PERSONNALISATION DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

DANS LE CADRE D'UN PROJET D'ECRITURE COLLECTIVE

Texte de conférence communiqué par

Michel FEVRE

Mémoire CAFIPEMF

Session 2000/2001

Sommaire

<u>Introduction</u>	<u>p. 2</u>
<u>I. Difficultés d'apprentissages pour les enfants d'une classe de perfectionnement</u>	<u>p. 3</u>
I.1. La classe de perfectionnement	p. 3
I. 2. Les élèves de la classe	p. 4
I. 3. Echec scolaire et élèves en difficultés	p. 4
I. 4. Mise en évidence de causes de blocages	p. 5
I. 5. La relation cognitif / affectif	p. 5
I. 6. Clarifier la notion d'apprentissage. Qu'est ce qu'apprendre ?	p. 6
<u>II. Projet de production d'un album</u>	<u>p. 7</u>
II.1. La notion de projet	p. 7
II.2. Construction de situations d'apprentissages favorables	p. 7
II.3. La production d'écrit au cœur du projet : un choix délibéré	p.9
<u>III. Déroulement du projet</u>	<u>p.11</u>
III.1. Présentation du projet	p.11
III.2. Période d'incitation à la lecture / écriture	p.12
III.2.1. Présentation d'albums réalisés par des enfants et albums d'auteurs	p.12
III.2.2. Production d'un texte à partir du thème « Quand je serai grand »	p.12
III.2.3. Travail sur les propositions d'écrits liés à des illustrations de G. Vincent	p.13
III.3. Production d'un album illustré	p.14
III.3.1. La classe – Les élèves – Les groupes	p.15
III.3.2. Les étapes de la production d'écrit	p.15
A/ le choix des personnages	p.15
B/ Elaboration collective d'un scénario	p.16
C/ Travail d'écriture	p.17
D/ Travail sur le scénario	p.17
E/ Ecriture de plusieurs parties	p.18
F/ Remaniement du scénario	p.18
G/ Découpage du scénario pour le travail d'écriture et de réécriture	p.19
H/ Travail de réécriture	p.20
I/ Fin de la production de l'histoire	p.21
J/ Le projet global : un ensemble complexe de situations	p.22
<u>IV. L'évaluation</u>	<u>p.25</u>
<u>Conclusion</u>	<u>p.28</u>
<u>Bibliographie</u>	<u>p.29</u>

Introduction

En 1996, au cours d'un travail de production d'une nouvelle policière illustrée, les élèves de ma classe de perfectionnement avaient pensé judicieux de demander son avis à un écrivain sur le « livre » déjà bien avancé. Le manuscrit illustré avait pour titre « Trafic de chien ». Sollicité, Patrick Mosconi, alors directeur de la collection Souris Noire (Gallimard), a proposé de rencontrer la classe. La rencontre a lieu dans le cadre d'ateliers à la bibliothèque des jeunes de Choisy le Roi et Patrick Mosconi déclare d'emblée : « Je n'ai pas lu votre livre ». La déception est grande. « Vous n'avez pas eu le temps, M'sieur ? ». « Non, répond l'écrivain, j'ai lu le titre et je n'ai plus eu envie de continuer ». Puis il explique : « Votre titre dit tout ! L'histoire est bien faite (parce qu'en vrai je l'ai lue, confie t-il) mais on peut déjà deviner la fin et ôter tout suspense à cause du titre. **Quand on écrit, il faut penser aux lecteurs qui vont vous lire.** » Le titre fut changé suite à un nouveau travail et le livre diffusé.

Penser au récepteur pour celui qui écrit semble une évidence ; elle ne l'est pas d'emblée pour les élèves et encore moins pour les élèves en grande difficulté. Ecrire c'est communiquer ; pour l'enfant en difficulté c'est prendre des risques en allant vers l'autre. C'est en particulier dans la production d'écrits que se mettent en place les blocages issus de la relation cognitif/affectif. Mettre en évidence ce type de blocage et d'autres qui président à la mise en échec des élèves dans leurs apprentissages est une nécessité pour l'enseignant et l'apprenant afin de pouvoir y remédier et permettre à l'élève de progresser dans sa relation à l'activité d'apprentissage. Apprendre c'est comprendre ; pour les élèves en grande difficulté (comme certains élèves des classes de perfectionnement) apprendre est souvent synonyme de faire.

Mettre en évidence les causes de blocage dans les apprentissages des élèves et en particulier celles qu'implique la relation cognitif/affectif puis clarifier la notion d'apprentissage sont des démarches et des étapes indispensables pour que l'enseignant soit à même de proposer des situations d'apprentissages favorisant la réussite des élèves. Le projet de production d'un album illustré avec un objectif de diffusion, donc de communication, se situe dans cette perspective :

- en donnant du sens aux activités (tâches et sous-tâches) qui en permettront la réalisation
- en favorisant la mobilisation de l'apprenant
- en proposant des situations d'apprentissage personnalisé situant l'élève comme sujet et acteur, mettant en jeu l'importance des interactions entre enfants et entre adultes et enfants, favorisant la pédagogie différenciée et prenant en compte et dépassant les conflits générés par des oppositions stériles entre cognitif et affectif, par exemple.

I . Difficultés d'apprentissages pour les enfants d'une classe de perfectionnement

I.1. La classe de perfectionnement :

La classe de perfectionnement dans laquelle se déroule le projet développé plus loin accueille 12 élèves (un 13^{ème} élève est intégré à plein temps en CM1) âgés de 9 à 12 ans, correspondant à la population actuelle de ces classes, c'est à dire en grande partie des enfants en grandes difficultés, plus que des élèves atteints de déficiences ¹. Le rapport de J. Ferrier met en évidence cet évolution constante de la population des classes de perfectionnement. C'est parce que l'adaptation de la pédagogie en fonction des différences (organisation des cycles) n'est pas suffisamment développée que, pour ces élèves, l'orientation en classe de perfectionnement peut s'avérer être un choix permettant de remédier à leur échec. Encore faut il avoir cet objectif et mettre en place des stratégies d'intégration dans les classes ordinaires. Dans la 13^{ème} circonscription, depuis quatre années, un nombre significatif d'élèves (plus de 10%) ont pu être réinsérés dans les classes banales de manière définitive. Un nombre important d'élèves (plus de 50%) sont intégrés dans des classes avec des objectifs d'apprentissages, en français ou/et en mathématiques et dans d'autres domaines (EPS par exemple). Enfin l'intégration collective, à l'aide de projets, permet de renforcer les dispositifs d'intégration individuelle. Plusieurs axes de travail favorisent cette réussite :

- la mise en évidence de causes des processus qui président à la mise en échec
- la différence entre ce qui peut être attribué pour les élèves à une déficience et ce qui peut être considéré comme une difficulté
- la mise en place d'une remédiation favorisant pour les élèves les réussites qui leur permettent ces intégrations totales ou partielles

Dans cet esprit, on pourrait dire qu'il n'y a pas de pédagogie spéciale. Mais on ne doit pas sous-estimer dans ce contexte l'importance du dispositif permis par l'existence de la classe à petit effectif (ici la classe de perfectionnement) qui accueille l'enfant en difficulté. C'est dans cette structure qu'il peut reprendre pied et se construire une image positive de lui-même en tant qu'apprenant par des réussites successives; c'est dans cette classe qu'il trouve les appuis qui lui permettent de progresser dans le cadre de l'intégration en milieu ordinaire. Par ailleurs il est possible de réinvestir certaines pratiques utilisées dans l'aide aux enfants en difficultés dans le

---

¹ Rapport « Amélioration de l'efficacité de l'école primaire » - FERRIER J. – Juillet 1998.

cadre des classes organisées en cycles (ce qui pourrait éviter certaines orientations en classes spécialisées).

