



Comment j'adapte « La Révolution Industrielle » dans mes classes de 4^{ème}

Patrick RAYMOND, professeur d'histoire, géographie, éducation civique
Gfen Midi-Pyrénées

La démarche d'auto-socio-construction des savoirs concernant la révolution industrielle¹ est un « classique », parmi de nombreuses autres, des démarches du GFEN. Elle s'articule, dans la version « canonique », en quatre phases dont la durée est de 85 mn (phase 1), 60 mn (phase 2), 75 mn (phase 3), 85 mn (phase 4), soit une durée totale de plus de 5 heures. Si, dans le cadre d'un stage de formation adulte ou d'un projet élève, cela ne pose pas de problème, il n'en va pas de même si on veut l'intégrer dans l'ordinaire d'une classe de 4^{ème} au collège.

Nous disposons d'environ 6/7 heures pour traiter le thème 1 du chapitre consacré au 19^{ème} siècle, intitulé « L'Âge industriel ». Il nous est demandé de partir d'une étude, au choix – d'une ville industrielle au 19^{ème} siècle ; du chemin de fer au 19^{ème} siècle ; d'un entrepreneur et de son entreprise au 19^{ème} siècle ; ou des ouvriers et ouvrières à la Belle Epoque – et de la replacer dans le cadre de l'ensemble des bouleversements économiques et sociaux pour déboucher sur une découverte des grands courants de pensée religieux et idéologiques (libéralisme et socialisme).

On attend de nous qu'à l'issue de ce travail les élèves aient compris que « l'industrialisation qui se développe au cours du 19^{ème} siècle en Europe et en Amérique du nord entraîne des bouleversements économiques, sociaux, religieux et idéologiques » ; qu'ils connaissent et sachent utiliser des repères chronologiques (le manifeste du Parti communiste, 1848 ; l'encyclique *Rerum Novarum*, 1891) ; qu'ils sachent situer sur un planisphère les régions industrialisées à la fin du 19^{ème} siècle ; qu'ils sachent décrire un exemple de mutations liées à l'industrialisation et caractériser les grandes idéologies (libéralisme et socialisme)².

Il se trouve que l'essentiel de ces connaissances fait l'objet de la démarche de construction de savoirs élaborée par A. Dalongeville et M. Huber et que les durées nécessaires et disponibles sont compatibles. Alors, quelles adaptations et pourquoi ?

Le séquençage

Je ne dispose pas de plages de 85 mn de cours. L'enseignement de l'histoire - géographie - éducation civique au collège est réparti sur trois séances hebdomadaires de 55 mn.

Les premières fois où j'ai utilisé ce dispositif, je l'ai fait en reportant sur l'heure de cours suivante la suite de ce qui était prévu dans chaque phase. Très vite je me suis rendu compte que ça n'était pas satisfaisant ; que la progression exigeait davantage de cadrage pour ne pas « perdre » les élèves. Reporter l'achèvement d'une tâche commencée lors d'une séance à la suivante n'est pas satisfaisant. Autant que faire se peut, chaque séance doit fonctionner comme une entité autonome et la suite démarrer par un ancrage dans la précédente. Sinon au bout de 4 heures les élèves perdent le fil de ce qui est travaillé.

Aujourd'hui, j'organise ce cours en sept séances :

S1 – L'émergence des représentations et la présentation à la classe d'un personnage, d'une famille, d'un groupe social, incarnés par des groupes d'élèves différents.

1 Alain Dalongeville, Michel Huber, *Enseigner l'histoire autrement*, Chronique Sociale, 2002, p. 43-54

2 Nouveaux programmes entrant en vigueur à la rentrée 2011

S2 – Après la distribution d'un résumé rassemblant les acquis de l'heure précédente, un travail de groupe sur le développement de la Révolution industrielle.

S3 – Présentation à la classe des travaux des groupes puis, après distribution d'un résumé, rédaction par groupe d'un bilan intermédiaire.

S4 – Concurrence et conséquences sociales.

S5 – Luttres sociales et politiques qui se concluent par une nouvelle phase de rédaction par groupe d'un bilan.

S6 – Lecture des bilans et réorganisation des connaissances en parcourant les pages du manuel des élèves.

S7 – Apports magistraux sur les changements culturels et idéologiques.

Les groupes de travail

En fonction de l'effectif des classes je m'arrange pour que lors des séances S4 et S5 (les phases 3 et 4 de la démarche écrite par A. Dalongeville et M. Huber) j'aie autant d'élèves dans les groupes ouvriers et patronat. D'autre part, comme j'enseigne dans une région anciennement minière et métallurgique (Decazeville dans l'Aveyron), j'ai substitué à certains groupes initialement prévus, d'autres plus locaux, dans le but d'incarner, ancrer dans l'histoire locale, cet enseignement. Ce qui donne :

Groupes de la bourgeoisie

A1 - Famille Decazes (l'industriel qui donna son nom à Decazeville) ; mines et métallurgie

A2 - Famille d'Antoine Schneider ; mines et métallurgie

B1 - Famille Motte-Bossut ; industrie textile

B2 - Famille de René Cohin ; mines et métallurgie

Groupes des futurs ouvriers d'usines

A'1 - Paysans de l'Orne

A'2 - Paysans de l'Aveyron

B' - Artisans tondeurs de Vienne (autant que les groupes A'1 et A'2 réunis)

Les regroupements sont ensuite les mêmes que dans la démarche canonique :

En S2 et S3 : regroupements de A1 et A2 = A ; de B1 et B2 = B ; de A'1 et A'2 = A' ; B' (inchangé)

En S4 : les groupes A et B restent inchangés ; on constitue deux nouveaux groupes en brassant les groupes A' et B' = ouvriers 1 et 2

En S5 : on garde les mêmes groupes ouvriers ; si on le souhaite, on peut recréer deux groupes patronaux en brassant les anciens groupes A et B.

Comme on ne choisit pas la famille ou la classe sociale dans laquelle on naît, la répartition des élèves dans les différents groupes se fait par tirage au sort lors de l'entrée en classe au début de la séquence. Cela crée surprise, interrogation, attente. Je leur explique ensuite les raisons de cette procédure, ce qui participe de la mise en œuvre du travail qui s'amorce. (D'autres façons de constituer les groupes sont possibles.)

Le travail des groupes

Les missions de travail sont les mêmes que celles proposées par les créateurs de la démarche.

J'ai supprimé le groupe « Grandet » dont le texte de Balzac posait des difficultés d'interprétation aux élèves de 4^{ème}.

J'ai remplacé le groupe « Famille Dietrich » par le groupe « Famille Decazes » ; pour ce groupe je distribue une biographie simplifiée du personnage. (document p. 4)

J'ai subdivisé le groupe « Paysans » en introduisant celui des « Paysans du Ségala (Aveyron) » qui disposent d'un court texte décrivant leurs conditions de vie misérables. (document p. 4)

Par contre je ne retiens pas dans la première phase de présentation des personnages ou groupes, les restitutions sous forme de dessin, mime ou jeu de rôle. Certes, c'est là un moyen privilégié d'incarner les personnages mais cela est consommateur de temps. J'ai donc fait le choix de l'écrit, de l'oral et de la prise des notes que j'écris au tableau (une occasion de sensibiliser les élèves à cette pratique) lors des restitutions.

