



Comment susciter le désir et le plaisir d'apprendre et de réfléchir en 5^e expérimentale ?

Monographie réalisée par deux enseignantes du collège Jean-Baptiste VERMAY de Tournan-en- Brie, Kareen LAHANA, professeure de français et Yuna Saucey, professeure d'histoire-géographie, éducation civique.

Avertissement au lecteur:

cet écrit fait suite à la monographie également réalisée au collège Jean-Baptiste Vermay en 2010-2011 par Guillaume DARTIGUENAVE, professeur de SVT, et Paul HELDERLE, professeur d'arts plastiques. Cette monographie est accessible par le lien suivant :

<http://www.mapie.ac-creteil.fr/spip.php?article245>

Les lettrines que vous pouvez voir en haut des pages de cet écrit ont été réalisées par les élèves de la 5^e4 avec leur professeur d'arts plastiques, Paul HELDERLE, dans le cadre du projet moyen âge.



Table des matières

Introduction.....	3
I. Mettre en place l'évaluation par compétences : pourquoi ?	4
A. Oser changer ses pratiques	5
B. Faire entrer les élèves dans l'évaluation pour favoriser les apprentissages	7
C. Français, littérature ou maîtrise de la langue?.....	9
D. La création d'un blog : un espace d'expression privilégié	14
II. Partir du ressenti des élèves et favoriser leur réflexion.....	16
A. Une façon différente d'appréhender les textes littéraires.....	17
B. En histoire-géographie: un oral facilité par le travail de groupes	24
III. Travailler par projet pour faire se répondre les disciplines.....	25
A. Descriptif de deux projets	25
B. Les semaines banalisées : des temps forts.....	32
C. Améliorer le vivre-ensemble	40
D. Quels regards sur la classe expérimentale?.....	43
Un bilan positif mais aussi des leçons à tirer	46



Introduction

Qui sommes-nous ?

Kareen Lahana, **professeure de lettres** depuis 1998, j'ai débuté ma carrière à un moment où l'enseignement du français avait profondément évolué; les méthodes pédagogiques que j'ai adoptées n'avaient plus rien de commun avec ce que j'avais connu en tant qu'élève.

Au bout de 13 ans de carrière, d'expériences diverses (implication dans des parcours diversifiés, des IDD, la création d'un atelier théâtre, l'animation de stages du PAF), j'ai été conduite à m'interroger sur mes pratiques, sur ce qui peut faire progresser les élèves.

Yuna Saucey, **professeure d'Histoire-géographie-éducation civique** depuis 1993, j'ai débuté ma carrière de certifiée en lycée professionnel où j'ai enseigné sur un poste de lettres-histoire-géographie. Depuis 1998, je suis au collège Jean-Baptiste Vermay. J'ai eu l'occasion de travailler régulièrement en projet (parcours diversifiés, atelier orientation) ou encore d'être professeure référent à la MGI du lycée Lino Ventura à Ozoir-la-Ferrière.

Pourquoi nous?

En juin 2010, lorsque l'équipe de la future classe de sixième expérimentale a été constituée, nous avons été sollicitées. Notre implication dans ce nouveau projet, était motivée par plusieurs facteurs :

- le désir de s'impliquer dans un projet d'équipe ;
- la possibilité de mettre en application, d'une manière intéressante, le socle commun ;
- une volonté d'accroître le travail interdisciplinaire ;
- des affinités pédagogiques et humaines avec les collègues de l'équipe (influence positive, émulation, inspiration...) ;
- une volonté de faire évoluer nos pratiques, de travailler autrement avec les élèves, de changer les dispositifs pédagogiques dans un souci d'efficacité ;
- l'opportunité d'envisager autrement l'évaluation ;
- une meilleure communication avec l'élève pour éviter la démotivation et le décrochage ;
- l'envie de donner plus de sens aux apprentissages.



I. Mettre en place l'évaluation par compétences : pourquoi ?

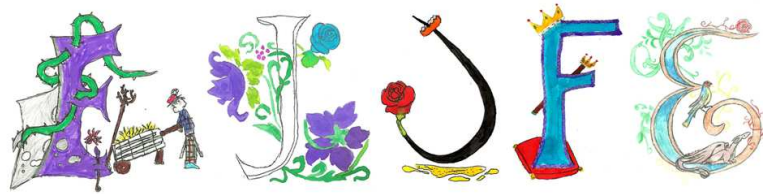
Le projet est parti d'une réflexion sur un nouveau type d'évaluation ainsi que du désir de créer des projets interdisciplinaires pour donner du sens à l'enseignement de chacune des matières et permettre aux élèves, en **facilitant les ponts entre les disciplines**, de trouver du sens et une cohérence à leurs apprentissages au collège. L'évaluation chiffrée nous semblait également peu satisfaisante.

Nous avons des élèves qui apprennent mais qui ne parviennent pas à progresser car il y a une incompréhension de leurs lacunes; de plus, l'évaluation chiffrée ne met pas suffisamment en valeur ce qu'ils savent faire au regard de ce qu'ils ne savent pas faire. Cela entraîne rapidement une perte de motivation.

En français, abandonner l'évaluation chiffrée, adopter une nouvelle façon d'évaluer était une véritable révolution pour moi, même si **l'évaluation critériée** était déjà pratiquée dans les grilles d'évaluation de rédactions (chaque critère valant un certain nombre de points au sein d'une notation sur 20). Les points disparaissent, seuls les critères d'évaluation sont donnés aux élèves.

En histoire-géographie-éducation civique, certains élèves que l'on qualifierait de « scolaires » réussissent parce qu'ils apprennent le cours et restituent des connaissances. Leurs notes sont très satisfaisantes dès lors que l'on n'évalue que cette faculté à restituer le cours.

Ceux qui n'ont pas les bonnes méthodes d'apprentissage, une moins bonne propension à retenir n'arrivent pas à avoir des résultats satisfaisants lorsque l'évaluation ne porte que sur les connaissances factuelles. Ils sont généralement plus à l'aise avec



les études de cas, notamment en géographie et donc avec l'évaluation portant davantage sur des compétences évaluant leurs capacités (savoir-faire : lire un document, extraire des informations d'un document...).

Corriger des copies aux notes peu satisfaisantes et décevantes tant pour les élèves que pour nous professeurs a été un élément majeur dans la volonté d'évaluer autrement. Mais dès lors, comment faire, dans sa pratique d'enseignant, pour évaluer par compétences ?

Quels sont les avantages et les écueils de cette nouvelle façon d'évaluer ?

A. Oser changer ses pratiques

Le socle commun de connaissances et de compétences fournit des références quant à ce que l'enseignant peut évaluer dans le travail de ses élèves. Le professeur peut aussi formuler (et faire formuler par ses élèves) les différents critères de réussite d'une tâche complexe ou ceux qui permettent de vérifier qu'une connaissance, qu'un savoir-faire sont acquis. Mais ce changement dans l'évaluation entraîne aussi et surtout, un changement dans la posture de l'enseignant et modifie le regard qu'il porte sur ses élèves.

- **Clarifier des objectifs**

Le professeur annonce les capacités, connaissances et attitudes évaluées, cette déconstruction des compétences, conduit à s'interroger sur les capacités à mettre en œuvre pour réussir une tâche complexe (l'écriture d'un conte, par exemple).

Mais clarifier les objectifs pour les élèves, c'est aussi les clarifier, les détailler, les expliciter pour soi : être plus au clair avec ce qu'on attend des élèves, anticiper sur leurs éventuelles erreurs, modifie l'attitude du correcteur de copies.

