

Jean-Claude ROLLAND

Epinay-sur-Seine
(93 - Seine Saint-Denis)

Mémoire CAFIPEMF

Session 2000 / 2001

Création d'albums historiques

au Cycle III :

De la motivation

à la construction des apprentissages

SOMMAIRE

■ Introduction	3
■ Contexte ; constats	4
■ Objet de l'étude	4
■ Questions	5
■ Cadre théorique.	5
▶ Classe coopérative ou institutionnelle.	5
› Vivre ensemble dans la classe, y travailler ensemble, y apprendre ensemble	
› Apprendre ensemble	
▶ Le projet de classe - La motivation.	7
› Travailler en projet	
› De la motivation à la mobilisation	
▶ Les ateliers d'écriture en partenariat : Un auteur illustrateur dans la classe	9
▶ La créativité : Créateur ou créatif ? Contraintes et créations	9
▶ Les situations problèmes	10
▶ L'histoire au cycle 3. Des situations problèmes en histoire.	12
■ Hypothèses de recherche	14
■ Recueil des données : procédures, situations mises en place	14
▶ Contextes et situations mises en place	15
› Présentation des classes	
› De la création du scénario à la « logique de l'enquête »	
› Vers la recherche historique	
› Les travaux de groupe	
› Les besoins et les programmes en histoire	
■ Résultats : descriptions des données ; analyse	23
▶ L'émergence des représentations mentales	23
▶ Les confrontations entre représentations	24
▶ La détermination d'objectifs obstacles	26
▶ L'entrée dans la logique de l'enquête, les questionnements	27
▶ De la mise en relation aux concepts	28
▶ Le contrat didactique – l'évaluation	29
■ Conclusions : limites, prolongements, retombées professionnelles	31
■ Annexes	36
▶ Bibliographies, articles, textes d'élèves, album « <i>J'étais esclave</i> »	

■ **Introduction**

Lors de l'année scolaire 98/99, les élèves de ma classe de CM1 ont produit en partenariat avec la municipalité d'Epinaux sur Seine et avec l'intervention de Mireille Vautier, illustratrice, un album intitulé « J'étais esclave ». En 2000/2001, un projet d'écriture dont le thème est la seconde guerre mondiale est actuellement en cours.

Créer un album avec ses pairs pour être lu, pour être reconnu, c'est faire à l'école, dans sa classe un acte qui prouve que l'on existe, que l'on n'est pas seulement un écolier que l'on instruit, mais un enfant qui crée, qui produit, qui construit, qui agit sur le monde, qui apprend. Créer un album est un acte social, c'est donner du sens aux activités de l'école, pour les élèves autrement qu'en leur répétant que tout cela leur servira plus tard, mais aussi en donner pour les parents, pour la collectivité. Ajouter à la création collective d'album une dimension historique, permet-il, par l'ouverture à cette discipline sociale et politique s'il en est, d'offrir à l'élève la possibilité de devenir auteur de ses apprentissages par la confrontation à l'autre, à ses idées, par le plaisir de surmonter des défis, mais aussi par la relation au passé et à ses contributions à la compréhension du monde présent ?

Certes les projets sont motivants, ils engendrent une dynamique de classe, mais sont-ils pour autant seuls des facteurs de construction d'apprentissages ? Cela ne dépend-il pas également de nos pratiques, de notre vision de l'élève ? C'est pourquoi il est nécessaire de s'interroger sur ce qu'élèves et maîtres font ensemble, comment ils le font et dans quel but. Le groupe, l'équipe sont des sources de stimulation, aussi faut-il les laisser vivre, qu'ils deviennent des multiplicateurs d'idées, de confrontations. Les potentialités ne s'y ajoutent pas, mais s'y développent et y croissent.

Comment faire de la classe un lieu où émergent les représentations, se rencontrent les idées, se confrontent les opinions et les points de vue ? Comment la vie autour d'un projet d'écriture collective d'un album pourrait-elle permettre la construction des savoirs par les comparaisons, les similitudes, les analogies, les oppositions, les questionnements, les recherches, la création, et l'invention ?

A travers ces deux projets de création d'albums « historiques », nous essaierons donc de définir en quoi l'implication des élèves conduit à cette construction d'apprentissages et quelles en sont les limites. L'élève a besoin des autres pour pouvoir donner du sens à ses apprentissages dans un projet collectif, besoin des autres pour confronter son savoir pour le vérifier et le cas échéant le modifier, l'ajuster. La construction des savoirs est un acte social.

■ **Contexte ; constat**

La classe est d'abord un lieu de vie ; des enfants, un adulte réunis pendant 6 heures par jour. Quelques questions essentielles sont donc inhérentes à la situation : comment vivre ensemble, comment créer ensemble, comment apprendre ensemble ? Les projets de chacun face à cette situation peuvent-ils converger ? La classe coopérative, la pédagogie institutionnelle peuvent-elles fournir des pistes

pour faire de ce lieu clos un forum d'échanges, de parole et d'écoute, de créations et de co-construction d'apprentissages ?

Les projets, la convergence des projets des enfants et de l'enseignant rythment la vie de la classe ; ils permettent d'ouvrir la classe sur le monde, de le comprendre, de le transformer. La classe prend alors une autre dimension, elle est un lieu de ressources, de recherches, de confrontations, d'interactions, de découvertes, de construction des savoirs. « La classe est une manière de vivre et de travailler en tant que professeur mais aussi en tant qu'élève »¹

Les ateliers d'écriture, les interventions d'auteur illustrateur s'inscrivent dans cette dynamique lorsqu'ils rencontrent les projets des élèves, et qu'ainsi ils se sentent impliqués dans des situations les plus ouvertes possibles. Ces ateliers ou chantiers de créations littéraires et graphiques, par les relations et les incessants va-et-vient entre l'imaginaire et le réel permettent de mieux comprendre le monde. Des situations, riches variées, ouvertes seront multipliées si ces confrontations entre le réel et l'imaginaire s'appuient sur des contraintes historiques, géographiques, sociales.

Choisir de faire évoluer les personnages de son récit dans une période historique va permettre de construire des situations problèmes, implique de surmonter les obstacles successifs, obstacles qui sont autant d'objectifs de connaissances, de savoirs et de savoir faire.

■ **Objet de l'étude**

Ce projet de création collective d'un album historique amène à penser que l'interdisciplinarité sera un facteur favorisant les apprentissages. Est-ce le seul ? Le projet lui-même entraîne chez l'enfant des besoins de connaissances et de savoirs dans plusieurs disciplines : la pratique de la langue, l'histoire, la géographie, les arts ... Ces besoins sont ressentis par l'enfant en situation de production, on dépasse déjà la simple motivation due au projet de création. Ce premier glissement de la motivation à l'investissement personnel, au projet personnel de l'enfant en situation de création permettra son implication et sa mobilisation.

Bien que ces projets d'écriture et d'illustrations entrent en interactions avec des champs disciplinaires larges et nombreux, nous nous intéresserons plus particulièrement dans le recueil de données et les résultats aux éléments concernant les apprentissages disciplinaires en histoire.

¹ Morandi Franc: *Modèles et méthodes en pédagogie*. Nathan

■ Questions

Comment l'enfant se positionne, se forme, se construit, apprend, réinvestit et intègre des connaissances dans son propre projet face à une situation de création collective ?

Quelles sont les limites du projet d'écriture par rapport aux apprentissages fondamentaux, aux programmes ? En quoi ce projet d'écriture est-il un moyen de faire construire des apprentissages ?

En quoi l'intérêt de l'implication des élèves dans un projet de création collective n'est-il pas seulement de l'ordre de la motivation ?

En quoi cette mobilisation, ces questionnements, ces besoins amènent à la construction des apprentissages tant au niveau des attitudes et des stratégies que des connaissances à maîtriser ?

■ Cadre théorique.

Fixons d'abord un cadre théorique à ces questionnements. Qu'en est-il de la vie de classe, de la motivation de nos élèves, des projets, de la créativité et des situations d'apprentissage ?

► Classe coopérative ou institutionnelle.

► Vivre ensemble dans la classe, y travailler ensemble, y apprendre ensemble

La classe, lieu de vie des enfants et de l'adulte, est le lieu où se construit une identité par les échanges, les reconnaissances ; c'est une société où les rôles de chacun doivent être définis et reconnus, car il est difficile à admettre que d'autres décident arbitrairement. Il est difficile d'être acteur si le plaisir d'être en classe, d'être avec les autres et l'écoute de sa parole n'existent pas.

« La vie de la classe se passe dans un espace, dans des limites géographiques. C'est l'importance donnée à l'aménagement de cet espace, aux conditions matérielles optima pour obtenir une bonne ambiance dans une salle de classe, qui est mise en valeur dans la pédagogie. Cet espace, ce lieu classe, cette première assise de la classe, son lieu du point de vue purement architectural, ou du point de vue pour nous plus fondamental, de « lieu d'existence » des êtres qui sont là, comme individus et comme êtres dans un groupe, parmi d'autres, c'est avant tout un lieu pour survivre, pour vivre, pour parler, pour connaître des choses et des gens, pour trouver, peut-être, soi et les autres. C'est un lieu de rencontre, condition essentielle à tout échange.»²

La parole de tous est écoutée, entendue, respectée, les responsabilités établies et choisies par les enfants. Chacun prend part à la vie de la classe, on rend compte d'un projet, d'un travail, d'une responsabilité, les décisions collectives sont adoptées après propositions et discussions. On garde, grâce aux écrits des secrétaires, une mémoire des débats, des propositions et des décisions. Le conseil n'est pas

² Vasquez Aïda, Oury Fernand: *Vers une pédagogie institutionnelle* : Maspero

qu'un lieu de « régulation des conflits » mais un lieu important, primordial pour faire travailler les élèves en équipe et développer en classe une vie autour des centres d'intérêts et des apprentissages coopératifs. Chacun, y trouve sa place, les enfants en difficulté en particulier : cela doit faire naître chez l'enfant du désir, cela doit permettre à chacun de s'y forger une perception de lui-même, des autres, et du système scolaire, aspects qui semblent jouer un rôle important dans la motivation³. Nous y reviendrons ultérieurement.

► Apprendre ensemble

Les projets de la classe, les projets individuels des élèves, les débats à propos des activités, les négociations, ... s'inscrivent naturellement dans cette recherche de sens. Savoir ce que l'on veut faire et pourquoi, c'est définir ses propres objectifs dans un projet.

La vie coopérative de la classe permet, par la prise en compte de la parole de l'enfant, d'entendre, de comprendre ses désirs, ses besoins pour ensuite faire converger le projet de l'enseignant et le projet d'enfant. Elle permet également de faire se rencontrer les projets de plusieurs enfants et d'ainsi créer des groupes dont les liens se tissent autour du désir d'apprendre.

L'enfant dont le projet personnel est d'apprendre à faire du vélo demande naturellement de l'aide. Ses pairs, ses frères peuvent l'accompagner en le soutenant, en l'aidant à trouver son équilibre, en le guidant sans tenir le guidon, en le poussant pour lui faire gagner de la vitesse. Il apprendra en tombant, se rappellera de ses erreurs, ajustera ses gestes, son désir sera plus fort que ses difficultés. On apprend donc à plusieurs même s'il s'agit d'une démarche personnelle et d'un profit individuel. Mais, ...

« Malheur à l'enfant à qui on a expliqué la bicyclette au lieu de lui laisser faire les expériences qui lui auraient donné la maîtrise de cette mécanique. Il n'ignore rien de la bicyclette. Il sera sans doute, plus tard, un de ces sportifs passifs qui s'arrachent les journaux de sports. Mais ils ne savent pas monter à bicyclette. »

« Malheur à l'écolier à qui on « explique » tout à l'école, au lieu de le faire expérimenter et agir, à qui on « explique » les sciences au lieu de les lui faire construire, à qui on explique l'écriture et la rédaction au lieu de les lui faire vivre par la correspondance. La plus grave des erreurs, celle qui est à la base de toute la fausse éducation actuelle, c'est l'erreur intellectualiste.⁴ »

Apprendre en faisant, apprendre avec et grâce aux pairs, en confrontant ses idées, ses représentations, c'est entrer dans la construction de savoirs. « *C'est à plusieurs que l'on apprend [à lire] tout seul.*⁵ »

³ André Bernard: *Motiver pour enseigner* : Hachette ; 1998

⁴ Freinet Célestin, *Congrès de l'École moderne*, Actes, Angers, 1959

⁵ Foucambert Jean et Chenouf Yvonne

► Le projet de classe - La motivation.

Le projet collectif crée une dynamique qui permet justement d'apprendre ensemble.

► Travailler en projet

Un projet est un savant mélange de finalités, de buts, d'aspirations et de programmation des actions, de planification. Le projet de l'enseignant, membre de l'institution est de faire acquérir aux élèves des connaissances et des savoirs. Le projet de classe vise des objectifs de formation, mais surtout, des objectifs relevant d'une action pédagogique avec une tâche parfaitement définie pour les élèves. Ce but, cette tâche doivent être parfaitement légitimés dans l'esprit de l'enfant. « Créer un album » est un projet de classe qui suppose une marge de liberté et d'initiatives, pour que chacun puisse avoir prise sur une réalité ; chaque élève, chaque individu ou groupe, sera-t-il ainsi sujet et acteur ? Il apparaît nécessaire de tisser des liens solides et concrets entre le projet individuel et le projet collectif, entre les individus et le social.

On distingue plusieurs fonctions à la pédagogie du projet :

_ une fonction économique et de production qui intègre des contraintes dans la gestion du temps et des moyens ; on se posera ensemble en classe les questions concernant la reproduction de l'album, sa mise en page, les contraintes techniques, les délais, ...

_ une fonction « thérapeutique » qui renouvelle l'intérêt des élèves pour une action qui est porteuse de sens ; l'écriture de contes sur les droits de l'homme publiés dans le journal prend une autre ampleur, s'ouvre à un autre lectorat.

_ une fonction didactique qui permet de resituer les actions par rapport aux nouvelles connaissances et aux objectifs ; le maître construit et met en place les situations d'apprentissage par la détermination d'objectifs obstacles en fonction des besoins des élèves et de l'avancée du projet.

_ une fonction sociale qui fait référence aux progrès de tous les partenaires, à un but commun ; la tâche parfaitement définie pour les élèves à des visées sociales, la conduite du projet nécessite des négociations, des débats, des consensus

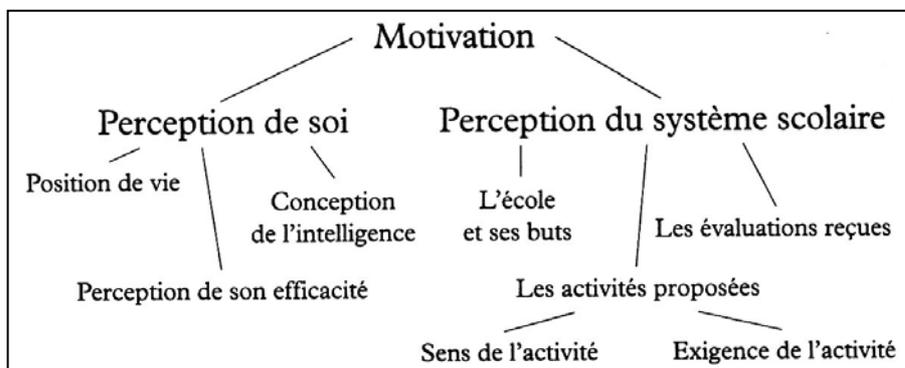
_ une fonction politique : « *la pédagogie du projet étant censée assurer la formation du citoyen selon une perspective de participation active à la vie publique⁶* » ; Le produit fini prendra sa place dans la cité par une diffusion sur la ville, les bibliothèques (BCD et bibliothèques municipales)

⁶ Bru M., Not L., *Où va la pédagogie du projet ?*, Editions Universitaires du Sud, 1987

► De la motivation à la mobilisation

Certes produire un album est pour l'élève un acte motivant, mais en quoi cette motivation est un élément essentiel de la construction des apprentissages ? Elle est déterminante dans l'acte d'apprendre, dans les attitudes et dans les stratégies mises en place par l'élève qui mobilise ses savoirs pour agir et produire.

