



HAL
open science

Sur le chemin de mon école : réécriture filmique du quartier au cycle 2

Clémence Thomas

► **To cite this version:**

Clémence Thomas. Sur le chemin de mon école : réécriture filmique du quartier au cycle 2. Education. 2016. dumas-01407943

HAL Id: dumas-01407943

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01407943>

Submitted on 2 Dec 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION DE
L'ACADÉMIE DE PARIS**

Sur le chemin de mon école :

Réécriture filmique du quartier au cycle 2

Clémence THOMAS

Professeure des écoles

Master 2 MEEF groupe E

Sous la direction de Mr Bertrand PLEVEN

Année 2015-2016

Mots-clés : espace, écriture, film, projet

Je tiens à remercier toute l'équipe de mon école qui m'a conseillée, soutenue et valorisée tout au long de l'année et sans qui cela aurait été beaucoup plus dur. Je remercie également l'ensemble des formateurs et tuteurs que j'ai pu avoir au cours de ces deux années de Master.

Un grand merci à mon directeur de mémoire, Bertrand Pleven qui m'a aidée et conseillée pour ce mémoire et surtout pour ce projet.

Enfin, merci les copains et l'EAB, parce que c'est essentiel, et parce qu'ils ont su donner une couleur plus vive aux Batignolles pendant presque deux ans !

Sommaire

Sommaire	3
Introduction	4
1) Etude du film « sur le chemin de l'école » de Pascal Plisson	7
<i>a) Construction d'une pédagogie de projet autour d'un film</i>	<i>7</i>
<i>b) Recevoir et travailler sur l'image et le texte d'un film documentaire.....</i>	<i>10</i>
<i>c) Concevoir la vie « d'ailleurs » à travers un schéma proposé.....</i>	<i>13</i>
2) Ecrire son quartier	16
<i>a) Mettre en récit son quartier</i>	<i>16</i>
<i>b) Faire voir/vivre son quartier aux autres.....</i>	<i>27</i>
3) Se représenter son quartier.....	29
<i>a) Evolution de la structuration de l'espace chez l'enfant.....</i>	<i>29</i>
<i>b) Vivre le quartier ensemble pour le représenter ensemble</i>	<i>30</i>
4) Se réapproprier l'espace vécu/perçu	38
<i>a) Temps et espace du récit.....</i>	<i>38</i>
<i>b) Parti pris cinématographique.....</i>	<i>40</i>
Conclusion.....	43
Bibliographie	44
Annexe 1	
Annexe 2	
Annexe 3	

Introduction

Durant cette année en tant que stagiaire j'ai pu avoir à ma charge une classe de CE1 dans le 18^{ème} arrondissement de Paris. ¹ La répartition des matières avec la titulaire de la classe s'est faite de la façon suivante, elle assumant la partie « se repérer dans le temps » et moi-même la partie « se repérer dans l'espace ». Dans les instructions officielles de l'éducation nationale et les documents d'accompagnement de janvier 2012 il est indiqué que les élèves doivent au cours de l'année de ce1 pouvoir :

- Reconnaître et décrire un lieu familier (école, quartier, centre ville...) avec un vocabulaire adapté, à partir de supports variés (photographies sous différents angles et points de vue, vue panoramique, vue oblique, vue aérienne, plans...)
- Elaborer des représentations simples de l'espace familier (le quartier, le village, la ville...) par des plans
- Comprendre l'organisation du quartier, de la ville ou du village, en lisant et en utilisant des cartes et des photographies
- Comparer quelques paysages familiers, littoraux, montagnards, urbains, ruraux
- Lire une légende
- Découvrir et utiliser plans, cartes, planisphère, globe

Dès le début de l'année, j'ai pu me rendre compte que les représentations des élèves du quartier et de leur lieu de vie étaient très prégnantes dans leur façon d'appréhender l'espace et leur environnement. En effet, il se trouve que ceux-ci étaient très attachés à leur quartier et leur arrondissement et en parlaient énormément notamment lors des sorties régulières au sein du quartier pour aller à la piscine. Cela est beaucoup apparu sous différentes formes orales et j'ai pu remarquer que leurs conceptions étaient souvent floues (« L'école c'est Paris, mais moi j'habite à Vauvenargues », « La grosse mosquée là-haut (*le Sacré cœur*) c'est Paris ? »), d'autant plus que ce sont encore de jeunes enfants dont les représentations de l'espace en sont au stade du perçu. Autrement dit, l'enfant de Ce1 va progressivement passer d'un stade où il commence à se décentrer et penser l'espace en dehors de lui-même en commençant à percevoir des orientations et des situations spatiales pour aller vers le stade du conçu. Comme

¹ Ecole élémentaire Belliard

le souligne Didier Terrier : « cette construction le conduit à substituer aux données brutes que chacun a de l'espace des approches de plus en plus élaborées d'un espace faisant référence à des repères impersonnels et à un système de représentation conventionnel. »

Par ailleurs, il se trouve que l'équipe pédagogique a pu avoir connaissance de la réalisation d'un clip de rap² de la part des enfants du quartier et de leurs grands frères. Dans ce clip tourné devant l'école, les enfants et les adolescents revendiquent « la force » de leur quartier et ce qu'il peut s'y passer. Il se trouve quand dans cette chanson portée par des élèves de l'école et les plus grands du quartier, les enfants relatent un mode de vie « en marge » où chacun dès le plus jeune âge lutte pour protéger son quartier. Tout cela est mis en opposition au quartier Barbès/Château Rouge. Cela est d'autant plus intéressant que l'on remarque que l'intégralité du clip a été tournée devant l'école.



Ces différents constats m'ont conduite à envisager une progression différente de celle que j'aurais pu imaginer au début. J'ai donc pris la décision de construire ma progression et ma séquence autour d'un projet en interdisciplinarité autour d'un élément central : la géographie et la représentation de l'espace perçu au cel.

Ainsi, j'ai opté pour un projet autour du film de Pascal Plisson « *Sur le chemin de l'école* ». Ce documentaire sorti en France en Septembre 2013 expose quatre portraits d'enfants vivant aux quatre coins du monde (Kenya, Argentine, Maroc, Inde) et empruntant des chemins parfois risqués en fonction de l'environnement dans lequel ils évoluent. Ce film nous propose de découvrir des parcours de vies tous différents mais avec un point commun le chemin vers l'école. Ce travail autour du film était également un moyen pour moi de pouvoir ouvrir les

² *Clicli c'est le sale* Ismo x Amd ft Seck

élèves vers d'autres situations et de m'amener à me demander en quoi la réécriture filmique du quartier permet aux élèves de se le réappropriier et de se le représenter.

1) Etude du film « sur le chemin de l'école » de Pascal Plisson

a) Construction d'une pédagogie de projet autour d'un film

Le film « Sur le chemin de l'école » réalisé par Pascal Plisson et sorti en salles en 2013 met en évidence à travers la forme documentaire la vie de quatre enfants vivant dans quatre parties du monde avec deux points communs : celui de vivre dans un espace reculé et d'aller à l'école par leurs propres moyens de manière plus ou moins périlleuse. Le mode de vie de ces quatre enfants apparaît comme impressionnant, courageux et autres qualificatifs relevant de l'émerveillement. Le réalisateur confie lui-même avoir eu la volonté de rendre ces enfants « héros de leur propre histoire ». On ne peut pas nier la dimension géographique du film et c'est dans ce cadre que j'ai envisagé l'exploitation du documentaire.

En effet, même si le réalisateur n'émet pas d'analyse quant aux éléments qui peuvent aujourd'hui empêcher nombre d'enfants d'être scolarisés, il met en avant le fait que l'accès au droit à l'éducation demeure encore inégal dans le monde. L'image très belle et captivante, même si elle n'est pas scénarisée, nous ramène à l'idée d'un stéréotype de la situation géographique de chacun des « héros ». En revanche, les différents aléas et conflits des pays et régions dans lesquels évoluent les personnages sont laissés hors-champ. On ne parvient pas à distinguer le contexte social dans lequel ils évoluent. Les personnages sont dès lors détachés de leur environnement réel et on ignore ce que cela peut représenter d'être un enfant handicapé et scolarisé en Inde ou bien d'être une jeune fille marocaine intégrée à un pensionnat.

On imagine assez bien que le but du réalisateur ne réside pas dans la diffusion d'un message alarmiste du droit à l'accès à l'éducation mais bien dans celle d'un message porteur d'espoir comme on peut le voir lors des moments « face caméra » des enfants et leurs ambitions dans l'avenir. Malgré tout, certaines thématiques en lien avec le partenariat qu'entretient le film avec l'Unesco et Aide et Action sont développées : le handicap, la scolarité des filles et l'éloignement géographique.

Mon but ici, après avoir pu visionner le film en classe, était de permettre aux élèves de la classe de s'approprier certains codes du film (portraits, face caméra, chemin école-maison,

émotions) afin de les faire réaliser leur propre film représentatif de leur espace, c'est-à-dire le quartier Moskova/Belliard. L'idée d'un projet commun autour de la réalisation d'un film sur l'appropriation du quartier met en jeu différentes disciplines telles que :

La Découverte Du Monde:

- Découvrir et commencer à élaborer des représentations simples de l'espace familial : la classe, l'école, le quartier, le village, la ville. Ils comparent ces milieux familiers avec d'autres milieux et espaces plus lointains.

Les Arts visuels:

- Découvrir des formes usuelles de représentation de l'espace (photographies, cartes, mappemondes, planisphères, globe).
- Mobiliser des techniques traditionnelles (peinture, dessin) ou plus contemporaines (photographie numérique, cinéma, vidéo, infographie) et propose des procédures simples mais combinées (recouvrement, tracés, collage/montage).

Les Mathématiques:

- Les élèves enrichissent leurs connaissances en matière d'orientation et de repérage
- Les élèves apprennent et comparent les unités usuelles de longueur (m et cm ; km et m)

Le Vocabulaire:

- Accroître sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit.

La Lecture/écriture:

- Apprendre à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe.

Le développement d'une pédagogie de projet en lien avec la structuration de l'espace et plus précisément la représentation du quartier a pour but de créer et structurer un lien entre la vie sociale et la vie scolaire de l'enfant comme le souligne John Dewey³, psychologue et philosophe américain du XX^{ème} siècle. C'est ce lien qui selon lui permettra à l'avenir de « *former des citoyens capables de s'intégrer dans la société* ». En effet, il soutient l'idée que

³ John Dewey, *Experience and Education* [1938], in *Later Works*

l'élève ne doit pas seulement être actif dans ses apprentissages mais bien acteur de ses apprentissages afin de savoir manipuler et utiliser sa liberté pour développer diverses compétences notamment sociales et civiques. En commençant ce projet en septembre et en le poursuivant jusqu'en période 5, les élèves peuvent alors petit à petit construire et suivre l'évolution des différentes phases nécessaires à l'élaboration d'un film. Comme le souligne Brousseau, la relation élève/professeur se fait alors dans l'optique d'un contrat didactique : *« Le contrat didactique met en jeu les comportements de l'enseignant attendus par les élèves, les comportements attendus par l'enseignant, les rapports des uns et des autres au savoir visé par l'apprentissage. Les élèves doivent entrer dans le projet de l'enseignant et l'enseignant doit réunir les conditions qui permettent d'assurer l'apprentissage. »* L'idée d'un contrat didactique est ici primordiale car il s'agit de parvenir à motiver tous les élèves et de les faire entrer dans les apprentissages en lien avec ce projet, de créer une motivation intrinsèque aux apprentissages comme l'entendent Lieury et Fenouillet (1996).