- **Corriger pour faire progresser**



On n'est plus contraint par un barème : il n'est plus utile de couvrir l'ensemble du contrôle par une somme de points (*20 et pas un de plus, pas un de moins !*).

On n'évalue que ce que l'on souhaite évaluer.

Par exemple, une dictée peut être corrigée ainsi : seules les erreurs portant sur le point de langue abordé sont évaluées, les autres erreurs sont signalées pour que les élèves les corrigent tout de même.

L'ensemble des erreurs est reporté sur une grille de suivi remplie par les élèves après chaque dictée.

On met fin à l'impression d'aligner des chiffres qui n'ont pas grand sens, additionnés dans une moyenne qui n'indique pas à l'élève ses points forts et ses points à améliorer. L'enseignant qui évalue n'est plus dans une logique de calcul, mais de réelle appréciation des progrès, des réussites, des erreurs : l'évaluation est beaucoup plus nuancée, bien plus précise. Un élève a désormais le droit de se tromper sur certains aspects.

- **Remettre en cause la notion de «niveau scolaire»**

D'un côté, c'est déstabilisant pour le professeur habitué à une échelle chiffrée et qui ne sait plus où «ranger» l'élève. D'un autre côté, il change de regard sur lui, et apprend à évaluer autrement, abandonne un jugement de valeur (*élève «faible», «moyen», «bon» ...*).

Pour rédiger les appréciations du bulletin, le premier indicateur devient l'attitude face au travail: *l'élève fournit-il les efforts attendus? Son travail est-il assez soigné?*

L'enseignant cesse de se focaliser sur la note qui, malgré toutes les nuances qu'on lui apporte dans une appréciation, a tendance à devenir une étiquette qui conditionne le jugement. Il est nécessairement conduit à évaluer l'élève autrement.



La différenciation en sous-disciplines (grammaire, orthographe, lecture, oral, expression écrite....) est désormais possible. Sur le livret annuel, les domaines du socle sont clairement annoncés: lire, dire, écrire. Pour rester fidèle au programme, j'y ai ajouté l'évaluation des connaissances grammaticales avec deux items que j'ai créés, ainsi qu'un item sur l'orthographe, «*Respecter les règles d'orthographe vues en classe*». (cf. supra)

B. Faire entrer les élèves dans l'évaluation pour favoriser les apprentissages

- **Prendre conscience de ses réussites**

Le sentiment d'échec lié à la « mauvaise note » disparaît. L'élève ne se focalise plus sur le chiffre inscrit sur sa copie, il est plus facilement enclin à s'interroger sur ses erreurs, apprécier ses réussites puisqu'elles sont explicitées dans un tableau reprenant les capacités évaluées.

Par exemple, sur une évaluation de lecture-compréhension servant de bilan à une séquence sur le fabliau, un petit nombre d'élèves a validé la capacité « *Comprendre un texte à partir de ses éléments implicites et explicites* » qui supposait une compréhension plus fine d'un passage précis du texte et un effort supplémentaire d'interprétation. Parmi eux, se trouvaient des élèves en difficulté habituellement : ils ont été ainsi valorisés et surtout, ils ont su pourquoi. Les autres ont eu une interrogation légitime : ayant réussi les items de compréhension globale (par exemple « *Dégager l'essentiel d'un texte lu* »), mais jugeant à juste titre cette capacité plus difficile à acquérir, ils ont voulu savoir s'ils auraient d'autres occasions de valider cet item et à quoi il correspondait exactement. Je leur ai répondu que cette capacité, plus fine, serait évaluée plus tard dans l'année et même les années suivantes, sur des textes plus complexes. Ainsi, la vision de l'évaluation par compétences a pu être intégrée pour eux, une vision à plus long terme, puisqu'ils ont quatre ans pour acquérir les capacités du socle, chacun à leur rythme.



- **Réfléchir ensemble à l'évaluation et aux apprentissages**

Les grilles d'évaluation peuvent être élaborées en classe avec les élèves. Les critères ont ainsi plus de légitimité. De même, on peut être amené à répondre à des questions des élèves concernant l'élaboration de ses dispositifs pédagogiques ou à faire la démarche de leur communiquer ce qui a guidé sa réflexion, voire ses tâtonnements, hésitations, choix.

J'apprécie particulièrement en tant que professeure de Français de faire entrer les élèves « dans la cuisine » pour leur montrer qu'un enseignant aussi s'interroge, tâtonne, fait des choix pour s'adapter à ses élèves.

Les élèves suivent généralement ces réflexions que je leur livre avec le plus grand intérêt, ils apprécient cette marque de considération, de confiance et sont amenés aussi à réfléchir sur ce qu'ils font, sur les activités que je leur donne, sur les objectifs à atteindre.

Ils apprécient également d'être associés à cette réflexion, comme par exemple quand, expérimentant un dispositif pour la première fois, je recueille leur avis sur la clarté et l'efficacité d'une nouvelle façon de faire. Ma réflexion se nourrit de leurs impressions. De leur côté, ils sont habitués à y être associés. C'est une manière de les responsabiliser.

- **Faire le bilan du trimestre**

Toutes les capacités ne sont pas reportées dans le livret annuel: les élèves conservent leurs évaluations afin de voir où ils en sont. Seul l'item intitulé *BILAN* apparaît sur ce livret pour plus de lisibilité, afin de ne pas produire une impression d'émiettement. Une fiche récapitulative est distribuée en début de séquence et remplie au fur et à mesure



par les élèves eux- mêmes.

Le livret annuel remplace le traditionnel bulletin trimestriel: chaque enseignant y a indiqué les compétences du socle et du programme qu'il souhaite évaluer dans l'année, et il complète ensuite la case «évaluation» pour chaque trimestre. Il n'est pas contraint d'évaluer toutes les compétences à chaque trimestre.

- **Accompagner l'élève de façon personnalisée: le tutorat**

Le principe est simple. Chaque professeur a trois élèves qu'il suit et rencontre régulièrement: au moins une fois par trimestre, voire plus si il y a des points précis à aborder avant. Il s'agit de faire avec chaque élève un bilan ponctuel sur ses résultats, sa vie au collège (dans la classe et à l'extérieur). L'objectif est de répondre rapidement aux éventuels problèmes et difficultés rencontrés par les élèves au collège. Les élèves connaissent leur tuteur et viennent facilement évoquer les situations qui leur posent problème. Le tuteur est aussi celui qui fait la synthèse de « ses élèves » lors du conseil de classe.

- **Organiser un conseil de classe à plusieurs voix**

Chaque professeur est partie prenante au conseil mais pas seulement pour sa seule matière puisqu'il synthétise les propos de ses collègues émis sur le bulletin. Le professeur principal n'est plus le seul interlocuteur du chef d'établissement, et l'ensemble des professeurs peut s'exprimer. Les élèves délégués se sentent libres de faire des remarques émanant du groupe (cf. supra, les réunions de classe).

C. Français, littérature ou maîtrise de la langue?

- **Retrouver ses repères**

Il est difficile de retrouver ses repères disciplinaires dans le socle commun: le français devient «maîtrise de la langue», ce qui ne manque pas de plonger le professeur de



lettres, qui s'échine à donner du sens aux outils grammaticaux et à faire réinvestir les outils de la langue dans des productions inspirées des œuvres littéraires au programme, dans des abîmes de perplexité. Soudain, il a l'impression que sa discipline, et même la littérature, qu'il a le souci, et même le plaisir de transmettre, disparaît, s'émiette dans des «petites cases» à dimension utilitaire. Or, au fil de l'année, on s'aperçoit que dans la classe expérimentale, les contes, les récits inspirés d'Homère, d'Ovide ou de Chrétien de Troyes, les fables nourries par La Fontaine, sont écrits sur le même principe que dans des classes à évaluations chiffrées.