« Un enseignant ne peut pas plus motiver ses élèves qu'il ne peut apprendre à leur place. Ce qui est en son pouvoir, c'est de proposer un environnement adéquat pour que la perception de l'élève puisse chan-



ger, et par là même sa motivation.⁷ » La reconnaissance, ou la connaissance de l'enfant quelques soient ses difficultés, son confort, l'image donnée d'une intelligence qui peut évoluer, le fait de rendre ou d'essayer de rendre l'élève conscient de ses stratégies et des attitudes qu'il a développées afin d'être plus efficace participent d'une meilleure perception de lui-même. Faire de l'école « un lieu où on apprend tout seul à plusieurs », construire des évaluations qui ne sont plus faites seulement pour vérifier et mesurer la conformité d'un individu à une norme, proposer et construire des activités chargées de sens, des activités complexes mais pas inaccessibles qui permettent de prendre conscience des actes mentaux mis en jeu participent à modifier la perception du système scolaire.

8

Y aurait-il un vrai paradoxe entre un projet personnel et un projet scolaire ? Entrer en projet, c'est d'abord à l'enseignant lui-même de le faire en trouvant du sens dans de nouveaux choix d'action. C'est à lui de faire des *deuils*⁹, le deuil des routines, des certitudes, de son pouvoir, de ses propres représentations de l'école et de sa fonction, accepter de revoir les découpages trop stricts des emplois du temps, mettre en place des activités qui ne sont plus les mêmes pour tous au même moment, accepter ces pertes de temps apparentes de prise de parole, de réajustements, de négociations si nécessaires au projet. Les apprentissages nécessaires à l'aboutissement du projet sont alors reliés entre eux par la tâche à réaliser.

► Les ateliers d'écriture en partenariat : Un auteur illustrateur dans la classe

⁷ André Bernard, *Motiver pour enseigner*, Hachette Education, 1998

⁸ André Bernard, *Motiver pour enseigner*, Hachette Education, 1998

⁹ Perrenoud Philippe, *La pédagogie à l'école des différences*, ESF, 1995

L'atelier d'écriture avec l'intervention d'auteur illustrateur participe aux missions de l'école : susciter l'expression et la créativité, aider au développement global et harmonieux. On ne cherche pas, ici, à fabriquer des artistes, mais à éduquer à la sensibilité.

Le partenariat avec les collectivités locales, municipalités, et leur services, direction des affaires culturelles, bibliothèques municipales, ... est intimement lié à l'émergence du local, de la région, de la ville et du social. Depuis la création des ZEP (circulaire de 1981), la décentralisation permet de plus en plus ces initiatives. Ceci implique initiatives, autonomie de décisions et induit un changement de référence, de l'école à la ville, un changement de mode pédagogique, la différenciation, la pédagogie de projet. La réalisation finale, objet même de l'atelier pédagogique demande de la part de tous un mode de fonctionnement, une gestion du temps et des moyens différents. La visée de toute intervention est un changement d'ordre social, la demande émanant de l'école du concours d'un tiers.

[...] J'ai décidé d'intensifier les " ateliers d'écriture " animés par des écrivains, des poètes, et les " ateliers de lecture ", avec le concours de comédiens. Ils font goûter aux enfants la saveur des mots, restituent à la langue sa fonction la plus noble qui est de libérer l'imaginaire et de lui donner forme. [...] Les artistes ont montré comment le dessin, lorsqu'il se libère de l'imitation, devient l'outil merveilleux de la pensée. Il est le terrain fertile de l'imagination, le temps de la réflexion et de l'exploration, l'instrument de l'éducation du regard, et enfin l'espace du raisonnement et de la démonstration. [...] Je suis certain que l'activité graphique qui se déroule autour des différents langages des arts doit accompagner toute la scolarité d'un élève et constituer un véritable atout pour sa capacité à raisonner. [...] L'artiste doit s'exprimer au cœur de l'École au cours de séances prévues sur des projets élaborés conjointement avec le professeur. Pour l'élève c'est l'arrivée dans la classe d'un autre regard sur les choses et les êtres. [...]

Pour l'élève comme pour les enseignants, c'est une démarche de projet, ancrée dans la réalité d'une création et d'une production, inscrite dans un délai, avec le temps de la conception, le temps de l'échange, celui de la réalisation, de la présentation au public et de l'évaluation. [...]¹⁰

¹⁰ Lang Jack, *Conférence de presse de*, ministre de l'éducation nationale. *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*. 14 décembre 2000

► La créativité : Créateur ou créatif ? Contraintes et créations

Un créateur est un artiste qui introduit quelque chose de nouveau dans un domaine particulier. Un créatif est quelqu'un qui est capable d'inventer, de chercher, de répondre à une situation par le plus grand nombre de solutions possibles. N'est-ce pas là ce qu'on attend des élèves lorsqu'on veut les placer devant des situations-problèmes ? « *Apprendre, c'est toujours être acteur, c'est changer, c'est mettre en relation, c'est inventer, créer, ...*¹¹ » Créer un texte, un roman, un album, c'est d'abord savoir écrire ; illustrer un texte, c'est d'abord savoir gérer un espace plan, situer les éléments, choisir ses outils, faire des liens avec le texte, la situation à décrire, ... La créativité n'a de sens que si elle s'appuie sur des contraintes techniques. Les arts et les sciences ne relèvent-ils pas d'une alchimie entre créativité, rigueur et technique ? Découvrir, inventer, créer, c'est partir de représentations pour tendre vers une réalisation de quelque chose qui n'existait pas auparavant, s'imprégner d'un ensemble d'éléments pour construire autre chose, sa chose.

On prend donc une fois de plus conscience que construire un savoir n'est pas uniquement une question de *technique* comme on veut trop nous le faire croire aujourd'hui ! L'enseignant pourra aider les élèves à prendre conscience du rôle important et complémentaire de l'imaginaire dans les activités de réflexion et de construction de savoirs.¹²

Ces liens entre l'imaginaire et le réel, la créativité et la construction de savoirs permettent d'analyser le monde. Les difficultés de résolution des problèmes n'est pas basée uniquement sur la mobilisation de connaissances ou de savoirs en construction, Les situations proposées autoriseront une émergence des représentations et permettront de se servir de l'imaginaire.

► Les situations problèmes

« Un problème réel est un fait mental, psychique, qui implique un certain processus psychologique chez celui qui le ressent comme problème. Rien ne peut être fait pour quelqu'un parce qu'on lui accole l'étiquette: problème, parce que le maître y voit un problème [. . .] il faut qu'une difficulté lui apparaisse comme sa difficulté à lui, comme un obstacle né dans et au cours de son expérience, et qu'il s'agit de surmonter s'il veut atteindre sa fin personnelle, l'intégrité et la plénitude de son expérience propre. »¹³

Une situation problème doit être conçue et rencontrée dans un contexte alors qu'elle fait partie intégrante du projet, elle doit avoir du sens. L'obstacle ou la difficulté apparaît au cours de la réalisation du projet. Le rôle du maître est alors de construire à partir des difficultés des situations que l'élève ne

¹¹ De Vecchi Gérard, *Préface de Enseigner l'histoire à l'école*, Dalongeville Alain, Hachette, 1995

¹² De Vecchi Gérard, *Faire construire des savoirs*, Hachette, 1996

¹³ Dewey John, *Comment nous pensons*, Flammarion, 1925

pourra résoudre en utilisant uniquement un savoir par simple répétition ou en appliquant des connaissances antérieures. La résolution du problème nécessite donc des formulations d'hypothèses nouvelles. Laisser les démarches de recherche des élèves seuls, face à une situation, alors que certains points s'éclairent, se heurter à de nouveaux obstacles est important pour ne pas aller là où on est déjà. Il s'agit là d'une progression en réseaux qui favorise la construction d'idées générales (notions, concepts, règles, ...) Il apparaît donc nécessaire pour le maître de se faire parfois violence et suivre la démarche et les stratégies des élèves.

Les étapes ou aspects d'une pensée réfléchie sont pour Dewey les suivantes :

1° Le point de départ est l'expérience actuelle, une situation empirique (et non formelle) ; leurs sources est l'environnement proche (maison, communauté scolaire, etc.) aménageable.

2° Une interruption de la vie intellectuelle est la source de la deuxième étape. Des obstacles apparaissent, rupture de la continuité de l'expérience : c'est la pédagogie de la question consistant à définir la difficulté, le problème (Dewey formule le principe de dissonance cognitive)

3° L'inspection des données peut conduire vers une solution; on appelle l'expérience passée, on réunit les « matériaux nécessaires ».

4° La formulation d'hypothèses en vue de restaurer la continuité, de résoudre le problème est le noyau de « l'action intelligente », une représentation des solutions envisagées que l'on infère et dont on imagine les conséquences probables. C'est la « logique de l'enquête ».

5° L'hypothèse doit être mise à l'épreuve de l'expérience, ici concentrée sur l'action sur le monde. Projets, ou plan d'actions sont à la fois des actions sur les choses et des modes de pensée selon le principe du *learning by doing*.¹⁴

Dans le projet, ou le travail en projet les élèves seront confrontés aux situations-problèmes, ce qui nécessitera

- le travail sur les représentations mentales des élèves (ou ce qui en émerge) : une représentation est un modèle explicatif, simple, logique, lié au réel qui peut parfois être en rapport avec le social, le culturel, l'affectif. Elle est résistante au changement. Ce qui émerge des discussions ou des productions des élèves ne sont souvent que des manifestations externes de leurs représentations.

- les confrontations : elles génèrent des conflits cognitifs ou socio-cognitifs. Les croyances, les représentations qui entrent en conflit avec des faits, des observations, des documents, avec des contre-exemples proposés par le maître ou avec les représentations d'autres élèves obligeront à déstabiliser ce qu'on pensait savoir.

¹⁴ Dewey John, *Comment nous pensons*, Flammarion, 1925

- les objectifs obstacles : ce sont des moyens pédagogiques mis en place par l'enseignant qui obligent l'élève à mobiliser des savoirs qui ne sont plus opérationnels, puis à inventer d'autres solutions. « *Objectif dont l'acquisition permet au sujet de franchir un palier décisif de progression en modifiant son système de représentations et en le faisant acquérir un niveau supérieur de formulation* ¹⁵ »; l'amplitude du saut pour surmonter cet obstacle ne doit être ni trop facile ni trop difficile ; on retrouve ici la *zone proximale de développement*, notion développée par Lev Vygotski.
- le « contrat » didactique : il définit la relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant. La situation doit mettre les élèves aux prises avec les obstacles sans que le maître explicite trop ce qu'il attend d'eux afin d'éviter « *l'effet Topaze* ¹⁶ » ; c'est une tentative de définition du « métier d'élève » et du « métier du maître ». Du côté de l'élève, c'est aussi accepter que le maître réponde à une question par une autre question et qu'en cela, il ne refuse pas de lui apporter de l'aide, mais lui redonne des pistes.
- l'organisation en concepts des apprentissages : un concept est une représentation mentale abstraite et générale, qui donc peut s'appliquer hors du contexte de l'apprentissage par opposition à la notion, connaissance immédiate, élémentaire, plus ou moins confuse. Un concept ne se construira pas en une fois, il s'étend, il s'affine au fur et à mesure des apprentissages. Ainsi, l'esclavage, la propagande nazie, concepts complexes s'affineront tout au long du projet.

► L'histoire au cycle 3. Des situations problèmes en histoire.

Choisir de faire évoluer les personnages du conte dans un contexte historique nous amène à nous demander ce qu'il en est de l'enseignement de l'histoire au cycle 3.

Entre les grands historiens grecs et ceux du XVII^e siècle, l'histoire est une collection de faits, de dates et d'anecdotes. Toutefois des conceptions plus larges ont pu voir le jour. Machiavel (XVI^e s.) par exemple donne à l'histoire une dimension politique. L'histoire devient ensuite souvent restreinte à l'histoire politique et à celle de l'élite, la seule qui laisse des traces écrites. Contre ce positivisme, apparaît les courants d'histoire sociale globale, sous l'effet du développement du marxisme. Aujourd'hui la recherche d'informations statistiques permettrait de construire une histoire qui ne soit plus seulement celle des vainqueurs.

Le mot d'histoire désigne aussi bien ce qui est arrivé que le récit de ce qui est arrivé; l'histoire est donc, soit une suite d'événements, soit le récit de cette suite d'événements. Ceux-ci sont réellement arrivés: l'histoire est

¹⁵ Meirieu Philippe, *Apprendre ... oui, mais comment ?*, ESF, 1988

¹⁶ Brousseau G. , en référence au personnage de Marcel Pagnol, à la dictée des « moutons...sss ... »

récit d'événements vrais, par opposition au roman, par exemple. Par cette norme de vérité, l'histoire, comme discipline, s'apparente à la science; elle est une activité de connaissance.

Toutefois l'histoire s'oppose à la science, si l'on prend ce mot en un sens étroit et si on le réserve à des disciplines telles que la physique ou l'analyse économique; en effet, l'histoire est connaissance d'événements, c'est-à-dire de faits, alors que la science est connaissance des lois qui régissent les faits. La physique établit la loi de la chute des corps; si un historien s'occupait de corps qui tombent, ce serait pour raconter des chutes. Il en ressort que l'opposition qu'on établit trop souvent entre les faits historiques, qui seraient «ce que jamais on ne verra deux fois», et les faits physiques, qui se répéteraient, est erronée; un «fait» physique (la chute de telle feuille de tel arbre) est non moins unique, dans l'espace et le temps, qu'un fait «historique» (la chute de tel empereur): il n'est pas moins historique que ce dernier. La véritable différence n'est pas entre les faits, mais entre les disciplines: la connaissance historique est un corps de faits et la science est un corps de lois.¹⁷

« Ils ne connaissent pas leur dates ! » ; « Ils apprennent mal les résumés ! » ; « Ils ne retiennent que les anecdotes » ; ces plaintes si souvent entendues en salle des maîtres sont bel et bien des symptômes qui montreraient que l'histoire est enseignée sur le mode de la transmission des savoirs : il ne suffirait donc pas de présenter aux élèves un récit magistral historique, de lire quelques documents ou pages de manuel, de leur fournir une chronologie et un résumé à apprendre ? Il s'agit plus d'instaurer un rapport actif et citoyen à l'histoire qu'un rapport passif à un patrimoine lointain et détaché des préoccupations de nos élèves. L'histoire récit est un produit fini qui a ses limites et dont la construction a été faite par les chercheurs et les historiens, si seul ce produit fini est présenté aux élèves quelle peut donc être leur part d'action ? La recherche historique est un processus de questionnements, d'interrogations, d'erreurs, de contradictions. Doit-on enseigner un produit fini variant selon les exigences idéologiques du moment ou une démarche, proche de celle des historiens confrontés aux différents points de vue ? Du Guesclin est-il le personnage positif de la lutte contre les Anglais ou un traître à la Bretagne, un collaborateur des rois de France ? Les Barbares, ces étrangers, cruels et féroces ne sont-ils pas aussi ceux qui ont fait cesser chez les Romains les jeux du cirque et les combats de gladiateurs alors que par tradition, les Chrétiens eux-mêmes ont conservé pour un temps les exécutions publiques ?