Selon eux, il existe deux types de relations relatives aux apprentissages des élèves. Premièrement une **motivation intrinsèque** où l'élève perçoit l'intérêt même que l'activité procure en elle-même et deuxièmement, **une motivation extrinsèque** qui relève d'une motivation externe à l'activité souvent guidée par les notes ou la récompense du travail fourni. Au sein de la pédagogie de projet, on remarque que la motivation intrinsèque est plus présente car les élèves ont pour but un projet commun. L'objectif n'est pas d'écrire son quartier ou de faire une maquette pour la classe et l'enseignant mais bien de réaliser cela dans le but d'être vu par sa famille et d'observer le travail de ses pairs et de se voir soi-même dans la réalisation d'une tâche.

En revanche Bordallo et Ginestet (1994) ont pu observer plusieurs dérives à cette pédagogie :

- La dérive productiviste : le produit final devient plus important que les apprentissages eux-mêmes
- La dérive techniciste : l'élève devient un exécutant du projet conçu exclusivement par l'enseignant.
- La dérive spontanéiste : le projet se crée au fur et à mesure sans objectifs clairement définis.

J'ai pu moi-même remarquer que lors du déroulement du projet certaines dérives sont apparues. Il se trouve que dans un premier temps, même si mon objectif était de créer un

projet de nature géographique autour du film, je n'arrivais pas à situer de manière précise les différents objectifs. Dans ce sens je me retrouvais à écrire le « scénario » de ma séquence au fur et mesure que nous franchissions les étapes du projet. Je pouvais distinguer les différents liens entre les disciplines que je désirais faire mais, par manque d'expérience il me semble, il m'était difficile de parvenir à établir une réelle progression car je n'avais d'idée claire quant à la capacité des élèves à travailler de manière transversale. Plus précisément : *Etait-il réalisable que les élèves construisent un récit sur plusieurs mois et l'enrichissent au fil des apprentissages ?*

Dans cette perspective, j'ai pris la décision d'entamer le projet de manière progressive en commençant par l'exploitation du film dans un premier temps. De façon plus pragmatique cela me permettait d'évaluer leur capacité à travailler autour d'un élément central et me laissait une marge de manœuvre pour réfléchir plus concrètement à ma progression (cf annexe 1 fiche de séquence).

b) Recevoir et travailler sur l'image et le texte d'un film documentaire



L'exploitation du film (lors de la séance 1) a débuté avec un travail autour de l'affiche du film très représentative de ce que le film peut raconter. Les élèves ont tout d'abord commencé par réfléchir à ce que pouvaient raconter les différentes images présentes sur l'affiche : Qui sont

les personnages que l'on voit ? Quels âges ont-ils ? Où vivent-ils ? Sont-ils réels ? Après avoir répondu à ces questions par l'émission d'hypothèses ils ont analysé les différentes écritures que l'on pouvait voir sur l'affiche : Pascal Plisson, 25 septembre au cinéma, Sur le chemin de l'école, Quatre histoires **vraies** extraordinaires...

Cette séance s'étant déroulée le 21 septembre on peut assez facilement imaginer quelles ont été les réactions à la lecture de l'affiche : On va aller au cinéma le 25 septembre ? Nous avons alors dû travailler de fait sur l'idée que l'affiche était réalisée pour être diffusée avant la sortie du film et que l'année n'était donc pas marquée mais qu'il s'agissait d'un film de 2013 et non de 2015.

Comme j'ai pu l'évoquer dans la première partie, le film que nous avons visionné et exploité est d'une grande qualité esthétique et très captivant pour des enfants. En revanche, il n'est pas forcément facile à comprendre car il se trouve que les quatre portraits des enfants ne se suivent pas mais s'entrelacent les uns dans les autres. Nous n'avons pas réellement affaire à un *montage chronologique*⁴ mais bien à un *montage par leitmotiv*⁵, ce qui est d'autant plus compliqué à comprendre pour des élèves de CE1.

Nous avons dans un premier temps toutes les séquences évoquant le départ pour l'école et le lieu de vie puis toutes les séquences du trajet et des péripéties et ainsi de suite jusqu'à l'arrivée à l'école pour chacun d'entre eux. A cela s'ajoute le fait que les dialogues ne sont pas scénarisés et peuvent parfois paraître longs, car ils ne sont que des éléments de la vie quotidienne, mais sont essentiels à la compréhension du film et aux messages qu'il porte.

Nous avons regardé ce film durant deux séances de 55 min chacune car il me semblait important que nous nous arrêtions à la fin de chaque séquence concernant un enfant. A chaque fois que nous nous arrêtions, nous remettons dans l'ordre l'histoire et le contexte (première séquence : en Afrique, de jour puis de nuit, veille de départ pour l'école).

Ce film, dans la mesure où il présente peu de dialogues et n'est pas scénarisé reste difficile à remettre en ordre car il ne suit en rien le schéma quinaire habituel auquel les élèves sont confrontés la plupart du temps. De plus, j'ai pu remarquer que leur mémoire se fixait

⁴ Qui suit la chronologie de l'histoire

⁵ Des séquences s'organisent autour d'un thème qui revient à chaque fois, lancinant et annonce des images qui vont suivre.

généralement autour d'un ou deux évènements marquant pour chaque personnage. Le retour a donc permis d'établir des liens entre les différentes phases de l'histoire des personnages et de créer des inférences qu'ils ne pouvaient pas faire par eux-mêmes. En effet, on peut noter la forte part d'implicite présente dans ce long métrage sur plusieurs points centraux dans la compréhension de « l'histoire ».

Premièrement, il est évident qu'à 7 ans les enfants n'ont pas conscience que l'école qu'ils connaissent en France n'est pas la même partout, qu'en France elle est gratuite et obligatoire alors qu'ailleurs (comme au Kenya, en Inde et au Maroc) il peut être difficile d'être scolarisé au même âge et que si tel est le cas, la famille paye très cher cette scolarisation. Bien sûr il convient de recentrer le débat sur le fait que cette situation n'est pas la même dans l'intégralité de ces pays mais qu'ici nous avons affaire à des endroits encore une fois reculés et dont l'accès est difficile. C'est dans ce sens que Martine Joly, spécialiste en sémiologie, avance l'idée qu'un accompagnement dans la lecture de l'image chez l'enfant est nécessaire. Elle renforce l'idée de Fernande Saint-Martin, théoricienne de l'art québécoise, qu'il faille dans un premier temps bien distinguer ce qui relève de l'observation et ce qui relève de l'interprétation car de fait la position du spectateur et l'orientation de son regard ne sera pas la même.

Pour Martine Joly, la lecture d'un film n'est pas forcément plus facile à décrypter qu'un écrit « *« il y a des textes plus ou moins faciles à lire, il y a des images plus ou moins faciles à regarder »*. Dans le sens commun on entretient souvent l'idée que l'analyse de l'image est plus naturelle que la lecture. En revanche, l'analyse de l'image va demander en elle-même une synchronisation d'opérations intellectuelles que l'on retrouve dans la lecture : intertextualité, mémorisation et anticipation. Ces opérations restent complexes mais nécessaires pour parvenir à déchiffrer le sens de l'image et nous sommes loin de la réception passive que l'on imagine souvent. Elle nous rappelle que si les images sollicitent pour leur déchiffrement toute une activité mentale non négligeable elles nécessitent de fait « *un apprentissage qui s'il n'est pas fait à temps (à peu près en même temps que l'apprentissage du langage), bloque la lecture et la compréhension des images.*⁶ »

⁶ *L'image et les signes: Approche sémiologique de l'image fixe*, Martine JOLY, Armand Collin

c) Concevoir la vie « d'ailleurs » à travers un schéma proposé

Il semble clair que le documentaire « Sur le chemin de l'école » a pour but d'être visionné par un public jeune et qu'il tend à simplifier le contexte social ainsi que l'environnement dans lesquels évoluent les personnages. Bien sûr, et comme j'ai pu l'expliquer auparavant le but du film ne réside pas dans l'analyse du contexte social pouvant empêcher la scolarité des uns et des autres mais bien dans l'appréciation de différents modes de vie à différents endroits du globe. En ce sens le film propose aux enfants une vision humaine de ce qui se passe ailleurs et leur permet de s'identifier à des personnages réels en se faisant une première image, s'ils ne l'ont pas déjà, de la vie ailleurs.



Lors des séances 2 et 3 de visionnage, il m'a paru important de discuter longuement avec les élèves de ce qu'ils avaient pu voir ou entrevoir de la vie que menaient ces enfants dans leurs pays respectifs (Qu'avez vous vu ? Est-ce que ça vous paraît vrai ? Ceux qui ont déjà vu ça peuvent expliquer pourquoi on ramène l'eau dans des bidons ? Pourquoi partent-ils à cheval ?). En effet, à la question : *A votre avis où cette scène peut bien se dérouler ?* (Ici, la scène se trouvait être au Kenya) les élèves ont été très réactifs et des tensions ont été très fortes. Il se trouvait que certains élèves ont répondu de manière quelque peu moqueuse au fait que la scène devait se trouver en Afrique parce que les enfants cherchaient l'eau dans le sol. Certains élèves de la classe se sont donc sentis visés par cette remarque étant donné qu'eux même peuvent le vivre quand ils partent voir leurs familles. Il a donc été compliqué de continuer la séance dans le calme et j'ai pris la décision de la développer plus tard et plus

calmement. Je n'avais pas prévu que cette scène très stéréotypée puisse générer autant d'émotion chez les élèves. En effet, comme peut l'expliquer Helen Joffe, le contenu audiovisuel est de forte intensité et laisse une trace marquante, d'autant plus chez un jeune public.

Le regard interprétatif se fait alors par l'émotion du sujet face à l'intensité de l'image et le lien avec sa propre histoire. Ainsi elle convient du fait que des individus appartenant à différents groupes auront une interprétation différente face aux mêmes images. Dans ce sens, le fait de réinterpréter ces scènes par les mots (la discussion après la projection) puis par la production d'image va permettre de mobiliser différents sens et non plus que le côté affectif. De plus, fabriquer l'image soi-même donne par la suite une autre vision de celle qu'on a pu avoir.

Il aurait pu aussi être intéressant de parler au préalable de ce que nous allions observer dans ce film afin de les laisser s'exprimer pendant un temps dédié et d'établir un climat plus serein. Pour moi, il était évident que le débat allait se porter également là-dessus mais que le film devait avant tout porter la naissance du projet autour d'autres questionnements tels que : *Qu'est ce que tous ces enfants ont en commun même s'ils ne partagent pas la même vie et la même culture ? Et qu'est ce que vous avez en commun ?*

A la reprise de cette séance et après avoir établi le fait que nous voyions différentes cultures que certains pouvaient bien connaître, nous avons pu essayer de trouver où se situaient les différents « héros du film » notamment à l'aide d'une carte au tableau et du globe terrestre présent dans la classe et que la plupart des élèves étaient habitués à utiliser au CP. Pour chaque personnage nous avons donc listé ce que nous voyions. L'exemple du Kenya : éléphants, cases, terre, savane, pagnes des adultes, village... A l'aide de tous ces mots les élèves ont déduit assez rapidement qu'il s'agissait d'un pays d'Afrique car cela répondait aux représentations qu'ils en ont et que le film va dans le sens de ces représentations.

Ce passage de l'émotion à l'interprétation a très certainement été tronqué par le déroulement de la séance de projection et aurait dû être repris par la suite afin que l'observation de « l'ailleurs » ne se résume pas à des éléments factuels de ce que l'on peut entrevoir dans ces différents pays.

Dans cette optique, l'idée de leur faire réaliser un court-métrage et leur faire construire un scénario permettait alors de déconstruire l'image que l'on voit dans le film dans le but d'en reconstruire une avec sa propre histoire. L'idée étant de voir que ce que l'on verra à l'écran n'est qu'une partie de la vie qu'ils mènent mais que malgré tout, cela reflète un morceau de leur vie.