- **Redonner du sens à l'évaluation**

L'évaluation par compétences permet de redonner du sens à l'évaluation en français. En effet, le cours de français se compose de différentes sous-disciplines (grammaire, orthographe, lecture, écriture...) et les différents acquis ou points à revoir ne se voient pas dans une moyenne trimestrielle qui mêle de façon artificielle des résultats obtenus d'exercices aussi différents qu'une dictée, une récitation ou un écrit d'imagination.

L'enseignant ressent le besoin de tout faire coïncider de façon cohérente, car, être un bon élève en français (ou être un élève en difficulté), qu'est-ce que cela signifie vraiment?

Certes, le travail en séquences permet déjà de donner du sens aux points de langue, mais ce n'est pas toujours possible, et beaucoup d'élèves ne perçoivent pas le lien entre les différentes activités menées au sein d'une même séquence. Ce serait un moyen de les motiver davantage.

Les capacités du français sont évaluées différemment, et dans deux compétences différentes: en compétence 1, «maîtrise de la langue» et en compétence 5, «la culture humaniste». Les connaissances littéraires ne sont pas oubliées dans le socle, mais elles sont plutôt envisagées comme connaissances culturelles, au même titre que celles acquises en arts plastiques



L'interdisciplinarité joue son rôle, et dans l'idéal, ces connaissances devraient être validées par l'ensemble des professeurs concernés (ce qui est nettement plus confortable quand on mène des projets interdisciplinaires, cf. supra).

La nécessité d'évaluer non plus par disciplines mais par compétences conduit à élaborer des projets avec les collègues et à faire des ponts entre les disciplines.

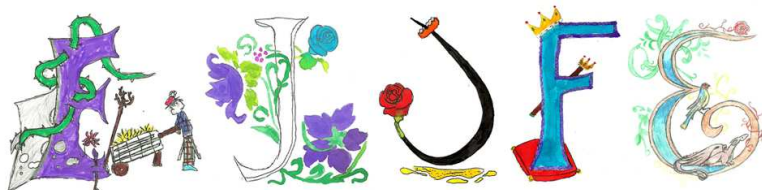
Le livret annuel de compétences n'étant pas un décalque strict du socle commun, j'ai pris la liberté de créer une capacité débordant un peu de la compétence «maîtrise de la langue», item libellé ainsi: «Connaître les œuvres et les genres littéraires au programme». Pour plus de lisibilité, et afin de refléter les résultats des évaluations bilans de fin de séquence, j'ai placé l'item sur la même page, afin que chacun y retrouve ses repères.

- **Partager la maîtrise de la langue : un renfort apprécié**

La maîtrise de la langue concerne désormais les enseignants de toutes les disciplines, qui doivent également la travailler et l'évaluer. Par exemple avec l'évaluation de la capacité « répondre à une question par des phrases correctes », voilà que le professeur de lettres voit ses collègues débarquer dans son domaine réservé !

Même rompu à l'interdisciplinarité, l'enseignant frémit d'avance à l'idée des concertations nécessaires pour co-évaluer un seul item. Mais comment signifier autrement aux élèves l'importance de la maîtrise de la langue et du français écrit dans tous les domaines de la vie si nous la laissons cloisonnée dans la discipline «français» ?

Pour ceux qui sont moins à l'aise dans l'expression à visée littéraire, il est également nécessaire de reconnaître cette maîtrise dans des disciplines où ils ont davantage



d'habileté. Une vision globale de cette compétence est ainsi donnée dans le livret annuel.

Au bout du compte, le professeur de français est content d'avoir du renfort et des rappels dans les autres disciplines. Ce renfort est particulièrement apprécié en ce qui concerne l'orthographe: afin de faire comprendre aux élèves l'importance du respect de l'orthographe dans les évaluations de toutes les disciplines, un item commun a été créé: «respecter les règles d'orthographe vues en classe».

J'ai demandé aux élèves d'établir avec moi la liste des règles d'orthographe qu'un élève de 5^e doit savoir appliquer, selon eux. Cette liste, affichée dans les salles de tous les enseignants, est aussi un engagement à «faire attention». Depuis que cet item est écrit noir sur blanc au début de toutes les évaluations, et sans qu'il soit nécessaire «*d'enlever des points pour l'orthographe*», j'ai pu constater une nette diminution des erreurs. On connaît la crispation des élèves et des enseignants sur l'orthographe. Un élève, Aymeric, avait d'abord contesté la mise en place de cet item en arguant que «*cela ne sert à rien*», et que les enseignants n'avaient pas le droit de changer les règles en cours de route avec un item qui lui semblait tombé du ciel pour évaluer une capacité bien trop difficile à acquérir. J'avais dû argumenter d'abord, puis lui rappeler que les enseignants sont des professionnels qui connaissent bien programmes et exigences du collège. Il avait tout de même posé la question centrale du sens des apprentissages. Quelques évaluations plus tard, le même Aymeric s'est montré tout heureux de constater qu'il avait validé cette capacité: un indicateur précis de ses progrès était visible en haut de sa copie.

- **Un décentrement s'opère**

- En français

D'un côté, la discipline «français» s'ouvre aux autres matières et les capacités de maîtrise de la langue prennent tout leur sens dès lors qu'elles sortent de ce



cloisonnement. D'un autre côté, les capacités mises en œuvre en français débordent du cadre de la maîtrise de la langue: ainsi, les items «*Connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée littéraire*» et «*Avoir des connaissances et des repères relevant de la culture littéraire*» se trouvent dans la compétence 5, «*La culture humaniste*». C'est une autre façon d'envisager les apprentissages par-delà la discipline, qui rend l'évaluation plus précise qu'une moyenne chiffrée qui ne différenciait pas les domaines du français.

Dans ce double mouvement, le professeur de français est d'abord désorienté. Mais cet éclatement apparent est en fait une différenciation nécessaire pour rendre compte des aspects complexes de sa discipline.

Les tâches à mettre en œuvre pour évaluer les capacités ne changent pas tellement : il s'agit toujours de lire, dire, écrire, manifester sa compréhension en répondant clairement à des questions d'interprétation, écrire sous la dictée, créer des textes inspirés des œuvres littéraires. Ce qui change, c'est la manière d'évaluer ces travaux et donc, aussi, la façon de les présenter aux élèves.

En histoire

Le fait de travailler en interdisciplinarité permet de gagner du temps. Ainsi les notions propres à certains chapitres d'Histoire notamment, dans le cadre du projet sur le Moyen Âge, donnent lieu à des recherches faites par les élèves eux-mêmes afin de construire leur récit. Ces notions, lorsqu'elles sont reprises en cours, dans le cadre des chapitres concernés, sont déjà connues des élèves qui se les sont appropriées eux-mêmes par leurs recherches et donc sont vues plus rapidement. Ainsi le fait de consacrer une heure par semaine au projet sur les trois heures de cours n'entraîne pas pour autant de retard par rapport aux autres classes de 5^e.