« Alors que le rapport passé → présent est fondé sur le silence, l'occultation, le cloisonnement, le non-dit, le rapport inverse présent → passé, doit être explicité, dit au grand jour, et donc politisé. Inverser le rapport passé-présent, c'est aussi, bien souvent, inverser les signes, renverser les conventions courantes sur la signification et la portée de tel fait.¹⁸ »

¹⁷ Veyne Paul, professeur au collège de France, CD-Rom Universalis 3.0

¹⁸ Chesneaux Jean, *Du passé faisons table rase ?*, Maspero, 1976

C'est ce que propose Alain Dalongeville dans ses situations problèmes¹⁹ lorsqu'il fait, par exemple, opposer par les élèves les points de vue esclavagiste et anti-esclavagiste afin qu'ils confrontent leurs positions et s'expliquent en fournissant leurs arguments. Il s'agit là d'un travail de mémoire et non plus d'un devoir de mémoire. Ce n'est plus le passé qui donne des leçons au citoyen d'aujourd'hui mais le présent qui pose les questions. Aussi, est-il nécessaire que les questionnements du présent sur le passé aient un sens pour l'élève, qu'ils lui soient utiles dans son projet, qu'ils fassent partie de ses centres d'intérêts.

11° La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.

12° La mémoire, dont l'école fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est intégrée au tâtonnement expérimental, lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.

13° Les acquisitions ne se font pas, comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs. [...]

17° L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.[...] ²⁰

■Hypothèses de recherche.

Entrer en projet pour la classe permettra-t-il réellement la construction d'apprentissage ? A partir de deux expériences menées dans des classes de CM1 et CM2, nous nous intéresserons à l'enseignement de l'histoire et à la construction des savoirs. Ce qui nous amène à formuler les hypothèses suivantes :

Si les projets de création d'albums historiques dans une classe de cycle 3 permettent :

- l'émergence des représentations qui font obstacle à une compréhension du monde
- les confrontations à d'autres représentations (conflits cognitifs ou socio-cognitifs) ou à des représentations contradictoires avec une réalité
- les franchissements d'objectifs obstacles déterminés par le maître
- la formulation de questionnements, une « logique de l'enquête »
- l'organisation des apprentissages en concepts par généralisation et décontextualisation
- la formulation un « contrat didactique », d'une évaluation en « se regardant pédaler²¹ » (méta-cognition)

¹⁹ Dalongeville Alain, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Hachette, 2000

²⁰ Freinet Célestin, *Pour l'école du peuple*, Maspero, 1980 ; 1^{ère} éd. 1928

²¹ De Vecchi Gérard, *Faire construire des savoirs*, Hachette, 1996

alors l'implication des élèves amène à la construction des apprentissages tant au niveau des attitudes et des stratégies que des connaissances à maîtriser.

■Recueil des données : procédures, situations mises en place

Deux projets de créations d'albums historiques dans des classes de cycle III ont été menés, l'un en 1998-1999 dans un CM₁, l'autre en 2000-2001 dans un CM₂, à l'école Victor Hugo I d'Epina-sur-Seine, située dans une ZEP, le projet de 2000-2001 n'ayant pas été mené à son terme au moment où ces lignes sont écrites.

► Contextes et situations mises en place :

►Présentation des classes :

1998-1999 dans un CM ₁	2000-2001 dans un CM ₂
<p>En 1998-1999, une coopérative de classe est mise en place : une charte de la classe coopérative est écrite, un bureau dont les responsabilités sont précisées, composé de six élèves trésorier, secrétaire et président ainsi que leurs adjoints est élu. Des réflexions et des débats concernant les lois, les droits et les devoirs des membres de la coopérative ont lieu ; le rôle du conseil, son organisation sont définis. La vie de la classe, les responsabilités de chacun s'organisent. Un moment, un lieu de parole plus libre est instauré le « Quoi de neuf ? ». Parallèlement, le journal de l'école « Le Véachun » voit le jour, action définie par le projet d'école 1997-2000 et devient un lieu d'expression de la classe. Les élèves étant fortement impliqués dans l'écriture, je saisis l'opportunité de participer à l'action la Direction des Affaires Culturelles d'Epina sur Seine, un atelier d'écriture animé par Mireille Vautier²².</p>	<p>En 2000-2001, ayant suivi la classe depuis le CM₁, le conseil de coopérative est déjà mis en place depuis l'année scolaire précédente.</p> <p>Un projet d'action de l'école autour du 20^{ème} siècle, projet de spectacle de fin d'année avec la mise en place de chorales qui présenteront des chansons illustrant les moments marquants du siècle passé est présenté aux élèves.</p> <p>Lors d'un conseil, un élève, lecteur de « Mon Quotidien » propose la participation de la coopérative à un concours d'écriture de nouvelle ou de roman., proposition qui sera adoptée. Le projet d'écriture naît.</p>

²² Auteur- illustrateur ; cf. bibliographie de Vautier Mireille en annexe.

L'année 1998 se présenta doublement en terme de commémoration : ce fut d'abord celle de la déclaration des droits de l'homme signée par l'ONU en 1948 et celle de l'abolition de l'esclavage, décret signé le 27 avril 1848 par Victor Schœlcher. Des « affaires » d'esclavage moderne furent révélées et rapportées à la classe lors de « quoi de neuf ». Un élève, haïtien, savait et apprit aux autres que ses ancêtres étaient esclaves sans pouvoir préciser pourquoi et comment il le savait. Des contes venus d'horizons divers furent lus et étudiés en classe, des élèves proposèrent des textes sous cette forme pour le journal, ils y ajoutèrent une dimension supplémentaire, des contes ayant pour thèmes les droits de l'homme. Ces textes sont choisis pour être diffusés dans le journal²³.

L'année 2000-2001, quant à elle, marqua l'entrée dans le troisième millénaire. Lors du travail en arts plastiques de l'an dernier, les élèves découpèrent et collèrent des journaux, des documents sur le siècle passé, des images de guerre, des portraits de Philippe Pétain, d'Adolf Hitler, de Charles de Gaulle , ... Suite aux événements au Proche-Orient et la reprise de l'Intifada²⁴, quelques actes anti-sémites eurent lieu en France, les élèves furent très sensibles aux images diffusées lors du meurtre par un soldat israélien du petit Mohamed, les réactions de quelques enfants à l'encontre d'une élève juive furent très mal acceptées. Le projet d'action de l'école autour du 20^{ème} siècle conduit les maîtres du cycle 3 à choisir un roman de lecture suivie « Mon ami Frédéric » de Hans Peter Richter.

La motivation des élèves est certaine, ils font de ces projets des éléments importants de la vie de classe, ils en parlent, en débattent régulièrement pendant les conseils. Tous les événements extérieurs, les informations, les films à la télévision concernant les thèmes deviennent des sujets de discussions et de débats lors des « quoi de neuf ». Quelques livres documentaires, des recherches sur l'Internet, des documents photographiques sont apportés spontanément en classe. Un « coin-ressource » est alors installé. Il est progressivement enrichi par des ouvrages documentaires et des albums prêtés par les bibliothèques municipales et empruntés à la Bibliothèque Centre Documentaire du groupe scolaire. Les élèves responsables de la bibliothèque de classe organisent un prêt.

►L'entrée dans le projet d'écriture : le choix du héros

Lors des deux expériences, que ce soit en 1998 ou en 2000, l'option a été prise d'entrer dans le projet d'écriture par le choix d'un thème et d'un héros.

1998/1999	2000/2001
Pour l'écriture du premier album, le choix des élèves fut l'esclavage. Lorsque Mireille Vautier vint pour la première fois dans la classe, il fut décidé que le héros	Le héros de l'histoire créée en 2000 fut un jeune garçon juif d'un douzaine d'années qui vivra son aventure pendant la guerre. L'histoire débuta avant

²³ cf. Textes et articles d'élèves en annexe.

²⁴ En arabe : soulèvement. Soulèvement populaire et nationaliste des Palestiniens né à Gaza et en Cisjordanie à la fin de 1987. Reprise de cette « guerre des pierres » en 2000.

serait un petit africain vivant au 17 ^{ème} siècle, qu'il deviendrait esclave. Ses caractéristiques physiques d'abord puis son époque, son mode de vie, le contexte historique ont donc eu besoin d'être déterminés.	l'invasion allemande en 1936 dans le nord de la France. Ses caractéristiques physiques furent choisies. Il fut décidé qu'il aimerait la lecture et l'athlétisme, qu'il participerait à des événements sportifs.
---	---

► **De la création du scénario à la « logique de l'enquête »**

Afin de déterminer l'apparence physique du personnage principal, je demande donc aux élèves de le représenter graphiquement après que nous ayons décidé des caractéristiques telles son prénom, la couleur des cheveux, des yeux, la taille, sa force physique, la forme du visage, ... Les premiers dessins, les premiers textes descriptifs voient le jour :

L'enfant africain, Abou :	L'enfant juif, Alfred :
<ul style="list-style-type: none"> - il est vêtu comme un enfant d'aujourd'hui - il porte un pagne - il porte des bijoux, colliers, ... - il vit dans une case - il est musulman - des textes disent qu'il est agriculteur, d'autres qu'il va à l'école, d'autres encore qu'il chasse, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - il est vêtu comme un enfant d'aujourd'hui - il est vêtu comme les juifs religieux qui vivent à Epinay et que les enfants croisent régulièrement : vêtements noirs, chapeau, gabardine sombre, papillotes ... - il est mat de peau , ... - il n'est pas français - il porte une kippa²⁵, un taleth²⁶ (dessin d'une élève juive) - des textes parlent de nationalité juive, d'origine juive, de religion juive

Viennent alors les moments des premières confrontations, moments que la classe appelle « bilans » :

<ul style="list-style-type: none"> - un Africain noir est obligatoirement musulman - il ne peut pas être musulman s'il n'est pas Arabe - il ne peut pas être habillé comme nous - pourquoi porte-t-il des bijoux ? - il est trop fort, trop bien nourri pour un Africain - ses armes : peut-il avoir un fusil pour chasser ? 	<ul style="list-style-type: none"> - un Juif ne peut pas être français - les Juifs portent tous le même costume (référence aux Juifs religieux) - les Juifs viennent tous d'Israël - les Allemands n'aiment pas les Juifs - ses vêtements doivent être vieux, usés
--	---

Lors de ces deux premiers moments d'émergence des représentations, les confrontations et les débats entre les élèves montrent les confusions, les représentations erronées, à propos de l'origine, la religion, la nationalité ; à propos également des contextes historiques.

Le travail sur le scénario se poursuit.

Dans le cadre du premier projet, avant la seconde visite de Mireille Vautier, un synopsis rapide de l'histoire devait permettre d'effectuer avec elle un découpage, un story-board de l'histoire en une ving-	Le scénario eut plus de difficulté à voir le jour. Les élèves avaient conscience qu'il était nécessaire de présenter le personnage et sa famille, de présenter le contexte historique. Le héros traverserait la seconde
---	---

²⁵ Calotte que portent les juifs pratiquants.

²⁶ Châle dont les juifs se couvrent les épaules lorsqu'ils récitent les prières

taine de séquences afin de permettre à chaque élève de la classe de voir publier son illustration dans le produit fini, cette condition ayant été déterminée avec l'ensemble des partenaires du projet. La trame principale de l'histoire était : « Abou, un jeune enfant africain est capturé, envoyé comme esclave en Haïti avec sa famille. Son père meurt lors de la traversée. Il réussit à s'enfuir et retourne avec sa mère et sa sœur en Afrique. »	guerre mondiale : les différents événements du conte ne pouvaient pas s'appuyer strictement sur ce qu'ils connaissent à ce moment de l'année scolaire de la guerre. Il fut alors décidé de commencer l'écriture et les illustrations bien que les connaissances historiques fussent insuffisantes. Le personnage est décrit, sa famille, ... Le héros subira le racisme, deviendra résistant, sa famille sera séparée, ...
La première question importante qui permettrait au récit de se situer dans un contexte historique cohérent était « Qu'est-ce qu'un esclave ? »	La question qui s'imposa à ce moment de l'écriture fut « Que savons-nous de cette période de l'histoire de 1936 à 1945 ? »

Les textes des enfants qui sont présentés après un travail de groupe lors d'un moment collectif montrent :

un esclave est capturé comme on capture des animaux ; les esclaves sont noirs ; un esclave est toujours battu et maltraité ; il n'y a eu des esclaves qu'en Amérique ; les Américains avaient des esclaves ; c'était il y a très longtemps ; les hommes deviennent esclaves, les femmes sont des servantes ; c'est parce qu'ils sont racistes qu'ils prennent des esclaves noirs ; il y avait des esclaves aux Antilles	Pas ou peu de représentations de la période de 1936 à 1939. ; c'est avant la guerre Hitler attaque la France ; Il était en guerre contre Israël. ; Des hommes ont résisté, on les appelait les Résistants ; Hitler n'aimait pas les Juifs ; Ils ont utilisé des armes modernes, des avions, des bombardiers, la bombe atomique contre les Japonais ; Les Américains ont débarqué en France
---	---

Les représentations des élèves présentées à l'ensemble de la classe provoquent des discussions, des débats sur le mode du débat scientifique. Les premières confrontations entre les représentations ou avec des documents lus par les élèves génèrent des besoins de documentation ; les élèves éprouvent le besoin d'enquêter.

Les interventions régulières de Mireille Vautier et le nombre d'heures limitées attribuées au projet d'atelier d'écriture (10 séances) ont obligé la classe à entrer plus rapidement dans l'écriture et dans l'illustration. Il est donc décidé d'écrire et d'illustrer tout en confrontant les textes et les illustrations aux documents et à la réalité.	Les connaissances existantes ou les représentations sur lesquelles pourront s'appuyer l'écriture sont insuffisantes. Il est donc décidé d'accumuler des connaissances en effectuant des recherches documentaires sur l'entre deux guerres et sur 1936. L'histoire et le scénario se construiront après l'accumulation de connaissances .
--	--

Les modes de fonctionnement des deux ateliers d'écriture divergent donc à ce moment du projet.

►Vers la recherche historique

◆ Origine, nationalité, religion

Lors des deux projets, il est demandé aux élèves de noter de quelle origine, de quelle nationalité et de quelle religion ils se prévalent. Tous les termes utilisés sont notés : haïtien, arabe, musulman, chrétien, catholique, athée, français, tunisien, marocain, juif, algérien, italien, portugais, espagnol. Termes auxquels s'ajoutent noir, blanc, métis, ... En groupe, des classifications sont faites. Des désaccords apparaissent, certains termes ne sont pas classés de la même façon par les enfants d'un même groupe. Le bilan collectif fait également apparaître ces contradictions.

Arabe n'est pas une nationalité, pourquoi ?

Pourquoi dit-on que l'Algérie, le Maroc, ... sont des pays arabes si « Arabe » signifie venant d'Arabie ?