Il est vrai que chez l'enfant la catharsis et l'imitation vont être une manière pour lui de prendre du recul sur ce qu'il vit et ce qu'il voit et de lui permettre de construire ses repères personnels et les repères du groupe auquel il appartient.

Ainsi, la construction de l'histoire de leur propre chemin de manière cinématographique leur permet dès lors de prendre du recul tant sur les images qu'ils ont pu regarder que sur la construction spatiale.

2) Ecrire son quartier

a) Mettre en récit son quartier

La mise en récit du quartier s'est déroulée dans la mesure où au préalable tous les élèves avaient répondu à un questionnaire sur leur lieu de vie, puis l'avaient dessiné en s'aidant des différentes indications du questionnaire (cf fiche de séquence annexe 1). De même, après avoir rempli les fiches d'identité des personnages du film (cf fiche de préparation annexe 2), ils ont pu réaliser par eux-mêmes leur propre fiche d'identité dans le but de structurer les informations les concernant (âge, pays, moyen de transport, distance école-maison). Ce travail en amont a donc pu servir de base dans la réalisation du récit.

La première partie du travail a consisté en l'écriture de soi. Nous avons listé lors d'un brainstorming en classe entière ce qu'il était possible et intéressant de dire sur soi : prénom, âge, ville, pays. Une fois que ces différentes informations ont été recueillies, de manière individuelle, chaque élève a tenté d'écrire un paragraphe avec tous les éléments. La plupart d'entre eux ne parvenait pas à intégrer cela dans des phrases et se retrouvaient alors avec des textes tels que : « C'est *Prénom*, 7 ans, Paris, France ». Après une lecture des productions nous avons donc de nouveau listé les différentes formulations que nous pouvions conserver afin d'avoir un trame identique pour tous : « Je m'appelle, j'ai ans. Je vis à Paris dans les 18^{ème} arrondissement au n°..... en France ».

J'ai pu remarquer qu'une partie des enfants de la classe ne pensait pas vivre en France ou tout du moins ne l'avait pas identifié en tant que tel. En effet, ces derniers avaient noté qu'ils vivaient en Guinée, Algérie, Congo ... nous avons repris cela en classe entière et je leur ai demandé où nous étions en ce moment même. Tous étaient capables de dire Paris, le quartier de la Moskova ou le 18^{ème} arrondissement. A l'inverse, quand je leur demandais où ils habitaient ils répondaient par le pays d'origine. Nous avons donc repris les choses en se disant que si l'école était à Paris et en France, ils vivaient alors à Paris en France. En revanche, il me semblait essentiel de ne pas mettre de côté ce qu'ils appelaient « leur pays » et d'en faire une richesse supplémentaire dans leurs textes. En effet, j'ai pu observer pendant cette séance que l'attache au pays d'origine était si forte qu'il était important pour eux que cela apparaisse dans leurs portraits, cela faisait pleinement partie de leur identité. Nous avons donc rajouté un item dans la description : « je suis d'origine ».

Elsa Ramos, chercheuse à l'université Paris Descartes, explique : « *qu'il n'existe pas d'individu qui ne fasse référence à une multitude de lieux quand on les interroge à propos de leur identité : logements, lieux fréquentés de manière plus ou moins épisodique... Par ailleurs, des ancrages, même territorialisés, ne doivent pas se confondre avec ceux des origines (familiales) personnelles. Certains lieux identitaires pour l'individu peuvent être des lieux du présent, coupés de telles racines. Ce qui compte pour l'individu, ce sont les relations tissées entre ces lieux, le sens qu'ils prennent pour lui, les uns par rapport aux autres. Pour nombre de personnes, les attaches identitaires se font et se défont au gré de leur parcours de vie.* »

Ci- dessous, nous pouvons observer quelques traces de travaux d'élèves concernant les fiches d'identité ainsi que les questionnaires et dessins « lieu de vie ». On remarque que Madina a par exemple déjà une image assez claire des lieux qu'elle souhaite représenter. En effet, les lieux sont situés les uns par rapport aux autres et non aléatoirement dans l'espace et cela est conforme à la description qu'elle en donne plus tôt. Concernant les fiches d'identité, on remarque que l'item distance entre la maison et l'école n'est pas complété car il s'agissait de le calculer plus tard à l'aide de google maps. Pour Esthéva, l'item mode de transport n'a pas été compris. En ce qui concerne le pays on peut voir que pour Esthéva il s'agit de son pays d'origine écrit phonétiquement : « Codi Voie », et que pour Emma-Luna il s'agit de tous les lieux en lien avec sa famille :

- La Bretagne de papa, Abidjan c'est le pays de maman et la France c'est où je suis.

<p>Prénom : Emma - Luna</p> <p>Age : 7 ans</p> <p>Pays : Bretagne et Abidjan et France <small>ville</small></p> <p>Distance entre la maison et l'école :</p> <p>Mode de transport : à pied</p>	<p>Prénom : esthéva Dura</p> <p>Age : 6 ans</p> <p>Pays : codi voie côte d'ivoire</p> <p>Distance entre la maison et l'école :</p> <p>Mode de transport :</p>
---	---

ULTRA SOIGNÉ

Prénom : Madina

MON LIEU DE VIE

Dans quelle ville habites-tu ?
Paris

Habites-tu dans un immeuble ? Si oui, à quel étage ?
J'habite dans un immeuble aux 6 étages

Penses-tu habiter loin de l'école ?
Non

Comment viens-tu à l'école ?
après à pied

Que vois-tu autour de chez toi ?
une église un autobus un stade

Y a-t-il des magasins autour de chez toi ?
Oui



Fiche questionnaire lieu de vie et dessin lieu de vie élève

Ce travail, même s'il fût laborieux, a donné naissance à des textes intéressants dans lesquels chacun a pu répondre aux attentes. En revanche j'ai remarqué que ce procédé visant à réaliser un brainstorming orientait la construction des récits et tous étaient donc semblables dans l'organisation et parfois dans le contenu car certains vivent dans la même rue. L'idée était donc qu'ils puissent par la suite organiser leurs idées de façon plus personnelle.

Dans cette optique, la suite de l'écriture des récits s'est déroulée de la façon suivante : J'ai donné comme consigne aux élèves d'écrire dans un premier temps l'heure à laquelle ils partent de chez eux et leur moyen de locomotion afin de venir à l'école. Dans un second temps le travail s'est révélé plus délicat car ils devaient cette fois-ci raconter ce qu'ils peuvent voir, entendre, sentir lorsqu'ils font ce chemin quotidien vers l'école.

Les élèves ont donc commencé par lister ce qu'ils pouvaient voir, entendre et sentir puis, une fois leurs brouillons validés, sont passés à la phase de rédaction. Cette phase de rédaction a très certainement été la plus longue de l'écriture du récit car il a fallu de nombreux essais afin

que l'on puisse percevoir dans leurs textes une continuité sensorielle liée à la perception de leur espace que je voulais mettre en avant tout en me mettant plus en retrait que dans la première phase.

Ce travail s'est achevé par un atelier entre chaque élève et moi-même. En effet pour cela, pendant que certains étaient en autonomie sur une autre tâche je demandais à l'élève de me lire son récit complet puis au cours de la lecture nous avons modifié (cette fois-ci en dictée à l'adulte) ce qui méritait d'être amélioré afin d'aboutir un texte plus fluide et compréhensible.

MAËL

Bonjour,

Je m'appelle Maël j'ai 7 ans. J'habite à Paris au square Leibniz dans le 18^{ème} arrondissement. Je suis d'origine Martiniquaise et guadeloupéenne. Le matin je pars de la maison à pied avec mes copains. Je sens l'odeur du pain chaud quand je vois la boulangerie, qui est loin mais le vent ramène l'odeur. J'entends le bruit des motos et je vois monsieur le directeur qui me dit bonjour.

GABIN

Bonjour,

Je m'appelle Gabin et j'ai 7 ans et demi. Je suis d'origine allemande. Je pars de la maison à 8h20. J'habite dans la ville de Paris et je viens en trottinette. Chaque matin, j'entends des bruits de voitures, de motos et l'eau du nettoyage. Je sens à chaque fois le grillé et les mauvaises odeurs. Je passe devant la maison de mon amoureuse Sacha et des fois je fais le chemin avec elle en trottinette, je passe devant le monoprix. Quand je suis joyeux je veux aller à l'école pour apprendre plein de choses et quand je suis triste je ne veux pas y aller.

FARHIN

Bonjour,

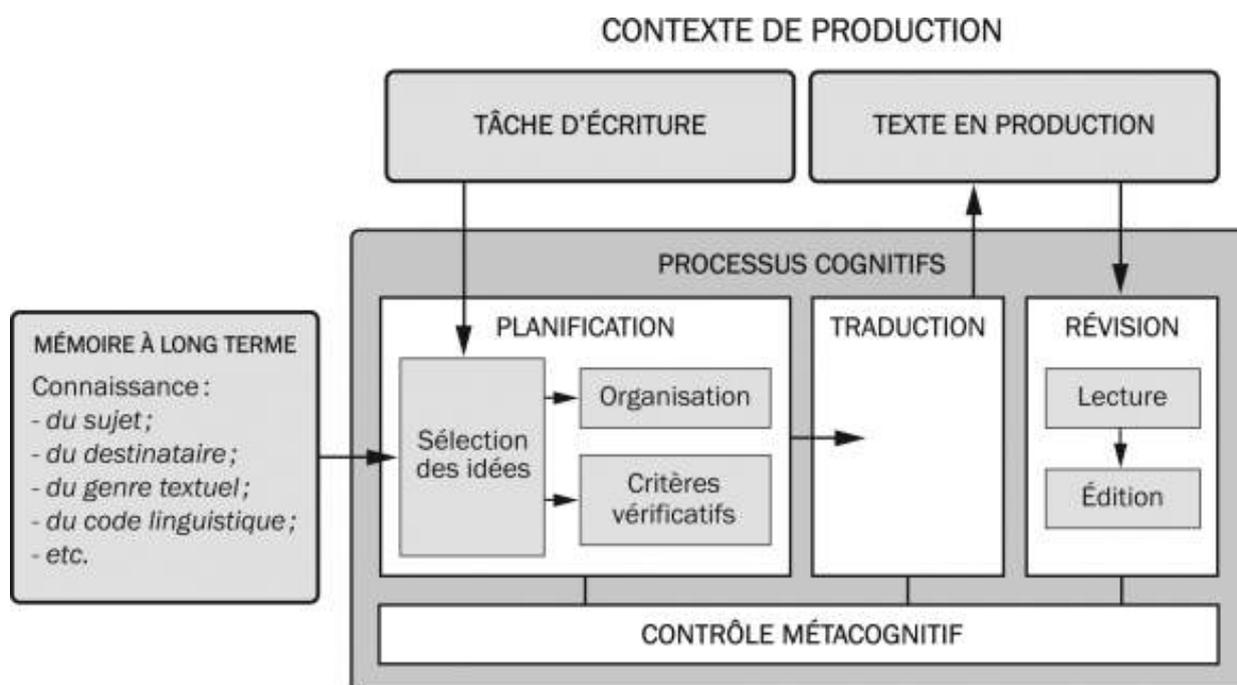
Je m'appelle Farhin j'ai 8 ans, j'habite en France mais je suis Bangladaise. Je vivais avant au Bangladesh à Koushounpur. J'allais à l'école à pied et c'était un peu différent parce que la langue n'est pas la même. Quand j'allais à l'école je voyais des magasins de biscuits, de gâteaux et de chips. J'allais à l'école en uniforme avec une robe, des chaussettes blanches jusqu'aux genoux une chemise et les cheveux attachés. J'aimais beaucoup l'école au Bangladesh. C'était ma grand-mère ou ma maman qui m'emmenait. Maintenant le matin je viens à l'école avec Papa parce que maman est enceinte et ici j'ai peur si je vais à l'école toute seule parce que qu'il y a des petites rues et des voitures partout.