Travailler en projet avec des collègues d'autres disciplines permet aussi de confronter, non seulement des savoirs savants mais aussi des méthodes de travail et d'apprentissage. Ainsi, l'échange est fructueux tant au niveau contenu que mise en pratique entre le français, les arts plastiques et l'histoire. L'élaboration de séquences communes permet un échange de points de vue fort riche. On est contraint d'affiner ses



exigences, d'aller à l'essentiel en termes de contenus afin de répondre aux besoins des 3 disciplines concernées pour aboutir à une mise en pratique commune. Cela permet de réfléchir sur sa propre discipline. On n'est plus isolé dans sa discipline mais amené à travailler ensemble et à réfléchir aux contenus et à la mise en œuvre des séances ensemble.

D. La création d'un blog : un espace d'expression privilégié

- **Un blog pédagogique**

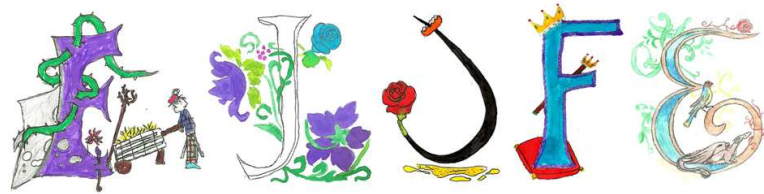
Sur l'interface de Weblettrés (une association de professeurs de lettres promouvant notamment l'utilisation des TICE dans l'enseignement), j'ai créé, pour notre classe expérimentale, un blog pédagogique.

<http://www.weblettrés.net/blogs/?w=6e4projetvernay>

Un blog de classe, c'est un espace de partage et d'expression pour les élèves, que j'avais déjà expérimenté auparavant pour le français. J'ai voulu ouvrir cet espace aux collègues des autres disciplines, afin de rendre visibles les productions des élèves, qu'elles soient littéraires, artistiques, scientifiques, transversales.

Les élèves peuvent y avoir une grande autonomie: ils disposent d'un identifiant et d'un mot de passe afin de publier des articles et des commentaires chez eux s'ils le souhaitent, mais ce sont les enseignants, administrateurs, qui décident de la publication et modèrent les commentaires pour éviter tout débordement.

Une rubrique «l'espace d'expression des élèves» existe afin qu'ils publient des productions réalisées en dehors de la classe. Les articles peuvent être commentés par tous, les productions et le travail de la classe sont désormais visibles par les élèves, les enseignants, les parents, et aussi par d'autres collègues, puisqu'à chaque nouvel article, le blog est signalé comme mis à jour sur le site de Weblettrés, dont la fréquentation quotidienne est très importante.



Quelques nouveautés apparaissent en 5^e: les informations sur les réunions de classe, les comptes rendus des semaines banalisées, avec des photos.

Faire un article pour le blog, c'est aussi s'interroger sur la validité de ses écrits, leur pertinence, et songer à leur destinataire.

C'est ce que montre un article de Julie, qui demande aux enseignants si on peut publier « *vraiment n'importe quoi* » sur le blog, y compris des dessins inspirés d'œuvres existantes (en l'occurrence, des mangas). Avec le blog, les élèves sont mis dans une situation complexe : ils doivent nourrir le site avec des articles, ce qui les conduit à certaines interrogations auxquelles leur professeur va répondre. L'enseignant peut attendre que les élèves se posent des questions et rebondir : c'est en faisant, en s'interrogeant, que l'élève progresse. J'ai donc répondu en évoquant la question du respect de l'autre et des droits d'auteurs (éléments présents dans la compétence 4 « *La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication* »).

http://www.weblettres.net/blogs/article.php?w=6e4projetvermay&e_id=53461

- **Des travaux publiés deviennent publics: l'histoire de Lucinda**



Dans le cadre d'une séquence sur la poésie, j'ai demandé aux élèves d'écrire un poème. Parmi les critères d'évaluation, figuraient la présence de comparaisons, de métaphores, de rimes, d'effets sonores, mais surtout l'expression de sentiments.

J'ai publié quelques-uns de ces poèmes sur le blog, avec l'accord de leurs auteurs.

Un matin, alors que je modérais quelques commentaires, je m'aperçois que le poème de Lucinda, qui évoque le village de Vignec, dans les Pyrénées, a été repris par le webmestre d'un site qui regroupe les informations concernant la vallée d'Aure sur Internet. Celui-ci a laissé un sympathique commentaire sur le blog et un autre sur son site !

Ainsi, l'écrit de Lucinda est sorti de la classe et a acquis un autre statut : il est devenu disponible pour d'autres lecteurs, ce qui renforce son caractère littéraire et permet de le valoriser.

Voici ce qu'en dit Lucinda elle-même dans une petite entrevue.

Pourquoi as-tu eu envie d'écrire un poème sur Vignec?

C'est le village de mes grands-parents, c'est là que j'ai été baptisée et j'y reviens à chaque fois que je suis en vacances. Là-bas, je fais du ski, l'hiver, et je vais à la piscine, l'été. Je m'y amuse beaucoup.



Mon village
 Par [Lucinda64](#) - publié le mardi 27 mars 2012 à 22:49 dans [L'espace d'expression des élèves](#)


En haut de ma montagne,
 Mon beau petit village,
 Sous ces chers beaux nuages,
 Si loin de la Bretagne.

Toi avec ta belle église,
 Que l'on voit à l'horizon,
 Entouré de ces maisons,
 Avec leurs façades grises.

Ta chère et tendre Neste,
 Qui descend de la montagne,
 Loin du Pic Estaragne,
 Qui se trouve dans le Sud Ouest.

Montagnes levées comme des becs,
 Au fond de la vallée d'Aure,
 Dans mon cœur tu es de l'or,
 Toi mon beau village de Vignec.
Lucinda

[Commentaires : 2](#) :: [Ajouter un commentaire](#) :: [Lien direct](#)


L'auteur
 Le blog interdisciplinaire où les élèves de 5e4 font part de ce qu'ils ont vu, lu, appris... Avoir un blog, c'est bath !

- Mai 2012 -

Lun	Mar	Mer	Jeu	Ven	Sam	Dim
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Naviguer

- [Entrée](#)
- [Zone de gestion](#)
- [Archives](#)
- [Besoin d'aide ?](#)

Liens

Rubriques

- [Arts Plastiques](#)
- [Echange Australie-France](#)
- [Education musicale](#)
- [English](#)
- [Français](#)
- [La vie de la classe](#)
- [Le projet "Notre environnement proche"](#)
- [L'espace d'expression des élèves](#)

Vignec
 Publié le dimanche 1 avril 2012 à 11:22 par Visiteur non enregistré
[Modifier](#) [Suspendre](#) [Supprimer](#)

Bravo à toi Lucinda pour tes paroles en Aure ...
[http://www.scoop.it/t/vallee-d-aure/p/1522304\[...\]nec-par-lucinda-le-blog-bath-de-la-5e4](http://www.scoop.it/t/vallee-d-aure/p/1522304[...]nec-par-lucinda-le-blog-bath-de-la-5e4)



Comment as-tu su que ton poème avait été repris par un autre site?

Ma mère va sur le blog tous les jours, et c'est elle qui a vu d'abord que mon poème avait été publié, alors je suis allée voir, et j'ai aussi vu ceux des autres. Le lendemain, ma mère s'est aperçue que quelqu'un d'autre avait commenté et nous sommes allées voir le site de la vallée d'Aure.

Comment as-tu réagi en découvrant cette marque d'intérêt ?

J'étais surprise, et flatté que quelqu'un s'intéresse à ce que j'avais fait. C'était plus intéressant que si le poème n'avait été lu que par les autres élèves. J'ai demandé à mes grands-parents s'ils connaissaient ce monsieur, ce serait bien de trouver qui c'est, et pourquoi pas de le rencontrer.