J'ai également modifié les documents pour la dernière phase du travail de groupe en S5 (phase 4 de la démarche décrite par A. Dalongeville et M. Huber). Les auteurs proposaient un témoignage sur la révolte des canuts et un texte de Chateaubriand réagissant à cet événement. Là encore, ces deux textes posaient des difficultés d'interprétation aux élèves. Aux groupes « Ouvriers », je donne le récit d'une lutte ouvrière et de sa répression par la troupe, en 1869 dans le Bassin de Decazeville. Cet événement eut un très grand retentissement national. Victor Hugo y trouva la raison d'un poème. C'est pour moi l'occasion d'autoriser les

élèves à se réapproprier un pan d'histoire locale, rattachée à la « grande ». (document p. 5)

Aux groupes « Patronats » j'apporte une lettre de soutien des ouvrières de Lyon aux femmes des ouvriers en grève du Creusot, en 1870. Ce texte me permet de montrer la volonté du mouvement ouvrier de s'inscrire dans l'héritage de 1789 et de faire un lien avec cette partie importante du programme de 4^{ème}. (document p.6)

La fin de la séance 5 est consacrée à l'écriture individuelle d'un bilan.

La problématisation et la trace écrite

La séquence de cours est structurée par une succession de questionnements ouverts auxquels, à l'issue des différentes phases et de la séquence elle-même, les élèves doivent pourvoir répondre lors des moments d'écriture de synthèse. Ces moments sont essentiels ; ils sont l'occasion, pour chaque élève, de la cristallisation des savoirs.

L'intitulé général du chapitre est sous titré par la problématique générale : « Qu'est-ce qui se transforme dans les domaines économique, social, idéologique et culturel au 19^{ème} siècle en Europe ? »

Les titres des différentes parties sont formulés de la façon suivante :

- I. Quels sont les acteurs de ces transformations ?
Quand commencent-elles ?
- II. Quelles sont les transformations économiques ?
- III. Quelles en sont les conséquences sociales ?
- IV. Quelles évolutions idéologiques ?

Enfin chaque étape du travail se conclut par la distribution d'une trace écrite qui vient organiser et fixer les connaissances construites par les élèves ; support sur lequel va prendre appui l'étape suivante et qu'il s'agira donc de commencer à mémoriser.

Trace écrite distribuée en début de séance 2.

Des personnes pour qui la Révolution (1789-1815) a été une période d'enrichissement (ex. René Cochin).

Passage de la propriété terrienne aux activités commerciales et industrielles (ex. Antoine Schneider).

Le négoce (ex. le commerce triangulaire) a permis l'accumulation d'une masse importante d'argent investie dans l'industrie.

Difficiles conditions de vie des paysans.

Tendances au regroupement des artisans dans des usines.

Apparition de nouvelles machines animées par la vapeur (Watt, 1769).

L'écriture individuelle d'un bilan à la fin de la séance 5 (document p. 6) est une occasion de travailler l'exercice du paragraphe argumenté qu'ils devront maîtriser pour le Diplôme National du Brevet, à la fin de la 3^{ème}. Comme ils ne maîtrisent pas non plus la pratique de la problématisation, je leur indique le plan à suivre ; à la limite un élève pourrait très bien réaliser cette écriture en se contentant de reprendre les traces écrites proposées au long de la séance ; se rendant compte ainsi que cet exercice, qui au départ les affole, est en fait réalisable.

Seul, rédigez un texte sur ce que vous avez compris sur la « Révolution industrielle » :

- ses origines (acteurs)
- ses conséquences économiques
- ses conséquences sociales
- ses conséquences politiques (lutttes, organisation...) au XIX^e siècle.

Cette écriture est aussi l'occasion de mesurer les savoirs qui ont été construits et d'améliorer leur mémorisation.

Ainsi réorganisé, ce cours est, chaque année, un moment fort dans l'ordinaire de la programmation.

Documents

Document du groupe A1 - Famille Decazes ; séance 1

Vous êtes le Duc Elie Decazes et certains membres de sa famille que vous imaginez. Présentez votre personnage.

Document : Le Duc Decazes

Elie, Duc Decazes, né en Gironde en 1780, descendait d'une vieille famille de magistrats installés dans le Libournais depuis la fin du 13^{ème} siècle.

Jean Decazes était seigneur de Figeac en 1460.

Elie Decazes fit des études de droit à Paris. Grâce à l'appui du Comte de Pourtalès, l'auteur du Code Civil, il fut nommé juge au tribunal de la Seine.

En 1806, il rencontre Louis-Napoléon, roi de Hollande et la reine Hortense qui le fait nommer conseiller du roi son mari, puis Conseiller à la Cour Impériale à Paris en 1811.

Rallié à Louis XVIII, il est nommé par le roi Préfet de police puis ministre de la police.

En 1816, le roi le fait Comte, puis Pair de France en 1818 et le considère comme son fils spirituel.

Afin de faciliter son mariage avec Egédie de Sainte-Aulaire, nièce de la duchesse de Brunswick-Bavarn, Louis XVIII lui fit donner le titre de Duc Danois par Frédéric VI roi de Danemark.

Le nouveau duc devient ministre de l'intérieur en 1818 et Président du conseil des ministres en 1819.

Obligé de démissionner après l'assassinat en 1820 du duc de Berry, neveu du roi, il est nommé ambassadeur à Londres après avoir été nommé Duc Français par le roi.

A la mort de Louis XVIII en 1824, le Duc Decazes songe à se reconvertir.

Document du groupe A'2 - Paysans de l'Aveyron ; séance 1

Vous êtes des paysans du Ségala (Aveyron). Présentez-vous.

Document : Les paysans du Ségala (Aveyron)

Au 18^{ème} siècle, l'Aveyron est parmi les provinces les plus misérables du royaume, l'une des « terres maudites » de l'Ancien régime, déversant sur les routes des hordes d'enfants et de vieillards, mourant de faim et de froid. A la veille de la révolution de 1789, une enquête révèle l'étendue de la misère : presque un tiers de la population est sans ressources.

Jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle, le Ségala se distingue des régions voisines, par sa rudesse. L'acidité du sol rend les récoltes aléatoires et les animaux chétifs. Les conscrits eux-mêmes, mesurés lors des conseils de révision, ont une nette insuffisance de taille par rapport à leurs camarades des régions voisines plus riches. Le pain de seigle et la châtaigne, avec un peu de viande de porc, reste la base de l'alimentation populaire.

Comme dit le proverbe : « *terre ségaline, terre de famine !* ».

Aubin 1869

Dans le secteur ouvrier du Gua la misère était partout. Les salaires arrivaient, avec peine à satisfaire les besoins essentiels. La grève était dans l'air.

Le mercredi 6 octobre 1869, mécontents d'un de leurs chefs de poste, dénommé Imbert, une cinquantaine d'ouvriers de la mine du Crol arrêtaient le travail. Ils se rendent à la Direction, au « Grand Bureau », pour protester auprès du directeur de la Régie d'Aubin, M. Lardy et demander le renvoi d'Imbert. Aux délégués introduits M. Tissot, ingénieur en chef, transmet le refus de la direction d'accéder à cette exigence. Les ouvriers bloquent alors les entrées des mines du Crol et du Montet, qui débouchent près de la route d'Aubin à Cransac.

Jeudi 7 octobre, la grève est générale pour les mille deux cents mineurs de la « Compagnie d'Orléans ». Seuls les ouvriers des forges continuent leur travail. Quatre cents grévistes sont rassemblés sur le plateau où se trouvent ces forges en criant : « *A bas Tissot et Estivals* (ingénieur de la mine du Crol) » et en demandant leur renvoi de la compagnie. La foule grossit peu à peu et incite les forgerons à se joindre à elle.

A 10h48, M. Lardy lance, par télégramme, au préfet, l'appel suivant : « *Les mineurs ont envahi les ateliers des forges du Gua qu'ils veulent arrêter. Il y a urgence, nous sommes débordés. Donnez-nous protection* ». L'ingénieur des mines, M. Jausions, signale aussi en urgence : « *Désordre continue ; d'accord avec mairie d'Aubin et sous-préfet, pensons que présence des troupes serait utile* ».