Récits-portraits d'élèves

L'objectif de ce travail sur le récit est multidimensionnel. En effet, il s'agit de faire travailler les élèves sur la représentation sensorielle qu'ils ont de leur quartier à travers l'expression de sentiments et de sensations. En d'autres termes par l'expression unique et personnelle de leur façon de percevoir et de se représenter le quartier dans lequel ils évoluent et vivent. Il s'agit aussi, bien évidemment, de travailler l'expression orale, l'expression écrite et l'organisation d'un texte. En effet, ici le but n'était certainement pas de réaliser un récit dès le premier jet mais bien sur plusieurs semaines en se nourrissant des textes et idées des autres, réaliser un texte personnel en collectif.

Il était également important pour moi que les élèves passent par la réalisation successive de brouillons, qu'ils puissent expérimenter le réel travail d'écriture. Car il est vrai que lorsque des textes sont étudiés, les élèves ont souvent l'image d'une écriture non perfectible dans le sens où l'auteur aurait pu écrire une version achevée en une seule fois. Or, n'importe quel scripteur installé dans un processus d'écriture mettra en œuvre différents mécanismes lui permettant de réaliser quelque chose de satisfaisant à ses yeux. Dans ce sens, on parle de processus rédactionnel au sein duquel sont réalisées différentes tâches de manière synchronisées tout au long de l'écriture comme l'entendent Hayes et Flower en 1980.

Ainsi, on remarque bien que les élèves autour d'une tâche d'écriture vont sans arrêt effectuer des allers retours entre la planification et la mise en texte, et qui plus est lors d'un travail ayant pour base un projet commun à toute la classe. Les contraintes globales (choix de l'organisation des idées, cohérence, continuité...) seront dès lors assez fortes tout comme les contraintes locales (orthographe, syntaxe...) car en CE1 les élèves ne sont pas des scripteurs experts et les procédés d'écriture demandent beaucoup d'efforts tant dans la transformation graphophonologique que dans le respect des différentes règles de langue.



Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower (1980)

Ce travail de mise en texte a permis de passer à l'étape suivante visant à réaliser une carte mentale du chemin de la maison à l'école. En effet, il était clair que les élèves avaient besoin de représenter dans un premier temps leur lieu de vie personnel avant de passer au quartier qui est partagé par divers acteurs et ne les concerne pas eux uniquement.

Les élèves avaient pour consigne de réaliser une carte mentale de leur trajet maison-école en s'aidant de leurs récits respectifs. Pour Yves André⁷, « *la carte mentale est un produit complexe que l'individu n'explicite pas réellement, car cela lui est interne. Un tel effort de réflexion est difficile car les éléments qui lui paraissent naturels sont en réalité culturels* ». En effet, c'est dans ces cartes que vont apparaître les différents filtres sensoriels et perceptifs que construisent les enfants au cours de leur développement.

Lors de cette séance tous les élèves ont donc pu reprendre leurs brouillons de récit et ont commencé par redessiner instinctivement leur espace personnel (la maison) puis le chemin qu'ils empruntent et enfin l'école. La majorité d'entre eux ont rajouté des éléments significatifs qu'ils voient comme essentiels pour la compréhension du chemin : la salle KeepCool, l'appartement du voisin qui est aussi dans la classe, le bar, le directeur à l'entrée

⁷ ANDRE Yves, *Concevoir les représentations spatiales*, Anthropos, Paris, 1998

de l'école.... En réalisant ce genre d'exercice visant à la réalisation de cartes mentales il faut tenir compte du fait que le dessin est lié à la notion de destinataire, l'élève va donc produire une représentation de l'espace pour qu'il soit compris par celui qui lui demande et par ses pairs si celui-ci doit être exposé ou présenté. Cette étape était essentielle pour la construction du film car c'est bien cela qui va permettre aux élèves de se représenter l'espace qui sera filmé et ce qu'il veut montrer à l'écran. En effet, c'est à ce moment là que le projet de filmer leur quartier a pu se concrétiser, les élèves ont clairement compris que leur propre trajet allait être filmé et que donc il était nécessaire de le représenter clairement et objectivement afin que l'on puisse sentir leur particularité au delà du récit qu'ils présenteront.

Le but du travail ici, est de réaliser une esquisse de l'espace vécu, de la réalité de chacun et de se rendre compte de l'image mentale que chacun peut se faire de l'environnement dans lequel il évolue. Dans les cartes mentales des élèves, on peut retrouver certains des cinq éléments développés par Kevin Lynch dans *L'image de la cité*⁸, c'est-à-dire :

- Les voies de circulation (rues, chemins piétonniers, voies de chemins de fer)
- Les limites plus ou moins franchissables (cours d'eau, viaduc, murs, tranchées de voies ferrées, site industriel)
- Les noeuds (carrefours, points d'échange de réseaux de transport)
- Les points de repères en tant qu'éléments de références ponctuelles et de démarcation du territoire (enseignes, élévations, immeubles)
- Les quartiers de la ville ou les sous-secteurs et les différents pôles d'un quartier

Cette grille d'analyse m'a permis de mettre en avant les points communs des différentes réalisations des élèves (échantillon de production présenté pages 22,23,24) :

- Les voies de circulations : rue Belliard, rue pavée, trottoirs, passages piétons
- Les limites : terre-plein central
- Les noeuds : carrefours, croisements de rues
- Les points de repères : immeubles, école, magasins, salle de sport

⁸ LYNCH Kevin (trad. Marie-Françoise Vénard et Jean-Louis Vénard), *L'Image de la cité* [« The Image of the City »], Paris, Dunod, coll. « Aspects de l'urbanisme », 1969

- Les différents pôles du quartier : Belliard, Moskova, Ney

J'ai pris la décision de ne pas aiguiller les élèves quant à la représentation de leur carte car il était intéressant d'observer par la suite les différents points de vue utilisés par les élèves afin d'aboutir à l'idée de : Comment je vois l'espace / qu'est ce que je vois. Les questions des élèves se sont majoritairement portées sur l'utilisation de la feuille (à l'horizontale ou à la vertical), la prise de vue (de face ou de haut) et le tracé du chemin (fléché ou non). Lors du bilan nous avons pu observer que trois élèves avaient préféré réaliser leur carte d'un point de vue zénithal et que le reste de la classe avait plutôt opté pour une carte d'un point de vue horizontal.

Tous les élèves ont pu exposer au reste de la classe leur carte en présentant dans un premier temps leur maison puis l'école ainsi qu'en suivant avec le doigt sur leur carte le trajet dessiné tout en explicitant les lieux que l'on peut rencontrer. Après cette présentation je leur ai donc demandé s'il y avait des cartes où il était plus facile de se repérer pour pouvoir refaire le trajet.

Les élèves ont pu remarquer que la vue aérienne permettait de mieux distinguer les axes et les limites mais qu'il était alors compliqué de « reconnaître » les immeubles, magasins... Effectivement, ils avaient à cœur que leur propre espace soit reconnu par tous, plus que l'espace commun à tous.

Par la suite, nous avons arrêté le travail sur les cartes mentales car il s'agissait de pouvoir les remettre en contexte après les séances sur les différentes prises de vue. En effet, j'ai décidé de réutiliser ces cartes lors d'une séance où les élèves ont repris leurs réalisations et les ont triées en fonction du point de vue, tout en veillant à bien distinguer ce que l'on voit et comment on le voit.



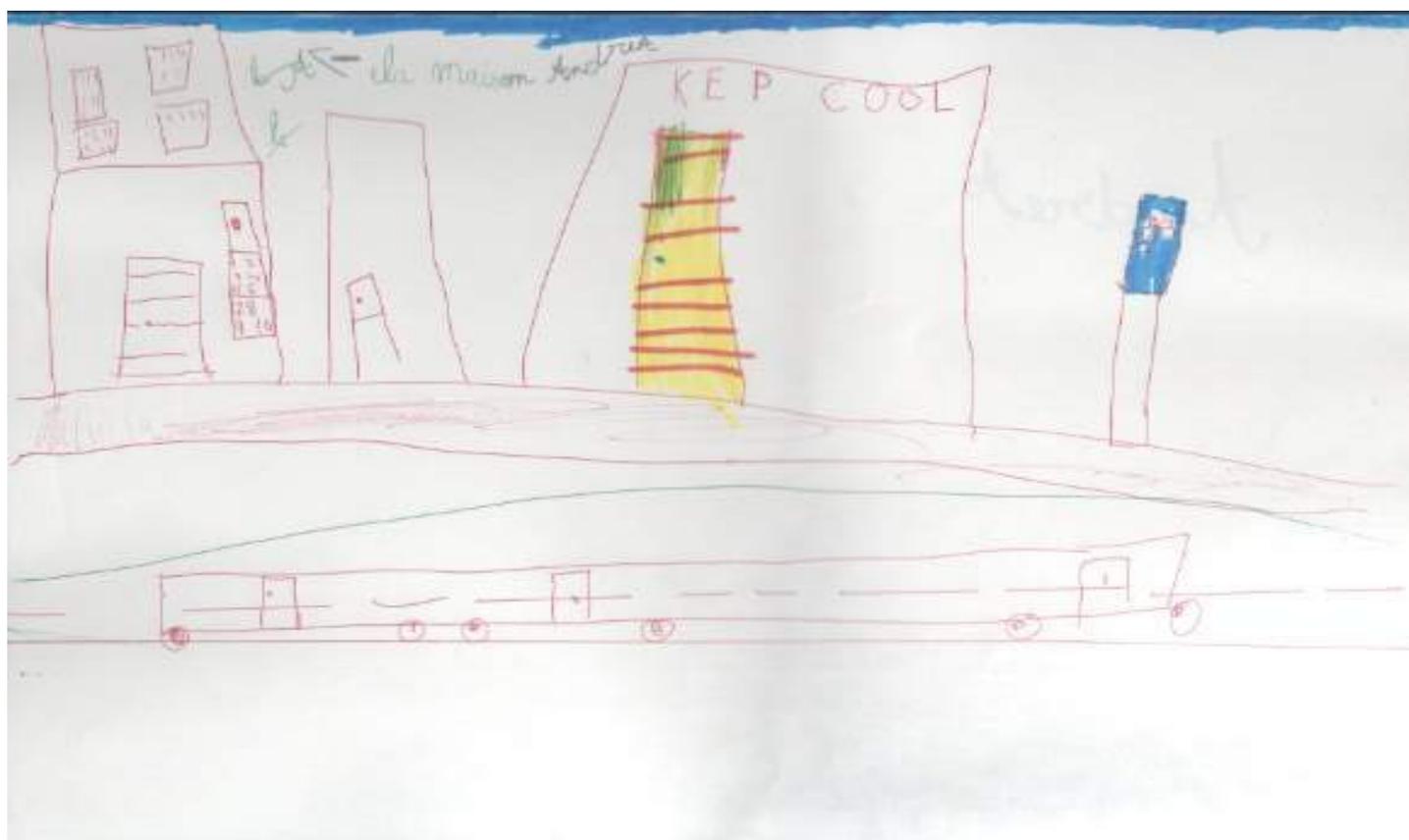
Ici, on remarque que l'élève a localisé la maison d'un côté de la feuille et l'école de l'autre. Il ajoute par la suite la route séparant la maison du chemin pavé reliant le trottoir au terre-plein. Grace à des flèches il décrit les deux chemins qu'il peut emprunter lorsqu'il vient à l'école. Tous ces éléments sont présents dans le récit qu'il a réalisé. Les éléments sont placés dans l'espace et on remarque une certaine latéralité, de plus, les formes sont schématisées et il n'utilise pas plusieurs points de vue.