I. 2. Les élèves de la classe

Les 12 élèves de la classe de perfectionnement de l'école du Centre à Choisy le Roi ont été orientés suite à des échecs importants. Dans cette classe, il n'y a pas d'enfants présentant de déficiences identifiées comme telles. Il s'agit d'élèves ayant des difficultés dans leur relation à l'activité d'apprentissage. Quand on analyse le résultat des évaluations CE2 passées par ces élèves en début d'année scolaire et l'année précédente pour quelques élèves ayant été orientés après le CE2, on peut mettre en évidence des constantes dans les difficultés repérées. On peut noter des échecs plus importants en français qu'en mathématiques. Plus en détail les difficultés apparaissent pour ces élèves quand il s'agit de mettre en jeu la capacité d'abstraction, la nécessité de penser, l'importance de prendre des risques, l'acceptation de l'erreur. Les scores de réussite les plus importants se situent dans les activités mécaniques. Un nombre important d'élèves obtiennent des résultats très faibles dans le domaine de la compréhension de lecture mais aussi dans la production d'écrit. A l'exception d'un enfant qui obtient 0 % en production d'écrit (cet élève n'a pas eu suffisamment confiance en lui pour oser travailler sur ces épreuves), les résultats s'échelonnent entre 20 et 40 % pour des élèves dont les classes d'âges correspondent aux CM1, CM2 et 6^{ème}. On peut faire un parallèle avec les difficultés des élèves en classe ordinaire ; elles sont du même ordre au départ ; mais quand elles deviennent des blocages pour l'activité d'apprentissage elle-même, l'échec devient important et l'élève ne peut plus progresser dans sa classe d'âge. La distance est trop grande.

I. 3. Echec scolaire et élèves en difficultés :

Identifier ces difficultés en les regroupant sous le terme « échec scolaire » est une approche qui n'est pas sans danger. Outre que cela puisse conduire à un certain fatalisme (que l'approche de ces causes soit d'ordre sociologique, biologique, psychomédicale ou culturelle), le débat échec ou réussite peut être dépassé si l'on place au centre des projets collectifs et individuels, des objectifs de formations qualifiantes qui n'oublient pas *« l'accès au savoir obligatoire (par exemple la maîtrise du lire-écrire-calculer)*. *On ne pourra répondre à ces deux objectifs que si l'on place la cognition au centre de la thématique échec ou réussite »*.²

---

² Chauveau G. – Rogovas-Chauveau E., Echecs et réussites scolaires , in Migrants formation N° 104 / Mars 1996.

La cognition ainsi recentrée permet de dépasser le registre des savoirs scolaires en s'intéressant aux capacités cognitives, aux méthodes de travail, à la manière de comprendre le monde et son environnement, pour pouvoir agir sur celui-ci.

I. 4. Mise en évidence de causes de blocages

Identifier les processus qui président à la mise en échec c'est mettre en évidence les types de relations problématiques à l'apprentissage.

Parmi celles ci on peut citer :

- la difficulté de faire sens
- la difficulté de se situer comme sujet
- la mauvaise image de soi

On peut s'appuyer sur le travail de Gérard Chauveau, chercheur au CRESAS, qui distingue quatre phases, en interaction, mettant en évidence les sources de blocages dans les processus d'apprentissage. La première phase qui pourrait correspondre au cycle 1, concerne la représentation que l'élève a de l'objet d'apprentissage : pour apprendre à lire, il est nécessaire de comprendre les fonctions de la langue écrite sur les plans social, technique et culturel. Une mauvaise représentation est source de blocage à ce premier niveau. La phase suivante est celle des apprentissages proprement dits. Pour que cette phase ne soit pas assimilée à une simple technique, ce qui est source d'un autre niveau de blocage, l'élève doit être passé par la phase précédente. Il est indispensable qu'il comprenne ce qu'il fait. L'automatisation est la troisième phase : le savoir acquis précédemment va être automatisé. Cette automatisation mise en œuvre en dehors des phases précédentes peut amener de nouveaux blocages et figer l'état du savoir de l'élève en connaissances coupées de l'apprentissage. Enfin la quatrième phase est celle du réinvestissement : il s'agit de transférer des connaissances dans une situation nouvelle. Il convient de ne pas confondre tous les blocages mais bien de les identifier pour les lever en interaction avec les phases d'apprentissage.

I. 5. La relation cognitif / affectif

L'existence de troubles affectifs chez les enfants ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits est une donnée importante et constante, mise en évidence aussi bien par les approches psychanalytiques, que psycho pédagogiques. Dans ce cadre précis, il convient de veiller à ne pas s'enliser dans un débat qui consisterait à poser comme conséquence des troubles affectifs, la difficulté d'apprendre.

Pour Jacques Fijalkow ³, la causalité affective doit être nettement relativisée : les problèmes affectifs – autour de l'estime de soi- peuvent être cause et/ou conséquence, voire concomitants à l'apprentissage.

L'échec d'un enfant n'est pas sans conséquence pour sa propre image qu'il faut alors reconstruire.

Pour dépasser ce débat, il convient là encore de chercher des points d'appuis dans la mise en place de situation d'apprentissages favorisant cette reconstruction en les centrant sur l'acte d'apprendre.

Dans ce domaine si les difficultés affectives liées aux difficultés concernant l'apprentissage de la lecture sont liées à l'acte de grandir, de se développer, le lieu d'apprentissage où s'exerce de façon importante le conflit cognitif/affectif se situe dans la production d'écrits.

1.6. Clarifier la notion d'apprentissage. Qu'est ce qu'apprendre ?

C'est en nous appuyant sur notre compréhension de ce qui se passe dans les situations difficiles qu'il devient possible d'agir. Comprendre les origines des difficultés développe notre capacité d'intervention pour faire évoluer et changer ces situations. Qu'avons-nous en tête quand nous parlons d'apprentissage ? Est-ce l'idée d'accumuler des connaissances ? L'accent est-il plutôt mis sur la réalisation de la personne ? Ou s'agit-il de l'adaptation de l'individu aux exigences de la société dans laquelle il est appelé à vivre ? Personne n'adhère de façon exclusive à l'une de ces trois orientations ; chacun peut considérer l'une des trois comme plus importante que les autres, ce qui peut amener l'enseignant à orienter la construction de son enseignement de façon partielle. Il s'agit de bien différencier information, connaissance et savoir.

Or, pour mettre en place des situations d'apprentissage, il convient de prendre en compte tout ce qui est en jeu pour le sujet apprenant, en les recentrant dans un deuxième temps sur des points d'appuis plus spécifiques à chaque élève. L'enseignant pourra procéder à un nécessaire recadrage en centrant plus son attention sur les difficultés et besoins des élèves que sur le seul contenu de l'objet d'apprentissage. Il lui sera nécessaire de se décentrer de ses propres difficultés.

Pour apprendre, chaque élève doit être mobilisé, acteur de sa vie, s'appropriier le réel et être reconnu en tant que personne.

---

³ Fijalkow J., Mauvais lecteurs . Pourquoi ? Paris, PUF, 1996, p 125.

II . Projet de production d'un album

Le projet de production d'un album constitué d'une histoire écrite et illustrée par les élèves et destiné à être diffusé à l'extérieur de la classe se situe dans cet objectif global de générer du sens, de permettre des situations d'apprentissages favorisant la réussite et les interactions entre élèves, entre élèves et extérieur (personnes ressources, ...), mais aussi d'établir des liens entre les différents types d'apprentissages.

II. 1. La notion de projet

« La pédagogie du projet visant à des réalisations effectives donne un sens aux activités scolaires, comparables à celui des activités sociales. Ce faisant elle favorise le recentrage du savoir vers les significations fonctionnelles et émotionnelles et une approche moins étroitement disciplinaire »⁴.

La pédagogie du projet est un choix et peut faire naître un ensemble de situations articulées entre elles en vue de la réalisation finale. Cela stimule l'initiative individuelle et collective, développe l'imagination et l'esprit d'analyse. Les élèves sont engagés dans un effort persévérant et sont invités à porter régulièrement un regard critique sur leurs actes. Ainsi vont émerger de véritables situations-problèmes dont la compréhension justifiera l'insertion d'apprentissages spécifiques. Le projet permet de rendre convergents l'ensemble des contenus des programmes officiels et de répondre aux exigences d'un apprentissage pluridimensionnel tout en favorisant les réussites individuelles. Il est généralement générateur de situations signifiantes pour les élèves. On retrouve là regroupés et en interaction des éléments essentiels pour favoriser les apprentissages .

II. 2. Construction de situations d'apprentissages favorables

La conception, la réalisation et l'évaluation du projet sont des étapes successives et liées entre elles. C'est parce qu'il y a anticipation et compréhension sur ce que pourra être la production finale, que la conception même et l'élaboration d'étapes de construction sont déjà des situations problèmes amenant la mise en place de situations d'apprentissages variées et adaptées aux élèves mais aussi au projet. Par ailleurs les phases de travail permettant cette production font apparaître de nécessaires analyses effectuées par les élèves pour vérifier à mesure la validité du projet et des temps de remédiations. L'évaluation du projet – la production finale mais aussi la

---

⁴ Weber A. , Travailler en projet , Pratiques n° 36, décembre 1982. Savoirs sociaux et savoirs scolaires.

preuve que chaque enfant a appris quelque chose de nouveau et acquis de nouvelles compétences – est présente au cœur même du processus d'écriture, de la discussion du projet d'écriture à la production.