Quelles différences y a-t-il entre chrétien et catholique ?

Juif est-il une nationalité ou une religion ?

Il y a des noirs chrétiens et des noirs musulmans, pourquoi ?

Ces confrontations entre les différentes représentations des élèves font naître de véritables conflits. Seront ensuite menés lors de différentes séances d'histoire des travaux de recherches en utilisant des atlas historiques et des documents sur le développement du Christianisme, l'apparition de l'Islam, les conquêtes arabes, les grandes découvertes, la colonisation, la christianisation de l'Afrique, ...

◆ Projet 1998/1999 : L'enfant esclave.

Le travail d'écriture et d'illustration s'effectue à partir du découpage du scénario décidé avec Mireille Vautier. La classe est partagée en 5 groupes qui correspondent aux différentes phases de l'histoire : la vie au village, un épisode de chasse ; la capture comme esclave et le départ ; la révolte sur le navire et la mort du père ; l'arrivée en Haïti, la vente et le travail ; l'évasion et le retour en Afrique. Les tâches de chaque groupe sont de présenter une série de dessins, de textes, un découpage en 4 pages, de noter leurs questions ou les recherches dont ils pensent avoir besoin. La documentation étant toujours disponible en classe dans le coin-ressource, elle peut déjà être utilisée.

Ces travaux de groupes et les bilans collectifs successifs permettent l'émergence de représentations contradictoires et les confrontations, chacun argumentant et s'expliquant sur ce qu'il pense être la réalité en s'appuyant sur la documentation.

De nombreuses questions apparaissent alors dans chaque groupe, elles sont posées collectivement lors des bilans, des réponses quelquefois différentes commencent à être apportées. Mais en est-on vraiment sûr ?

Comment vivaient les gens ? Comment étaient-ils vêtus ? Quels métiers pouvaient-ils avoir ? Comment chassaient-ils ?

Qui capture les esclaves ? Pourquoi sont-ils capturés ? Des noirs pouvaient-ils vendre d'autres noirs ? A qui sont vendus les esclaves ? A quel endroit vend-on les esclaves ? Les esclaves devaient-ils être en bonne santé

pour pouvoir être vendus ? Comment s'effectue le voyage ? Quels bateaux étaient utilisés ? Qui transportaient les esclaves vers les Amériques ? Pourquoi sont-ils envoyés en Haïti ? Sont-ils bien traités sur le bateau ? Les négriers devaient-ils les soigner ? Était-il possible qu'ils se révoltent ? Étaient-ils quelquefois détachés ? Quelles étaient les armes des marins négriers ? Comment étaient vendus les esclaves en Haïti ? À qui ? Combien ? Une femme valait-elle autant qu'un homme ? Quels travaux effectuaient les esclaves ? Quelles cultures y avaient-ils en Haïti ? Pouvaient-ils s'évader ? Que se passait-il lorsqu'ils étaient repris ? Comment le héros peut-il retourner en Afrique ?

Les recherches documentaires sur le 17^{ème} siècle, le commerce triangulaire, la navigation, ... prennent, pour un temps, le pas sur la construction du récit lui-même, chacun des groupes accumulant informations, dessins, illustrations, textes. Des contradictions apparaissent :

Pourquoi un noir vendrait-il un noir comme esclave ? Le racisme n'expliquerait pas tout ?
Peut-on vendre un esclave blessé ? Si un esclave doit être vendu, il doit être en bonne santé, donc il ne faut pas qu'il soit maltraité. Une femme vaut plus cher à la vente qu'un homme : pourquoi ? ...

À ce moment du projet, je prends contact, grâce à la Direction des Affaires Culturelles de la ville avec une association « Echange Afrique-Antilles » qui proposait une exposition itinérante sur la traite des noirs et la commémoration du cent-cinquantième de l'abolition de l'esclavage. L'exposition nous est aimablement prêtée et un rendez-vous est pris pour une intervention en classe. Les élèves, très motivés, prennent des informations sur les panneaux de l'exposition et préparent des questionnaires pour l'intervention.

Les travaux des groupes se précisent, les textes s'affinent et deviennent très riches d'informations historiques.

◆ Projet 2000/2001 : L'enfant dans la guerre.

Le travail de recherches documentaires en histoire s'articule sur deux grands thèmes : 1936 et la seconde guerre, la Résistance. Je programme donc deux séquences (qui dureront plusieurs séances) d'histoire et de recherches dont les objectifs sont :

lire, décrire, questionner, analyser, faire une synthèse à partir de documents, utiliser différentes sources, concevoir une affiche informative, préparer, collecter, sélectionner, comprendre les documents, se les approprier puis produire, communiquer, s'expliquer, justifier, argumenter puis enfin estimer le produit fini et évaluer les stratégies. Ce qui permettra de caractériser les périodes étudiées, leurs évolutions, les transformations.

Pour chacune des séquences, les modalités de travail sont des travaux de groupe suivis de bilans collectifs réguliers et régulateurs. Il s'agit pour chacun des groupes de construire et produire des textes afin de réaliser une affiche concernant un thème particulier en utilisant des documents fournis et le coin ressources documentaires de la classe. Ces affiches devront être suffisamment claires et lisibles

pour qu'elles puissent ensuite servir de référents à la construction du scénario et aux apports historiques nécessaires pour rendre l'histoire cohérente avec le contexte.

Afin de permettre des confrontations nécessaires, je fournis aux élèves des documents contradictoires, des documents relevant de points de vue différents. Pour la période de 1936, par exemple des journaux de droite et de gauche, des articles antisémites, des débats entre patronat et syndicats, ... sont proposés dans le lot de documents. Pour la seconde guerre mondiale et la Résistance, sont fournis « l'affiche rouge » sans que soit donné l'origine du document, des images et des textes valorisant l'image de Philippe Pétain, des photos de jeunes juives portant l'étoile jaune mais arborant un sourire heureux, une photo récente d'Oradour-sur-Glane, ... Les bilans des travaux de groupe font apparaître de nouvelles contradictions et des questionnements :

Qu'est-ce qu'un parti politique ? Qu'est-ce que la droite et la gauche ? Qu'est-ce qu'un syndicat, le patronat ? Pourquoi la Gauche gagne-t-elle les élections ? Pourquoi y a-t-il des grèves alors que la gauche est au pouvoir ? Pourquoi les patrons acceptent-ils les 40 heures et les congés payés ? Comment vivaient les gens ? Y avait-il beaucoup de chômage ? ...

Quel rôle joue Pétain pendant la guerre ? Les hommes qui ont résisté sont-ils des terroristes ou des héros ? Pourquoi y a-t-il eu des massacres qui semblent ne pas avoir de raison ? Pourquoi les Allemands ont-ils fait porter une étoile jaune aux juifs ? Etaient-ils malheureux ? Pourquoi les Juifs se sont-ils laissés faire ? ...

Les connaissances s'accumulant, les élèves s'imprégnant de la documentation et des ouvrages documentaires, le travail sur le scénario reprend. Il est décidé d'écrire 7 chapitres : la vie quotidienne, un épisode raciste, les congés payés, le chômage du père du héros, un événement sportif, un déménagement de la famille vers Paris à la veille de l'entrée en guerre de la France. Les groupes sont formés, l'écriture et l'illustration reprennent. Lors des bilans de présentation de l'avancée du travail de chaque groupe, les élèves interviennent si leurs représentations ou si une connaissance, un savoir sont en contradiction avec la production du groupe. Des questionnements naissent, ils permettent d'enrichir et d'affiner les textes.

Pourquoi le boulanger qui refuse du pain à Alfred est-il raciste ? Pourquoi n'aiment-ils pas les juifs ? Comment vit Alfred et sa famille (*les élèves sont friands de détails*) : comment était l'école en 36 ? Avaient-ils la télévision, la radio, ... Dans quelle usine travaille le père d'Alfred ? Pourquoi son usine ferme-t-elle ? Recevait-il des indemnités chômage ? Où partent-ils en vacances ? Par qui sont payés les congés payés ? Pouvaient-ils avoir les congés payés s'ils étaient au chômage ? ...

Les questions sont notées par les groupes concernés, ils informeront la classe lorsqu'une réponse plausible peut être donnée. Des comparaisons, des recherches de similitudes, de points communs, de différences avec le roman d'Hans Peter Richter sont faites par les élèves :

Alfred ne peut pas être obligé de porter l'étoile jaune à Paris en 1940, les moments où les lois apparaissent en Allemagne en France sont différents. Les Juifs allemands n'ont pas pu fuir comme les Juifs français.

Les travaux des groupes s'enrichissent progressivement, les textes sont souvent repris. L'outil informatique et le traitement de textes sont utilisés. Les tâches de ré-écritures sont facilitées : ajouts, déplacements, suppressions, remplacements, sans que les élèves ne se lassent : il est aisé d'insérer dans un texte une description, des informations historiques, des détails, des adjectifs, des compléments de circonstance, ...

► Les travaux de groupe

Les groupes sont construits de telle sorte qu'il n'y ait pas de trop grande différence de niveau scolaire entre les élèves, il s'agit pour chaque enfant d'adhérer à un projet commun, d'effectuer une tâche et une production commune, les rôles dans le groupe sont définis (secrétaire, président, récolte de documents, utilisateur du traitement de textes, ...), le fonctionnement du groupe et des relations sont régulés, la communication dans le groupe est encouragée. Lors des bilans collectifs, les groupes présentent leur fonctionnement, leurs difficultés, leurs besoins, ce qui a été aisé ou facile, et formulent ce qu'il leur reste à faire.

► Les besoins et les programmes en histoire

Chacun des projets d'écriture a fait émerger des besoins de connaissances, des objectifs de savoirs en histoire:

Projet 1998/1999 : L'enfant esclave.	Projet 2000/2001 : L'enfant dans la guerre.
Les grandes découvertes	La crise économique
L'esclavage, la traite des noirs	Le Front populaire
L'économie du commerce triangulaire	L'économie de la France en 1936
La richesse européenne au XVIIème siècle	Les causes de la guerre
La colonisation	La dimension mondiale de la seconde guerre
Les progrès scientifiques ; La navigation au XVIIème siècle	La guerre, l'occupation, la résistance, la libération
Les conditions matérielles, techniques et politiques	Les transformations technologiques et sociales
Utilisation d'un vocabulaire précis	Utilisation d'un vocabulaire précis

Ces connaissances nécessaires à la conduite du projet d'écriture convergent avec les programmes nationaux et les objectifs disciplinaires :

<p>Histoire et géographie</p> <p>Dans ce cycle, l'enfant s'entraîne à réinvestir les connaissances et les compétences qu'il a déjà acquises. Il enrichit également son savoir par une étude des grandes périodes de l'histoire et des grands domaines de la géographie de la France, fondée sur des évocations concrètes.</p> <p>Histoire</p> <p>L'enfant est capable :. de situer sur des frises chronologiques, à des échelles différentes, les grandes périodes de l'histoire nationale replacées dans un ensemble européen ou mondial (dans la limite des programmes de 1995) ;</p>
--

- . de caractériser chaque période étudiée ;
- . de percevoir les évolutions, les continuités, les rythmes, les transformations en partant des éléments du programme ;
- . d'utiliser et de localiser dans la chronologie un ensemble de repères essentiels, représentés par quelques dates significatives ;
- . de mettre en relation une période, un personnage, une ou plusieurs réalisations de caractère culturel ou scientifique (par exemple : la Renaissance, François 1^{er} et les châteaux de la Loire) ;
- . d'évoquer par le récit qu'il a mémorisé quelques grands moments de l'histoire de la France ;
- . d'utiliser différentes sources historiques et de les comparer dans un esprit critique ;
- . d'utiliser un vocabulaire historique limité mais précis (par exemple, dans le vocabulaire politique : monarchie, république, État...).²⁷

²⁷ Ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles, *Programmes de l'école primaire, Cycle 3*, CNDP, Hachette, 1995

■ Résultats : descriptions des données ; analyse

► Ces deux projets d'écriture d'albums, à des phases différentes de leur avancée, ont permis

l'émergence de représentations mentales des élèves :

- lors du choix du héros
- lors de la création du scénario
- lors du découpage et de la création du story-board
- lors des moments d'écriture
- lors du travail d'illustration
- lors de moments de recherches documentaires

Lors des bilans, ce que proposent les groupes de travail, ce qu'ils pensent être vrai ou cohérent, ce sur quoi ils peuvent s'appuyer pour créer, pour produire sont leurs représentations mentales. Apparaissent également des erreurs dans la compréhension et l'interprétation de documents. Ce sont des affirmations, des explications, des raisonnements, des questionnements, quelquefois même sous une forme d'agressivité, « Si, c'est ça ! ». Les représentations peuvent être erronées, liées à des raisonnements incohérents, des démonstrations fausses, des paralogismes, elles peuvent s'appuyer sur une part de vérité ou de savoir acquis. La liberté de parole, l'écoute de l'élève en difficulté lui permet à ce moment de trouver sa place et d'exprimer ses conceptions que des situations mises en place pourront faire évoluer. L'émergence de représentations est facilitée par la création, les élèves se servent de l'imaginaire : la tâche étant de raconter une histoire, ils éprouvent le besoin de mettre des images sur un texte, de s'imaginer une situation dramatique, de la rendre concrète, lisible et visible pour le lecteur futur tout en s'appuyant sur la documentation et les connaissances en cours de construction. Gérard de Vecchi²⁸ avance que ces représentations sont des modèles explicatifs qui permettent à l'élève d'analyser et de donner du sens à ce qui l'entoure, ce sont ses outils actuels qui lui permettent d'appréhender le monde. Les apprentissages vont se réaliser, non pas à partir de rien, mais à partir de ce qui est déjà là, en le modifiant, en l'affinant. Ces connaissances initiales peuvent être un plus, une base, des fondations sur lesquels la construction de savoirs peut s'effectuer, mais elles peuvent être aussi des handicaps, des obstacles à cette même construction. Lorsque, par exemple, un élève affirme « on ne peut être musulman que si on est Arabe » ou son corollaire « un Arabe est obligatoirement musulman », on comprend aisément que cette vision, la représentation sous-jacente sont apportées par son quotidien, sa famille, les médias, voire même par des adultes ignorants ou peu scrupuleux du sens des mots qu'ils utilisent.

²⁸ De Vecchi Gérard, *Faire construire des savoirs*, Hachette, 1996

Que faire de ces représentations erronées, d'autant plus qu'elles peuvent apparaître en grand nombre, « partir dans tous les sens », couvrir un nombre de notions important ? Est-il possible de faire un tri ? « Il faut répondre à tout en se gardant de tout étudier.²⁹ » Ici, une limite à ce type de travail voit le jour. Si répondre à une conception, c'est corriger une erreur en rétablissant une vérité de manière ponctuelle, est-elle, cette conception, à peine ébranlée ? Agir directement contre les représentations serait inefficace car il n'y aurait pas de construction d'apprentissage mais certes à partir d'une erreur, une simple transmission.

Il paraît nécessaire à l'enseignant de hiérarchiser, de classer à partir de cette somme de représentations, et de choisir des axes prioritaires. Les interactions entre pairs, les contradictions évidentes avec des savoirs acquis permettent un premier tri.