NAËL

Bonjour,

Je m'appelle Naël j'ai 7 ans. J'habite en France rue Jean Dolfus dans le 18^{ème}. J'ai comme origine un pays qui est le Maroc. Le matin je pars de la maison à 8h17 et je vais à l'école à pied avec ma maman. Quand je passe dans la rue j'entends les voitures.

Pour aller à l'école je passe dans une ruelle avec des petites bosses et devant l'école il y a plein d'arbres. Le matin je suis fatigué.



Ici, contrairement à la première carte, on remarque que l'élève a voulu représenter son lieu de vie plus que son chemin. On ne distingue pas l'école ni le trajet. En revanche, on peut bien situer la salle de sport et l'arrêt de bus par rapport à son immeuble. L'élève s'est efforcée à décrire tous les détails de son quotidien mais n'est pas parvenue à se décentrer de son lieu de vie, la charge affective des lieux est plus forte que sur la 1^{ère} carte. L'angle de vue est de face contrairement à la première carte qui est représentée en vue aérienne.

ANDREA

Bonjour,

Je m'appelle Andrea, j'ai 7 ans. J'habite en France à Paris dans le 18^{ème}. Je suis d'origine martiniquaise. Je ne sais pas à quelle heure je pars de la maison mais à chaque fois j'arrive en retard. Je viens en voiture avec papa, maman et ma petite sœur, elle s'appelle Maya. Sur le chemin de l'école j'entends des bruits de voitures et de violon. Je passe devant un arrêt de bus et une salle de sport KeepCool. Des fois, je monte des marches et je suis un petit peu fatiguée. Je sens l'odeur de la pollution dehors et dans la voiture ça sent ma chère maman. Je préfère partir à l'école qu'au centre parce qu'on n'apprend pas beaucoup de choses.



Dans la réalisation de cet élève on remarque que la carte est en adéquation avec le récit qu'il a effectué, on peut repérer différents éléments qui sont représentatifs de son trajet école-maison. Tout d'abord son immeuble, puis l'entrée et la sortie du métro qui sont surélevées par rapport au métro. Enfin on remarque qu'il y a un espace entre la sortie du métro et l'école. Cette carte est réalisée avec un point de vue de face. On remarque qu'il ne représente pas les éléments présents dans le métro comme si ce qu'on ne voyait pas à la surface n'était pas représentable.

MOHAMMED

Bonjour,

Je m'appelle Mohammed Abd El Krim j'ai 8 ans. J'habite en France à Saint-Denis porte de Paris/Basilique. Je suis d'origine algérienne et je suis arrivée de Sidi Bel Abbès à l'âge de 6 ans. Avant j'allais à l'école en Algérie. Maintenant quand je vais à l'école je sens l'odeur des travaux et de la vapeur du métro. J'entends le bruit du métro et aussi du marché de Saint-Denis. Je passe devant le marché, les magasins du métro et carrefour.

b) Faire voir/vivre son quartier aux autres

L'écriture sensible du quartier tant dans le récit que dans la réalisation des cartes mentales amène les élèves à ouvrir leur travail aux autres afin que dans la réalisation du projet commun chacun puisse être conscient du trajet de ses pairs. Ce passage de l'émotion à l'interprétation qui était vrai dans la lecture et l'étude d'une œuvre filmique devient également réalité dans l'écriture de soi. Autrement dit, il s'agit ici de parvenir à accepter de présenter à l'Autre une géographie personnelle afin que cela puisse être vécu par le groupe.

Mettre des mots sur ses sentiments et sensations et le faire voir à autrui va donc générer des émotions chez les élèves car cela relève d'une certaine pudeur. Or la lecture des portraits à la classe semble également être une première étape pour vaincre une honte non pas de passer devant la caméra mais d'exposer un peu de son identité. Cette peur de l'observation et du jugement d'autrui et ses pairs est ce qu'appelle Marco Walter Battachi : l'hétéro-conscience. Un sujet dès l'enfance manifestera *« toujours une inquiétude dans la façon dont il apparaît aux autres parce qu'il faut toujours démontrer quelque chose à quelqu'un »*.

Le mot « émotion » *« trouble passager, causé par un sentiment vif »*, Larousse de Poche, vient du latin « motio » qui signifie mouvement vers l'extérieur, à l'inverse le mot sentiment : *« état affectif durable lié à certaines émotions ou représentations »*, Larousse de Poche, rapporte à l'idée d'un mouvement vers l'intérieur. Mettre des mots sur les sentiments et les émotions va aider l'enfant à construire et organiser sa pensée. Le rapport Bentolila nous rappelle que les mots vont rendre compte de la structuration du réel. En clair, lire et ouvrir des sentiments à d'autres va permettre de comprendre que le même endroit au même moment peut être vécu et pratiqué de manière différente selon les personnes.

L'usage d'un vocabulaire basé sur les sensations expérimentées et les sentiments demande, pour être compris, une certaine précision et cette précision n'est pas ici induite par l'enseignant qui pourrait l'exiger mais bien intrinsèque à la tâche et par un désir de l'enfant de faire passer et comprendre aux autres ce qui se rapproche le plus de sa réalité et de la réalité de l'endroit qu'il habite.

Le rapport Bentolila de 2007 sur l'usage du vocabulaire chez les jeunes évoque cette importance de la précision du vocabulaire utilisé dès le plus jeune âge car d'une certaine manière l'inverse reviendrait à *« construire les murs d'un monde rétréci où ne règne que les*

*mots fréquents et les plus flous, d'où sont chassés le précis comme le « précieux » (...)
Lorsque les mots précis manquent, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui
s'obscurcit. Les enfants qui franchissent la porte de l'école disposent certes de la parole,
mais leurs relations aux mots sont extrêmement inégales : la conscience de ce qu'est un mot,
du sens qu'il porte vers l'Autre, du territoire qu'il occupe par rapport aux autres mots, est,
pour certains enfants, extrêmement confuse ».*

3) Se représenter son quartier

a) Evolution de la structuration de l'espace chez l'enfant

Au cours de son développement, l'enfant va passer par plusieurs stades dans la construction de l'espace.

De l'âge de 3 mois à 3 ans, l'enfant se trouve dans le stade de ce que Piaget (spécialiste en psychologie de l'enfant) nomme l'espace vécu, sa construction de l'espace est purement perspective et les objets se situent entre eux dans l'espace et par rapport à lui. Pierre Hess (spécialiste en représentations spatiales) explique que cela se réfère à une période de réalisme intellectuel qui se poursuivra jusqu'à l'âge de 11 ans. L'enfant va représenter l'espace comme il le connaît et non comme il le voit et ne parvient pas à se détacher de l'objet. Il n'aura donc pas conscience du caractère subjectif de son point de vue.

A partir de 3 ans et ce jusqu'à 7 ans l'enfant passe au stade du perçu. C'est ce que l'on nomme également le stade de la décentration, il ne perçoit plus les objets uniquement de son point de vue mais aussi d'un autre que sien. Les différentes situations spatiales et orientations commencent à se développer et l'enfant acquiert une certaine mémorisation de l'espace connu. Il commence à penser l'espace et à se le représenter sans nécessairement s'y déplacer.

De 7 à 11 ans il rentre dans le stade du conçu. Il devient capable de percevoir l'espace en dehors du déplacement et apparaît la notion de perspective, de volumes, d'horizontalité, verticalité et de latéralité. Pour Pierre Hess cette période se nomme le réalisme visuel, c'est à ce moment que l'enfant va pouvoir considérer et représenter l'objet comme il le voit et développer la notion d'objectivité. Les espaces sont épurés, vidés des objets qui le remplissent. C'est également à ce moment qu'il lui devient possible de prendre conscience de la notion abstraite des points de vue.

Les enfants en classe de CE1 se trouvent dans un moment de transition entre le perçu et le vécu. On peut se rendre compte que tous ont acquis une mémorisation de leur espace proche mais qu'ils demeurent tout de même très égocentrés et sont confrontés à la subjectivité de ce qu'ils perçoivent. En réalisant un projet autour de la représentation de l'espace proche on peut se rendre compte du glissement progressive vers l'abstraction de ces notions au cours de l'année. En effet, les élèves deviennent capables petit à petit de se décentrer des lieux fortement affectifs (la maison et l'école) qu'ils parviennent à représenter d'ores et déjà comme ils le voient et non plus comme ils le perçoivent pour aller vers une représentation de

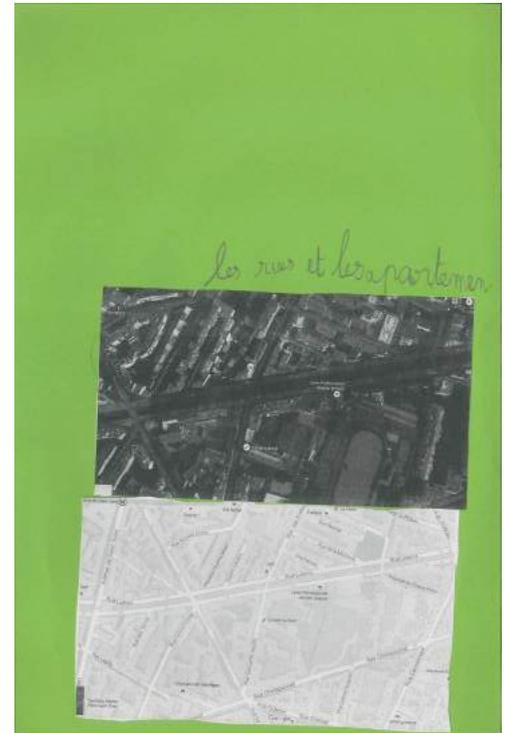
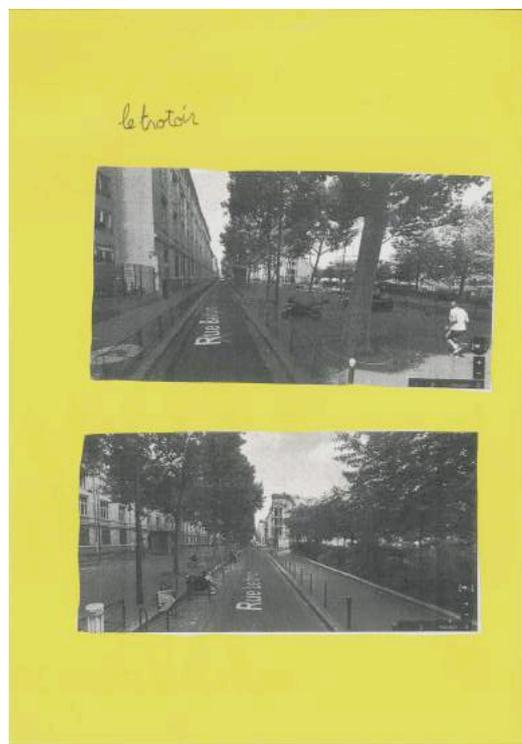
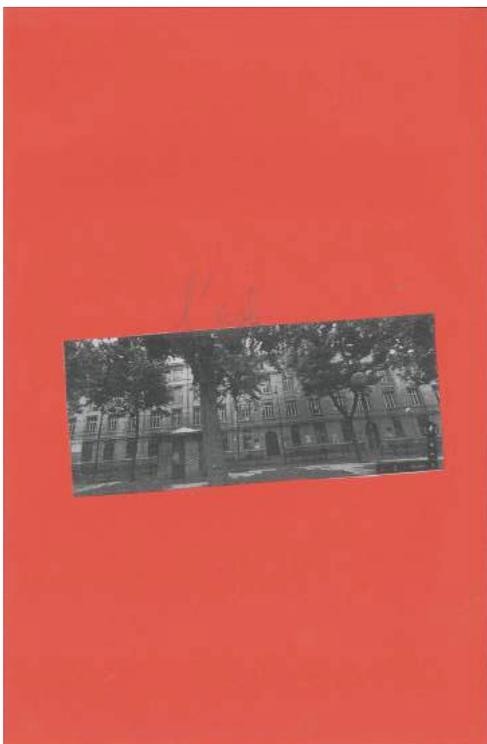
l'espace entourant ces lieux. Cependant en travaillant sur le chemin quotidien et proche du lieu de vie on observe assez facilement que les endroits représentés et racontés se trouvent être en lien avec ce qui les affecte personnellement (voir annexe 3). En d'autres termes, les lieux représentés sur la carte mentale et dans le récit ne va pas découler d'une organisation strictement logique de l'espace mais du sens qui leurs donne. J'ai très rarement relevé par exemple la présence d'un immeuble à côté du leur si celui-ci n'était pas habité par un camarade ou d'un magasin se trouvant sur le chemin mais n'étant pas fréquenté par l'élève. En revanche, j'ai pu observer que les cartes réalisées d'un point de vue zénithal et plus décentrées de l'enfant lui même étaient plus proche de ce cheminement. On y retrouve des éléments n'étant pas nécessairement important aux yeux de l'enfant mais qui font tout de même partie du chemin qu'ils empruntent, et ce, même si cela est éloigné d'eux. L'enfant dans ce cas de figure perçoit l'espace en dehors du déplacement et commence à le projeter. A l'inverse, des cartes pour lesquelles la maison est tout d'abord dessinée au centre de la feuille et vue de face laissent apparaître uniquement des lieux fort affectivement : la maison de mon amoureuse, le Franprix, l'école, le parc....