Toute la classe, et donc chaque élève, est impliquée dans la réalisation de l'album, situation projet proposée par l'enseignant. Chaque élève de la classe n'a ni le même niveau de compétence, ni la même motivation pour apprendre. Les difficultés et les blocages sont évalués pour chacun ainsi que sont repérés les points sur lesquels on peut s'appuyer pour lui permettre d'être en situation nouvelle d'apprentissage (synonyme de déstabilisation).

Il conviendra d'éviter :

- la répartition des tâches, qui mettrait les élèves en activité en fonction de ce qu'ils sont censés savoir faire. L'exemple caricatural pourrait consister dans le fait de proposer la production d'écrit de l'album aux élèves lecteurs et un peu écrivains et réserver les illustrations aux élèves non lecteurs. Les élèves apprendraient peu de choses nouvelles et au mieux pourraient conforter certaines acquisitions, ou bien cela profiterait aux élèves ayant peu de difficultés.
- une individualisation du travail qui serait préparée par le maître : chaque élève produirait écrits et/ou illustrations seul en fonction d'un niveau évalué par le maître, mais sans organiser des situations favorisant les interactions, dans le cadre d'un projet bien plus artificiel.
- une fausse différenciation qui serait une multiplication des relations duelles pour un travail en groupe de niveaux qui figerait aussi bien le développement de la réalisation du projet que la dynamique d'apprentissage
- des activités en groupe dont l'objectif serait la réalisation à plusieurs de tâches qui peuvent être effectuées par une seule personne.

Il convient donc plutôt de travailler autour de la notion d'apprentissage personnalisé qui met en jeu :

- la reconnaissance de l'enfant comme une personne, comme un acteur de ses apprentissages
- la reconnaissance de l'interaction entre le cognitif et l'affectif (nécessité d'entretenir et de revivifier le désir d'apprendre)
- la reconnaissance de l'importance des relations entre les enfants (avec l'organisation d'entraide et de confrontation) et entre les enfants et les adultes dans les apprentissages cognitifs
- la nécessité d'une pédagogie différenciée (différenciation des besoins, des niveaux et des stratégies mentales) qui va permettre à chacun de construire ses apprentissages en utilisant ses propres ressources et stratégies. La pédagogie différenciée fait apparaître un triple objectif :

gommer les différences d'acquisitions – respecter les types de compréhension – entretenir la volonté de réussir.

*« La personnalisation des apprentissages a pour objet d'aider les enfants à déterminer un projet de travail correspondant à la fois à ses besoins et à ses capacités et de favoriser ainsi le développement de sa personnalité en faisant de lui l'acteur principal de ses apprentissages et de son éducation. »*⁵

II. 3. La production d'écrit au cœur du projet : un choix délibéré

Les élèves de la classe concernée par le projet sont en grande difficulté dans le domaine de la maîtrise de la langue et en particulier dans la production d'écrit. Proposer à ces élèves un projet de production d'album pour laquelle la production d'écrit est essentielle est un choix délibéré. C'est sans doute dans la production d'écrit que se jouent des blocages importants pour ces élèves et ceci sur plusieurs niveaux : écrire est le lieu prioritaire qui met en jeu la relation cognitif/affectif. En écrivant, on est en situation de communication, dans la relation à l'autre. Il y a écriture parce qu'il y a transformation de l'expérience pour que celle-ci puisse être communiquée sous la forme d'un texte, avec les contraintes propres à cet objet liées aux caractéristiques de la situation de communication. Cette situation de communication différée impose une orientation du contenu du message tel qu'il est vécu par l'émetteur pour se mettre à la place du récepteur pour essayer de penser le message à partir ce qui peut être lu. Il y a obligation de se décentrer.

«Ecrire est une activité complexe qui met en jeu des contraintes. Ecrire est une activité complexe dans laquelle sont mobilisées plusieurs opérations intellectuelles simultanées et interactives. Penser l'ensemble du texte, le mettre en phrase, anticiper sur les réactions du lecteur pour évaluer la pertinence des choix, réécrire. A ce sujet, c'est dans une démarche d'évaluation formative que s'opère la construction des savoirs » .⁶

« L'entrée dans la culture écrite, l'appropriation de l'écrit participent de l'élaboration de soi et de la redéfinition de sa place dans la famille ».⁷

Dans sa communication au colloque départemental de Seine Saint Denis sur la maîtrise de la langue, Dominique Bucheton décrit la maturation de l'écriture chez l'élève et donne quelques repères au plan pédagogique sur les conditions facilitantes des développements langagiers pour l'apprentissage de l'écrit. *«Ecrire c'est d'abord et avant tout être au monde,*

---

⁵ Le Gal J., dans Réussir par l'école – La personnalisation des apprentissages. ICEM – Actes du 2^{ème} salon des apprentissages personnalisés et individualisé – Nantes – Nov 1990.

⁶ Groupe EVA - Evaluer les écrits à l'école primaire –Hachette. Education . 1993 . p.12 à 14.

⁷ Rochex J. Y., Préface de Bernardin J. L'entrée dans la culture écrite – Paris –Retz. 1996.

s'installer et faire partie de ce monde . C'est donc construire, donner du sens » . Puis citant Bruner, indique que « notre capacité à restituer l'expérience en terme d'écrits n'est pas seulement un jeu d'enfant, c'est un outil pour fabriquer de la signification qui domine l'essentiel de notre vie au sein d'une culture »⁸. On peut alors avancer que le problème de la maturation de l'acquisition de l'écrit est intimement lié au développement de la personne , au processus de développement intellectuel et affectif d'enfants et d'adolescents.

L'observation des élèves de la classe a permis d'identifier avec plus ou moins d'importance les difficultés favorisant ces blocages. Les difficultés d'ordre psychologique, une mauvaise image d'eux-mêmes peut les situer rapidement dans des blocages d'apprentissages, rendant difficile la confrontation aux autres et la prise de risque. Il convient donc de proposer des situations permettant de dépasser ces conflits, mais sans contourner l'objet même de ce conflit cognitif.

---

⁸ Bucheton D.,- La maturation de l'écriture – in les Actes des rencontres Education –Nathan – 1994. P 59.

III . Déroulement du projet.

Le projet de production écrite s'est déroulé au cours de plusieurs séances régulières (deux fois par semaine) réalisées dans la classe de perfectionnement et intégrées dans une cohérence de classe, au cours du premier trimestre de l'année 1999/2000. N'étant pas en charge de cette classe (travaillant comme secrétaire de CCPE sur la 13^{ème} circonscription du Val-de-Marne), j'ai proposé de mener ce travail en coopération avec l'enseignante de la classe, Madame Michèle Dimnet, qui a organisé des séances de travail autour de ce projet entre les deux interventions hebdomadaires. Le choix de cette classe n'est pas dû au hasard : elle présente de par son organisation et les projets individuels des élèves des objectifs communs à ceux du projet d'écriture collective d'un album illustré, rendant par là même plus facile la réalisation de ce projet.

III. 1. Présentation du projet

Le projet a été présenté ainsi aux élèves dès le mois de septembre 1999. Il fallait leur permettre de se faire une idée du texte à écrire afin qu'ils prennent en compte les caractéristiques de la situation de communication dans laquelle s'inscrit le projet.

- La présentation a été faite autour de ces axes :

- Proposer un projet de production (album, petit livre...) qui sera diffusé, communiqué
- Mettre en évidence que ce projet de production écrite met en jeu des pratiques d'apprentissages en lecture-écriture, en expression artistique (graphisme) et d'autres domaines intégrés au projet (économie : diffusion du « produit », mathématiques : financement et vente éventuelle de la production, etc.).

- Réactions des élèves :

Les enfants se montrent intéressés par le projet. Les questions portent sur plusieurs niveaux :

- Comment allons-nous travailler (en groupes respectant les niveaux de débutants - apprentis - et lecteurs ...) ? on ne pourra pas écrire si on ne sait pas.
- Le « livre » sera-t-il vendu ?
- Le livre sera-t-il mis dans les bibliothèques ?
- Quand commencera-t-on ?