La foule assiège à nouveau le bureau de la Direction des mines où sept délégués ont été admis à pénétrer. La discussion s'éternise. Les grévistes, furieux, se ruent alors contre la porte du bâtiment. Malgré la résistance des gendarmes d'Aubin, le local est envahi et M. Tissot croit préférable de sortir. Ce fut alors un déchaînement. L'ingénieur en chef, bousculé, frappé, est obligé de se rendre où la foule le pousse en criant : « *Au bassin, à l'eau...* ». Le grand bassin de l'usine fut ainsi longé par les manifestants qui prirent ensuite la route de Cransac. Près du portail d'entrée de l'usine, au Gua, ils se trouvèrent face à soixante six soldats du 46^{ème} de ligne de Rodez qui, avec le préfet, arrivaient en courant de la gare. Après avoir chargé leurs armes, ces derniers dégagèrent Tissot et obligèrent les grévistes à se disperser.

Vendredi 8 octobre au matin, les attroupements se reforment sur les plateaux de l'usine, malgré la troupe, forte maintenant de cent cinquante hommes. Forges et ateliers travaillent encore mais les mineurs étaient bien décidés à les contraindre à l'arrêt. Un détachement de trente soldats est chargé de protéger, sur le plateau des forges, l'entrée des ateliers. A 15h, la forge est presque entièrement envahie et une partie de ses ouvriers se rallie à la grève. C'est alors une foule de mille quatre cents personnes, comprenant un nombre important de femmes et d'enfants, qui repousse peu à peu le détachement. La grève vire à l'émeute. Les insultes fusent.

Grévistes et soldats sont maintenant poitrine contre poitrine et des mains furieuses cherchent à s'emparer des fusils. L'officier ordonne alors de croiser les baïonnettes. La foule reflue à quelques pas. Des manifestants du premier rang sont blessés au flanc et à la poitrine. Mais la poussée reprend : « *Si la troupe tire, elle tirera à blanc. Ils ne viennent ici que pour faire peur* ». Une femme s'adresse aussi aux ouvriers : « *Tas de lâches, ils ne sont qu'une poignée, enlevez les...* ». Une autre courait, portant un enfant.

- « *Où allez-vous, malheureuse ? Rentrez donc chez vous !* »

- « *Qu'est-ce que ça te fout, si mon mari est tué, je veux qu'on me tue avec mon enfant* ».

Des cailloux, des fragments de fonte, des boulons et des briques commencent à pleuvoir sur les soldats qui s'affolent. L'officier engage les femmes à se retirer, mais sa voix est couverte par les cris : « *A bas les baïonnettes ! A l'eau ! Dans le bassin !* » Et c'est soudain le réflexe de peur : « *Défendez-vous ! Faites usage de vos armes !* » hurle l'officier.

Il est 15h20. Un coup de feu éclate, isolé, tout aussitôt suivi par deux autres, puis par deux décharges générales. Epouvantée et panique saisissent ce millier d'hommes qui s'enfuient et courent vers les abris, dans une bousculade monstre. La fusillade dura quarante secondes. Quatorze corps restèrent là, étendus en divers points du plateau, fauchés par les balles. Parmi eux un enfant de sept ans et deux femmes. Vingt-deux blessés, dont trois ne survivront pas, furent immédiatement transportés à l'hôpital de la compagnie.

Accompagnées par la tristesse et la peine immense d'une foule énorme comprenant toute la population locale et celle de toutes les campagnes environnantes, treize des victimes furent inhumées dans l'après-midi du samedi 9 octobre, à l'heure même où, la veille, elles étaient tombées.

Le 13 octobre, au matin, tous les ouvriers se trouvaient à nouveau à leur poste et la situation était à nouveau normale sur l'ensemble des chantiers. Par contre, le Gua était entièrement occupé par mille hommes de troupe.

Le 15 novembre, vingt cinq ouvriers furent condamnés à des peines allant de huit jours à un an de prison, par le tribunal de Villefranche-de-Rouergue.

D'après Lucien MAZARS. *Terre de mine.*

Vous êtes les ouvriers des industries minières et métallurgiques du Bassin de Decazeville. Vous venez de prendre connaissance de ce qui s'est passé à Aubin quand vous vous êtes mis en grève pour protester contre vos conditions de travail.

Présentez votre réaction sous la forme d'un discours que vous chargerez un député vous représentant, de lire à l'Assemblée nationale.

Document des groupes patrons des industries minières et métallurgiques ; séance 5

Le 21 mars 1870, 1500 mineurs du Creusot se mettent en grève pour une augmentation de salaire et une diminution des heures de travail. Les femmes des mineurs en grève firent preuve alors d'une remarquable combativité.

Les ouvrières de Lyon aux femmes du Creusot

Avril 1870

« Citoyennes,

Votre attitude ferme et énergique en face des insolentes provocations de la féodalité du jour est vivement appréciée par les travailleurs de tous les pays et nous, nous éprouvons le besoin de vous adresser nos félicitations.

Ne faiblissez pas, citoyennes, montrez à cette aristocratie rapace que les exploités, aujourd'hui unis et solidaires, ne se laisseront plus intimider ; on peut encore aujourd'hui les affamer, les emprisonner, mais non pas les dompter, car ils savent que la dernière victoire leur appartient.

Ce jour-là, les oppresseurs auront soulevé tant d'indignation, qu'on peut prévoir une éclatante revanche.

Et cependant, nos gouvernants pouvaient parer à ces éventualités en acceptant les réformes sociales et économiques à mesure qu'elles s'imposaient. Mais non ! et la classe des capitalistes jette insolemment le défi au monde travailleur !

Eh bien le défi est relevé, la guerre est désormais déclarée et elle ne cessera que le jour où le prolétariat sera vainqueur, où les mineurs pourront dire : à nous les mines ! — les cultivateurs : à nous la terre ! et les ouvriers de tous les métiers : à nous les usines !

Vous le voyez, amies, cette lutte que vous soutenez si vaillamment n'est que la première phase d'une révolution économique et sociale gigantesque dont l'histoire n'offre aucun exemple car sa devise est « plus d'exploiteurs, rien que des travailleurs ».

Et maintenant, citoyennes, en attendant le triomphe de la cause des travailleurs, nous vous serrons fraternellement les mains et vous crions : courage et espoir. »

Vous êtes le groupe des « Maîtres de forge », les plus puissants patrons des industries minières et métallurgiques. Vos ouvriers du Creusot se sont mis en grève quand vous avez décidé de diminuer leur salaire.

On vient de vous apporter une copie de la lettre que les ouvrières de Lyon ont adressée aux femmes des grévistes du Creusot.

Présentez votre réaction sous la forme d'un discours que vous chargerez un député vous représentant, de lire à l'Assemblée nationale.

Trace écrite distribuée après l'écriture individuelle d'un bilan, à la fin de la séance 5

La Révolution industrielle c'est, au départ, des personnes (Schneider, Decazes, Cohin, Motte-Bossut...) qui cherchent à investir leur fortune (capital) dans des activités nouvelles qui doivent leur rapporter davantage que ne le faisaient jusque là, la propriété terrienne ou le négoce ; ils recherchent une rentabilité accrue pour leurs investissements.

Les progrès techniques du 18^{ème} siècle (machine à vapeur et mécanisation) et financiers (banque, crédit) leur offrent cette possibilité. Ils se lancent donc dans l'industrie.

L'économie et la société en sont considérablement transformées :

Disparition d'activités artisanales

Concentration de la production dans des usines

Apparition d'un nouveau groupe : les ouvriers travaillant en usine

Exode rural

...