b) Vivre le quartier ensemble pour le représenter ensemble

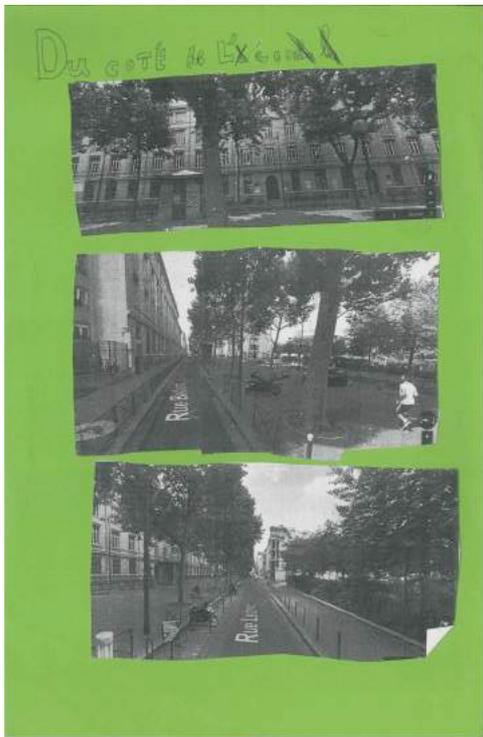
L'hétérogénéité des élèves a été au cours de l'année le point central de l'orientation des choix pédagogiques que j'ai pu réaliser. En effet, au-delà d'une forte hétérogénéité d'un point de vue purement disciplinaire j'ai dû faire face également à une disparité en termes d'autonomie, de développement et de maturité. Notamment, la capacité à se décentrer d'eux mêmes est très variable à cet âge. De fait, ce projet a été également pour moi l'occasion de les faire travailler le plus possible en groupe afin de les amener à confronter leurs idées et de leur faire construire et organiser leur pensée. Une des phases du projet consistait en la réalisation d'une sortie de terrain ayant plusieurs objectifs.

- Dans un premier temps l'objectif était de pouvoir remettre en contexte les récits et les cartes mentales effectuées en classe dans une situation réelle.
- Il s'agissait aussi de pouvoir travailler sur la prise de vue d'éléments du quartier mis en avant par les élèves et ayant un lien avec ce qui apparaîtra dans le film.
- Enfin, il était important de pouvoir faire un état des lieux de la transformation filmique du quartier à travers leurs travaux.

Cependant, ce travail ne pouvait avoir lieu uniquement qu'après une tâche préalable assez importante en terme de sensibilisation aux différents points de vue et prises de vue. Dans cette optique, nous avons consacré deux séances à cela. La première séance consistait en un exercice par groupes de quatre. Les élèves avaient face à eux diverses photographies du quartier et différentes feuilles de couleurs. Ils devaient donc se mettre d'accord sur un classement et organiser ces photographies par thèmes tout en trouvant un titre à chaque partie. Je n'ai volontairement pas voulu les orienter sur le classement à effectuer afin que puissent émerger différents raisonnements notamment sur le fond et la forme. Ci-dessous on peut observer deux types de classement proposés par deux groupes d'élèves.



Travail groupe 1



Travail groupe 2

On remarque que le travail du premier groupe a davantage été porté sur le fait de parvenir à dissocier les éléments paysagers au sein de trois catégories : l'école, le trottoir et les rues et appartements. Dans ce cas-ci on ne voit pas de volonté de leur part de traiter des différentes prises de vue mais bien de s'attacher au fond de l'image proposée. Durant leur travail j'ai pu observer que le groupe d'élèves avait d'abord commencé par mettre de côté l'image avec uniquement l'école sur la photo, ce qui montre encore le rapport affectif à l'objet photographié. Etant donné que leur classement a débuté par cette photographie, le groupe a donc pris la décision de continuer ce raisonnement afin de faire apparaître les éléments en commun que l'on peut retrouver sur les images. De plus, on peut observer que cela a été leur cheminement dans la mesure où le plan (graphique) a été mis dans le même groupe que la vue aérienne du quartier, ce qui montre que ce qui les intéressait ici était bien ce que l'on peut voir sur l'image.

Le second groupe a fonctionné d'une manière différente. En effet, lorsque j'ai distribué les différentes images j'ai observé qu'un point les a particulièrement questionné : le plan et la vue aérienne. Pendant leurs discussions j'ai pu remarquer que deux élèves n'étaient pas d'accord sur l'objet à étudier.

- Solal : Mais regarde là c'est la même chose sauf que là c'est un avion qui a pris la photo et là c'est quelqu'un qui l'a dessiné !
- Maël : Justement si c'est la même chose on les met ensemble ?
- Solal : Non on ne va pas mettre un dessin et une photo ensemble.

Le groupe a finalement opté pour l'idée de Solal, certainement plus persuasif sur ce point mais à l'inverse décidé de retenir pour les dernières images l'idée d'un classement portant sur l'objet de la photographie même si l'idée « du côté de l'école » n'a pas été induite de manière poétique mais bien dans un esprit de prise de vue.

- Moi : Pourquoi vous avez appelé ça « du côté de l'école » ?
- Solal : Parce que les photos du bas elles sont faites avec l'appareil photo de côté et que l'autre on ne sait pas où la mettre mais c'est l'école.
- Moi : Alors vous ne pourriez pas lui trouver un titre à cette photo toute seule ?
- Maël : Non parce que c'est quand même l'école.
- Solal : Oui mais vue du dessous !

Lors du bilan en groupe classe, les différentes productions des groupes ont été affichées au tableau et chaque groupe est venu présenter son travail et justifier ses choix. A la fin, je leur demandais donc s'ils avaient classé en fonction de ce qu'ils voyaient ou de la façon dont on le voyait. Il s'est trouvé que 80% environ de la classe s'est attaché au fond de l'image et 20% à la forme. Nous avons donc divisé le tableau en deux avec de nouveau deux grands titres : Ce que je vois et comment je le vois. J'ai invité les élèves pour les différentes photos à se mettre dans la peau du photographe et à mimer la façon dont la photo a pu être prise. J'ai remarqué que dans l'ensemble les élèves parvenaient assez facilement à reproduire le geste photographique correspondant. Afin de pouvoir continuer sur ce travail à la séance suivante j'ai annoncé aux élèves que même si tous les classements étaient justes nous allions travailler un peu plus sur la partie « comment je le vois » dans le but de pouvoir se mettre d'accord sur les images que nous allons choisir pour le film et de pouvoir à notre tour prendre des photos du quartier lors de la sortie de terrain.

J'ai donc consacré une seconde séance à l'étude des prises de vue mais cette fois-ci avec des éléments moins proches affectivement des élèves mais tout de même connus (la tour Eiffel), les modalités de travail étant les mêmes mais avec une consigne différentes : Classer selon la manière dont la photographie a été prise et donner un titre.

Lors du bilan j'ai pu voir que l'exercice était réussi mis à part pour deux groupes qui n'arrivaient pas à se détacher de l'objet mais qui lors de leurs présentations y sont parvenus. Après avoir noté leurs titres (vue de dessous, vue d'avion, vue du dessus, vue des yeux, vue de côté, vue penchée) nous avons défini des mots de vocabulaires que nous pouvions utiliser tous ensemble pour mieux se comprendre. J'ai pris l'initiative de leur expliquer deux termes : plongée et contre-plongée et leur ai laissé le choix pour transformer vue des yeux et vue d'avion. Nous avons conservé vue d'avion et vue des yeux est devenue : vue fixe, pas inclinée.

Après ce travail consistant en la sensibilisation sur l'usage des différentes prises de vue j'ai pu entamer le travail sur la sortie de terrain que j'ai expliqué précédemment. Ce point clé dans l'organisation du film a été aussi un aboutissement dans le respect des instructions officielles. En effet, il est spécifié qu'à la fin du cycle 2, l'élève doit être capable de :

- Se repérer dans un environnement proche, s'orienter, se déplacer
- Commencer à représenter l'environnement proche
- Décrire oralement et localiser les différents éléments d'un espace organisé
- Repérer des éléments étudiés sur des photographies prises de différents points de vue

Le cadre de ces sorties a pu être idéal dans la mesure où le maître E de mon école intervient une fois par semaine sur ma classe entière et m'a proposé de prendre ma classe entière en écriture essayée pendant que j'effectue la sortie avec un groupe de 6 élèves. J'ai donc pu constituer 4 groupes différents en fonction des rues des élèves afin de les regrouper par pôles et de pouvoir bénéficier de ce temps pour aller dans le quartier puis faire un retour en classe. Avant chaque sortie, durant une dizaine de minutes nous avons pu avec chaque groupe établir les différents objectifs de la sortie et énumérer ce que nous allions faire. Chaque élève a donc hérité de la carte mentale d'un autre élève du groupe avec comme objectif de repérer les différents éléments présents sur la carte que nous pouvons retrouver sur son chemin afin de les prendre en photo. Il était important pour les élèves de comprendre que nous n'allions pas (par manque de temps) pouvoir faire le réel chemin vers l'école depuis le domicile pour chacun d'entre eux. Le but était donc de pouvoir observer certains des éléments présents sur la carte de l'élève en question.

Organisation de la sortie

Phase 1	L'élève 1 va conduire le reste du groupe jusqu'à chez lui. Avant de partir photographie de l'école, présente dans toutes les cartes.
Phase 2	L'élève carte en main repère les différents éléments importants sur la carte et les signale. Photographies de ces éléments et d'autres choses que les élèves trouvent essentiels (plaques noms de rues).
Phase 3	Prise de photos par les élèves de la maison de l'élève 1 avec si possible choix d'une prise de vue.
Phase 4	Validation de la photographie prise par le reste du groupe.
Phase 5	Proposition d'une mise en scène possible par l'élève en question lors du tournage en rapport avec le story board réalisé précédemment (voir partie 4).
Phase 6	Passe à l'élève vivant le plus près de l'élève 1 et guidage vers son domicile. Puis phase 2 de nouveau

Ces sorties ont pu se dérouler dans de bonnes conditions grâce à l'organisation proposée par le maître E de mon école et la proximité des domiciles des élèves les uns par rapport aux autres. En effet, les élèves étant par groupes de 6 ont vraiment pu exprimer ce qu'ils avaient à dire et avoir beaucoup la parole tant durant la sortie que lors des bilans. Les élèves ont réagi très positivement au dispositif de sortie et se sont beaucoup questionnés et interpellés quant à leurs chemins et leurs maisons :

- Moi aussi je passe devant le matin !
- Maintenant je pourrai venir te voir chez toi.
- C'est la même rue que ma copine Céleste.
- Solal et Naël vous vivez juste à côté en fait ?
- C'est ça les pavés que tu as dessinés ? Pourquoi tu passes par cette rue ? Moi je passe par l'autre comme ça je peux prendre ma trottinette.
- A ta fenêtre tu peux voir l'école ?
- Moi aussi je viens au Franprix à côté de chez toi.
- Si ta maman elle va dans ce bar c'est parce qu'elle peut rentrer vite après comme c'est la même rue ?