Un premier constat met en évidence une perception juste que la production d'écrit a un destinataire (vente ? bibliothèque ?). Mais ce destinataire n'est pas perçu comme un lecteur.

Le rapprochement avec un album réalisé professionnellement nécessite qu'un travail de recherche de critères sur les publications puisse être réalisé. En ce qui concerne la perception de la tâche à accomplir, les élèves montrent plutôt une inquiétude sur leur capacité « à faire et sur comment on va faire » que sur la nécessité d'apprendre pour réaliser ce projet. Plusieurs élèves pensent qu'ils ne savent pas écrire, qu'ils font des fautes. Enfin l'intérêt est réel : quand commencera-t-on ? Ces constats sont autant d'éléments d'analyses des représentations comme sources de blocages.

III. 2.Période d'incitation à la lecture / écriture

III.2.1. Présentation d'albums réalisés par des enfants dans des classes et d'albums d'auteurs publiés.

L'objectif est de réaliser sur plusieurs séances un travail d'analyse de ces productions et de demander des critères de tri :

- productions d'enfants et productions de professionnels
- autres critères élaborés ensemble

Chaque élève sera peu à peu en mesure de s'approprier ce travail d'analyse et pourra prendre suffisamment de distance pour présenter ces ouvrages aux autres élèves, à l'aide de fiches de lecture élaborées ensemble. Ce travail d'analyse sera réinvesti en lien étroit dans le travail d'écriture qui s'effectue parallèlement, afin de mieux identifier, dans le réel, le type de production qui pourra être fait.

III.2.2.Production d'un texte à partir du thème « Quand je serai grand »

La production d'un album (texte et illustration) à la manière du livre de PEF (Moi, quand je serai grand) se situe comme une situation de projet global d'incitation à l'écrit. Il s'agit pour chaque élève de produire une phrase, de la réécrire avec un autre élève ou en groupe. Ce travail permet de situer la classe dans le projet d'écriture et d'observer à cette occasion les comportements des élèves face aux situations et à l'objet d'apprentissage afin d'affiner les objectifs pour chacun et l'organisation et les dispositifs de différenciation nécessaires pour la suite. En même temps, un travail d'illustration de cet album met en évidence de grandes inhibitions dans le domaine de l'expression artistique, comparable à la retenue pour l'écrit. « Je ne sais pas dessiner » répètent certains élèves, comparant leurs productions à celles de livres présentés. Il convenait que cet album soit réalisé assez vite, pour que la production finale puisse être source d'autres projets.

L'analyse avec les élèves des étapes de construction des phrases et des illustrations, avec des temps d'analyse, d'amélioration a permis de bien poser les bases de ce que peut générer un projet. Il ne s'agit pas seulement de faire mais bien d'apprendre pour faire. Cette phase de travail proposant d'écrire à deux permet de mettre en évidence que ce qui importe d'abord n'est pas de faire ou non des fautes, mais bien de se faire comprendre par l'autre. L'élève sait qu'il peut faire des fautes et cela peut être source d'inhibition pour écrire. Mais il découvre là que ce qu'il écrit peut ne pas être compris par l'autre (les autres).

III. 2.3. Travail sur les propositions d'écrits liés à des illustrations de Gabrielle Vincent

Trois illustrations de Gabrielle Vincent ⁹ sans texte sont proposées aux élèves. Ils ne connaissent pas l'album d'où les dessins sont extraits. Cette démarche est issue d'une collection d'outils d'incitation à l'écriture¹⁰. Une première analyse en groupe permet de classer les productions :

- Une phrase par image sans cohérence entre elles
- Une phrase pour deux images, une autre pour la 3^{ème}
- Un texte cohérent construit à partir de liens établis entre les images, quel que soit l'ordre

Après le travail d'analyse et de classement, un travail collectif de réécriture est mené sur le texte d'une élève, choisi par la classe parce qu'il raconte une histoire (écrit au tableau). Après une lecture et une correction d'erreurs orthographiques il est proposé un remaniement en situant le début et la fin du récit, puis en reconstruisant des phrases. (annexe 1). Un des objectifs est de parvenir à un texte remanié qui respecte l'histoire proposée par l'enfant. Mais cette situation permet également de situer chaque élève dans l'activité de production d'écrit et de mettre en évidence pour chacun qu'il lui est possible d'être acteur et non pas incapable. Produire de l'écrit peut prendre plusieurs formes selon le niveau de maîtrise de la langue de chaque élève : de l'élaboration d'un récit oral, écrit sous dictée par l'adulte, jusqu'à l'écriture et la réécriture en autonomie. Ce temps d'observation et d'évaluation est utile pour que chacun puisse s'appuyer sur ce qu'il sait faire. Il convient aussi d'éviter la surcharge mentale en permettant à l'élève d'écrire en lui faisant comprendre que certaines contraintes peuvent être prises en compte dans le cadre d'activités décrochées, si elles ont été identifiées.

Le travail est mené activement mais semble ne concerner que 8 enfants sur les 12 présents. Il convient donc de prévoir deux groupes et sans doute un travail plus individuel pour un élève en particulier. Une organisation nouvelle voit le jour.

---

⁹ Vincent G., auteur des albums de jeunesse « Ernest et Célestine ».

¹⁰ Chantiers Pédagogique de l'Est. Revue de l'IDEM – Région Est. Pédagogie Freinet. Produire de l'écrit. 1998

Un temps de communication permet de restituer l'ensemble du texte et de faire agir chaque élève sur le travail des autres.

Au cours de la période du 24 Septembre au 28 Octobre 1999, les séquences dans la classe ont donc été centrées sur la production d'écrits, à raison de deux séances d'une heure trente par semaine.

Ces activités ont été intégrées dans les objectifs pédagogiques de la classe et ont amené des prolongements (traitement de texte, activités artistiques, illustrations, présentation de livres...) et des activités décrochées plus centrées sur les contraintes linguistiques (la phrase, les questions, l'orthographe...)

A la fin de cette période, après un temps de bilan, un projet plus ambitieux voit le jour : la production d'une histoire (récit) illustrée qui pourra être diffusée à un plus large public que l'album " Quand je serai grand ". Les compétences acquises lors des activités menées dans la période précédente pourront être réinvesties :

- Savoir écrire collectivement ; pouvoir réécrire
- Pouvoir illustrer et analyser pour améliorer ses illustrations
- Avoir une perception plus fine d'un projet d'édition

III. 3. Production d'un album illustré

Le projet de production collective d'une histoire illustrée s'inscrit dans une progression générale visant à une meilleure maîtrise de la langue pour les élèves de la classe, en sachant que les compétences des élèves en ce domaine se répartissent entre la fin du cycle 1 et le début du cycle 3. Ce projet (avec objectif de communication : on écrit pour être lu) génère des situations de productions d'écrits et implique la nécessité de réécriture.

Les contraintes linguistiques apparaissent et font l'objet de séquences d'apprentissages ou de renforcement sur des notions au service de la production de l'écrit. Les liens entre lecture et écriture sont renforcés dans ce type de travail global. Le projet d'illustrer fait appel à d'autres compétences à développer (artistiques, culturelles, transversales). Le projet d'édition et de communication implique une réflexion prenant en compte l'environnement pour la diffusion. Du point de vue des situations d'apprentissage, la mise en œuvre du projet implique une pédagogie interactive à plusieurs niveaux : entre élèves - entre les élèves et les futurs récepteurs - entre les élèves et des professionnels (illustrateurs, auteurs, bibliothécaires auxquels la production en cours ou finale pourra être présentée pour avis)...

Elle implique aussi de la coopération.

III.3.1. La classe – Les élèves – Les groupes

La classe de perfectionnement est composée de 13 élèves. Un élève est intégré à plein temps dans un CM1. Un autre élève est intégré pour les apprentissages de lecture en CP chaque jour en début de matinée. Le premier ne participe pas à ce projet. Le deuxième y est intégré sur des objectifs plus restreints ; il est récepteur de l'histoire élaborée à mesure. Il a le projet de faire une des illustrations.