► **Les confrontations entre les représentations** des élèves ou avec la « réalité historique », les documents ont pu se dérouler :

- lors des débats sur les caractéristiques des héros des deux projets d'albums
- lors des bilans sur les productions graphiques ou écrites
- pendant les travaux de groupe sur les thèmes issus des représentations
- lors des recherches documentaires en groupe
- lors des travaux d'écriture ou d'illustration
- lors des bilans collectifs des travaux de groupe en recherche

Le travail de groupe permet les interactions entre élèves, chacun peut exprimer son point de vue, se justifier, argumenter. Il est demandé au groupe avant de présenter son bilan d'essayer d'atteindre un compromis ou un consensus puis de relater à la classe comment il est parvenu à ce consensus, ce qui l'a permis, sans gommer les différences ou les opinions. Attention cependant, aux représentations formulées par un élève qui aurait un ascendant particulier sur ses camarades, sa position de leader pourrait faire imposer ses représentations aux autres. De plus les siennes ne pourraient se confronter aux autres et les ruptures nécessaires ne pourraient voir le jour. Le travail de groupe permet à l'élève, grâce à des représentations proches des siennes de reformuler ses questionnements. La classe collectivement réagit donc à ce que propose le groupe. Le conseil de coopérative, les moments de parole libre et le fonctionnement de la classe qui facilitent l'écoute de la parole de l'autre et une représentation de soi-même positive sont des éléments essentiels qui ont apporté aux élèves des modes de discussions dans le groupe de recherche, dans le groupe d'écriture ou d'illustrations ou dans les regroupements collectifs. Ce sont les moments où l'élève remet en cause ce qu'il croit connaître ou savoir, qu'un déséquilibre se crée. « C'est en se frottant aux autres que nos conceptions vont évoluer.³⁰ »

²⁹ *Id*

³⁰ De Vecchi Gérard, *Faire construire des savoirs*, Hachette, 1996

Une représentation mentale offre des résistances, elle est un modèle pour comprendre le monde. Si elle est bousculée, contournée, on se retrouve donc devant un vide qui peut effrayer. Lorsqu'un obstacle doit être franchi, qui sait ce qui se trouve derrière ? Cette appréhension peut, le cas échéant, être si forte qu'elle constitue non plus un simple obstacle mais un véritable blocage. Pour l'enfant en difficulté, tout sera mis en œuvre pour que ses blocages, si solides soient-ils soient détruits. Les confrontations peuvent même remettre en cause une identité, une image de soi, que l'on s'est forgée, que le contexte familial a contribué à forger. « Si je suis un Arabe et je le revendique, je pourrais donc être musulman, mais aussi chrétien, juif voire même athée ? » Quel choc par rapport à ce qui se dit à la maison ! Les représentations entrent ainsi soit en interaction, en opposition, elles s'intègrent et sont complémentaires.

D'après Dewey, il est nécessaire pour que la situation devienne un problème pour l'élève et qu'il se crée ce déséquilibre nécessaire à la construction que l'apprenant y voit un problème, son problème, « un obstacle né dans et au cours de son expérience³¹. » Et c'est ici souvent les cas lors de l'activité l'écriture ou d'illustration.

► **Les objectifs obstacles** sont déterminés par le maître grâce aux confrontations et aux questionnements des élèves. Les situations mises en places ponctuelles et détachées ou au cours de l'activité d'écriture et d'illustration permettront de les dépasser ou les franchir. Des problèmes variés et riches ont créé des ruptures, par exemple en faisant analyser l'opposition de points de vue de deux journaux, de deux textes, d'images, les contradictions apparentes entre des situations.

Il est cependant nécessaire, après avoir étudié les représentations des élèves, de les avoir hiérarchisés ne serait-ce que par souci de gain de temps (apparaît ici encore une limite). Construire un savoir ne se limite pas à annuler une représentation mentale, il ne s'agit pas de remplacer un savoir par un autre, mais de remodeler. « Agir avec pour aller contre », en prenant garde à ce qu'il n'y ait pas un écart trop grand entre ce savoir initial et le niveau de formulation que l'on désire faire atteindre à l'élève.

On pourrait classer ces erreurs en plusieurs catégories :

- Les erreurs de détails : les textes et les illustrations des élèves ont pu faire apparaître des conceptions erronées à propos des vêtements, des bijoux, des armes, de l'habitat d'Abou, l'enfant esclave, de sa famille ou des Européens ou bien à propos des habitudes vestimentaires du jeune juif du second album, des meubles ou des objets usuels de sa demeure ou de son école. Elles ne constituent pas réellement de grandes difficultés ou des obstacles insurmontables d'un premier abord. Elles peuvent certes être réajustées directement par l'enseignant, mais elles peuvent aussi être corrigées soit par l'élève lui-même si son souci de « vérité historique » l'amène à se documenter, soit par l'intervention directe d'un autre enfant, soit par le maître par la comparaison avec des documents

³¹ Dewey John, *Comment nous pensons*, Flammarion, 1925

disponibles. Il est même possible qu'elles soient corrigées lorsque l'élève rencontrera dans les albums et ouvrages documentaires le même objet ou un objet similaire, ou s'il ne le rencontre jamais (exemple de la télévision dessinée dans la maison d'Alfred et la remarque d'un autre élève indiquant qu'il n'en avait jamais vue dans la documentation).

- Les erreurs et les représentations que l'enseignant juge déboucher sur des problèmes trop complexes ou qui pourraient, si le sujet et les obstacles étaient traités retarderaient de manière trop importante l'avancée du projet d'écriture : l'économie, l'agriculture en Afrique au XVIIème ; l'origine, l'histoire et les causes de l'anti-sémitisme européen ; les partis politiques, ...

- Celles sur lesquelles on ne veut pas déclencher de recherches, par exemple celles qui déboucheraient sur des objectifs qui ne seraient pas directement liés à l'avancée du projet : l'armement, le déplacement des armées lors de la seconde guerre, l'histoire politique de l'Afrique avant la colonisation, ...

- Enfin, celles qui à la fois, une fois les objectifs obstacles définis, permettront des progrès certains dans le projet d'écriture et d'illustration et qui déboucheront sur des notions ou des apprentissages essentiels.

Le choix des obstacles à dépasser étant fait, il va donc falloir traduire ces obstacles en objectifs d'apprentissage. On définit de cette manière quelques objectifs-obstacles qui pourront constituer des points forts de la démarche d'apprentissage. A priori, il semble paradoxal de rapprocher les termes objectif et obstacle. Cela signifie simplement que l'enseignant se donne comme objectif de renverser un obstacle repéré et considéré comme dépassable. Il met en valeur l'intérêt de cet obstacle comme point de départ de la construction d'un savoir et comme élément permettant de donner du sens aux objectifs qui ne sont plus choisis arbitrairement. L'obstacle se situe donc au centre, l'objectif n'étant plus d'apprendre mais bien de dépasser l'obstacle, condition sine qua non pour apprendre.³²

► **L'entrée dans la « logique de l'enquête ».** Les questionnements peuvent se caractériser par un besoin de l'élève dont les représentations mentales se sont confrontées à d'autres (conflit socio-cognitif) ou à des réalités, des faits, des savoirs (conflit cognitif) et qui vit alors une situation de rupture et qui recherche donc un nouvel équilibre face à ce conflit. Les questions que posent les élèves au moment des retours au grand groupe à ceux qui présentent leur travail, les questions que n'ont pu résoudre les groupes et qu'ils reformulent quand ils disent ce qu'il leur reste à faire sont des obstacles au retour à l'équilibre. D'autres questionnements qui apparaissent alors sont un moyen pour l'élève de retrouver cet équilibre. Le rôle du maître dont le but est de mettre en place des situations problèmes riches, variées et structurantes sera ici, de relever les contradictions, de fournir des contre-exemples, d'être provocateur. *« Les Africains ont vendus leurs frères comme esclave ; les esclaves malades étaient soignés par les négriers qui s'en occupaient avec humanité ; les résistants sont*

³² De Vecchi Gérard, *Faire construire des savoirs*, Hachette, 1996

considérés comme des terroristes ; Pétain, en signant la paix en 40, sauve la France de l'invasion allemande, ... » Il devient nécessaire de reconstruire après avoir déconstruit. Les apports de connaissances les apprentissages vont donc s'organiser autour d'un thème, d'une situation qui posent problème. Ces apports peuvent avoir comme origine l'enseignant, un intervenant partenaire du projet, les élèves et leurs connaissances sur lesquelles il est possible de s'appuyer.

Les problématiques se dégagent des questionnements, elles se construisent au fur et à mesure, en suivant les stratégies des élèves. Les questions évoluent ainsi au cours des apprentissages, elles amènent d'autres questions plus larges. C'est un trajet long, tortueux, complexe, avec des détours, des voies sans issues, toutes les pistes sont valables, s'y attarder n'est pas une perte de temps. L'enseignant a désormais un rôle important, il doit aider l'élève (ou le groupe d'élèves) à trouver un cheminement, l'aider à privilégier certaines directions, à déterminer ses axes de travail, à gérer ses résultats. Le recours aux documents, s'ils sont trop nombreux, ardu, privilégiant les détails, ... doit être évité. Certes la recherche documentaire est importante, mais il est nécessaire pour le groupe au travail de choisir, trier, de douter de la véracité du document, de chercher l'origine et la destination du document, d'en avoir une lecture informative, et l'enseignant doit alors être vigilant à la surcharge qui pourrait empêcher la reconstruction des apprentissages. Ces problématiques, ces recherches, ces apports dépassent alors le cas particulier, pour aller vers des idées plus générales nécessaires à la conduite du projet: *« l'économie du commerce triangulaire ; la propagande nazie et vichyste ; la résistance ; ... »*

► De la mise en relation aux concepts

Quelles relations entre les différents événements historiques peuvent être faites par les élèves ? De la connaissance simple au concept historique, les mises en réseaux des découvertes vont prendre de l'importance et de l'ampleur tout au long du travail d'écriture collective.

Une connaissance simple pourrait s'énoncer sous la forme de propositions : « Des Africains noirs sont musulmans, mais pas tous » ; « on sait que le général de Gaulle lance d'Angleterre un appel à la résistance le 18 juin 1940 » ; « on a appris que les esclaves étaient revendus aux Antilles » ; « Des noirs vendent des noirs ». Elles sont vraies, les élèves les ont re-découvertes et peuvent les justifier, les relier à un système organisé de connaissances acquises lors des travaux, elles peuvent être démontrées. Découvrir et construire ces connaissances étaient selon une représentation de l'école dépassée le rôle des chercheurs ou d'une élite. Une règle ou une notion se construit à partir des propositions, des connaissances reliées entre elles à partir de l'exemple étudié : « Si des Africains sont devenus musulmans, d'autres chrétiens, c'est qu'ils ont été en contact soit avec les Arabes musulmans soit avec les Européens chrétiens » ; « Si les esclaves étaient revendus aux Antilles, ils devaient être achetés ou pris puis transportés à partir de l'Afrique. » ; « Si les noirs vendent des noirs, le racisme n'explique pas l'esclavage » ; « Si de Gaulle appelle à la résistance, une organisation clandestine doit

se mettre en place à partir de l'Angleterre. » Ce sont des implications logiques que les élèves peuvent déduire à partir de leurs confrontations, de leurs recherches. Le concept est un savoir, un apprentissage qui ne sera pas seulement l'addition de connaissances, mais une restructuration, une reconceptualisation de connaissances antérieures. Les enfants créent des liens, des liens complexes, des similitudes, des relations logiques. Les similitudes entre les religions juive, musulmane, chrétienne, l'origine géographique, arabe, européenne, africaine, ... permettent de construire les concepts de peuple, de religion, de nation, d'état.

Le cloisonnement des matières, les emplois du temps trop stricts, la spécialisation peuvent être des obstacles à ces mises en relations et à ces liens que les élèves doivent pouvoir tisser entre leurs apprentissages.

► Le « contrat didactique »

Au cours d'une séance ayant pour objet l'enseignement à un élève de connaissances déterminées l'élève interprète la situation qui lui est présentée, les questions qui lui sont posées, les informations qui lui sont fournies, les contraintes qui lui sont imposées en fonction de ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique de l'enseignement. Dans une activité de classe, tout fonctionne comme si les partenaires (élèves et maître) avaient à respecter des clauses qui n'ont jamais été énoncées, et encore moins discutées.³³

Il ne s'agit pas d'un véritable contrat, puisqu'il s'agit d'implicite et de non négocié. Les intentions de l'enseignant doivent cependant être claires pour les élèves. Lors de ces deux projets d'écriture collective, l'attitude de l'enseignant est importante.

Après la détermination du projet, il s'agissait d'abord pour tous de le mener à son terme, de faire un bilan de nos connaissances, de déterminer nos besoins, d'entrer dans la recherche historique, dans l'écriture et dans l'illustration. Lors des moments de confrontations, la parole de tous, par l'habitude des conseils, est écoutée, intégrée au projet collectif, la personne n'est en aucun cas jugée, évaluée, notée. Les prises de paroles dans les groupes sont libres, libérées des interventions de l'adulte, les cheminements, les questionnements, les pauses devant les obstacles ne donnent en aucun cas lieu à jugement, évaluation, bilan, appréciations, ...

Lors des recherches, l'élève sait que le maître détient la réponse à sa question, ou du moins une réponse. Comment chercher, s'investir, se construire s'il suffit de poser la question au maître ? Répondre à une question par une question, organiser la mobilisation des idées du groupe autour de la question, rebondir sur les interrogations, aider à répertorier les stratégies de recherche d'informations, refuser l'évidence ... sont des conditions nécessaires pour que s'engage chez l'élève une démarche de recherche.

³³ Brousseau G., *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, La pensée sauvage, 1986

- 19° Les notes et les classements sont toujours une erreur.
- 20° Parlez le moins possible.
- 21° L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.
- 22° L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.
- 23° Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché.
- 24° La vie nouvelle de l'école suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.³⁴

Ces attitudes de l'enseignant doivent être énoncées clairement aux élèves, ils doivent alors en percevoir les finalités. « Je connais la réponse à ta question, mais, ce que je fais ici, avec toi, c'est te guider pour apprendre, pour avancer dans le projet. Cherchons tous ensemble. Comment allons nous nous y prendre ? »

L'évaluation : Il s'agit d'abord d'une évaluation de l'activité, elle n'est pas un mécanisme de contrôle des connaissances, mais une observation des élèves par le maître et aussi par eux-mêmes : démarches, stratégies, attitudes, obstacles, réussites, savoirs et connaissances acquis ou intégrés. Il s'agit également pour un groupe en recherche de pouvoir déterminer le chemin parcouru et le chemin sinon la voie à parcourir à chaque bilan.

L'observation des élèves par le maître est indispensable afin de :

_ repérer parmi les représentations mentales celles qui dévoilent les obstacles à l'apprentissage,
 _ de repérer les contradictions et les confrontations, les relever, les noter, en faire part au groupe si elles n'ont pu être entendues

_ de fournir lui-même le cas échéant des contre-exemples, de se montrer alors provocateur

Il s'agit d'animer le groupe sans en être l'âme, l'âme du groupe, ce qui le fait vivre sera alors la construction des apprentissages.

- lors des questionnements, suivre les stratégies, valoriser la parole de l'enfant en difficulté sans pour autant restreindre l'autonomie.

- accompagner l'élève en difficulté, par exemple lors du passage à l'écrit, d'être près de lui lorsqu'un texte doit être réécrit, l'ordinateur, là encore, est un outil précieux, comme un objet de transition, de médiation entre l'élève et l'adulte. En cliquant un mot, surlignant une phrase, en permettant la réécriture d'une phrase, son extension, l'adulte ne corrige pas l'élève, ils travaillent ensemble sur un objet.