Dès le départ, détenteurs des capitaux (les capitalistes) et ouvriers forment deux classes aux intérêts contradictoires : les bas salaires permettant une plus forte rentabilité du capital investi mais générant des conditions de vie misérables pour les ouvriers.

Progressivement la classe ouvrière va s'organiser (mutuelles, syndicats, partis politiques) pour obtenir des améliorations de ses conditions de vie : augmentation des salaires, réduction du temps de travail, interdiction du travail des enfants, retraites, congés... On parle de « conquêtes sociales » car les ouvriers ont du lutter pour les obtenir.



Construire, avec les autres son « pouvoir écrire »

A Yzeure, mettre en paroles et en dessins les souvenirs pour en garder la mémoire...
A Montreuil, oser imaginer et écrire sa pensée

Nicole BREHIER-VEDRINE, enseignante « honoraire », GFEN Ile de France

J'ai volontiers accepté la proposition de Sophie Marques, professeur des écoles à l'école Danton, à Montreuil, d'accompagner sa classe de C.P. en séjour « danse contemporaine », une semaine à Yzeure dans le cadre des Rencontres Chorégraphiques internationales de Seine-Saint-Denis 2011. Elle a choisi d'articuler le langage corporel travaillé avec les danseurs Anne-Karine Lescoff et Bruno Danjoux et la parole et l'écrit lors de deux ateliers mis en œuvre en parallèle. Elle annonce dans le projet de classe qu' « Apprendre, construire avec les autres, cela prend du temps, c'est exigeant. » s'agissant d'« ouvrir à chacun le chemin des possibles, le chemin de l'émancipation »... La danse, les visites, explorations et lectures de paysage... sont réfléchies comme autant de sources où puiser pour continuer le chantier d'écriture tous « azimuts » entrepris dès la rentrée dans sa classe où toute activité est génératrice de parole et d'écrit.

A Yzeure, lors du séjour « danse contemporaine

Se souvenir, exprimer sa pensée

Très provocateurs d'imaginaire les costumes insolites du **Centre national du costume de scène et de scénographie** de Moulins ! Propices à la confrontation des souvenirs, l'affinement de la pensée, la libération de l'imaginaire pour construire une mémoire collective, « faire provision de mots »,¹ constituer « une pioche commune »² et plus tard donner vie à un personnage, une histoire.

Les découvertes de l'exposition et de l'atelier³ *Les « Insolites » Formes et matières des costumes de scène* seront

une matière du cheminement de la pensée des enfants vers l'écriture.

De l'évocation des souvenirs à la construction d'une mémoire commune

Au détour de scénographies surprenantes, les enfants sollicités par la conférencière à porter leur regard sur quelques costumes particuliers, ont évoqué leurs impressions. À Yzeure, sans aucun support visuel, l'atelier « Se souvenir des belles choses » a amorcé la quête de ce qui éblouit, étonne. Un temps de réflexion individuelle et de retour sur les ressentis, précède et prépare chaque débat. Ce moment de parole libérée des contraintes d'une réponse attendue, permet de convoquer la mémoire et la sensibilité de chacun. La jubilation des enfants augmente avec le nombre et la diversité des interventions. Le plaisir d'exercer son langage s'installe progressivement avec la capacité à écouter l'autre et aller ensemble à la conquête des mots nouveaux nécessaires et parfois savoureux « *une robe rare, zigzag, arc-en-ciel, bustier, du vrai tissu multicolore artistique...* ».

1 En référence à l'atelier d'écriture d'Yves Béal « *Provisions pour l'hiver* » que nous avons choisi de vivre lors des 4^e Rencontres Nationales sur l'Accompagnement, « Prendre pouvoir sur l'écrit », les 2 et 3 avril 2011 à Saint-Denis.

2 Yves Béal, Frédérique Maïaux, *Un projet... pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*, p.54 Delagrave 2008 et Yves Béal, Martine Lacour, Frédérique Maïaux « L'atelier d'écriture : une démarche de création » p.48, *Ecrire en toutes disciplines, De l'apprentissage à la création*, Bordas 2004.

3 Découvrez l'exposition « *Les insolites* » au CNCS de Moulins : http://www.cncs.fr/index.php?PageID=exposition&expo_id=29

Apprendre à argumenter son point de vue

L'idée avance que chacun puisse voir un même costume sous un angle différent, visuel ou imaginaire. L'ambiance tamisée de la scénographie suggère un prolongement au-delà du regard porté, laissant planer le mystère. L'émergence de la notion de point de vue et son acceptation en est facilitée, le débat (la dispute) devient possible (ex : la vive discussion autour de la couleur des ailes du dragon).

Dictier à l'adulte pour penser l'écrit, « focus sur un costume »

Lorsque la confrontation des points de vue et interprétations est satisfaisante pour le groupe, les affiches « mémoire » du groupe sont réalisées sous la forme de plusieurs textes descriptifs dictés à l'adulte.

Plusieurs propositions parfois divergentes sur le fond ou la forme, sont acceptées. La proposition est parfois consensuelle, ce texte fait l'unanimité :

La robe rouge

« En tissu rouge épais sur le haut, les deux bras et la jupe,
Sauf que devant sur le tissu est dessiné un bâtiment.
Le bâtiment est dessiné en noir et peint en gris sur le tissu de la jupe.
Sur le bustier, il y a des fils dorés en zigzag et des boules dorées cousues sur les épaules.

L'expression et les transformations de la pensée du "je" au "nous" en situation de débat, de dessin et d'écriture

Débatte et répertoire

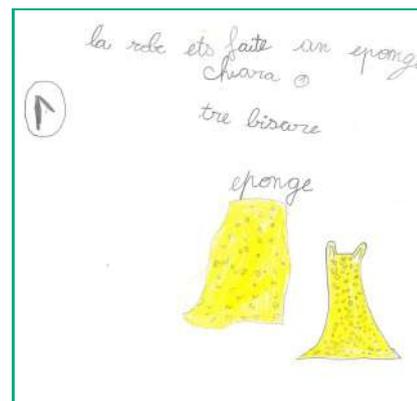
Chaque texte, enrichi par l'apport des groupes successifs, est écrit sur des affiches précieusement conservées. Pour mieux visualiser l'apport des quatre groupes, les modifications sont écrites de différentes couleurs. Ainsi sont constituées les « provisions de mots » utiles à une description, au plus près de la pensée. L'effet de surprise ressenti lors de la visite, déclenche de vives discussions émaillées de nouvelles expressions répertoriées et disponibles aux pillages à venir...

La robe arc-en-ciel ou robe multicolore

« C'est une robe en tissu noir,
Sauf que devant, elle est rose avec les couleurs de l'arc-en-ciel,
Du vrai tissu multicolore artistique avec des diamants petits et grands.
Que sur la jupe, il y a le triangle avec les fleurs de toutes les couleurs de l'arc-en-ciel.
C'était la robe de la princesse.
Une couronne en or et des boucles d'oreilles en or gris argenté.
Le bâton doré en or... une baguette magique ? »

Socialiser les écrits, se les approprier, faire ses choix et dessiner au plus près sa pensée

L'étonnement de chacun, provoqué par l'aspect insolite des costumes et accentué par la quantité et la diversité des thèmes et matériaux, réveille l'imaginaire de tous. Les textes sont affichés et lus. Le moment est venu de dessiner le costume de son choix.

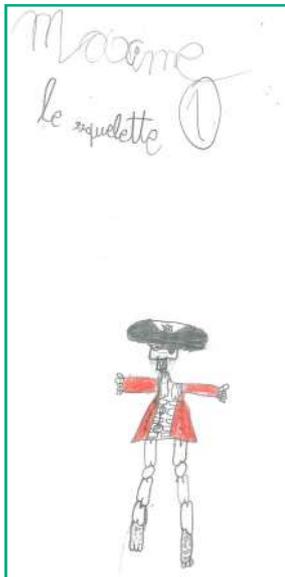


Une pratique du « brouillon »

Afin de libérer l'imaginaire de toute contrainte de résultat, il est conseillé de faire autant d'essais jusqu'à la réalisation aboutie du dessin. Les essais sont numérotés et conservés afin de mesurer les progrès accomplis.