4 autres élèves sont intégrés dans des classes sur des objectifs précis (annexe 2)

Pour la mise en place d'un projet collectif (incluant donc l'ensemble du groupe classe) il convient de tenir compte de l'intégration pour des activités précises de certains élèves dans d'autres classes :

- le projet ne doit pas empêcher ces intégrations
- le projet peut être communiqué aux autres classes
- l'apparition dans le cadre du projet pour ces élèves de notions à apprendre ou à approfondir doit permettre d'envisager des activités décrochées dans la classe de perfectionnement comme dans la classe d'intégration

Les élèves étaient répartis en trois groupes en ce qui concerne la maîtrise de la langue (annexe 3)

- un groupe d'apprentis lecteurs nommé G3
- un groupe de lecteurs débutants G2
- un groupe de lecteurs (débutants ou confirmés) nommé G1

Suite aux dernières séquences, certains élèves ayant progressé ont intégré le groupe des débutants. D'autres ponts sont constamment possibles entre chaque groupe afin de ne pas figer les élèves dans un niveau. (annexe 4)

Ces groupes sont constitués en fonction de niveaux évalués mais ils n'impliquent pas une pédagogie fondée sur les groupes de niveaux. Ils répondent à certains besoins des élèves et n'empêchent pas une différenciation soit à l'intérieur du groupe, soit dans le cadre d'activités communes.

III.3.2. Les étapes de la production d'écrit.

A/ Le premier travail proposé est le choix des personnages, des lieux et de la période et le choix du style entre nouvelle policière, fantastique ou conte...

Les élèves en petits groupes puis collectivement essaient de créer des scénarios en appliquant une méthode commune (voir tableau ci dessous) et une règle commune (ne pas utiliser de personnages ni de scénario déjà existants ; ne pas mettre en jeu un sujet de moquerie des élèves ou de leurs proches). (annexe 5)

La notion de temps est relative. Il est signalé qu'une histoire en 1999 (année actuelle, donc proche du présent) peut être passée comme future. Mais le passé proche est moins évident que le passé lointain ; même remarque pour le futur. Cette notion est reprise dans le cadre d'autres activités.

Exemple de projets de scénario à partir des propositions.

Personnages (qui ?)	Lieu (où ?)	Période (Quand ?)	Essai de scénario (Que se passe-t-il ?)
1-Une citrouille et des élèves	Une école	De nos jours	Une citrouille géante est dans la cour de l'école ; surprise !
2-Un chasseur et un dinosaure	Une forêt	Dans le passé et le futur.	Chasse
3-Un canard	Une mare gelée	En hiver	Un canard cherche la mare

Le choix d'écrire une histoire fantastique est venu après une discussion mettant en avant que l'on pourra imaginer « ce que l'on veut ». Cette apparente liberté ne doit pas empêcher une nécessaire cohérence du récit.

B/ Elaboration collective d'un scénario. Ecriture de la trame de l'histoire

Le scénario 1 est choisi. On a écrit au tableau toutes les propositions des enfants. Les élèves entourent les propositions qui reviennent plusieurs fois. Le projet 1 est enrichi.

Personnages	Lieu	Période	Scénario
Une citrouille ; des élèves ; une sorcière ; une fée ; des enseignants ; des héros.	L'école du centre	De nos jours, en 1999	Des héros sont enfermés dans une citrouille ; une aventure fantastique va leur arriver.

Au cours d'un travail oral et collectif avec prise de notes, on élabore le scénario possible avec l'idée que l'on peut inventer ce que l'on veut (c'est une histoire fantastique). Cela permet de relancer chaque fois qu'un élève dit : “ Ca ne se peut pas... ”.

Scénario proposé : Dans la cour de l'école une citrouille énorme est posée. Les élèves et les enseignants qui arrivent sont surpris. On entend des voix dans la citrouille. Il y a des personnes à l'intérieur. Les personnes sortent et viennent pour aider les gens. Ils sont dans la citrouille à cause d'une sorcière. Ils ont une mission : empêcher quelque chose de grave.

C/ Travail d'écriture en deux groupes de deux parties distinctes de l'histoire.

Les élèves sont invités à écrire deux premières parties de l'histoire en s'adaptant au premier scénario.

Le groupe G1, en groupe autonome (depuis Il y a une citrouille dans la cour ...des personnes sortent de la citrouille)

- Un vendredi matin quand les élèves sont rentrés dans la cour le premier a vu une grosse citrouille dans la cour et la maîtresse calme les élèves et elle met son oreille sur la citrouille et elle entend des bruits. Elle veut faire ouvrir la citrouille.

Les groupes G2 et G3, avec le maître au tableau (depuis Des personnes sortent de la citrouille...et qui ils sont)

- Les habitants de la citrouille sortent et disent : “ bonjour, n'ayez pas peur ; nous sommes venus en amis. ” Il y a très longtemps, une sorcière cruelle leur a jeté un sort. Depuis nous sommes condamnés à rester dans une citrouille. Une fée peut les aider.

Un temps de communication en groupe classe permet de retravailler sur le lien entre deux parties possibles. Cette communication fait apparaître des problèmes à résoudre :

Qui sont et d'où viennent les personnages ? Pourquoi la sorcière les a-t-elle enfermés dans une citrouille ? Comment sont les “ héros ” (description) ?

D/ Travail sur le scénario.

Il convient suite aux observations de la veille de répreciser le début et d'envisager la suite. Cette activité est collective et est menée oralement alternant des temps de recherche en petits groupes et des temps de synthèses puis de choix.

On relit le début du scénario.

Dans la cour de l'école une citrouille énorme est posée. Les élèves et les enseignants qui arrivent sont surpris. On entend des voix dans la citrouille. Il y a des personnes à l'intérieur. Les personnes sortent. Ils sont dans la citrouille à cause d'une sorcière. Ils ont une mission : empêcher quelque chose de grave.

On écrit la suite du scénario :

Reprise à : les personnes sortent. Ils se présentent et racontent leur histoire. La sorcière leur a jeté un sort !
Ils ont des pouvoirs magiques donnés par la fée.
Une boucle de ceinture : pour appeler la fée.
Un bouclier : pour protéger les héros.

Une arme : pour endormir la sorcière.

Ils ont déjà réussi 9 missions. Ils ont fait une mission par an. Ils arrivent dans l'école du Centre pour la 10^{ème} mission.

La sorcière est dans l'école mais elle a pris l'aspect d'une personne. Elle est là pour enlever des enfants et les prendre comme esclaves. Pour pouvoir l'endormir, il ne faut pas qu'elle soit transformée.

Un élève découvre une maîtresse dans un placard.

Les élèves savent qu'il faut énerver la fausse maîtresse pour qu'elle redevienne sorcière.

Les héros vont combattre la sorcière.

La fin sera inventée plus tard, afin de laisser des espaces possibles à la création.

E/ Ecriture de plusieurs parties (début de l'histoire)

Les groupes G2 et G3 ont pour tâche de décrire les personnages, oralement, avec prise de note par le maître.

Trois personnages sortent de la citrouille, deux jeunes hommes et une jeune femme. Le premier est grand et vêtu d'une combinaison noire. Il porte une boucle à la ceinture. Le deuxième est plus petit et porte une combinaison grise. Il porte une arme. La jeune femme est vêtue de rose et elle a un bouclier.

Le groupe G1 écrit la partie répondant aux questions : Quel sort a été jeté ? Quel est le rôle de la fée ? Production d'écrit sur feuille en groupe. (Correction, avec le maître, de l'orthographe)

Trois enfants orphelins vivaient avec une méchante sorcière. Elle était tellement dure avec eux qu'ils ont découvert que c'était une sorcière ; ils se sont échappés à l'âge de 8, 9 et 10 ans. La sorcière leur jette un sort. Ils seront enfermés dans une citrouille et ils mourront.

Une fée qui surveille la sorcière empêche que les enfants meurent. Mais elle ne peut pas briser entièrement le sortilège. Ils devront réussir dix missions : empêcher 10 fois la sorcière d'enlever des enfants.

F/ Remaniement du scénario

Le récit est plus précis et cela a des incidences sur le scénario qui doit être à nouveau adapté au cours d'un travail collectif.

Dans la cour de l'école une citrouille énorme est posée. Les élèves et les enseignants qui arrivent sont surpris.

On entend des voix dans la citrouille. Il y a des personnes à l'intérieur. Les personnes sortent.

On décrit les personnages.

Ils se présentent et racontent leur histoire. La sorcière leur a jeté un sort !

Ils ont des pouvoirs magiques donnés par la fée.

Une boucle de ceinture : pour appeler la fée.