Il est important que les bilans des groupes lors des questionnements, des recherches, de la présentation des travaux, des affiches, des textes ou des illustrations ne portent pas que sur ce qui a été produit. « Qu'aviez-vous déjà fait ? Comment ? Pourquoi ? Pourquoi avoir procédé ainsi ? ... Comment

³⁴ Freinet Célestin, *Pour l'école du peuple*, Maspero, 1980 ; 1^{ère} éd. 1928

vous êtes-vous réparti les rôles ? Qui a fait quoi ? Pourquoi ? Cela s'est-il bien passé entre vous ? ...Qu'avez-vous appris ? Que pouvez-vous nous dire de certain, de sûr ? Quelles questions n'ont pu être résolues ? Qu'allez-vous faire de plus ? Comment ? Quand ? Pourquoi ? ... »

Tout cela s'appuie sur un processus de méta-cognition. Pour les élèves, cette dimension d'auto-analyse nous semble essentielle. Il ne s'agit plus simplement de faire, mais bien de s'analyser dans son action, de se pencher sur sa manière de fonctionner et d'apprendre! On sait aujourd'hui que cela favorise considérablement les possibilités ultérieures de réinvestissement.³⁵

Un autre pan de l'évaluation est de lister tout au long des activités autour du projet, les compétences et les connaissances spécifiques acquises dans le champs disciplinaire historique et dans le cadre de la maîtrise de la langue :

En histoire	En maîtrise de la langue
Situer des évènements, des périodes historiques	Lire en situation de communication
Caractériser une période	Choisir entre lecture intégrale ou sélective
Utiliser différentes sources, les comparer	Utiliser les indices externes
Utiliser un vocabulaire précis	Choisir un livre en fonction du but recherché
	Présenter un avis personnel
Les grandes découvertes et l'ouverture vers de nouveau monde	Utiliser un traitement de textes
	Réinvestir des connaissances acquises
Le commerce triangulaire	Construire et transformer un récit (Passage à la 1 ^{ère} personne, ...)
	Réécrire (structure, orthographe, ...)
La seconde guerre mondiale, l'occupation, la résistance, la libération	Préparer des questionnaires, des compte-rendu
	Utiliser et mémoriser du vocabulaire
	Identifier les groupes syntaxiques

■ Conclusions : limites, prolongements, retombées professionnelles

Ces deux projets ont permis à des moments différents l'émergence des représentations, les conflits cognitifs, les franchissements d'objectifs obstacles déterminés par le maître, la formulation de questionnements, une « logique de l'enquête », l'organisation des apprentissages en concepts.

Quelles seraient les limites de tels projets d'écriture collective ?

La création d'albums historiques, si elle permet la construction des apprentissages dans les différents champs disciplinaires, quelles en sont alors les insuffisances et les manques ?

- Les représentations mentales des élèves, enfouies au plus profond d'eux-mêmes, ne laissent apparaître, tel l'iceberg qu'une émergence. S'il faut comme le dit De Vecchi les traiter toutes, il serait parfois nécessaire d'utiliser un magnétophone, puis de travailler sur une retranscription. Certains élèves,

³⁵ De Vecchi Gérard, *Faire construire des savoirs*, Hachette, 1996

timides, ou impressionnés par la prise de parole en groupe doivent aussi pouvoir oraliser leurs représentations sans être jugés par l'autre, sans la hantise de l'humiliation. La classe coopérative ou la pédagogie institutionnelle apparaissent comme une réponse, ce n'est pas la seule. Il est possible d'instaurer dans la classe un véritable climat de confiance en soi et aux autres. Comment faire pour que tous s'expriment, que la parole de l'enfant dont l'enseignant a besoin pour déterminer les obstacles puisse être entendue ? Quel doit être le statut de l'erreur pour l'élève ?

- De même, il y a une réelle difficulté à observer les enfants lors du travail d'illustration. L'image produite est-elle suffisante pour faire apparaître une représentation erronée, ou n'est-ce alors qu'une maladresse graphique, ou encore le désir, conscient ou inconscient de l'enfant à se conformer à un modèle graphique, celui des pairs, ceux des bandes dessinées ou des films d'animation ?

- Trier, classer, hiérarchiser ensuite les obstacles qui nous apparaissent sont aussi des limites. Il s'agit pour le maître d'un travail, d'observation, d'interprétation ou d'analyse, de prises de notes, de mémoire. Il a été nécessaire de définir parmi les obstacles apparus ceux qui « en valent la peine », de faire un choix parce que leurs dépassements étaient indispensables à la conduite du projet et parce qu'ils représentaient des objectifs de construction d'apprentissages disciplinaires. Comment être sûr de faire alors « le bon choix » lors de la mise en place des situations ?

-Lors de la phase de questionnement et d'entrée dans l'enquête, les documents utilisés en classe doivent-ils être triés et sélectionnés par l'enseignant ? Si c'est le cas, c'est son choix qui est imposé aux élèves, et il ne leur sera pas justifié. Dans le cas contraire, les recherches documentaires devront commencer par un tri, une sélection des documents. Les contraintes de temps doivent-elles interdire ce travail documentaire préalable ?

-Le projet d'écriture, s'il est mené avec des partenaires comme celui sur l'esclavage, sera limité par le nombre d'heures d'intervention extérieure obtenues. Cela n'empêche-t-il pas de prendre, perdre du temps sur les questionnements, puis sur les recherches ? Ou au contraire, cela ne permet-il pas, par la régularité imposée, de structurer le temps et cette contrainte n'aide-t-elle pas à la conduite du projet ?

-L'intervenant, qui lui aussi s'est forgé une image de l'école, a pu le cas échéant, répondre directement à des sollicitations d'élèves sur le mode de transmission de savoir, alors que l'obstacle rencontré aurait mérité des confrontations, des questionnements. Une nécessité apparaît ici, celle de prendre le temps de parler le plus souvent possible de l'activité, de chaque élève avec l'auteur illustrateur lors de moments informels ou lors de réunions.

Qu'en est-il par rapport aux programmes et instructions officielles ?

Le programme de 1995 en histoire au cycle 3 couvre l'histoire de France des origines de l'homme au 20^{ème} siècle. Il y est recommandé de « *construire une chronologie simple destinée à faire percevoir les premiers jalons de l'histoire* » et de « *s'appuyer le plus souvent possible sur des personnages, des*

grandes dates, des lieux symboliques constitutifs d'une culture et d'une conscience nationale ». Les documents d'application des programmes³⁶ élémentaires précisent « *Le travail sur document d'époque a l'avantage de familiariser les élèves avec les démarches propres de l'histoire, mais dans bien des cas il ne va pas sans difficulté. [...] en règle général, il paraît souhaitable que la lecture et l'analyse en soient assurés par le maître. [...] Recourir au récit présente l'avantage de frapper l'imagination des élèves et de favoriser la saisie intuitive des rapports entre personnages, situations et évènements. Mais privilégier le récit n'interdit pas l'analyse et la réflexion sur le sens d'une époque. Au contraire, ce moyen, parce qu'il polarise l'intérêt des élèves sur certains points essentiels, peut permettre de faire ressortir quelques caractéristiques et suscite généralement de véritables questions historiques.* » Des contradictions apparaissent entre la vision d'une histoire-récit, événementielle et l'étude des documents, entre les tenants d'un travail à partir du récit et ceux qui considèrent que les documents historiques peuvent constituer une entrée idoine dans les activités. Ces tendances, exprimées par les équipes pédagogiques lors de la synthèse nationale publiée en juin 2000, ne sont pas si antagonistes. En effet, la construction d'une fiction historique peut à la fois, par les besoins exprimés des élèves motiver une recherche à partir de documents et la lecture de récits historiques. L'étude de documents, par les oppositions qu'ils déclenchent, la « recherche de vérité » suscitent chez les élèves une démarche et des attitudes de chercheurs.

D'autre part, l'amplitude du programme nécessiterait une programmation suivant l'ordre chronologique sur l'ensemble du cycle 3. Les équipes pédagogiques devront effectuer ce nécessaire travail. De même, si ce type de projet d'écriture collective risque de s'attarder trop sur une période historique, les finalités n'en sont pas que historiques. Les objectifs spécifiques disciplinaire atteints en histoire, maîtrise de la langue, géographie, éducation civique, ... ne seront donc, non plus programmés exclusivement dans le temps, à un moment précis de l'année mais seront au service du projet et leurs aboutissements évalués par le maître.

Notons également qu'il aurait été intéressant d'analyser :

- les conditions « pédagogiques » nécessaires à une démarche de recherche documentaire
- les limites de cette recherche en histoire (utilisation de manuel, d'albums documentaires, de véritables documents, de leurs choix par les auteurs de livres pour enfants, ...)
- les possibilités d'utilisation des technologies de l'information
- la lecture et l'écrit des documents historiques
- les liens entre tous les champs disciplinaires entrant en jeu dans la création collective d'album historique (géographie, maîtrise de la langue, lecture, sciences, technologie, éducation civique, mathématiques, ...)

³⁶ B.O. n°7 - 26 août 99 – Numéro Spécial

- l'affectif de l'élève sur des thèmes historiques aussi durs que l'esclavage, la guerre ou la Shoah et le rôle de l'imaginaire qui permet dans l'histoire de l'enfant esclave de s'échapper de l'horreur de manière magique

- la possibilité d'une application de ce type de travail, historique ou non, au cycle 2. Par exemple un album dont les personnages du récit évolueraient dans un jardin, ce qui impliquerait une série d'actions pédagogiques en biologie, botanique, géographie, ...

Quelles implications et quelles retombées professionnelles ce type d'activités permet-il ? La synthèse nationale réalisée et publiée au B.O.³⁷ fait apparaître une attente forte de formation continue sur « la pédagogie de l'oral », sur les processus d'apprentissages et l'utilisation des ordinateurs.

A travers ces projets d'écriture collective, nous avons vu l'importance du travail à partir de l'émergence des représentations, des confrontations, de la mise en place d'objectifs obstacles. Les apports théoriques, en particulier ceux de Vecchi et Dalongeville, peuvent devenir des atouts formidables pour nos pratiques de classe. Ces parallèles entre pratique et théorie prennent ainsi du sens. Proposer d'autres regards sur l'enfant et l'apprentissage, à travers un projet collectif, une gestion coopérative amène à se questionner sur le rôle du maître (« *maître ou contremaître* »). Quelle est l'image du maître, celle qu'il a de lui-même, celle qu'il donne aux élèves ? Ce que l'on est en tant qu'éducateur, membre de l'institution, vient en grande partie de nos propres représentations mentales du métier. « Eduquer ce n'est pas soumettre les autres, c'est soumettre aux autres³⁸ » Notre passé en tant qu'élève, d'adulte qui n'a jamais quitté l'école, l'image que les élèves, leurs parents, la hiérarchie nous renvoient et ce que nous voudrions être, sont les bases d'une réflexion sur notre métier. Quel est donc notre véritable rôle dans une classe ? Il est de notre responsabilité de créer un climat de classe, un milieu favorable riche et ouvert, de faire que l'élève se construise une image positive du système scolaire et de lui-même. En donnant une importance conséquente aux objectifs de savoir-être, il sera possible de faire confiance à l'élève, de lui laisser l'autonomie nécessaire que ce soit dans la vie de la classe ou face aux apprentissages. C'est aussi à l'enseignant de créer, d'être imaginatif, observateur et à l'écoute des élèves et de leurs démarches, les suivre sur ces chemins sinueux vers les apprentissages. Lorsque qu'un sujet d'étude se détache du projet, comment être à l'affût, à partir des représentations et des obstacles des élèves, des objectifs spécifiques qu'il serait possible d'atteindre ? Certains peuvent dire du travail de groupe qu'il fait perdre du temps, qu'il est bruyant et désorganisé, qu'il est difficile de mettre en place dans des classes chargées, qu'il permet à certains enfants de ne rien faire. Il est cependant un moyen facilitant la construction des apprentissages. Si un élève peut seul réaliser son travail, c'est que son savoir est déjà construit, et qu'il s'agit de réinvestissements ou d'entraînements et là le travail de groupe est inutile. Le travail de groupe facilite les

³⁷ B.O. n°3 – 29 juin 2000 – Numéro Hors série

³⁸ Meirieu Philippe, *Le choix d'éduquer*, ESF, 1991

conflits socio-cognitifs, le maître se transforme alors en provocateur en proposant des contre-exemples. Il encourage également les moments de méta-cognition.

■ **Conclusion**

Mener un projet collectif en étant à l'écoute de l'enfant, se servir des représentations, des obstacles pour mettre en place les situations nécessaires à la construction des apprentissages obligent, nous l'avons vu à questionner également les pratiques de classes. Faire passer les élèves de la motivation face à un projet nouveau et sortant de l'ordinaire de la classe à une véritable mobilisation et une envie, des besoins d'apprendre est l'objectif concret de ces projets. Bien sûr, il ne s'agissait pas ici de présenter un modèle, une recette, mais de s'interroger sur ce que ce type de vision de notre métier peut apporter. La place des conflits socio-cognitifs, des remises en causes des savoirs, les provocations, les contre-exemples du maître, les ruptures sont source de progrès pour nos élèves.

Nous sommes-nous réellement demandé, nous les enseignants quelles sortes d'adultes nous voulions former ? Nous satisferons-nous d'adultes connaissant leurs devoirs de citoyens respectueux des lois, sans esprit critique, sans créativité, sans révolte face aux injustices, incapables de penser qu'une loi si elle est inique doit être transgressée ? Nous satisferons-nous de gens incapables d'écouter l'autre, incapables de comprendre l'autre et ses points de vue s'ils sont différents de lui ?

Il s'agit là de réflexions éthiques à propos du rôle du maître. : passer de « *Tu dois apprendre pour toi et contre les autres* » à « *Tu apprends pour toi et pour les autres, par toi et par les autres*³⁹ »

Faire de l'élève un chercheur, qui remet en cause ses propres savoirs et ceux des autres, le mener vers cette « logique de l'enquête » , c'est aider à la construction de ses apprentissages mais aussi au développement de son esprit critique et par là-même de son intelligence citoyenne.

« Ce que tu dis est peut-être vrai ; alors prouve-le ! » est une phrase que chaque enseignant devrait pouvoir entendre dans sa classe, qu'elle s'adresse à autre élève ou à lui-même. Cela signifierait-il que l'enseignant perde un peu de son pouvoir, qu'il ne soit plus dans sa classe omnipotent et omniscient, qu'il ne soit plus exclusivement le tuteur de ses élèves, dispensateur de savoirs mais qu'il devienne alors le médiateur entre les élèves et les savoirs ?

³⁹ de Peretti A. *Communication et cohésion sociale, l'enseignement et sa pratique*. Université libre de Bruxelles, 1994

ANNEXES

Bibliographie :

Vautier Mireille :

Mireille Vautier est née le 17 août 1962 à Chartres. Après des études à l'E.N.S.A.D., elle se lance dans l'illustration. Aujourd'hui, ses illustrations se nourrissent surtout de son travail de peintre.

Cet endroit-là dans la taïga, Luda, , Hatier, 1986.

Olga, Mado, Mimi, Christian Bruel, Le Sourire qui mord, 1987.

Au temps de l'Antan de Patrick Chamoiseau, Hatier 1988

Prix de la création à Montreuil

Je suis amoureux d'un tigre, Paul Thiès, Syros, 1989.