Cette pratique fait écho à celle du statut des « brouillons » instaurée par l'enseignante dès la rentrée. L'utilisation de feuilles de couleur rose sur lesquelles chacun s'autorise à écrire « comme il pense ». Aucune attente autre que celle d'écrire sa pensée.

Les dessins des costumes ont sublimé les textes descriptifs. Leur diversité donne à voir quelque chose de l'univers et d'une approche sensible de leur auteur. Le « je » s'exprime avec délectation, nourri des apports nouveaux du « nous raisonné » des textes produits lors des ateliers, choisis par l'auteur.



« Des valises bien rangées pour garder la mémoire ». Les affiches collectives sont classées ainsi que les essais et dessins, les brouillons de lettres aux parents, les dessins de la danse, les haïkus paysages, les documents détournés du CNCS ... et le tout sera collé, dans « **Mon cahier d'Yzeure** », recueil des « traces » individuelles et collectives, nouvel outil personnel pour les écrits futurs.



De retour à Montreuil, « oser imaginer et écrire sa pensée »

1^{er} atelier (25 mars) - Dessiner pour écrire

Dans la bibliothèque avec 2 demi-groupes classe successifs, (l'autre demi-groupe est en atelier « écrire des haïkus » avec l'enseignante dans la classe).

Dessiner encore, mettre en travail le passage à l'écrit

Chacun mobilise ses souvenirs et son imaginaire pour finaliser son dessin, certains le légendent.

Distancier, socialiser, le langage met en mouvement l'écriture

Un temps de pause, de métacognition... les dessins et essais sont présentés, regardés, commentés, classés chronologiquement. L'exécution fine des costumes rend compte de l'appropriation des apports construits lors des moments collectifs et traduit une pensée

aboutie à ce moment du projet. La subjectivité de chacun s'exprime par le choix du costume, une légende singulière et parfois l'amorce d'un personnage. Rangé le temps de l'écriture, le dessin sera le témoin d'une étape du cheminement de la pensée et aussi du temps de maturation à l'œuvre pour installer les conditions de la suite de l'aventure : écrire.

2^e atelier (5 mai) - Ecrire, le choix de Max et les Maximonstres 4

Nous menons l'atelier ensemble avec le groupe classe entier, en nous répartissant les fonctions direction de l'atelier et observation active des enfants.

Imprégnation littéraire

Installer une qualité d'écoute permettant à chacun d'entrer dans l'univers de Max.

4 Maurice Sendak, Ecole des Loisirs, 2006

Après la lecture, appropriation de l'incipit

Maxime dit : « Un soir Max enfila la grande robe multicolore. »

Victor enchaîne : « Ecouter les autres ça inspire. »

Les « embrayeurs » 5 d'écriture, du costume au personnage, de la description au récit

« Dans l'histoire de Max tout commence quand... Max enfila son costume de Loup. »

Une dynamique de récit se crée autour de déguisement (évoquant le costume) et transformation (création d'un personnage).

« Un soir, Max enfila son costume de loup. »

« Vous êtes terrible vous êtes notre roi. »

Socialisation du capital de mots : « Les provisions » sont affichées et lues

Les textes descriptifs des costumes et les listes catégorielles qui en sont issues (costumes, actions, accessoires, couleurs, personnages...) complétées avec les apports nouveaux puisés dans les légendes et la présentation des dessins, sont affichés. Le travail de tissage entre le capital de mots et l'appropriation singulière du texte littéraire peut commencer.

L'engagement « culturel » dans l'écriture, de la visite du musée à l'univers de l'album

« Vous avez découvert et dessiné des costumes « insolites » à vous maintenant d'imaginer et raconter le personnage qui portera ce costume... ou un autre. »
« Vous écrivez, sur la feuille rose (brouillon), ce que vous pensez sans effacer, vous pouvez rayer, recommencer et bien sûr, utiliser tout ce qui vous sert à écrire dans la classe... Écrivez »

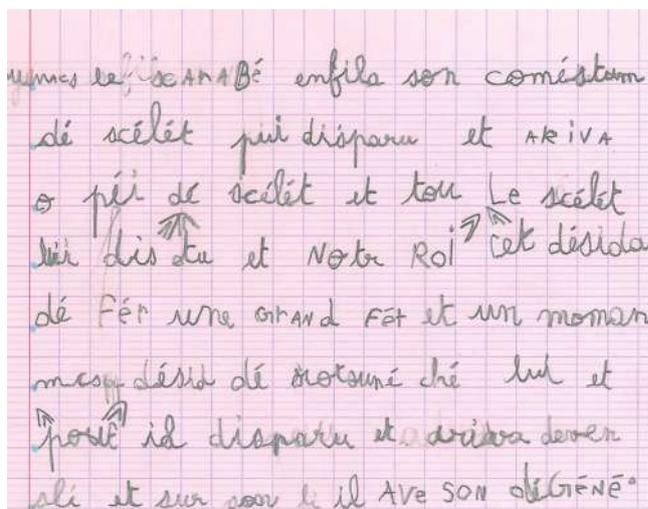
La question du franchissement de la ligne entre l'univers scolaire et personnel est posée par Adam

« Est-ce qu'on peut choisir des super-héros ? »

La réponse est oui, il s'agit de lever toute inhibition pour engager l'écriture personnelle et aussi s'autoriser à mêler son univers à ceux rencontrés.

5 Spécial Faire Ecrire, gfen 28, Jean Bernardin « S'engager dans l'écriture ». p.7 et la revue entière ainsi que les Dialogues n°89 et 90, Quoi de neuf du côté de l'écriture ? 1 et 2.

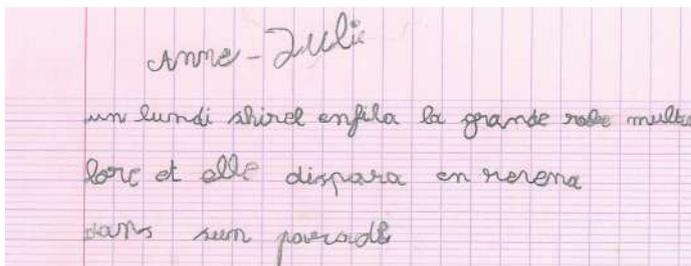
La nécessité interne d'écrire est observable, les enfants se précipitent pour prendre la feuille rose... passage ressenti comme obligé pour exprimer sa pensée.



L'usage de la feuille rose et des outils de la classe

Les enfants écrivent d'emblée sans effacer. L'appropriation des outils se manifeste « en acte » dans l'imédiateté de l'écriture : chercher un mot, vérifier l'orthographe. Ils se déplacent vers les affiches, les albums, les cahiers outils, le « lutin » recueil mémoire des lectures, pour recopier mots ou expressions.

Tous écrivent. Ils s'entraident, habitués de l'apprentissage solidaire, « nourris » par la pratique quotidienne des activités ritualisées d'apprentissage de la langue. Nos interventions les guident dans cette diversité de ressources, réfléchi pour « tricoter » les liens qui « organisent » la pensée (cf. le texte de Max, « La fourmière », rencontre d'un apprentissage scientifique et d'un récit fictionnel).



Autre moment de mise à distance et socialisation

Chaque écrit (premier jet) est lu par son auteur. Lorsque les textes sont « illisibles » les enfants sont invités à les « dire » ou raconter. Écoute curieuse et bienveillante des lectures et récits, les auditeurs questionnent leur propre texte : « J'ai oublié de dire quel jour c'était ! ».