II. Partir du ressenti des élèves et favoriser leur réflexion

A. Une façon différente d'appréhender les textes littéraires

Dans cette classe de 5^e, je me suis efforcée de renforcer **l'autonomie des élèves et leur réflexion personnelle**. Pour cela, j'ai instauré des rituels et essayé, autant que possible, de poser des invariants pour mener l'étude des textes (séances de lecture).

Pour chaque texte étudié, un objectif ou un axe de lecture est donné aux élèves, sous forme de question.

Puis, le texte est lu par l'enseignant, et on élucide ensemble, oralement, tout ce qui peut être un obstacle à sa compréhension. Ensuite, des questions suscitant davantage la réflexion sont posées et donnent lieu à un débat, toujours oralement. Des éléments permettant de répondre à la problématique sont ainsi délivrés.

Les élèves rédigent ensuite, avec un stylo de la couleur de leur choix, une synthèse personnelle : ainsi, ils gardent une trace de leur réflexion personnelle tout en la différenciant de la trace écrite validée par l'enseignant.

On prend soin de lever les obstacles liés à l'orthographe et à la syntaxe (on peut même demander de faire des listes, donner des débuts de phrases, un plan, un certain nombre de réponses à trouver, ou dispenser les élèves de faire des phrases, selon le



texte et l'axe choisis).

Les synthèses personnelles sont alors lues, analysées (demandes d'approfondissement, indications, appréciations encourageantes quant à leur pertinence et leur intérêt) par l'enseignant qui passe dans les rangs.

J'essaie de mettre en œuvre, par ce mode de fonctionnement, les «gestes professionnels» mis en évidence par Dominique Bucheton¹ :

- les gestes «d'atmosphère»: cela peut être un geste d'enrôlement (afin de rendre l'élève conscient de la tâche qu'il effectue et de son objectif), de timing (lorsque je charge un élève de chronométrer le temps de réflexion), ou des déplacements dans les rangs, durant lesquels je recueille ce qui se dit.
- les gestes «d'étayage» permettent de légitimer la parole de l'élève, de la valider, par des paroles («*C'est intéressant, ce que tu dis, peux-tu m'en dire plus?*») afin d'inciter les élèves à prolonger leur réflexion, à l'approfondir.
- les gestes de « tissage» permettent de donner un sens aux tâches et d'ordonner leur succession, afin que les élèves prennent conscience de leur cohérence et de leur utilité.

Une fois le temps de réflexion écoulé, l'enseignant demande aux élèves ayant rédigé les synthèses les plus riches et pertinentes de lire leur texte, en donnant la priorité aux élèves prenant peu la parole spontanément qui sont ainsi plus sûrs d'eux. On rédige alors, au tableau, une trace écrite commune reprenant les éléments les plus intéressants. Les élèves prennent en note ce qui est désormais une trace de leur réflexion commune.

Ainsi, le contexte expérimental dans lequel les élèves évoluent sciemment donnent à l'enseignant l'envie, l'idée, l'audace de tester d'autres façon d'enseigner, qu'il transpose ensuite de façon profitable aux autres classes qu'il a en responsabilité.

¹ Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>



Au fur et à mesure de l'année, j'ai essayé, selon la difficulté des textes, de fournir moins d'éléments aux élèves lors de la discussion orale, afin de les rendre de plus en plus autonomes.

Pour l'ensemble de ces dispositifs, je me suis largement inspirée des travaux que Karine Risselin², formatrice dans l'académie de Créteil, a présentés au cours de stages du PAF.

- **Un changement de posture pour l'élève et l'enseignant**

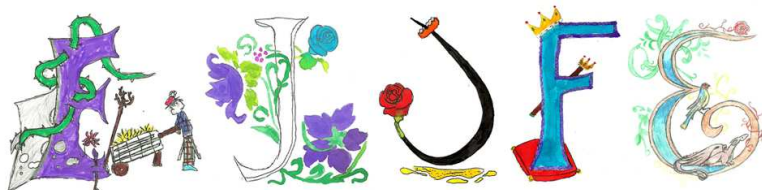
Cette façon de procéder a un avantage : elle permet de privilégier une interprétation personnelle du texte, par rapport à une interprétation déjà plus ou moins induite par l'enseignant. Elle évite l'émiettement de la réflexion dans des questionnaires longs qui ne permettent pas aux élèves d'en dégager une vue d'ensemble, mais surtout de relever des détails sans nécessairement faire le lien entre eux, ou de placer un écran entre le texte et l'élève. De plus, la trace écrite est allégée et ne contient que l'essentiel.

Mais elle présente aussi un inconvénient : elle ne facilite pas le relevé de détails intéressants et donnant lieu à des apports théoriques, comme par exemple la définition des figures de style. Parfois, un apport par l'enseignant complète donc ces synthèses. Enfin, elle permet de faire entrer l'élève dans un domaine jusque là réservé à l'enseignant : le « cours », cette feuille où l'on prend des notes, que l'on ne regarde pas nécessairement pour préparer une évaluation-bilan, et dont on ne sait que faire, que retenir.

La parole de l'élève entre désormais dans ce champ qu'est le classeur de français, une parole personnelle mais encadrée, validée, approfondie, étayée et complétée éventuellement par l'enseignant.

Ainsi, en participant davantage au processus réflexif qui mène à l'interprétation du texte, l'élève est amené à bien mieux retenir les notions. Le cours est désormais un débat interprétatif auquel chacun peut participer puisqu'il s'agit d'un écrit personnel (l'expérience montre que les élèves écrivent volontiers ce qu'ils pensent avoir compris et

² Cf. l'article Construire l'autonomie des élèves devant un texte.
<http://lettres-histoire-geo.ac-amiens.fr/spip.php?article150>



retenu dans cette trace écrite, rares sont ceux qui restent devant une feuille blanche puisque la discussion orale nourrit cette trace).

Un exemple: l'étude de «Heureux qui comme Ulysse» en 5^e.

Problématique: Quels sentiments éprouve le poète et de quelle façon les exprime-t-il?

Questions débattues oralement:

1- A qui le poète se compare-t-il? Pourquoi?

Le poète se compare à Ulysse et à Jason, car, comme eux, il a envie de revoir son pays et qu'il est loin de chez lui.

2- De quelle façon évoque-t-il son village dans la 2^e strophe?

Il parle de la cheminée, du jardin, des éléments très précis et évocateurs.

3- Les deux tercets sont bâtis sur une opposition, laquelle?

Le poète oppose l'Italie et la France : les bâtiments et les matières utilisées, les fleuves, les montagnes, et l'air. L'Italie a l'air grandiose, riche, son village semble plus populaire.

Elaborer une synthèse commune

Voici les questions posées pour bâtir la synthèse :

Quels sentiments le poète éprouve-t-il et pourquoi ? De quelle façon ce sentiment se traduit-il dans le poème ?

Voici deux exemples de traces écrites personnelles d'élèves

La trace écrite de Romain

Le poète exprime ses regrets, sa tristesse, sa nostalgie, son mal du pays :

- en disant qu'il ne veut pas rester en Italie
- en disant qu'il veut revenir dans sa maison
- en disant qu'il préfère son petit village à Rome.