Une île dans ma baignoire d'Alain Serres, Nathan, 1990

Rue de la Méditerranée de René de Ceccatty, Hatier, 1990

Prix de la création à Bologne (Italie)

Aladdin, Nathan, 1991.

Le chapeau de Magali, Outin , La Farandole, 1991.

Je me marierai avec Anna, Thierry Lenain, Le Sorbier, 1992.

Les bêtes d'Athènes, Hélène Montardre, Syros, 1992.

Pépita de Pascale Gautier, Albin Michel, 1992

Paroles de fraternité, Albin Michel, 1993

Une île mon ange, Thierry Lenain, La Joie de Lire, 1993.

Toute l'eau de mon cœur de Patrick Mosconi, Albin Michel jeunesse, 1994

Prix Plaket de Bratislava (Slovaquie)

365 contes pour tous les âges, Muriel Bloch, Gallimard jeunesse, 1995.

Tour de terre en poésie, Jean-Marie Henry, éd. rue du Monde, 1998

Beau corbeau, éd. Thierry Magniel ; 1999

ANNEXES

Bibliographie :

- André Bernard, *Motiver pour enseigner* : Hachette ; 1998
- Chesneaux Jean, *Du passé faisons table rase ?*, Maspero, 1976
- Brousseau G., *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, La pensée sauvage, 1986
- Dalongeville Alain, *Enseigner l'histoire à l'école*, Hachette, 1995
- Dalongeville Alain, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Hachette, 2000
- De Vecchi Gérard, *Faire construire des savoirs*, Hachette, 1996
- De Vecchi Gérard, *Préface de Enseigner l'histoire à l'école*, Dalongeville A., Hachette, 1995
- Delannoy Cécile, *La motivation*, Hachette, CNDP, 1997
- Dewey John, *Comment nous pensons*, Flammarion, 1925
- Freinet Célestin , *Pour l'école du peuple*, Maspero, 1980 ; 1^{ère} éd. 1928
- Freinet Célestin, *Congrès de l'École moderne*, Actes, Angers, 1959
- Lang Jack, *Conférence de presse* de, ministre de l'éducation nationale. Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École. 14 décembre 2000
- Meirieu Philippe, *Apprendre ... oui, mais comment ?*, ESF, 1988
- Meirieu Philippe, *Le choix d'éduquer*, ESF, 1991
- Morandi Franc, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Nathan, 1997
- Morandi Franc, *Philosophie de l'éducation*, Nathan, 2000
- Perrenoud Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, 1997
- Perrenoud Philippe, *La pédagogie à l'école des différences*, ESF, 1995
- Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, , ESF, 1994
- Vasquez Aïda, Oury Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle* , Maspero
- Veyne Paul, professeur au collège de France, *CD-Rom Universalis 3.0*
- Ministère de l'Education nationale, Direction des écoles, *Programmes de l'école primaire*, CNDP, Hachette, 1995
- Ministère de l'Education nationale, Direction des écoles, *Les cycles à l'école primaire*, CNDP, Hachette, 1991
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1994

ANNEXES

Jean Foucault, *Lignes d'écriture*⁴⁰ : n° 14 - 1^{er} trimestre 2000 – Pages 33 à 35

Retour à Épinay

Jean Foucault



Dans le numéro 12 de *Lignes d'écritures* nous avons donné la parole à la responsable culturelle de la ville sur la démarche entreprise depuis maintenant cinq ans, qui amène des illustrateurs à travailler dans des classes pour parvenir à la réalisation d'un livre chaque année.

Nous sommes allés voir Mireille Vautier, l'illustratrice qui est intervenue dans l'un des ateliers d'écriture de l'année 1998-1999.

Jean-Claude Rolland, l'enseignant dont la classe a bénéficié de cette intervention, complète ces regards croisés (p. 35).

La classe de CMI de l'école Victor-Hugo d'Épinay est constituée d'élèves de familles très diverses, venant de maisons individuelles et de cités.

Rencontre avec Mireille Vautier

Mireille Vautier travaille depuis plus de dix ans dans l'illustration pour les livres de jeunesse, ainsi que pour la presse destinée à l'enfance. Elle fait également de la peinture (peinture sur verre, monotypes, lytographies, dessins,...)

L'intervention à Épinay-sur-Seine n'est pas la seule où elle rencontre des enfants. Lors de notre entretien elle préparait une intervention avec des maternelles : illustration d'un texte autour du thème des indiens d'Amérique du nord.

Les données concrètes de l'intervention

L'intervention, dans cette classe de CMI, a représenté dix séances en demi-journées, d'une durée de trois heures chacune. Les interven-

tions se sont déroulées sur un rythme hebdomadaire entre fin février et début mai.

La trame de l'histoire avec les personnages avait été élaborée avec l'enseignant : la première séance permet l'information réciproque.

La caractéristique de chaque personnage, sa traduction graphique est établie ainsi que les éléments devant aider à constituer l'unité du projet. L'oiseau deviendra ainsi le symbole qui assure une certaine continuité graphique. Il est représenté sur presque toutes les images.

Entre chaque séance des travaux d'écriture sont réalisés par les élèves avec l'enseignant. Tout au long de l'intervention il sera nécessaire de couper le texte : la tentation de dire - de TOUT dire - est très présente. La forme donnée au livre final s'en ressent : le texte s'affiche sous forme de bande figurant sous l'image, à la manière de l'imagerie d'Épinal. C'était la seule façon de reprendre suffisamment de texte pour répondre au désir de tous.

La deuxième séance fut consacrée à la sélection des personnages, par un vote, la classe fonctionnant beaucoup sur ce mode. C'était indispensable

pour négocier l'avancée d'un tel travail collectif.

Il fut aussi décidé de réaliser autant « d'images » qu'il y avait d'enfants dans la classe, soit 24 (indépendamment de la couverture). Restait à assurer le contenu de ce « découpage » en 25 séquences. La séance se passa à « raconter ce qu'on mettait dedans ».

Les idées, impressions, propositions étaient notées au ta-bleau, avec discussion concernant la cohérence à maintenir d'une image à l'autre.

Au plan technique l'illustratrice apportait un certain nombre d'éclaircissements indispensables :



Mireille Vautier
a illustré plusieurs albums.
Voici quelques titres

Au temps de l'Antan
de Patrice Chamoiseau,
Hatier, 1988
Prix de la création à
Montreuil

Une île dans ma baignoire
d'Alain Serres
Nathan, 1990

Rue de la Méditerranée
de René de Ceccatty
Hatier, 1990
Prix de la création
à Bologne (Italie)

Pépita
de Pascale Gantier
Albin Michel, 1992

Paroles de fraternité
Albin Michel, 1993

Tout l'eau de mon cœur
de Patrick Mosconi, 1994
qui a obtenu
le prix Plaket
de Bratislava (Slovaquie)

Tout de terre en poésie
éd. rue du Monde, 1998

Beau corbeau
éd. Thierry Magnier, 1999

illustration

Couverture du livre de la classe.
J'étais esclave
Épinay-sur-Seine, 1999

⁴⁰ Publication du Réseau national de développement des écrits de Jeunes (Rénadej). Rédacteur en chef Jean Foucault : La revue *Lignes d'écritures*, trimestrielle, s'adresse aux médiateurs d'écriture afin d'apporter des informations sur le champ de l'écriture, de la recherche, de l'action dans les milieux scolaires, associatifs ou les bibliothèques.

ANNEXES



- sur l'organisation des successions d'image du type «bande dessinée».

- sur l'analyse des images, tel que nous l'apprend le cinéma : plan d'ensemble, plan moyen, gros plan...

Ceci permet d'acquérir un langage commun minimum, de se repérer dans l'univers des images qui n'est pas une pratique courante.

Pendant les séances où Mireille Vautier était présente, on passe évidemment à la réalisation des illustrations, chaque enfant bénéficiant alors de ses conseils.

Un travail documentaire était assuré en parallèle, tant par Mireille Vautier que par l'enseignant. En outre, des personnes extérieures apportaient d'autres éclairages sur la réalité de l'esclavage.

Au cours de la 3^{ème} séance, l'affichage des ébauches des illustrations permit de se rendre compte si l'histoire était compréhensible dans la succession proposée et de mettre en place une atmosphère colorée.

Les essais sont effectués au feutre, avant de passer à la peinture elle-même.

Les séances suivantes furent alors consacrées à la réalisation proprement dite.

De nombreux essais furent réalisés à la gouache.

Les feutres amènent à s'enfermer dans le graphisme autour de taches de couleurs.

Les contours étaient pourtant nécessaires à souligner car certains dessins autrement n'auraient pas «tenu».

Les deux dernières séances furent nécessaires pour assurer le réajustement des images et des textes, et pour choisir la couverture qui fut réalisée par le



groupe. L'illustration la plus «éclatante», mais pas la plus simple fut retenue.

Le titre ne s'imposa qu'en final, alors qu'on avait une vision nette du personnage.

Le format des dessins originaux est de 240 x 320 alors que

le format final du livre est de 170 x 170 (en centimètres, bien sûr !).

Pour la réalisation de «l'objet-livre» lui-même, il y eut un travail avec le graphiste de la mairie entre mai et fin juin. L'impression est en effet réalisée par les services de la ville.

«On a fait un livre»

A cet âge on trouve déjà des enfants «coincés» dans leur rapport à l'image. Il faut donc non seulement apporter l'information technique nécessaire, mais encore leur assurer un cadre de travail qui libère la créativité.

L'intervenant extérieur n'est pas dans le même rapport de classe que l'enseignant, ce qui constitue une aide. Toutefois il faut souligner l'apport essentiel de l'enseignant, très motivé par l'activité d'écriture induite par ce projet.

L'illustratrice apprend également beaucoup dans ce travail. A regarder les enfants dessiner, Mireille Vautier est en mesure de percevoir leurs «maladresses authentiques» et mieux comprendre la nature des activités mises en

œuvre.

Cela apprend notamment beaucoup sur les perceptions de l'espace (comment les différents éléments vont-ils être placés, positionnés les uns par rapport aux autres ?)

Mireille Vautier évoque la joie de voir un enfant que l'on sent coincé se libérer...

Pouvoir dire «On a fait un livre», cela donne une aura, qui permet l'ou-

verture intérieure.



illustration

en haut,
L'oiseau,
trame graphique de l'histoire

en bas,
Les personnages de l'histoire



ANNEXES

Un atelier d'écriture : Citoyenneté et langage

Jean-Claude Rolland



Jean-Claude Rolland nous parle de l'atelier d'écriture. Il nous a également fait parvenir six numéros du journal LE VEACHUN, réalisé depuis un an avec les élèves.

Durant l'année scolaire 1998-1999 les objectifs principaux étaient l'éducation à la citoyenneté et la production d'écrits. La classe fonctionnait avec un conseil de coopérative qui gérait la vie de la classe, les conflits, les décisions sur un mode démocratique.

Dès septembre, les enfants ont lu et étudié en classe des contes de Tunisie, d'Afrique, d'Amérique du sud... Cette étude a permis très tôt de dégager les structures du conte. Le cinquantenaire de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen était l'occasion de travailler sur les droits et les devoirs. Un journal d'école «Le Véachun» naissait (articles sur la vie de l'école et de la classe mais aussi contes écrits par les enfants).

Tout naturellement, après la première visite de Mireille Vautier, les enfants ont proposé d'écrire un conte dont le thème serait les droits de l'homme. Les enfants voulaient parler de l'Europe, de l'Afrique et des Amériques. Le thème de l'esclavage s'imposait. Un enfant haïtien voulait que l'histoire se passe là-bas.

Lors des séances suivantes, les enfants et Mireille ont défini les caractéristiques des héros, des premières esquisses aux choix définitifs. Parallèlement le travail sur le scénario avançait, le découpage en une vingtaine de pages permettait à chaque enfant de s'approprier une partie du texte et des images. L'écriture se mettait en route.

Les bibliothèques municipales avaient mis à la disposition de la classe un très grand nombre d'ouvrages documentaires, romans et albums.

De nombreux moments de débats et discussions à propos de ces livres émergeaient. Un membre de l'association «Échanges Afrique Antilles» est venu parler de la traite des Noirs.

Le découpage du texte en parties attribuées à chaque enfant a conduit à un texte long, lourd, avec des redondances. Habitué à l'écriture grâce au journal, les enfants proposaient des textes complexes, descriptifs. Souvent l'illustration et le texte ne se complétaient pas, mais se répétaient.

Les épreuves subies par le héros et sa famille se multipliaient. La réalité historique s'imposait. Le texte se transforma en conte magique afin de pouvoir affronter ce cauchemar qu'était l'esclavage.

La mise en commun permet de travailler sur les articulations du récit, d'éviter les redites... et de parvenir à un texte cohérent.

Une autre partie du travail d'écriture a consisté à transformer le conte en récit personnel. Le héros devait raconter son histoire. Grammaire et conjugaison prenaient un sens nouveau pour les enfants. Le traitement de texte évitait les corrections ravageuses et les réécritures fastidieuses. La coopération entre enfants permettait le partage des compétences.

Les interventions de Mireille Vautier, toujours attendues fébrilement par les enfants, fixaient des échéances régulières pour l'avancée du récit.



Ils attendaient ses avis, et ont su accepter leurs différences, apporter leurs compétences au groupe, se critiquer et accepter les critiques. Ils ont appris que mener à terme un tel projet c'était apporter chacun sa pierre à l'édifice, faire également des concessions, accepter les exigences de l'édition, les coupes dans un texte dont on est fier, la suppression d'un paragraphe. Faire, défaire, refaire : l'écriture...



illustration

La mère, Aminata, avec la petite sœur du héros, Fatou (illustration de Cindy)

ANNEXES

Textes d'élèves, *Le Véachun*, journal d'école n°1, Décembre 1998.



Article 4 : nul ne sera tenu en esclavage ni en servitude : l'esclavage et la traite des esclaves sont interdits sous toutes leurs formes.

Déclaration universelle des Droits de l'Homme. 1948.



Il était une fois une petite fille qui était très pauvre. Cette petite qui s'appelait Marion devait travailler pour ses parents. Mais, un jour, en rentrant chez elle, elle vit une biquette dans la rue. C'était Pâques, elle pensait que c'était les cloches qui la lui avaient envoyée. Très heureuse, elle rentra chez elle avec la biquette. Souvent, elle allait chercher un seau et la trayait.

Mais ce que Marion ne savait pas, c'est que la biquette appartenait au Roi et qu'il allait sûrement vouloir venir la chercher. Le Roi arriva pendant que Marion était partie travailler aux champs. Il emmena la maman de Marion, Julie, au palais pour qu'elle devienne esclave. Quand Marion rentra des champs elle s'aperçut que sa mère n'était plus là.

Alors elle demanda à sa voisine et dit :

- Vous n'auriez pas vu ma mère ?

- Ma pauvre Marion, ta maman n'est pas là, elle est devenue esclave du roi !

Marion repartit tristement chez elle.

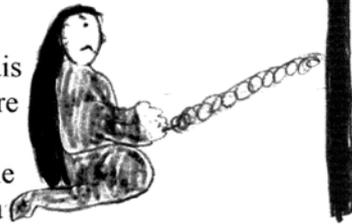
Un vieil homme qui avait tout entendu décida d'aider Marion à retrouver sa mère. Le vieil homme alla voir Marion et lui

dit :

- Je sais où est ta mère ma petite !

- Dites-le moi, s'il vous plaît !