C'est le constat des premiers pillages, prémices de l'entrée culturelle : « *enfila ...* » est intégré dans tous les textes sauf quatre qui utilisent « *s'habilla, transforma, « devena », sera* ».

L'adulte partie prenante

Je m'engage à recopier intégralement tous les textes à l'ordinateur pour en faciliter la lecture et conforter la mise à distance. Cette copie de l'adulte réitérée après chaque nouvelle production accompagne le cheminement de la pensée de chacun.

3^e atelier (12 mai) - Installer les situations propices à la réécriture, améliorer son texte et le continuer

Nourrir les écrits futurs de nouveaux pillages

Ainsi sont mis en partage par la lecture les univers de chacun et un autre, littéraire, celui de *Marcel le Réveur* d'Anthony Brown. (Ecole des Loisirs, 1999)

Marcel rêve

Le texte intégral de l'album est affiché (format A3), sa longueur est un bon repère des possibles pour les « écrivains confirmés » et l'organisation du texte dévoile une mine d'expressions et de phrases à piller pour tous. Les listes catégorielles augmentées des apports (mots et expressions nouvelles) du premier jet sont toujours affichées.

Les textes originaux recopiés : un outil lisible pour inciter à la relecture et la transformation des écrits

Anthony
Max en fila son costume aré

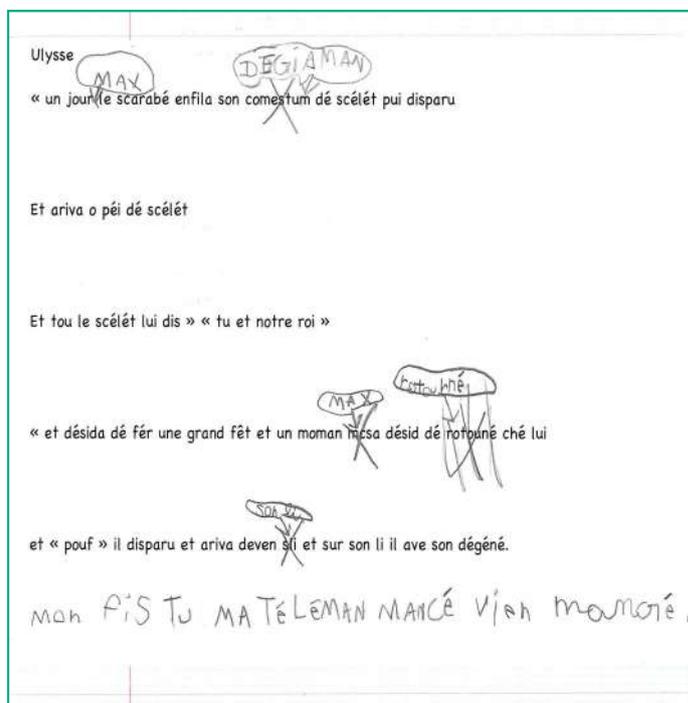
Adam
« naruto li an fille des ailles doré é nai un
le samedi
a vaice un couto ci dore en teré de bocliéronfelli ai i de viun
le plus fore. »

Simbad
Le lion (mot phrase 1er jet)

Hani enfile son costume de lion. Il est déguisé, il devient un lion. (texte raconté lors de la lecture)

Léo
Il était une foi une fourmi qui trouva un costumes de
fourmi qhant elle rantra à la
fourmilere avaic son costumes de fourmi
elle été plus grand ce la raine et devena la raine mé elle
nété pas vraiman la raine
pasece elle ne pondé padeufe donc la vrai raine redvin
la raine
Soraya
Sophie on enfila la rab rouge
De van une la pincesse

Les écrits « fidèlement » tapés à l'ordinateur (une ligne sur trois pour l'autocorrection) sont remis aux élèves avec la consigne ouverte de les améliorer et les continuer. Les enfants travaillent leurs textes.



Adam
« naruto li an fille des ailles doré é nai un
le samedi
a vaice un couto ci dore en teré de bocliéronfelli ai i de viun le plus fore. »
est l'île tou le monde et i s'en va

Les signes de la relecture sont lisibles : ratures, ajouts. Leurs interventions sur le texte sont d'ordre différent : sémantique, orthographique, syntaxique, les textes sont modifiés, prolongés.

Pour l'atelier suivant, je m'engage à recopier les textes avec leurs ratures, leurs ajouts, pour rendre lisibles leurs modifications. (L'écriture *italique* signale les modifications issues de la relecture; le souligné les mots raturés)

Anthony
Max en fila son costume aré *né mais il la per.* Dé Aaréne
sur sa tête. Li lé alérjice.

Ulysse
«jour MAX le scarabé enfila son comestum DEGIS-
MAN dé scélét pui disparu
Et ariva o péi dé scélét
Et tou le scélét lui dis» «et notre roi»
«désida dé fér une grand fêt et un moman mcsa MAX
désid dé rotouné rotourné ché lui
et « il disparu et ariva deven sh son li et sur son li il ave
son dégéné.
Mon fis tu MA TÉLÉMAN mancé vien mangé.

4^{ème} atelier (17 mai) - Ecrire produit de la pensée, oser imaginer et finaliser un récit

(même dispositif que précédemment)

Les écrits des enfants sont contés par l'adulte

Il s'agit d'en faire partager le sens et le style, les spécificités syntaxiques, les structures textuelles : la plupart sont narratives, une est dialogale. Du mot phrase au texte de 18 lignes, tous deviennent des récits à l'oral.

Le tissage des idées et des « provisions » continue

Ils convoquent les univers traversés, les souvenirs des scénographies du musée, l'univers des albums à la rencontre de leur propre univers, pour introduire de nouveaux personnages, imaginaires (Naruto le super-héros, le Dragon à trois têtes, Max le scarabée...) et familiers (les enfants de la classe, la maman, la maîtresse...) et ébaucher une structure de récit. La création des personnages a parfois engagé l'intrigue.

Les listes catégorielles s'allongent avec l'enrichissement des textes, témoignant de l'évolution qualitative et quantitative des écrits vers le récit.

Les textes « toilettés » sont remis aux enfants, sans interligne, avec la consigne de terminer l'histoire. Exemptés du souci de la mise en forme de l'original, ils se mobilisent sur le prolongement du récit.

Anthony

Max enfila son costume araignée *mais il a peur...* des Araignées sur sa tête. Il est allergique.

Le texte final

Les enfants se sont lancés dans l'écriture de la suite de

Anthony

Max enfila son costume araignée *mais il a peur...* des Araignées sur sa tête.
Il est allergique.

(Il) se transforme en grenouille.

Un humain la pêcha.

Elle devint une araignée !!!

Adam

«Naruto *met un déguisement*, des ailes dorées
et *met un couteau dans sa poche et met une armure*
et il devient le plus fort. »

Et il tue tout le monde et il s'ennuie le samedi...

Et il invente une machine à remonter le temps,
mais un dragon à trois têtes crache du feu sur la machine.

Naruto prend alors son bouclier et protège sa machine.

Et ses amis ont tué le dragon à trois têtes et coupé ses têtes.

leur récit. La forme compacte du texte en construction (sans interligne supplémentaire) a été choisie pour inciter à le prolonger. Ce prolongement a obligé à sa relecture, voici quelques indices de la mise en cohérence du récit : l'achèvement de la dernière phrase ou l'utilisation du connecteur « *et* ».

Les textes finalisés sont de longueur variée, ils sont enrichis de plus ou moins de péripéties et avec la chute de fin. Trois sont dictés à l'adulte dont deux réécrits sous la dictée de l'adulte.