La trace écrite de Rémi

Le poète exprime sa tristesse, son mal du pays :

- en utilisant Ulysse et Jason
- en disant qu'il veut retourner chez lui
- en comparant son village à la grande ville de Rome



Voici la synthèse commune :

Le poète exprime sa nostalgie et son mal du pays de trois façons :

- en se comparant à Ulysse et Jason, car comme eux, il a envie de revoir son pays et qu'il est loin de chez lui.
- en évoquant son village, les cheminées et le jardin
- en opposant la France et l'Italie dans les tercets les bâtiments et les matières utilisées, les fleuves, les montagnes, et l'air. L'Italie a l'air grandiose, riche, son village semble plus populaire.

- **Une démarche intellectuelle similaire en histoire-géographie**

De même, les élèves de 5^e4 ont pris l'habitude (pour la plupart) de répondre sous forme de paragraphe aux questions sur les documents d'une étude de cas afin que cela constitue la trace écrite, après une mise en commun. Ils posent pour la forme la question «on répond sous forme de texte?» mais juste pour se rassurer. Ils sont invités à écrire leur texte sur leur cahier au crayon de papier ou au stylo. Ils savent ensuite qu'on va faire lire certains récits ou résumés pour en évaluer le contenu ou confronter les textes qu'ils ont chacun rédigés. Généralement seul un élève, plus soucieux de son image que les autres et conscient de ses difficultés à écrire, refuse de lire les textes qu'il rédige pour ne pas exposer ses difficultés au grand jour.

Enfin depuis deux ans de pratique, ils ne gomment plus leur travail. Ils laissent une trace de leur écrit sur le cahier et ne prennent la trace écrite commune que si elle leur semble très différente de la leur. Ceci étant, en général, ils continuent à recopier le texte écrit au tableau car ça les rassure.

- **Lever des obstacles de compréhension en favorisant la réflexion personnelle**

Pour accompagner une séquence sur la poésie, j'ai donné en lecture cursive Jonathan Livingstone le Goéland, de Richard Bach. Avant l'évaluation, les élèves m'ont dit avoir eu du mal à comprendre le texte: «*On n'a rien compris... C'est quoi cette histoire? On*



ne peut pas faire l'évaluation!».

J'ai donc préparé une séance permettant de leur faire comprendre... qu'ils avaient déjà compris! J'ai cherché un levier pour les faire réfléchir sur le sens symbolique de ce récit, et j'ai pensé à des questions très simples (ce qui ne signifie pas que les réponses ne sont pas complexes). J'ai d'abord demandé aux élèves de quoi parle le récit: «*c'est l'histoire d'un goéland qui préfère voler pour le plaisir que pour aller chercher à manger*». J'avais en tête d'aller vers la signification plus symbolique du récit, mais ce que je n'avais pas prévu, c'est la question de Wesley: «*Pourquoi on est obligés de lire une histoire qui parle de goélands? Cela ne nous concerne pas!*» Voilà une question typique des élèves de la classe expérimentale: **on les a habitués à réfléchir sur ce qu'ils font et à être davantage acteurs de leurs apprentissages que les autres élèves.**

J'ai ainsi pu rebondir sur sa question et changer le déroulement de mon cours. J'ai dit à Wesley: «*justement, c'est de cela que j'aimerais parler avec vous, et pour te répondre, je vais vous demander de réfléchir à deux questions, d'abord à l'écrit.*»

Voici ces questions et la trace écrite qui en a résulté:

Quelle est la quête de Jonathan?

Jonathan est un goéland qui a une passion: voler. Il veut atteindre la perfection de cette maîtrise. Il apprend à faire des acrobaties spectaculaires à une vitesse phénoménale pour réaliser son rêve.

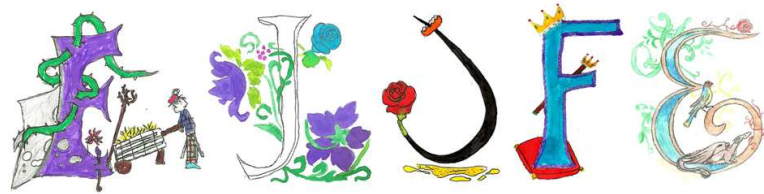
Qui sont les deux goélands? Où va Jonathan?

Ce sont deux goélands comme lui, exclus de leur clan: Sullivan et Chiang. Ils vont dans les montagnes.

La question de la synthèse personnelle a été légèrement modifiée, la voici ainsi que la synthèse commune qui en a résulté:

Cette histoire est-elle seulement une histoire de goélands?

D'autres thèmes y sont abordés:



- *la passion, le désir de se dépasser.*
- *la liberté (voler si haut, si vite, c'est être libre)*
- *la volonté de réussir et d'atteindre son but (quand on veut, on peut)*
- *la peur de la différence*
- *l'importance d'être soi-même.*

Ce sont des thèmes qui peuvent concerner les êtres humains. Ce roman parle de nous, à travers l'histoire d'un goéland.

La participation des élèves ne consiste plus seulement à répondre aux questions du professeur, à donner des réponses attendues : les élèves, habitués à se questionner et à questionner leur enseignant, donnent l'impulsion, modifient le contenu des discussions, entrent dans le cours de français.

Participer au cours, c'est contribuer à son élaboration: un vrai débat s'instaure, ce qui suppose parfois aussi que l'enseignant justifie ses choix. Il faut se montrer prêt à cette confrontation intellectuelle riche et intéressante: le professeur a réellement l'impression d'être un passeur, et non plus de délivrer un savoir préétabli.

C'est la vitalité réflexive des élèves qui dynamise le cours et donne envie à l'enseignant de faire évoluer ses pratiques.

L'absence de note chiffrée, la transparence de l'évaluation, le travail de groupes et les projets, qui habituent à être autonome, sont des facteurs qui favorisent de telles séances où les élèves réfléchissent et s'impliquent bien davantage.

B. En histoire-géographie: un oral facilité par le travail de groupes

- **Une même expérience pour deux classes**

J'ai tenté en parallèle l'expérience sur mes deux classes pour vérifier si le travail qu'on



menait avec les 5^e4 avait induit des comportements et réactions différentes face à un travail de groupe.

La séance portait sur l'expansion religieuse au Moyen-Age. J'avais demandé aux élèves de constituer des groupes de 4-5 élèves. Ils avaient tous une consigne précise à suivre: des questions à traiter sur les Croisades, leur but, leurs conséquences; la Reconquista; l'expansion religieuse dans le Nord de l'Europe. Chacun des groupes avaient 2 questions à traiter, questions qui se répondaient chronologiquement. Ils devaient m'indiquer leurs sources prises dans 2 manuels à disposition par groupe ; choisir un « scribe » qui reprendrait la trace écrite au tableau et un orateur chargé d'expliquer.

Les objectifs de ce travail étaient multiples : les élèves devaient rechercher les documents les plus pertinents pour répondre à la consigne ; devaient travailler en groupe et donc se partager les tâches et devaient confronter leurs points de vue, ce qui sous-entendait une implication réelle et effective de tous les éléments du groupe d'autant plus que le travail était évalué. Dans la classe pour laquelle ce type de travail était nouveau, la mise au travail a été compliquée.

En effet, la constitution des groupes a pris du temps. Deux élèves se sont même retrouvées seules : il a fallu leur trouver une autre tâche à accomplir comme l'élaboration de la fiche d'objectifs à l'aide du cours car elles ne voulaient pas intégrer les groupes déjà constitués. Il s'est avéré que ce sont elles qui ont été le plus efficaces car elles n'étaient que deux ! Ensuite, au sein des groupes, il a fallu gérer les conflits de personnes sans intérêt mais propices au désordre, l'absence d'autonomie quand il s'agit de chercher des informations sans avoir de documents précis, et les élèves qui profitaient du fait que j'étais occupée avec un groupe pour se promener, se chamailler d'un groupe à l'autre etc.