- Très bien, approche-toi : j'ai un plan! Marion arriva vers le monsieur et lui de-



manda d'expliquer son plan. Le vieil homme alla au château pour parler au roi vêtu de vieux vêtements tout déchirés. Et le vieil homme dit au roi :

- Majesté, je voudrais vous dire que l'esclave que vous venez d'avoir est la maman d'une petite fille et qu'elle est toute seule. Les pauvres n'ont rien à manger. Elle ne savait pas que la biquette était à vous!

- J'ai besoin d'esclaves !
répondit le roi.

En entendant ces mots le vieil homme se mit en colère et lui dit :

- Vous n'avez pas le droit d'avoir des esclaves !

- Oh ! Que si ! Je suis le roi et je fais tout ce que je veux !

- Si vous ne relâchez pas les esclaves nous ferons une révolution.

- Bon, très bien, je donnerais de mon argent aux pauvres !

- Merci mon roi ! Vous êtes très bon et si vous le permettez je distribuerai l'argent aux pauvres.

Depuis, Marion eut beaucoup d'argent, Marion alla remercier le vieil homme. Depuis ce jour tous les pauvres eurent de belles maisons.



- Estelle -

ANNEXES

Textes d'élèves, *Le Véachun*, journal d'école n°1, Décembre 1998.

Le véachun 4



Article 17 : Toute personne, aussi bien seule qu'en collectivité, a droit à la propriété.

Nul ne peut être arbitrairement privé, de sa propriété.

Déclaration universelle des Droits de l'Homme. 1948.



Comme tous les soirs, Nathalie va à la plage avec son amie Pauline et tout d'un coup un cheval apparut.

Nathalie était émerveillée, elle n'avait jamais vu un cheval aussi beau. Il était blanc avec une crinière or, des yeux bleus et des toutes petites taches rouges. Elle était si contente qu'elle en pleura. Elle le surnomma Alaska et tous les soirs, elle venait le voir et elle gambadait des heures et des heures.

Mais un soir Alaska n'était pas au rendez-vous et Nathalie le chercha pendant des heures, elle le chercha sur toute la longueur de la plage. Mais il n'était pas là. Nathalie ne céda pas : elle le chercha et chercha encore, elle essayait de cacher sa peine mais n'y arrivait pas. Ses larmes coulaient et elle se dit :

“ Mes larmes coulent et les heures s'écoulent et je ne le trouve toujours pas ! ”

Elle retourna chez elle, très déçue. Elle entra dans sa chambre et dit : “ Je savais que c'était trop beau pour être vrai ! ”.

Nathalie s'endormit et rêva que le boucher avait enlevé Alaska et voulait le tuer !

Elle se réveilla en sursaut et alla chez le

boucher.

Il était sept heures du matin, mais elle partit quand même. Et elle vit sur la vitre du boucher une photo d'Alaska sur une affiche qui disait :

Jeune cheval robuste et fort
A vendre pas cher.

Alors, elle entra en criant :

“ Je veux mon cheval Alaska, vous n'avez pas le droit de le prendre et de le vendre ! ”

Et le boucher était si terrifié, qu'il le rendit sur-le-champ. Nathalie et Alaska vécurent heureux et eurent beaucoup d'autres aventures ensemble.

Claire.



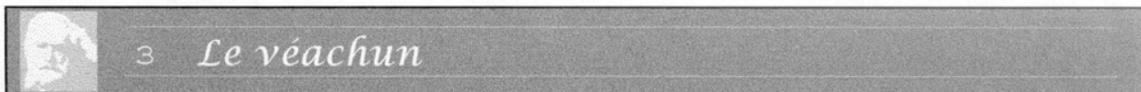
Ce travail a été mené à la suite d'une représentation par un conteur à la Maison d'Orgemont. La lecture et l'écriture de contes sont des objectifs de la classe.

Les contes par leur structure, leur "morale" sont un support intéressant à une sensibilisation aux droits de l'homme.

D'autres textes seront écrits et publiés ultérieurement.

ANNEXES

Textes d'élèves, *Le Véachun*, journal d'école n°2, Janvier 1999.



Article 25 : Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que pour les services sociaux nécessaires.



Déclaration universelle des Droits de l'Homme. 1948.

Les dix filles.

Il était une fois, dans un village, une famille nombreuse qui habitait dans une jolie petite maison. C'était l'hiver et la mère était tombée malade. Elle avait dix filles plus belles les unes que les autres. Un jour, les filles dirent à leur mère :

- Maman, tu es gravement malade et nous n'avons pas assez de moyens pour payer un médecin, alors, il faut que nous partions pour la recherche d'un antidote qui te guérira.

- Non, vous ne pouvez pas, c'est trop risqué pour vous, laissez-moi mourir.

Les filles insistèrent puis, elles se mirent en route. Au bout d'une heure de marche, elles rencontrèrent une vieille femme qui leur dit :

- Où allez-vous jeunes filles?

- Nous sommes à la recherche d'un antidote, pour notre mère qui est gravement malade en ce moment, répondit l'aînée.

Alors la vieille répondit :

- Ecoutez bien, je vais vous dire où vous pourriez le trouver, il est de l'autre côté, de la rivière, je vous donnerai une planche de bois pour passer la rivière. Dès que vous serez arrivées, il faudra marcher jusqu'au château, et puis, il faudra encore parcourir dix kilomètres pour arriver. Dans le château, il y a deux chiens de garde, vous leur donnerez de la viande pour passer, il y aura un jardin, vous passerez et vous trouverez des milliers de fleurs mais il ne faut pas prendre n'importe

quelle fleur, une fleur violette et verte qui guérira votre mère.

- Merci de votre aide précieuse. Allons-y, cria l'aînée.

Puis elles se mirent en route.

Elles se dirigèrent vers un château qui appartenait à un roi. Ce seigneur ne voulait pas donner une seule fleur aux pauvres. Il voulait garder toutes ces fleurs magiques pour lui seul et les plus riches.

Arrivées au château, elles entrèrent en cachette. Elles donnèrent la viande aux chiens puis elles arrivèrent dans le jardin interdit.

- Oh ! On dirait que c'est un paradis. Regardez ça, dit la plus petite des sœurs, c'est la fleur dont maman a besoin.

- Bravo ! Bravo ! crièrent ses sœurs.

Puis les dix sœurs rentrèrent chez elles, main dans la main, heureuses d'avoir trouvé l'antidote. Le lendemain matin, leur mère les trouva à son chevet puis s'exclama : "Mes filles, j'étais si inquiète pour vous !"

Puis, les filles dirent à leur mère : "Maman tiens, bois ça, c'est ton antidote. Leur mère se mit à boire, et, tout d'un coup, elle se leva en chantant joyeusement.

"Merci, dit-elle à ses filles, vous m'avez sauvée de la mort". Puis, elles vécurent heureuses ensemble.

- Amina - Classe de CMI -

ANNEXES

Textes d'élèves, *Le Véachun*, journal d'école n°3, Mars 1999.

Le véachun 4

Dans le cadre d'une collaboration entre les bibliothèques d'Epinay sur Seine, l'éducation nationale, l'école Victor Hugo I et la classe de CM1, les élèves écrivent et illustrent une histoire pendant un atelier animé par Mireille Vautier et M. Rolland. Cet ouvrage sera publié et réalisé avec les bibliothèques d'Epinay sur Seine.

Une illustratrice dans la classe.

A partir de questions préparées et classées par la classe



Mireille Vautier a commencé à être illustratrice en 1987, elle adore son travail. Quand elle était petite, elle aimait lire, dessiner et raconter des histoires. Elle a choisi d'illustrer des livres pour enfants car elle aime les albums. Elle a illustré plusieurs livres pour enfants et des cahiers de vacances pour collégiens. Elle a aussi travaillé pour des livres à l'étranger.

Il existe des écoles spécialisées pour devenir illustratrice, pour apprendre à dessiner, mais il est possible de faire ce métier sans faire d'études. A la fin de ses études, Mireille avait un dossier avec des dessins qu'elle avait faits, elle alla le montrer à un éditeur et celui-ci les a appréciés. Elle devint illustratrice. Son inspiration vient des histoires qu'elle lit, mais quand elle illustre des histoires africaines, elle regarde des sculptures, des dessins ou écoute de la musique africaine.

Quand elle travaille avec un auteur, qu'ils soient loins ou proches, ils communiquent par Fax. L'auteur ne lui dit pas ce qu'elle doit faire, elle dessine par elle-même. C'est l'éditeur qui décide de prendre ou non ses dessins. Elle n'est pas très demandée par les éditeurs, mais on commence à reconnaître la qualité de son travail. Elle a déjà publié un livre en étant auteur et illustrateur. Sur ses dessins, elle utilise surtout de la peinture ou de l'aquarelle.

Mireille a travaillé avec des classes de maternelle, des C.P., des C.E. 1. C'est la première fois qu'elle travaille avec des "grands" comme nous. Elle travaille avec nous depuis déjà quatre séances. Nous avons décidé que notre histoire parlerait des Droits de l'homme et de l'esclavage. Nous avons étudié en classe l'époque des esclaves en Afrique.



Suite en page 5

ANNEXES

Textes d'élèves, *Le Véachun*, journal d'école n°3, Mars 1999.

Suite de la page 4

Nous avons bien avancé dans le travail. Les héros de notre histoire sont Abou, un jeune africain de 12 ans et un oiseau magique qu'Abou avait voulu capturer. Dans notre album, il y aura 25 pages. Avec Mireille nous avons décidé de ce qu'il y aura sur les illustrations, comment seront placés les personnages et le décor. Cela s'appelle les plans.

Nous n'avions pas pris conscience qu'un livre serait aussi difficile à faire. Peindre les illustrations, c'est difficile.



ANNEXES

Textes d'élèves, *Le Véachun*, journal d'école n°4, Avril 1999.

Le véachun 4

Un après-midi, un homme de l'association échange Afrique Antilles, M. Mony est venu dans la classe pour nous parler de l'esclavage.

Il nous a apporté des documents et des photos qui nous ont vraiment intéressés. Nous avons discuté avec lui et nous lui avons posé des questions. Il nous a appris plein de choses :

Au temps de l'esclavage

Au début, les bateaux partaient d'Europe avec des armes, de l'eau de vie et des bijoux sans valeur. Le bateau européen partait pour l'Afrique. Une fois arrivé en Afrique on échangeait les marchandises contre des esclaves, on ne prenait pas les hommes malades ou blessés. Le voyage pouvait durer des mois et des mois, quelques fois des pirates attaquaient les navires. Les esclaves étaient marqués pour que s'ils arrivaient à s'enfuir, on les retrouvait souvent et on les rendait à leurs maîtres. Les esclaves une fois rapportés à leur maître étaient fouettés. Si les esclaves s'enfuyaient vers le nord des Etats-Unis, où l'esclavage est interdit, ils étaient libres. Les chasseurs ne pouvaient plus les poursuivre sauf s'il n'y avait pas de

gardes à l'entrée de l'Amérique du nord. Les esclaves réussissant à aller en Amérique du nord (les anciens esclaves) pouvaient même devenir avocats.

Maintenant la déclaration universelle des droits de l'homme est écrite mais, il y a encore des pays où l'esclavage continue.

Le monsieur m'a vraiment intéressée même si la classe savait déjà beaucoup de choses. Comme il est venu cela nous a aidés pour notre livre sur l'esclavage.

- Estelle - Classe de CMI -



ANNEXES

Textes d'élèves, *Le Véachun, journal d'école n°5*, Juin 1999.

Une journée inoubliable

Le 17 juin, j'étais très heureux parce nous étions tous invités à la bibliothèque Albert Camus d'Epinay pour la restitution de notre livre. Mireille Vautier, était là, elle aussi. On nous a appelés et Mireille et le maître nous ont remis notre livre. Ensuite, chacun a lu sa page. Dès que nous avons fini, la classe de CM2 nous a applaudis. On les avait invités avec M. le directeur. La bibliothèque nous a offert des gâteaux et des boissons. Ainsi a fini notre journée, j'étais heureux.

- Recep, CM1 -



J'aimais bien parce que j'étais content de notre travail.

Mireille a dédicacé nos livres.

Mickaël

Quand j'ai lu, j'ai oublié ma peur de lire devant toutes ces personnes. On nous a applaudis.

Estelle



Notre conte leur a beaucoup plu, surtout aux adultes parce qu'il parle des droits de l'homme, et j'en étais très fière!

Amina

Quand j'ai lu, j'avais tellement peur que je ne savais même plus où j'en étais.

Meimei

Mireille Vautier nous a dessiné le personnage de notre choix.

J'étais fière.

Janat

Textes d'élèves, *Le Véachun, journal d'école n°6*, octobre 1999.

L'île de Gorée, la porte sans retour.

Au Sénégal, il y a une petite île nommée Gorée. Je suis allé la visiter pendant les vacances.

Là bas, il y a plein de musées. Il y a un musée historique, un musée de la mer, un de la dame, un musée des esclaves.

L'île est très petite, on peut en faire le tour à pied.

Moi, j'ai été au musée des esclaves. Les esclaves étaient nombreux en Guadeloupe, au Brésil, en Amérique et en Martinique. Il y avait une chambre sans oxygène pour les esclaves qui ne voulaient pas partir en Amérique. Les blancs appelaient les hommes noirs des nègres. Il y avait aussi une porte appelée la porte sans retour: quand les nègres s'échappaient et quand ils étaient rattrapés, soit on leur coupait un



pied soit on ouvrait cette porte et on poussait les noirs dans l'eau, les requins venaient les manger.

J'ai été triste de ce que j'ai vu à Gorée, j'en avais les larmes aux yeux.

Aly-Améry. CM1 &

ANNEXES

Emergences de représentations classe de CM2 2000/2001,

Qu'est-ce qu'apprendre, comment apprend-on ?, Janv. 2001.

Nous apprenons pour le futur, notre carrière. Pour avoir un bon métier. Pour avoir des bonnes notes au collège. Pour agrandir le monde de demain. C'est faire évoluer le monde. C'est découvrir des choses qu'on ne connaissait pas avant. C'est quand on peut s'en rappeler n'importe quand. On devient plus fort. On est content pour nous. C'est voir de nouvelles choses, comme quand j'ai appris à marcher, maintenant je m'en rappelle tout le temps.

Nous apprenons avec le maître, avec nos parents, en recherchant.

Il faut aussi s'entraîner, lire le soir avant de dormir.

Nous apprenons avec la volonté et le cerveau.

C'est essayer et chercher qui permet d'apprendre.

Nos parents nous apprennent plein de choses.

En regardant la télévision, en voyant des choses, en lisant des BD, ...

On apprend quand on fait des erreurs, quand on essaye, on sait pourquoi on s'est trompé.

En discutant, en écoutant, en parlant, en réfléchissant.

Apprendre, c'est quand ça prend la tête, quand on s'embrouille.

Ça développe l'imagination. On apprend avec toutes les méthodes possibles, les erreurs, les fautes, les questions, on essaye.

Apprendre, c'est écouter l'autre. En se posant des questions entre nous. On réfléchit à ce qu'on a dit entre nous ou auparavant.

On se pose des questions sur des choses. On discute entre nous dans le groupe. Des fois on se dispute. On apprend aussi quand on voit faire quelqu'un d'autre.

On apprend grâce aux documents. Quand on aide les autres, des fois on se pose des questions.

Quand j'apprend, je suis heureuse, je peux faire de nouvelles choses, je comprends des nouvelles choses.