5^e atelier (27 juin) - « Mon cahier d'Yzeure », ressources nouvelles pour les apprentissages futurs

Archivage et collage des dessins, écrits, documents issus de toutes les situations vécues à Yzeure et prolongées à Montreuil... Des ateliers danse au spectacle, des essais au dessin du costume, des brouillons aux textes finalisés des récits et des haïkus, les pages tournées révèlent le parcours accompli. Un cahier mémoire pour conscientiser les obstacles, mesurer les avancées, préparer de nouvelles conquêtes.

Tous capables d'écrire

Les enfants ont écrit de manière différenciée mais toujours engagée. Chaque récit est le témoin de l'écriture en mouvement et la trace des progrès. C'est aussi le matériau qui permet la lecture positive des erreurs et renseigne sur les priorités à venir. Les maladresses syntaxiques et orthographiques sont lisibles bien sûr et la structure de l'histoire est en travail, en devenir...

déjà en projet, dans le mouvement de la pensée à l'écrit, de la danse au théâtre, l'ouverture du chantier de la rentrée en CE1 « Les contes traditionnels ».

Les couleurs du projet avec les mots de la « maîtresse »...

«... Cette année mes élèves ont dansé... Des adultes et des enfants se sont rencontrés, vus, reconnus, écoutés, entendus...

Majuscule, trac, impressionnant, main imaginaire, pose des corps, s'inspirer, découvrir, se détendre... leurs mots pour dire et écrire leurs pensées, leurs sentiments.

Cette année, mes élèves se sont exprimés.

Être dans son corps, avoir sa place, s'exposer, faire des choses dont on ne se pensait pas capable, des choses qu'on n'imaginait même pas, dépasser ses peurs, se voir autrement, changer le regard des autres sur soi...

Cette année, mes élèves ont appris à mieux se connaître... Moi, je les ai accompagnés et j'espère que cette expérience a ouvert à chacun le chemin des possibles, le chemin de l'émancipation.»

Sophie Marques, Enseignante,
CPB Ecole Danton à Montreuil.



« Les poèmes, ça fait s'envoler... »

Sylvianne MAILLET

C'est par cette pensée qu'un de mes élèves de CP avait répondu à la question que j'avais posée à toute la classe : « à quoi servent les poèmes ? »

Il traduisait ainsi l'idée que les poèmes lui permettaient de se projeter par l'imaginaire dans l'avenir. Où le quotidien n'y est pas limité à sa fonction de banalité, mais sublimé dans son rapport à l'habituel. Car l'imaginaire n'est pas une fuite du réel, mais un moyen privilégié de transformation du réel. C'est pourquoi ces prétendus poèmes à thème de rentrée, de Noël, de fête des mères... où le quotidien n'est vu que comme un élément rassurant, confère à l'enfant une place de gentil élève, dans un monde niais de sucreries et bon enfant. L'élève récite avec docilité dans un rapport de soumission à un type de langue dont il ne saisit pas forcément les enjeux.

La spécificité de la langue poétique et son appropriation

La langue de la poésie a sa propre spécificité. Elle est construite avec bien souvent des mots qui sont connus de tous, mais qui par leur rencontre inhabituelle par rapport au quotidien, créent des métaphores, des images donc de l'étonnement, de la surprise, de l'émerveillement, de l'amusement et même parfois de l'inquiétude par des cheminements que nous fait découvrir l'auteur. Cheminements que nous ignorions jusqu'ici : « une rencontre fortuite sur une table de dissection d'une machine à coudre et d'un parapluie »¹ Le jeu des sonorités, la musicalité nous interpellent également, nous ravit, nous fait rire. La poésie fait appel à tous nos sens.

Si la langue poétique peut paraître au premier abord « étrangère », elle se laisse apprivoiser. Il existe bien une cohérence du poème – pas celle que l'on attend pour un texte fonctionnel par exemple – mais une cohérence dans les images créées par l'imaginaire.

Les mots deviennent polysémiques, ainsi les multiples entrées du poème permettent à chacun d'avoir sa pro-

pre interprétation, sans qu'il y ait pouvoir de l'une sur l'autre. Il n'y a pas d'explication à proprement parlé du poème, comme on peut le faire pour une explication de textes documentaires. C'est ainsi que chacun peut faire sien des mots du poème et ainsi s'approprier la langue, donc avoir pouvoir sur les mots, et non y être soumis.

Après la lecture d'un poème je demandais aux élèves quels étaient les mots qu'ils avaient appréciés. Un enfant cita un mot peu courant dont un enfant en classe de CP ne pouvait comprendre la signification. Il m'expliqua qu'il en avait aimé la consonance et non le sens.

Rencontres avec les poèmes

Ces rencontres se font dans le partage par la mise en voix des textes ou à travers une théâtralisation avec un parti pris de l'interprète.

Quand une année, j'ai présenté aux élèves ces deux vers de Théophile Gautier « La barque est petite, et la mer est immense », les enfants ont trouvé de multiples interprétations. Ainsi chacun a trouvé une manière de réenchanter ce monde composé seulement de deux éléments. Les enfants ont tous eu le désir de venir faire partager cet univers qu'ils avaient créé en l'espace de deux vers à leurs camarades. Et ceux qui avaient quelques difficultés dans les apprentissages ont été les plus créatifs. Leur interprétation a été très appréciée de toute la classe ce qui leur a donné confiance.

Cette ouverture est aussi visuelle. Comme en témoigne l'organisation des calligrammes d'Apollinaire – ou par la structure des vers dont la ponctuation n'est pas marquée dans certains poèmes.

Les élèves y sont très sensibles, et bien souvent quand ils inventent des poèmes les enfants réinvestissent ces formes différentes de disposition dans la page.

¹ Lautréamont – *Chants de Maldoror* - VI

Quelles démarches en classe ?

Lecture de poèmes dans des registres et un répertoire très différents

Ces entrées en poésie ne peuvent se faire que si les élèves rencontrent la poésie très souvent et très tôt – dès la Maternelle.

C'est ainsi que chaque lundi, dès le début de l'année, pendant une demi-heure, je lis des poèmes aux enfants pris dans un répertoire très varié, qui peut quelquefois sembler difficile d'accès aux enfants : Garcia Lorca, Tardieu, Soupault, Basho, Apollinaire, Jacqueline Saint Jean, Desnos, Andrée Chedid, Aragon, Guillevic, Norge.

Je demande aux enfants quels sont les mots, les passages qu'ils ont aimés ou qui leur ont fait peur..., ceux qu'ils souhaiteraient réentendre. Je les relis à nouveau en veillant à changer l'interprétation.

Ainsi au cours de l'année, les enfants s'approprient les poèmes. Ils parviennent à les savoir « par cœur ». D'une part parce qu'ils sont lus à maintes reprises de différentes façons mais parce que les enfants qui le souhaitent peuvent venir faire partager à leur tour un extrait ou tout un poème. Ils n'ont jamais à l'apprendre à la maison. Trop d'enfants, à l'étude du soir, apprennent en ânonnant « leur récitation » sans émotion, sans mettre en relief le rythme, les sonorités, mais comme une table de multiplication.

Les recueils de poésie

En fin de CP et en CE1, je laisse aux enfants des recueils poétiques où ils choisissent des poèmes ou des extraits qu'ils souhaiteraient faire partager aux autres. Chaque élève est motivé. Il va chercher avec ses camarades et en petit groupe quels sont les moyens qu'il va se donner pour que le poème ou l'extrait qu'il a choisi intéresse ses camarades ; soit parce que le poème fait rire, soit par les sonorités, soit par le sujet, ou la surprise.