A contrario, **le même type de travail effectué avec la classe projet** a été très aisé à



mettre en place. Les groupes se constituent rapidement car ils sont habitués à travailler ainsi. Aucun élève ne reste à l'écart. Enfin, la mise au travail est évidente. Ils se partagent le travail, se mettent au travail rapidement et sont efficaces. Le temps consacré à ce genre d'activité est divisé par deux. Le travail par groupe est achevé en 30 minutes. Chaque groupe passe au tableau pour exposer ses conclusions et le résumé sur l'expansion religieuse se construit rapidement avant la fin de l'heure. Il manque un tableau numérique pour conserver la trace écrite à recopier pour l'heure suivante.

Exemple de consignes données aux élèves

Les Croisades (thème 1)

Noms prénoms des élèves	
Scribe	
Rapporteur	
Documents utilisés N° et pages	

Répondre aux questions suivantes sous forme de textes rédigés en vous appuyant sur les documents des manuels :

- 1- Qui appelle aux Croisades ? Quand ? Où ? Pourquoi ?
- 2- Qui est appelé à partir en Croisade ? Pourquoi ?
- 3- Qu'obtiennent les Croisés en échange de leur participation aux Croisades ?

Vous présenterez ensuite le compte-rendu de vos recherches aux autres groupes.

Compétences évaluées : Rechercher, extraire et organiser l'information utile.

Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question posée.

Restituer un propos, rendre compte d'un travail à un public donné



III. Travailler par projet pour faire se répondre les disciplines.

A. Descriptif de deux projets

L'enseignement est un métier intéressant mais solitaire et ronronnant si l'on ne s'ouvre pas aux autres disciplines. L'échange interdisciplinaire est très enrichissant de part l'échange des pratiques et permet la mise en exergue de **ponts entre les matières** et offre de ce fait un gain de temps non négligeable.

En outre, il permet surtout aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages. L'histoire- géographie n'est plus une matière isolée mais trouve un écho dans les autres disciplines. Les élèves ne cloisonnent plus mais trouvent eux-mêmes les liens à faire entre les disciplines. De ce fait, ils peuvent aussi nourrir le cours de ce qu'ils ont appris dans d'autres cours.

- **Année 2010-2011 : projet « Notre environnement »**

En écho aux SVT, à l'EPS et aux Arts plastiques, **la géographie s'inscrit dans deux projets** qui nous ont permis de travailler à différentes échelles : « *Notre environnement proche* » et « *Les humains habitent leur environnement* » :

Le travail par projet a permis de croiser certains champs du programme de géographie (« mon espace proche », « habiter un espace rural », « habiter la ville ») et d'Education Civique (« être un collégien ») avec ceux de SVT (« notre environnement proche ») de manière à les traiter conjointement, de développer des compétences propres à l'EPS par le biais de l'activité proposée (course d'orientation) et d'inclure les arts plastiques.

Sur les trois heures de cours d'Histoire-Géographie, une était dévolue au projet tout au long de l'année.

Il s'est agi de choisir un espace commun à tous les élèves. Un s'est imposé d'emblée :



le **collège**. Les élèves se sont appropriés les lieux et sont allés à la rencontre des personnels de l'établissement par le biais :

- d'une course d'orientation dans le collège qui leur a donné les moyens de se repérer dans ce lieu qui leur était inconnu ;
- d'interviews des différents adultes travaillant dans cet espace.

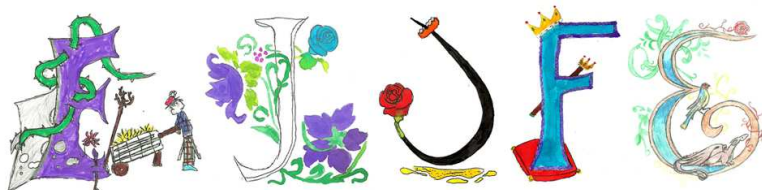
Par la suite, ce travail en géographie sur « *mon espace proche* » s'est prolongé par la découverte de la **ville de Tournan**. Le fonctionnement a été le même (course d'orientation et interviews des adultes travaillant dans la ville- administration, services, loisirs-), de manière à leur donner l'occasion de réutiliser à une autre échelle les savoir-faire et savoir-être développés dans l'activité précédente.

Ce projet leur a donné l'occasion de prendre conscience du développement urbain de Tournan et de son évolution. Le travail a consisté à comparer le « *Tournan d'autrefois* » à partir de photographies anciennes et le « *Tournan d'aujourd'hui* » : évolution et permanence des lieux ont été mises en avant.

Cette découverte de Tournan a donné lieu à une réflexion sur **l'insertion de la ville dans un milieu à la fois rural et urbain**.

Ce projet s'est poursuivi en élargissant les domaines d'observation à *l'espace rural autour de Tournan, puis à l'espace rural en Seine-et-Marne*. Enfin, c'est tout ce qui unit cet espace à Paris qui a été travaillé avec les élèves et ce projet s'est achevé par une sortie à Paris où les élèves ont été les principaux acteurs puisqu'ils ont présenté tour à tour, par groupe ou individuellement, un lieu de leur choix dans Paris.

L'ensemble des activités a été présenté aux parents lors d'une exposition à la fin de



l'année 2010 : un reportage vidéo, réalisé en collaboration avec un réalisateur de documentaires, est visible ici :

http://www.weblettrés.net/blogs/article.php?w=6e4projetvermay&e_id=45173

L'expérience est détaillée dans la **monographie *Travailler et évaluer autrement au collège qu'on peut lire ici*** :

<http://www.mapie.ac-creteil.fr/spip.php?article245>

- **Année 2011-2012 : projet « Moyen Âge »**

La période médiévale a permis de faire se rencontrer trois autres disciplines, le français, l'Histoire et les arts plastiques auxquelles s'associera en fin de parcours la technologie.

Nous disposons d'une heure par semaine, ou deux heures en classe entière, avec la possibilité de co-animer certaines séances. Nous cherchions une tâche complexe qui mette en œuvre des capacités et des connaissances interdisciplinaires.

Dans ce projet : connaissances et capacités au programme de 5^e :

En Français

- les romans arthuriens, récits de chevalerie, Chrétien de Troyes.
- orthographe et étymologie avec une initiation à l'ancien français à partir d'un extrait de « Perceval »
- lecture guidée de Yvain, le chevalier de lion de Chrétien de Troyes traduit par Anne-Marie Cadot-Colin (Le Livre de Poche Jeunesse).

En Histoire

- Plusieurs éléments de chapitres (« Seigneurs et paysans », « Féodaux, souverains, premiers Etats », « L'expansion de l'occident ») sont abordés dans ce seul et unique projet.

L'objectif principal de la première phase est de **faire rédiger** à chaque élève **une nouvelle** qui se passe au Moyen Age dans le but de constituer un recueil qui sera imprimé. On part de leurs représentations sur la période pour les faire évoluer et préciser leurs connaissances



La classe a dans son emploi du temps une matinée consacrée au projet. Pour l'Histoire, une heure sur trois lui est dévolue. Les trois disciplines selon une organisation croisée y contribuent.

Les collègues d'arts plastiques et d'histoire construisent avec les élèves la trame du récit. Le domaine « réservé » du professeur de lettres, celui de la création littéraire, s'ouvre à d'autres disciplines, et il s'enrichit du regard des collègues.