Un bouclier : pour protéger les héros.

Une arme : pour endormir la sorcière.

Ils ont déjà réussi 9 missions. Ils ont fait une mission par an. Ils arrivent dans l'école du Centre pour la 10^{ème} mission.

La sorcière est dans l'école mais elle pris l'aspect d'une personne. Elle est là pour enlever des enfants et les prendre comme esclaves. Pour pouvoir l'endormir, il faut ne faut pas qu'elle soit transformée.

Un élève découvre une maîtresse dans un placard.

Les élèves savent qu'il faut énerver la fausse maîtresse pour qu'elle redevienne sorcière.

Les héros vont combattre la sorcière.

G/ Découpage du scénario pour le travail d'écriture et de réécriture (collectif)

Le scénario est découpé en plusieurs parties. Certaines ont déjà fait l'objet d'un premier écrit qui amènera un travail de réécriture.

Dans la cour de l'école .....des personnes à l'intérieur.

Les personnes sortent. On décrit les personnages.

Ils se présentent et racontent leur histoire. La sorcière leur a jeté un sort !

Les autres parties seront écrites en groupe selon le scénario.

Les héros ont des pouvoirs magiques donnés par la fée.

Une boucle de ceinture : pour appeler la fée.

Un bouclier : pour protéger les héros.

Une arme : pour endormir la sorcière.

Ils ont déjà réussi 9 missions. Ils ont fait une mission par an. Ils arrivent dans l'école du Centre pour la 10^{ème} mission.

La sorcière est dans l'école mais elle pris l'aspect d'une personne. Elle est là pour enlever des enfants et les prendre comme esclaves. Pour pouvoir l'endormir, il faut ne faut pas qu'elle soit transformée.

Un élève découvre une maîtresse dans un placard.

Les élèves savent qu'il faut énerver la fausse maîtresse pour qu'elle redevienne sorcière.

La sorcière est démasquée.

Les héros vont combattre la sorcière.

H/ Travail de réécriture

Il s'agit de réécrire les trois premières parties. Ces trois parties ont été produites avant que tout le scénario ne soit terminé.

Elles n'ont pas été écrites collectivement mais en groupes avec des techniques adaptées au niveau des élèves. Chaque groupe a pu communiquer sa production à la classe.

Afin de permettre à chaque groupe de s'appropriier les écrits des autres, les élèves travaillent à l'amélioration des productions réalisées dans un autre groupe.

Au cours des séances précédentes, la mise en commun des productions des trois premières parties a mis en évidence plusieurs objectifs visant l'amélioration. L'élaboration plus précise du scénario ainsi que la liste classée chronologiquement des illustrations (chaque élève a choisi d'illustrer un passage) représentent deux outils favorisant l'enrichissement du récit.

Le projet de production et d'édition d'une histoire illustrée impose des contraintes. Cette publication sera lue par d'autres " que moi " et d'autres " que nous ". L'activité de réécriture permet de reprendre et d'améliorer les traces écrites des premiers choix faits pour répondre à l'intention de communication. Les retours sur cette première production sont indispensables pour obtenir un écrit adapté.

Ce travail de réécriture constitue une étape importante puisque ces séances vont demander aux élèves de réinvestir un nombre important d'expériences menées au cours des séances précédentes, à savoir :

- Résoudre un problème posé pour la réalisation du projet
- Travailler avec les autres ; accepter l'aide et/ou apporter l'aide
- Accepter de remanier un écrit
- S'inscrire individuellement dans une démarche coopérative
- Etre en situation de déséquilibre pour une acquisition nouvelle
- S'appuyer sur des réussites précédentes pour oser et prendre des risques

Pour le groupe 1, il s'agit de réécrire le texte de présentation des héros et de leur histoire en remplaçant " Ils " par " Nous". (Annexe 6)

Ce texte a été écrit par les groupes 2 et 3 au cours d'un travail oral avec l'aide du maître. Au cours de la séance de mise en commun, il est apparu que les héros sortaient de la citrouille et racontaient leur histoire. Un élève du G1 a fait remarquer que l'on ne pouvait pas dire parfois nous et parfois ils. Le travail de réécriture sera centré sur la cohérence du récit. Il faut écrire les paroles d'une personne qui s'adresse à nous. Un prolongement est proposé pour un réinvestissement en cas de réussite. Il s'agit, pour les élèves qui ne rencontrent pas de difficultés sur le premier texte et qui peuvent déjà réinvestir l'acquis de la situation précédente (dans le

cadre d'une situation un peu différente) d'écrire un texte en faisant raconter au héros qui parle, le sort dont ils sont victimes ainsi que le rôle de la fée. (annexe 7)

Le groupe 2 doit recomposer le texte du début de l'histoire en découpant les phrases pour les mettre dans l'ordre. (annexe 8)

Cette partie du texte a été écrite par le groupe 1. Il est apparu au cours de la mise en commun la répétition des et. Le travail proposé aux élèves est de constituer un texte en utilisant des phrases à découper et de les mettre dans l'ordre. Une comparaison avec le texte de départ mettra alors en évidence l'inutilité de la répétition du et.

Des propositions nouvelles pour compléter le texte peuvent voir le jour. Il conviendra de les noter pour une utilisation ultérieure.

L'entraide est favorisée et expliquée. Aider ce n'est pas faire à la place de l'autre mais expliquer ce qu'il convient de faire. Proposer aux élèves ayant réussi ce travail de le reformuler à d'autres est un exercice permettant de penser la situation.

Le groupe 3 (apprentis lecteurs) travaille sur l'écriture de phrases. (annexe 9)

Les élèves écrivent des phrases à l'aide d'étiquettes de mots et de groupes de mots. Ces phrases décrivent les personnages. Elles sont issues du texte écrit par les groupes 2 et 3 (écriture collective ; élaboration de phrases oralement avec prise de note au tableau par le maître). Les élèves peuvent recopier les mots en construisant les phrases ou découper et coller les étiquettes avec modèle si besoin.

Dans un deuxième temps, il est proposé aux élèves de dessiner les personnages en utilisant les informations (cela permet d'évaluer et de donner du sens à la lecture du texte écrit) dans les phrases reconstituées.

Un temps de compte-rendu et de bilan collectif permet de faire apparaître la nécessité de liens entre chaque partie et de mettre en évidence la coopération.

I/ Fin de la production de l'histoire

Cinq autres séances vont permettre en alternance le travail d'écriture en trois groupes pour les nouvelles parties, puis de réécriture. (annexe 10). Entre chaque niveau de production d'écrit, une synthèse permet de poser les problèmes qui donneront des objectifs à la réécriture.

Les élèves prennent peu à peu confiance dans leur capacité à produire de l'écrit, à communiquer et à accepter la confrontation et donc la critique. 11 élèves sur 12 parviennent à s'appuyer sur les situations de réussites qu'ils ont mises en évidence pour eux-mêmes, que ce soit dans l'écriture, dans la cohérence du récit, dans la vérification de la cohérence du scénario avec les écrits

successifs, etc... Un élève reste très à l'écart du projet. Il réalise une illustration sur demande du maître afin d'être présent dans l'album et donc dans le projet.

J/ Le projet global : un ensemble complexe de situations d'apprentissages en interaction.

La description du déroulement du projet a été centrée sur la production d'écrit, autour de l'histoire. Mais ce projet de réalisation d'album a généré d'autres situations d'apprentissages dépendant les unes des autres et suscitant elles aussi d'autres situations problèmes à résoudre.

- Nouvelles situations d'apprentissages et temps de consolidation : la production d'écrits génère la nécessité de réécriture. Pour réécrire, les élèves doivent résoudre de nouveaux problèmes qui amènent de nouvelles situations d'apprentissage et la consolidation de nouveaux acquis qui seront réinvestis.

Plusieurs situations ont mis en évidence la nécessité de séquences d'apprentissage, d'information ou d'entraînement comme par exemple l'écriture d'une lettre, la rédaction d'un dialogue, les apprentissages liés aux contraintes linguistiques, la construction de la notion de phrase, l'emploi du texte descriptif... C'est l'activité de production d'écrit qui donne le système de contraintes, en interaction avec cette production.

Ces temps sont proposés à la suite ou avant les activités auxquelles elles sont liées. Elles permettent à l'élève de ne pas être en situation de traiter plusieurs problèmes en même temps et de pouvoir se concentrer sur la tâche prioritaire proposée. Il peut se concentrer sur le sens de la production de l'écrit s'il n'a pas à se soucier en même temps de la correction de l'orthographe, qui pourra être vue sur un temps différé.