Les retours en classes se sont déroulés en deux temps. Tout d'abord en rentrant de sortie j'ai demandé à l'oral aux élèves de réfléchir au trajet qu'ils ont effectué puis de le retracer dans leurs têtes. Puis ils ont énuméré les rues dans l'ordre en essayant de donner à chaque fois la ou les maisons que nous avons vues et un élément pris en photo que nous avons de nouveau regardé. Dans un second temps pendant que le reste de la classe travaillait en production d'écrit le groupe a pu réaliser des affiches pour présenter la sortie. Ils avaient à leur disposition les photographies de la sortie et devaient se mettre d'accord afin de donner du sens à l'organisation de leurs photos. Je n'avais pas imaginé que cela serait difficile pour eux et donnerait lieu à des tensions au sein du groupe. En effet, pour certains élèves il est encore dur de se décentrer de leur personne afin de faire glisser une partie de leur identité personnelle dans le travail collectif. Ainsi, j'ai pu entendre :

- Aïssata : On peut présenter la rue Désiré » avant la rue Championnet comme c'était le chemin qu'on a fait ?
- Gabin : Oui on fait une page « Désiré » et après une page « Championnet » et après une page « passage du Champ Marie » comme ça ils vont voir ce qu'on a fait et s'ils veulent ils pourront même le faire.
- Mohamed : Non mais on peut quand même faire une page « la maison de Mohamed », une page « la maison de Gabin » ... sinon on va pas voir ma maison !

Ces échanges concernant la particularité d'un ou deux élèves se sont retrouvés plusieurs fois et il s'est trouvé que pour certains groupes ces élèves ne sont pas parvenus à faire des compromis. Plusieurs fois, le choix a été fait de réaliser l'affichage comme le voulait la majorité du groupe quitte à rajouter une page avec par exemple : la maison de Mohamed.

4) Se réappropriier l'espace vécu/perçu

a) Temps et espace du récit

La construction d'un récit cinématographique va nécessiter que celui-ci soit ancré dans l'espace et le temps. En effet, l'histoire ne pourra exister que si ces deux notions sont comprises par le spectateur. Dans le cadre d'un projet de classe comme celui-ci, il se trouve que la stratégie narrative va s'articuler autour de l'individuel et du collectif. Il s'agit là de rendre compte d'un récit individuel au sein d'une œuvre collective.

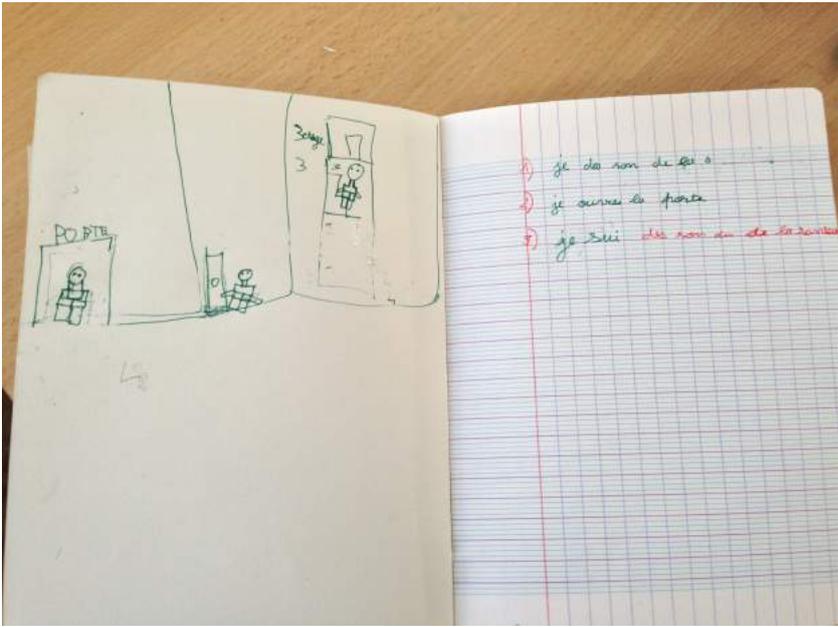
Ainsi, l'espace va donner du sens à l'histoire car les lieux choisis ont une valeur symbolique tant pour le spectateur que pour le réalisateur et s'inscrivent directement dans la narration de l'élève. C'est bien cela qui va permettre par la suite au spectateur d'aller vers une interprétation de ce qu'il voit. Dans « Sur le chemin de l'école » de Pascal Plisson, l'espace projeté est synonyme « d'ailleurs » pour les élèves de la classe mais il était important que ces derniers ne perdent pas de vue que pour les héros du film cet espace est synonyme « d'ici ». En effet, à leur tour, les élèves ont dû faire des choix quant à ce qu'ils désiraient montrer, leur « ici » s'avèrera certainement être un « ailleurs » pour le spectateur qui ne donnera pas la même valeur symbolique à ce qu'il peut voir à l'écran.

La temporalité narrative est ici une nouvelle fois exposée dans la construction individuelle d'un film en collectif. Le temps du récit individuel est chronologique car il est cité par l'heure et par l'organisation et l'articulation des événements entre eux : « Quand je pars à l'école », « Quand je vais à l'école », « Sur le chemin, je vois... ». La succession de lieux rencontrés dans le déplacement donne de la même façon naissance à une temporalité du récit. En revanche, la superposition des récits filmés et joués n'a rien de chronologique et ne conduit pas le spectateur à une lecture chronologique linéaire de l'histoire mais à une lecture circulaire dans laquelle il y aura toujours un retour au point de départ.

Cette articulation temps/espace du récit n'est pas évidente à comprendre et qui plus est pour un élève de CE1. En ce sens, la construction d'un story board⁹ individuel et commun a permis à la classe de mieux se rendre compte de la construction de l'histoire dans le temps en

⁹ On utilise le terme storyboard (histoire dessinée) pour expliquer visuellement et mettre en scène une histoire. Ce terme est largement répandu dans le monde de la publicité, du cinéma et de l'animation. Il permet de découper une séquence temporelle ou plan-séquence en synthétisant les principales images-clés et plans qui la composent. ESMA artistique

fonction des lieux et des déplacements. Ci-dessous deux story board réalisés par deux élèves. La consigne de l'exercice était de construire le récit étape par étape puis le story board de la première scène les concernant, c'est-à-dire, la sortie du domicile et le départ vers l'école. J'ai laissé volontairement aux élèves le choix de décider de la mise en scène de ce moment du film tout en sachant que si cette scène incluait d'autres élèves (comme on peut le voir sur le travail de Madina), cela nécessitait que les deux se mettent d'accord.

	<p style="text-align: center;"><u>Mohammed</u></p> <p>Ici, on observe que l'élève n'a pas encore intégré le fait que la caméra n'allait pas entrer dans l'immeuble. De fait, il décrit ce qu'il se passe dès la sortie de son appartement jusqu'à la sortie de l'immeuble, y compris dans l'ascenseur. En revanche, découpage récit et l'image sont parfaitement coordonnés.</p>
---	--

Madina



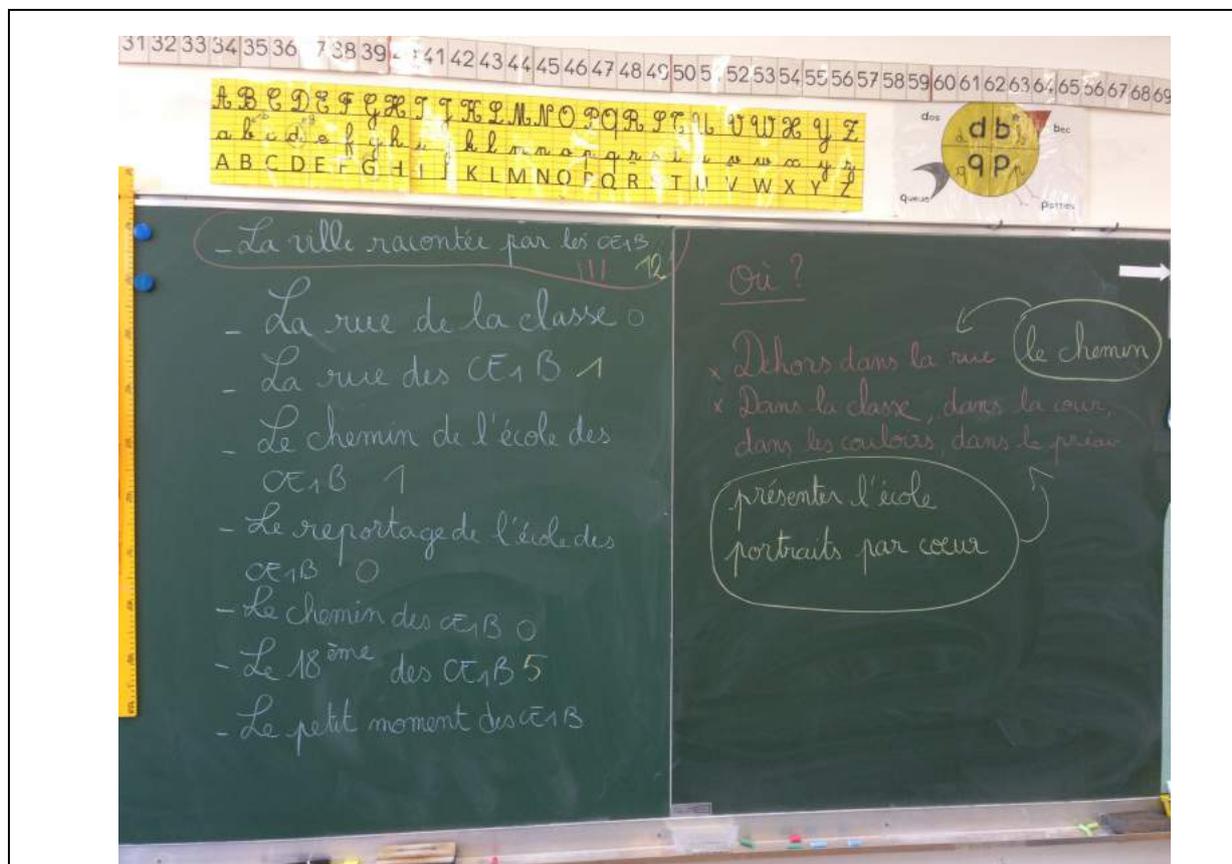
Ici, on remarque que l'élève a fait le choix de commencer la scène hors champ (à l'intérieur de l'immeuble) et que cela ne figure pas sur le story board comme si ça n'existait pas étant donné que la caméra ne peut pas la filmer. Puis, elle a décidé avec son camarade Gabin de faire le chemin ensemble et par conséquent de jouer une rencontre sur le chemin et de prendre la route en trottinette. Les étapes sont bien structurées et correspondent très bien au découpage du récit fait précédemment.

b) Parti pris cinématographique

Ce choix individuel des élèves quant à l'organisation du tournage des scènes les concernant directement fût plus facile à organiser que les choix concernant certains groupes de tournage ou le groupe classe entier. En effet, au sein des groupes de tournage (les mêmes que pour les sorties) il semblait important qu'il y ait une certaine uniformité dans les prises de vue. J'ai donc demandé aux élèves de chaque groupe lors de la sortie de tester différentes prises de vues filmées (filmer en arrière, filmer sur le côté, filmer en avançant derrière) afin qu'ils puissent prendre conscience du rendu final. Après cet exercice, je leur ai demandé de se mettre d'accord sur les différentes prises de vue qu'ils désireraient utiliser parmi celles qu'ils avaient pu tester. Cette phase de travail s'est très bien déroulée dans le sens où j'ai pu remarquer que les élèves avaient pu tomber facilement d'accord et semblaient tous satisfaits

des choix effectués.