Il se peut que malgré l'investissement de l'enfant, le poème ne rencontre pas une adhésion de la part de la majorité de la classe. Cela n'incombe pas à l'interprète mais au devenir de tout texte présenté à un public. Mais il est rare que personne ne l'apprécie.

La présentation est un élément très important dans ces rencontres. Auparavant, les élèves ont tous recherché quels pouvaient être les moyens mis en œuvre pour présenter ces poèmes.

Il n'y a pas en effet qu'un seul moyen pour faire partager cette écoute.

La simple lecture, la théâtralisation, la lecture à deux...

L'écriture de poème, un incontournable

Cette culture poétique ne se limite pas seulement à l'écoute partagée. L'écriture de poèmes par les élèves est un élément incontournable. Et plutôt que de faire apprendre aux enfants « une récitation de Noël », je les fais participer à un atelier d'écriture (voir les ateliers d'écriture du GFEN).

Chaque élève de CP crée un poème indépendant du thème comme Noël ou la Fête des mères... – qui deviendra le cadeau que les enfants offriront à leurs parents à cette occasion. Ils le partageront avec la famille.

La fenêtre éclairée,
Dans l'espoir
Qu'il me rapporte ce ciel gris.
Alors je l'ai mis dans mon mouchoir
Ce ciel gris,
Ce ciel gris devenu bleu - nuit
A travers les vitres roses.

Noor

C'est une étoile.
La neige engloutira les vitres roses
De la maison en feuilles.
Depuis quand la lune se réveille
De ses yeux attentifs ?

Melissa

Nous dormirons dans les nids
Où la vie se partage.
Depuis quand la lune se réveille ?
Depuis que les fleurs sont nées.
La vague danse avec les papillons.
Adieu ma fille
Célestine
Elle m'a parlé, je l'ai passée dehors.
La fenêtre m'a applaudi.
Adieu ma fille
Tu as grandi et je vais mourir.
A toi de continuer ce poème.

Ali

Et lorsque les élèves l'interprètent devant leur camarade, la classe réagit toujours au positif. Ce qui permet aux enfants qui n'ont pas confiance en eux d'être encouragés par leurs pairs, d'acquiescer de l'audace, donc d'oser. C'est souvent vrai pour les enfants qui éprouvent des difficultés dans les apprentissages.

Un cahier de poèmes ?

En chaque début d'année les collègues ont déjà fait la commande de cahiers de poésie ou attribuent un protégé cahier d'une couleur spécifique pour « les récitations »

C'est par une démarche en arts plastiques que les enfants de la classe conçoivent eux-mêmes leur propre « cahier ». Car il ne s'agit pas à proprement parler d'un cahier. Mais plutôt d'un « support » à poèmes. Je ne le conçois bien souvent qu'au dernier trimestre quand les enfants ont déjà une plus vaste culture en poésie.



Fabrication :

Voici bien souvent ce que je leur propose

1 - Les enfants sont regroupés et j'écris sur des affiches ce que produit chez eux les poèmes

- ça étonne
- ça fait plaisir
- ça surprend
- ça fait s'envoler
- ça fait plonger..

.2 - « Alors, qu'est ce qu'un poème ? »

(sur une autre affiche)

- c'est un cadeau
- c'est un trésor
- une surprise
- un rêve
- un envol..



On peut mener cette réflexion bien plus loin avec les enfants, surtout avec des élèves plus âgés. Il est bien évident que même si un poème peut être tout cela, il n'en demeure pas moins, qu'il peut être bien d'autres choses...

3 - « A partir de tout ce que vous avez dit, où allons-nous mettre toutes les photocopies des poèmes que nous avons rencontrés au cours de l'année ? »

Nous allons les mettre :

- dans des cachettes – pour en avoir la surprise
- dans une boîte à trésor
- dans des pochettes
- sous des oreillers
- sur un cerf-volant pour que les poèmes prennent leur envol
- sur un oiseau...

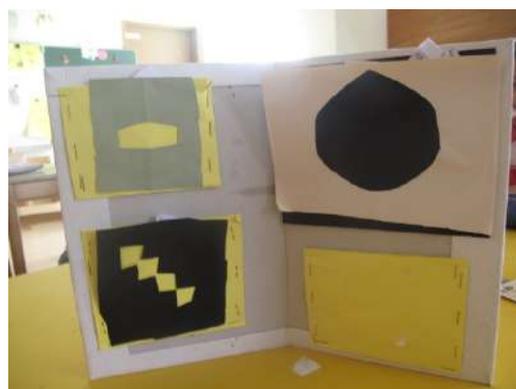
4 - Je donne aux enfants différents matériaux

(cartons différents, papiers, tissus...)

Et ils se construisent ensemble le support qui leur convient le mieux, à partir de cette liste non exhaustive construite ensemble.

Ceux qui ne parviennent pas à confectionner leur projet vont voir les autres enfants, partagent leurs savoir-faire, discutent ensemble pour aboutir à la création de leur support.

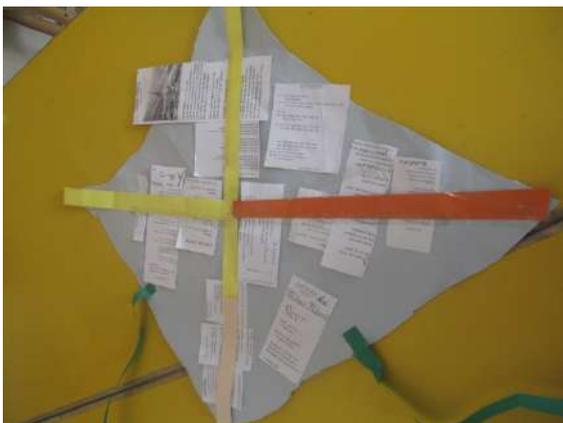
Selon l'évocation qu'ils se font du poème, les enfants construisent différents supports.



Cette année là, certains élèves ont fabriqué des cerfs-volants, pour faire envoler les poèmes.

D'autres ont conçu des enveloppes, (toutes différentes les unes des autres, et d'un enfant à un autre) pour avoir la surprise de découvrir à chaque fois un poème, comme si on le tirait au sort.

Un autre enfant s'est emparé d'une boîte, qu'il a recouverte d'un papier argenté pour donner l'idée de trésor. Deux petites filles ont créé des oreillers en papier, où elles ont glissé les poèmes à l'intérieur...



Et pour que ces réalisations d'élèves soient prises en considération, je les expose en fin d'année pour les parents, pour toute l'école. Et ce sont les élèves de ma classe qui sont les guides, qui expliquent les démarches et les enjeux.

Tous les élèves peuvent être guides. A moins de ne pas le vouloir du tout, ce qui est très rare. Ainsi même les enfants timides en sont capables. Car les élèves sont par deux. Chacun coopérant avec l'autre, en complétant ce que l'autre a dit.

Ils prennent ainsi de la distance par rapport à leur savoir et ont un rôle de transmission. Ce qui permet



aux enfants qui n'ont pas confiance en eux d'être audacieux – au sens positif du terme - c'est-à-dire oser avec la coopération des autres et pas seul.

Bien souvent je leur lis ensuite *Ceci est un poème qui guérit les poissons* (Editions rue du monde)

Et l'évaluation ?

J'ai une dénomination spécifique sur le livret scolaire.

« Je sais faire partager un texte à mes camarades, à la classe... » OUI - UN PEU - PAS ENCORE

En début d'année, certains enfants timides cochent la case « pas encore » .

C'est à moi de faire le pari avec toute la classe qu'à la fin de l'année, cet enfant cochera le OUI . Et ça marche !!! car la classe est solidaire pour faire réussir les enfants. Et la poésie ça émancipe ! C'est aussi un tremplin pour accéder à d'autres registres de langues ; un enrichissement, « un trésor » comme disent les enfants.