- Les illustrations : elles ont été réalisées en liaison avec le récit. Chaque élève a choisi un passage du récit. Les productions ont été travaillées et analysées par le groupe. Il s'agissait pour chacun d'être en mesure d'accepter son dessin initial pour le confronter aux contraintes du projet et s'exposer à des critiques visant à l'amélioration. Aucun dessin n'a été rejeté par son auteur (contrairement à ce qui s'était passé lors de la production de l'album « Quand je serai grand »). La critique, grâce aux propositions des autres enfants, a trouvé ses limites. Il a fallu un échange avec un illustrateur professionnel, M. André Vial, pour que les élèves acceptent d'améliorer encore leurs illustrations. Le regard positif et les conseils et consignes, voire les modèles, apportés par l'illustrateur ont été vécus de manière naturelle, évidente ; la déscolarisation de ce temps d'analyse était à ce moment là indispensable. Il est intéressant de signaler le dépassement qu'a opéré un élève, Mohamed, dans ce cadre. (annexe 11). Persuadé

qu'il était « nul » en dessin et n'acceptant aucune de ses productions du début d'année, il déchirait systématiquement ses dessins. Il a pleuré à plusieurs reprises. Il souhaitait que son dessin soit ressemblant avec la réalité. Les confrontations avec les autres élèves, l'aide d'un voisin et les conseils de l'illustrateur ont eu raison de sa mauvaise image. Il a appris à accepter ce qu'il fait car il sait qu'il peut améliorer et donc acquérir des capacités nouvelles. Il a compris aussi qu'illustrer n'est pas nécessairement la copie de la réalité. L'illustrateur a pu le montrer à travers un certain nombre de ses productions.

- La mise en page a constitué un moment fort de ce projet. Le choix d'une illustration par élève liée à des moments de l'histoire répartis sans rythme particulier et les contraintes de l'édition (tirage en noir et blanc sur photocopieuse) ont provoqué des tâtonnements importants avant de parvenir à une mise en page acceptable pour tous. Là encore, c'est la proposition que soit utilisé un outil de professionnel (par l'illustrateur), à savoir le chemin de fer, qui a permis de choisir une solution équilibrée.

- Des correspondances : plusieurs courriers (annexe 12) sont apparus comme nécessaires pour prendre des contacts dans le cadre du projet :

une invitation à M. Vial et sa réponse, un envoi de l'album « Quand je serai grand » à Pierre Ferrier (PEF) et sa réponse, l'envoi de l'album « Une citrouille à l'école » à des classes .

- La diffusion de l'album

Une liste de destinataires de l'album avait été établie au moment où le projet a été proposé. Cette liste a été revue et élargie à la fin du projet, les élèves ayant un regard plus positif sur l'album monté et agrafé que sur ce qu'ils imaginaient. La question de la vente, avec des estimations financières, a été abordée : les élèves ont conclu que pour être vendu l'album devrait être « mieux ». Si le premier album « Quand je serai grand » n'a pas été diffusé hors de la classe et des familles, les élèves ont eu conscience que « Une citrouille à l'école » pouvait intéresser un public plus large mais pas être vendu. « Ils l'achèteront pour nous faire plaisir » ont conclu certains (et non pour sa qualité). (annexe 13)

- L'organisation du travail

La réalisation du projet a demandé une organisation créant des outils (affiches de référence, tableaux de gestion du temps, tableaux récapitulatifs des tâches, (annexe 14)...) et des

tâches favorisant l'acquisition de compétences transversales (animation des séances de bilans, secrétariat, constitution de dossiers, compilations, etc.)

- L'utilisation de technologies nouvelles

La production des textes de l'album et des autres productions annexes a été suivie régulièrement de saisie au traitement de texte dans le cadre de l'activité informatique de la classe. En ce qui concerne les illustrations, l'utilisation de la photocopieuse pour notamment proposer des transformations grâce aux agrandissements ou réductions a été très positive.

La projection à l'aide d'un épiscopes des illustrations pour analyser et critiquer en groupe a favorisé aussi une familiarisation avec des outils techniques au service du projet.

- La relation avec l'extérieur :

La diffusion de l'album a servi de médiateur pour montrer que les élèves de la classe de perfectionnement avaient des capacités (aux élèves des autres classes mais aussi aux familles des élèves).

IV . L'évaluation

L'album a été terminé, édité et diffusé au mois de décembre 1999. J'ai cessé à compter de cette période mes interventions dans la classe. L'évaluation a été faite autour de plusieurs axes, tout en étant intégrée aux diverses étapes du projet, favorisant ainsi des remédiations. Le projet est un outil.

L'évaluation de la production finale

L'album est produit. C'est déjà en soi une première évaluation. Il convient de revenir avec les élèves sur le projet initial et de mettre en évidence leurs analyses sur la différence entre la représentation initiale et la production finale. Des inquiétudes du début ont été levées : on a pu faire cet album.

Le regard sur l'album réalisé est aussi un élément d'évaluation. Les élèves peuvent dire : « Il est bien », ayant dépassé certaines de leurs inhibitions (le contenu de l'histoire mettant en jeu des héros d'aventures fantastiques, mais aussi le style et les illustrations). A la question de certains élèves « Va-t-on le vendre ? », une majorité situe la production comme n'ayant pas les critères d'un objet commercial. Il est plutôt proposé de « faire lire » (et non pas seulement donner ou montrer) l'album aux familles, aux autres classes, au directeur, à ceux qui ont aidé... La destination commerciale est reléguée. Toutefois cela ne signifie pas qu'une production coopérative ne puisse être vendue ; mais ce projet ne saurait être premier.

L'évaluation des élèves

Il conviendrait d'évaluer aussi ce que chaque enfant a appris. On a pu mettre en évidence des modifications chez des élèves de leurs représentations dans ce qui est en jeu dans les situations d'apprentissage. Des positionnements nouveaux sont apparus. Des élèves se sont autorisés à écrire, lire, illustrer, communiquer, analyser, échanger et donc prendre des risques. La plupart des élèves savent se lancer dans la production d'écrit, soit directement en autonomie, soit sous la dictée de l'adulte ou à l'aide d'autres stratégies. Le projet n'est qu'un outil ; évaluer c'est en partie répondre à la question : « Sa réalisation a-t-elle conduit à la réalisation de savoirs réinvestissables ? ».

Ma situation particulière dans cette classe (présentée au début) ne m'a pas permis de mettre en place des outils d'évaluation pour dépasser les simples constats ci dessus.

Deux exemples de positionnements nouveaux des élèves, favorisés par le projet.

a) **Julien** est un élève qui fuit l'activité scolaire et peut être à certains moments dérangeant pour les autres élèves. Il ne parvient pas alors à sortir de la spirale de l'échec et de l'exclusion des autres, vivant celle-ci assez mal pour devenir alors agressif. En relation duelle, il peut montrer de bonnes capacités (il peut lire et faire des propositions adaptées à la situation). Au début du projet, certains élèves ont cherché des scénarios possibles à la maison et les ont proposés en classe. Julien apporte une semaine plus tard ce texte :

Texte écrit à la maison par Julien avec l'aide de sa sœur.

Ce texte a fait l'objet d'un travail de réécriture (individuellement avec l'enseignant) et de corrections. Puis Julien a utilisé le traitement de texte au cours d'une des séances de l'atelier informatique.

La petite citrouille.

C'est l'histoire fantastique qui s'est passée à l'école Auguste Blanqui en l'an 1999.

Il se prépare alors une fête à l'occasion de la fin de l'année.

Les enfants sont très heureux.

La maîtresse demande quatre petites citrouilles, une fée et une sorcière.

Mais que se passe-t-il ?

Soudain Julien est changé en citrouille !

Il est tombé dans le piège tendu par la sorcière !

Va-t-il toujours rester en citrouille ?

La fée s'approcha de Julien et lui demanda :

« Est-ce que maintenant tu vas être bien sage et gentil ? »

La petite citrouille laissa échapper une petite larme

et promit à toute la classe d'être gentille et de redevenir Julien.