Par la suite, en classe entière, nous avons effectué une mise au clair et des choix spécifiques des lieux de tournage. En effet, le film va devoir être réalisé en extérieur et en intérieur.



On peut observer sur cette image que les élèves ont défini deux grands espaces. Premièrement, ce qu'ils nomment le « dehors », autrement dit le tournage dans la rue. Ici, les élèves seront filmés pendant leur chemin les menant vers l'école. Deuxièmement, l'espace « de l'école ». On observe que les élèves ont répertorié plusieurs endroits de l'école qui pourraient être utilisés pour la lecture face caméra des portraits (dans la classe, dans la cour, dans les couloirs, dans le préau). Il a été convenu que chaque groupe pourrait alors choisir son lieu de tournage parmi ces différentes propositions.

Toutes ces informations ont été restituées par la suite sur un affichage dans la classe et

permanent, permettant une évolution au fur et à mesure de la construction du « scénario ».

A la suite de cette séance, et à la demande des élèves il a été décidé de choisir un titre pour le film. Nous avons donc listé différents éléments qui étaient propres à la production de la classe : rue, ville, quartier, raconter, CE1 B, le 18^{ème}, le chemin, la classe. Par la suite par groupe, les élèves ont pu réfléchir à un titre et le proposer à la classe s'ils le désiraient. Après un vote à main levée, les élèves ont donc choisi de nommer le film : La ville racontée par les CE1 B.

Conclusion

Ce projet mené tout au long de l'année aura permis de donner aux élèves une chance de pouvoir s'investir dans un but commun : celui de réaliser une œuvre pour la classe. J'ai pu remarquer que lors de ces moments consacrés au projet, la majorité des élèves avait envie de participer et de s'exprimer alors même que certains d'entre eux sont parfois réticents à l'idée de donner leur avis. De même, les élèves les plus en difficulté notamment en production d'écrits ont participé au travail de rédaction en ayant moins d'appréhension que lors des travaux d'écritures ordinaires que nous avons pu faire au début de l'année.

La gestion de ce projet a été très intense en terme de rythme car il est difficile de pouvoir laisser autant de temps qu'on le voudrait aux élèves afin qu'ils puissent écrire, qui plus est sur un mi-temps. En revanche, dans les phases les plus « pressées » je me suis trouvée face à des élèves très réactifs et dans la dynamique de pouvoir donner naissance à un travail abouti.

J'ai pu avoir des doutes durant l'année quant à la réelle compréhension par les élèves de ce que nous étions en train de faire. En effet, même si toutes les phases étaient liées pour moi et que cela menait à un ensemble d'objectifs en interdisciplinarité, je ne pouvais pas être certaine que cela n'était pas simplement pour les élèves : « on va faire un film ». Lors des sorties de terrain et des séances concernant l'organisation du tournage j'ai observé que les élèves avaient réellement acquis des notions concernant les points de vue, le vocabulaire utilisé pour se repérer dans l'espace, le vocabulaire relevant du monde du cinéma et la mise en perspective d'éléments fictifs dans le réel. C'est également cette séance, durant laquelle le titre du film a été choisi, qui m'a permis de faire un bilan sur ce que les élèves avaient pu comprendre du projet que nous avons mené ensemble. En effet, le titre est une manière pour eux, dans ce cas-ci, de synthétiser ce qu'ils ont compris pendant l'année. J'ai été surprise de voir que les propositions reflétaient toutes un ou des objectifs du projet et que tous les élèves semblaient d'accord quant à l'idée qu'il faille mettre en avant le groupe classe peu importe le titre choisi.

Bibliographie

ANDRE Yves, *Concevoir les représentations spatiales*, Anthropos, Paris, 1998

BARRE DE MINAC Christine, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Revue française de pédagogie, volume 136, 2001. Entrer, étudier, réussir à l'université. pp. 181-182.

BORDALLO Isabelle, GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette éducation, 2006

DEWEY John, *Experience and Education* [1938], in *Later Works*

DI MEO Guy, *Géographie sociale et territoires*, Paris, Nathan, 1998

DUBET François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994

DUBET François, *L'école des chances*, Paris, Seuil, 2004

JOLY Martine, *L'image et les signes: Approche sémiologique de l'image fixe*, Armand Collin, 1994

LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Revue française de pédagogie, volume 120, 1997. Penser la pédagogie. p. 183.

LYNCH Kevin (trad. Marie-Françoise Vénard et Jean-Louis Vénard), *L'Image de la cité* [« The Image of the City »], Paris, Dunod, coll. « Aspects de l'urbanisme », 1969

PIAGET Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1957.

RAMOS Elsa, *L'invention des origines. Sociologie des ancrages identitaires*, Paris, Armand Colin, 2006

<http://eduscol.education.fr>

Annexe 1

Niveau : CE1		Se représenter l'espace <i>Sur mon chemin de l'école</i>		Nombre de séances : projet autour de 18 séances	
Discipline : interdisciplinaire, DDM principalement					
Connaissances visées :					
Découverte Du Monde: <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir et commencer à élaborer des représentations simples de l'espace familier : la classe, l'école, le quartier, le village, la ville. Ils comparent ces milieux familiers avec d'autres milieux et espaces plus lointains. 					
Arts visuels: <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir des formes usuelles de représentation de l'espace (photographies, cartes, mappemondes, planisphères, globe). • Mobiliser des techniques traditionnelles (peinture, dessin) ou plus contemporaines (photographie numérique, cinéma, vidéo, infographie) et proposer des procédures simples mais combinées (recouvrement, tracés, collage/montage). 					
Mathématiques: <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves enrichissent leurs connaissances en matière d'orientation et de repérage • Les élèves apprennent et comparent les unités usuelles de longueur (m et cm ; km et m) 					
Vocabulaire: <ul style="list-style-type: none"> • Accroître sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit. 					
Lecture/écriture: <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. • Utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un dictionnaire électronique. 					
Compétences du socle commun visées : <ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié • Percvoir imaginer et évoquer leurs projets et leurs réalisations en utilisant un vocabulaire approprié • Découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays • S'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume 					
Séance	Objectif	Réalisation	Remarques		

Séance n°1 Film	Savoir reconnaître un affiche de film (sur le chemin de l'école) et la décrire	Travail en classe entière autour de l'affiche du film, émission d'hypothèse sur l'histoire que le film va raconter.	Explication du vocabulaire spécifique au documentaire
Séance n°2/3 Film	Découvrir le mode de vie d'enfants dans le monde et l'école dans le monde. <i>Kenya, Inde, Argentine, Maroc</i>	Visionnage du film en classe entière et retour sur les différents portraits présentés	Prévoir matériel audiovisuel
Séance n°4 Film	Découvrir ce qu'est une "fiche d'identité"	Travail en binôme autour de la découverte de portraits mystères et émergence des caractéristiques d'une fiche d'identité	Usage du dictionnaire et vocabulaire spécifique: identité, caractéristiques, commun.
Séance n°5 Film	Étude des portraits des personnages du film, pays, âges, trajet.	Travail autour des fiches d'identité des enfants du film et de la mise en récit de leurs portraits. Localisation sur une carte par couleur.	Différence fiche/récit Loin/proche
Séance n°6	Réalisation d'une fiche d'identité personnelle	D'après les caractéristiques dégagées par les élèves d'une fiche d'identité réaliser la sienne en respectant les codes.	Qu'est ce qu'un récit, à quelle personne parle-t-on ? De quoi parle-t-on ?
Séance n°7	Mettre en récit son chemin de l'école	Brainstorming sur les différents items d'une mise en récit. Comment commencer, organiser le texte puis début de la mise en texte : Bonjour je m'appelle, j'ai ... ans.	
Séance n°8	Réaliser une fiche question "mon lieu de vie" pour aboutir à une carte mentale de l'espace familial	Répondre à diverses questions sur le lieu de vie puis réaliser une carte mentale en s'aidant des différentes informations	
Séance n° 8 bis	Réaliser une carte mentale de l'espace vécu	Dessiner son chemin de l'école entre la maison et l'école.	

Séance n°9	Poursuivre son récit	Poursuite du récit en y ajoutant des éléments de la carte mentale à propos du lieu de vie	
Séance n°10	Poursuivre son récit	Travail sur les émotions et les sensations du trajet maison-école	Brainstorming des sensations (ouïe, odorat, vue)
Séance n°11	Trier des photographies du quartier prises sous différents angles de vue.	Trier différentes photos du quartier par binôme et donner un titre, émergence des différents points de vue	
Séance n°12	Trier de photos en fonction du point de vue	Par binôme trier les photos en fonctions de prises de vue et le justifier en regroupement	
Séance n°13	Savoir retrouver quel point de vue l'élève a utilisé pour effectuer sa carte mentale	En regroupement, justifier son point de vue et savoir le replacer au bon endroit (affichage).	
Séance n°14	Se faire une représentation du quartier	Sortie de terrain et prises de photos des différents immeubles des élèves.	4 groupes en fonction des différents pôles du quartier
Séance n°15	Représenter son quartier	Création d'une maquette du quartier à partir des éléments de la sortie et des photos des immeubles	Prévoir boîte à chaussures à l'avance et Playmobils
Séance n°16	Se repérer dans son quartier	Déplacements à travers la maquette avec des playmobils et prises de vue	

Annexe 2

FICHE DE PREPARATION

Cycle : 2

Niveau : CE1

Effectif : 25 (1/2 groupe)

Domaine : Production d'écrit

Séance n° : 1

Titre de la séance : Fiche d'identité des enfants du film « Sur le chemin de l'école »

Objectif général : Découvrir une fiche d'identité et en extraire les caractéristiques

Matériel : 4 fiches pour 2 + une fiche questions pour 2 + 2 feuilles A3

Déroulement :

Durée: 40 min

Phases et Durées	Enseignant	Elèves	Modalités
3 min	Rappel du film et des personnages	Rappel des différents personnages, des prénoms	Groupe classe
3 min	Présentation des fiches d'identité et du questionnaire		Groupe classe
3 min	Explication des consignes relatives à l'exercice : ➤ Relever les informations communes à tous les documents et trouver un titre pour chaque information		Groupe classe
5 min	Constitution des binômes de travail et distribution des documents.	Déplacements dans la classe	
15 min	Travail en binôme et passage dans les différents groupes.		Binôme
10 min	Mise en commun des différentes planches questions / Constitution de la trame d'une fiche d'identité	Passage au tableau des binômes	Groupe Classe



Jackson

Age : 11 ans

Pays : Kenya

Chemin : Tous les matins il part à l'aube avec sa petite sœur. Ils font 15 km de marche pour rejoindre leur école.



Carlos

Age : 11 ans

Pays : Argentine

Chemin : Tous les matins avec sa petite sœur, ils font 18 km de cheval pour rejoindre leur école.



Samuel

- 13 ans
- Inde
- 4 kilomètres entre l'école et la maison
- En fauteuil roulant



Zahira

- 12 ans
- Maroc
- 22 km entre l'école et la maison
- A pieds

Caractéristiques d'une fiche d'identité

Quelles informations retrouve-t-on sur toutes les fiches d'identité ?

➤

➤

➤

➤

Annexe 3