Fin

Julien a su utiliser l'écrit en situation de communication (décalée) pour excuser son comportement. Quand il a fallu lire ce texte pour la première fois, il n'y est pas parvenu. Il a demandé à un autre élève de le faire. Les commentaires de ses camarades ont été vifs : cela n'a pas de rapport avec l'histoire. L'élève qui a lu le texte a su expliquer : « Julien veut dire qu'il s'excuse ». Cette utilisation de l'écrit par cet élève pour communiquer avec le groupe est assez exemplaire de ce que peut susciter la compréhension de l'acte et de l'utilité de l'écrit. L'analyse de la structure textuelle met en évidence une succession de phrases simples. Un travail de réécriture a été proposé afin d'améliorer le texte, notamment dans ses liaisons, afin de le rendre plus compréhensible auprès des enfants auxquels il s'adresse. Mais le texte ayant pu être lu et

ayant provoqué suffisamment d'émotion, Julien n'a pas voulu reproduire cette situation. Pourtant, son texte l'a mis en situation de production et donc d'apprentissage.

b) Justine a posé au moment de la présentation du projet (en septembre), la question concernant les modalités de travail : travaillerait-on en groupe (les groupes définis en classe). A mesure de la réalisation du projet, il était possible d'expliquer et de justifier l'intérêt de mener telle ou telle tâche en groupe classe, en groupe de besoins ou individuellement. Il a été plusieurs fois possible de montrer que l'on avait acquis de nouveaux savoirs, de nouvelles capacités, que l'on avait progressé. Dans le même cadre, il a fallu parfois mettre évidence la nécessité de proposer des situations plus difficiles que la séance précédente pour pouvoir progresser.

Au cours d'une activité précise, il est proposé aux élèves du groupe des apprentis lecteurs de construire des phrases à l'aide d'étiquettes. Pour les réaliser il convient de savoir lire quelques mots et de les utiliser pour construire des phrases déjà écrites pour l'histoire. Il se trouve que la plupart des phrases qui peuvent être écrites sont restées affichées sur le mur. Un élève, Mohamed, a repéré cette affiche et réussit l'exercice sans utiliser la lecture, mais en se mettant en activité de reconnaissance visuelle des mots.

Au cours du bilan, Justine indique que Mohamed n'a rien appris. Il proteste en expliquant qu'il a fait l'exercice. Justine justifie en expliquant qu'il a fait quelque chose qu'il savait déjà faire et que ce n'est pas cela apprendre quelque chose de nouveau.

Justine est nettement passée de sa question du début d'année : « Comment on fait » à « Qu'est ce qu'on a appris ou a-t-on appris quelque chose de nouveau »?

Conclusion

La réussite de tous les élèves est l'objectif ambitieux de l'école. Pour que des élèves en grande difficulté à l'école puissent construire une image positive d'apprenant, il convient de leur proposer une réelle formation intellectuelle avec toutes les étapes y conduisant. Il ne saurait y avoir de savoir minimum ou de minimum vital pour « se débrouiller dans la vie », ce qui aboutirait à un déterminisme révoltant. Il est possible pour des élèves en très grande difficulté de lever des blocages pour qu'ils puissent prendre par l'acquisition de savoir toute leur place dans la société. On n'apprend pas à l'école pour la seule réussite scolaire ou pour l'obtention de bonnes notes. On apprend pour accéder au savoir, comme outil de pouvoir, au sens de pouvoir exister et vivre en société. A partir d'un projet de production d'un album illustré, favorisant comme on l'a vu des situations d'apprentissages susceptibles de lever des blocages et d'accéder à de nouveaux savoirs, on peut généraliser la problématique comme le fait Alain Bentolila ¹¹:

« C'est dans les écoles et les circonscriptions que peut se construire une réponse collective faite à des élèves qui souvent se demandent ce qu'ils font dans les classes et à des parents qui savent que l'ascenseur social est en panne. Cette réponse exige que l'école se concentre sur sa mission essentielle, la seule qu'elle est capable d'assumer : la formation intellectuelle. (...) Apprendre à parler à l'autre et à l'écouter avec l'infinie considération qu'il mérite ;

apprendre à lire les textes avec le respect le plus grand et la volonté légitime de les interpréter ; apprendre à analyser le monde avec exigence et rigueur ; apprendre à se servir de l'histoire pour comprendre les événements d'aujourd'hui ; et surtout !, savoir ne pas s'en laisser compter et être capable de réfuter les explications simplificatrices de nature sectaire ou magique. Armer intellectuellement chacun des enfants qui lui est confié, telle est la mission d'une école moderne ; il ne s'agit donc plus seulement de transmettre des connaissances, mais de faire prendre conscience à chaque élève que tout ce qu'il apprend lui sert à exercer plus justement son intelligence afin d'occuper sa propre place dans un monde qu'il ne doit jamais renoncer à transformer... »

Enfin, en ce qui concerne les enfants en difficulté en classe de perfectionnement, on peut souhaiter qu'il n'y ait pas de pédagogie spéciale, mais bien une prise en charge particulière dans le cadre d'une pédagogie d'excellence pour leur permettre de trouver ou retrouver le chemin de la réussite, en précisant que ce qui peut leur être utile sera utile à l'ensemble des élèves en difficulté.

---

¹¹ Bentolila A., – Levée d'immunité scolaire – Le Monde du 30/01/1999 – Rubrique : Horizon.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- Barth B, M., Le savoir en construction, Paris, Retz, 1993.
- Bruner J., L'éducation : entrée dans la culture, Paris, Retz, 1996.
- Charmeux E., Apprendre à lire et à écrire, Toulouse, SEDRAP, 1993.
- CRESAS., Naissance d'une pédagogie interactive . Paris, INRP / ESF. 1991.
- Chauveau G., L'enfant apprenti lecteur, Paris, INRP / L'Harmattan, 1993.
- Cyrulnik B., (dir.), Ces enfants qui tiennent le coup, Paris, Hommes et perspectives, 1998.
- Fijalkow J., Mauvais lecteurs . Pourquoi ? Paris, PUF, 1996.
- Fresne R., Pédagogie différenciée, Paris, Nathan, 1993.
- Houssaye J., (dir.) La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, 1994.
- Meirieu P., Apprendre ...oui mais comment ?, Paris, 1987.
- Rochex J. Y., Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs, Paris, Ed Armand Colin, 1992.
- Smith F., La compréhension et l'apprentissage, Montréal, Ed HRW, 1979.
- Groupe EVA Evaluer les écrits à l'école primaire, Paris, Hachette. Education . 1993.
- Casanova R., La classe spécialisée. Une classe ordinaire ? E.S.F. Editeur. 1999.

TEXTES OFFICIELS

Texte au sujet de l'introduction des études dirigées dans les collèges. In BO n° 30 du 28/07/1994.

La maîtrise de la langue à l'école. 1992 .Ministère de l'Education Nationale.

Programme de l'école primaire. 1995 et 1999. Ministère de l'Education Nationale.

RAPPORTS /ACTES

Rapport « Amélioration de l'efficacité de l'école primaire » - Jean FERRIER – Juillet 1998.

Demain l'école. Rapport et manifeste du CRAP – Cahiers pédagogique, 1995.

Bucheton D. – La maturation de l'écriture – les Actes des rencontres Education, Nathan ,1994.

Le Gal J. Réussir par l'école – La personnalisation des apprentissages. ICEM – Actes du 2^{ème} salon des apprentissages personnalisés et individualisés, Nantes, Novembre 1990.

ARTICLES de presse (revues spécialisées, journaux...)

Gibert J., Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur, Le Nouvel Educateur (ICEM), septembre 1992.

De Peretti A., Actualité de Rogers . Cahiers Pédagogiques, n°324.

Dossier Apprendre Sciences Humaines .N° 98, Octobre 1999.

Weber A., Travailler en projet in Pratiques n° 36, décembre 1982. Savoirs sociaux et savoirs scolaires.

Astolfi J.P., Les erreurs dans l'apprentissage, texte pour la publication INRP : « Questions des enseignants aux chercheurs ». Février 1996.

Chauveau Gérard – Rogovas-Chauveau Eliane. Echecs et réussites scolaires , in Migrants formation N° 104 / Mars 1996.

Perrenoud P., Sens du travail et travail du sens à l'école, in Cahiers Pédagogiques n° 314-315, mai-juin 1993, p .20.

Des situations de communication à l'école pour apprendre à écrire. Cahiers du CDDP de Melun. N° 9.

Meirieu P., Etre instituteur aujourd'hui. Journal des Instituteurs – Editions Nathan – Septembre 1991

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>