Moins rompus à ce genre d'exercice, ils fournissent un cadre moins technique que celui qu'aurait pu fournir le professeur de lettres, faisant la part belle à l'imaginaire, mais surtout établissant un lien entre l'écriture du récit et les recherches documentaires historiques menées en amont ainsi que des supports visuels (dessin du héros permettant de le décrire plus précisément).

Les premiers jets d'écriture ont été réalisés selon un guidage précis (noms des personnages, qualités, défauts, ennemis, lieux...). Ils ont mis en évidence des anachronismes dans l'emploi du vocabulaire (le paysan et son tee-shirt, le Seigneur et son cancer...) sur lesquels il a fallu revenir grâce à une série d'activités appropriées (vocabulaire adapté, recherches sur les *realia*...) et sur les personnages-types de l'époque (le paysan, le seigneur, le chevalier...).

Ainsi, les élèves réinvestissent, avec les mêmes enseignants, les connaissances acquises dans d'autres disciplines que le français. Les « fiches guides » ont été le fruit d'un travail collaboratif enrichi par ce triple regard et nourri de la confrontation avec d'autres disciplines. Le professeur de lettres a de ce fait la possibilité de faire « un pas de côté » et d'attacher plus d'importance au fond qu'à la construction rigoureuse du récit. Les consignes sont formulées différemment, tenant compte des avis de chacun ; le professeur de français s'interroge rarement sur le regard porté par ses collègues sur les contenus qu'il enseigne, le projet fournit une occasion de voir sa discipline « de l'extérieur ».



- **Un entrelacs lecture-écriture :**

Sur les deux heures de projet, une heure est consacrée à l'analyse du récit de chevalerie (accent mis sur les combats, les hyperboles, la présence et l'utilité de la violence dans ces romans, sur le rôle des histoires d'amour et des personnages féminins, sur la présence du merveilleux). La compréhension de l'œuvre et l'acquisition des contenus culturels sont évaluées dans le cadre du cours de français (par manque de temps).

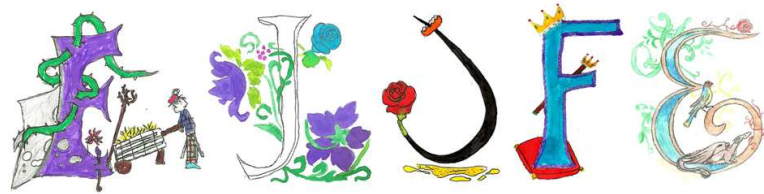
Le projet donne donc lieu à une lecture d'œuvre intégrale et à une évaluation, comme en français : il s'agit d'une pédagogie particulière, et il est bien entendu que cette lecture nourrira les récits des élèves, mais les objectifs et contenus du programme sont bel et bien respectés. Mais les élèves travaillant en demi-groupe, ils sont davantage en autonomie : par exemple, ils remplissent des tableaux transversaux permettant d'opérer des rapprochements entre différents épisodes du livre plutôt que d'analyser des extraits comme pour une œuvre intégrale étudiée en cours de français.

Au cours de la deuxième heure de projet, les premiers jets des récits sont préparés, écrits, lus, corrigés, réécrits. Puis, un travail d'arts plastiques autour de la lettrine est mené, afin que la présentation du recueil imprimé rappelle celle d'un manuscrit médiéval. Quelques exemples de lettrines ici :

http://www.weblettres.net/blogs/article.php?w=6e4projetvermay&e_id=51681

- **Le travail en projet modifie le comportement des élèves**

Si l'on se penche sur la relation professeur-élèves, le travail en projet a considérablement fait évoluer celle-ci. Le cours classique donne le plus souvent lieu à un dialogue frontal : les élèves sont assis face au professeur et l'échange se fait ainsi, hormis les quelques fois où l'élève fait des exposés oraux ou va au tableau. La classe est un espace que l'élève ne s'approprie pas car il est la plupart du temps assis à sa place.



Dans le cadre des projets, les échanges sont différents et l'utilisation des lieux aussi. Le professeur n'est plus face aux élèves mais au milieu d'eux. Les élèves sont en groupe ou seul selon leurs besoins ; certains s'isolent, notamment pour écrire et se relire. Ils peuvent retrouver d'autres élèves ensuite s'ils ont besoin de confronter leurs récits ou demander un avis. Le professeur évolue ainsi d'élève en élève, donnant un avis ou répondant à une question personnelle. Les rapports entre le professeur et les élèves sont plus individualisés. L'élève est reconnu en tant qu'individu et non plus comme un élément d'une classe. Et de ce fait il se sent mieux, reconnu. La classe est un espace qui n'est plus limité à la chaise ou table qu'ils occupent, mais à la salle tout entière. On pourrait même élargir au collège tout entier car ces élèves sont habitués depuis qu'ils travaillent en projet à aller et venir dans le collège entre les salles dévolues au projet, la salle informatique et même l'administration.



Les élèves sont invités par deux ou trois à s'entraider au moment de l'écriture. Ils



relisent à haute-voix leur nouvelle à un tiers qui doit en faire ressortir les incohérences. Ils dictent leur récit pendant qu'un autre le tape sous traitement de texte. Le tout dans un calme relatif alors que mettre une classe entière en salle informatique autour de 15 postes n'est pas signe de calme absolu !

En outre, lors de l'élaboration du plan et à chaque étape de la rédaction du récit, les élèves, qu'ils y soient invités ou non, ont eu l'occasion d'échanger des idées, de lire, critiquer, corriger le récit de leurs camarades, en binôme ou en demi-groupe. Les échanges entre pairs sont plus efficaces et évitent de donner l'impression qu'un seul correcteur tranche. Des blocages d'écriture peuvent être levés et l'inspiration est favorisée par ces échanges entre pairs.

Un exemple de récit produit en projet :

http://www.weblettres.net/blogs/article.php?w=6e4projetvermay&e_id=53664

B. Les semaines banalisées : des temps forts

- **Décembre 2011 : première semaine banalisée**

Le principe de la semaine banalisée, une semaine avant chaque période de vacances : les heures de cours ne sont plus dédiées aux disciplines, mais aux projets et surtout aux productions interdisciplinaires qui en sont issues.

En ce qui concerne le projet moyen âge, ces heures sont consacrées à l'écriture du récit médiéval et à sa révision progressive par l'enseignant qui demande des éclaircissements, des ajouts, des corrections syntaxiques et orthographiques. L'ensemble est ensuite mis au net avec l'outil informatique.

Les enseignants se relaient auprès des élèves, selon les heures, leur offrant la possibilité d'un travail continu. Les élèves peuvent se documenter au CDI sur des livres documentaires (par exemple sur le vocabulaire, la cuisine, les vêtements, la toponymie...).

Deux heures sont consacrées à l'écriture d'articles pour le blog : raconter ce qu'on fait



en semaine banalisée, faire le compte rendu des différentes productions, sondages (faits par les élèves) sur ce qu'ont apprécié leurs camarades cette semaine-là, photos commentées, et même recettes médiévales dans l'optique d'un repas commun prévu pour la fin de l'année.

Les élèves ont également suivi des cours avec les élèves de SEGPA dans les ateliers confection et ferronnerie du collège : certains ont réalisé une pièce de vêtement médiéval (guimpe) et une fibule, aidés en cela par leurs camarades de l'enseignement adapté. La semaine banalisée a ainsi permis une réalisation concrète que les élèves ont pu conserver.

- **Février 2012 : deuxième semaine banalisée**

Le projet moyen âge se poursuit autour du thème de la farce médiévale. Les élèves étudient le comique farcesque dans une œuvre médiévale anonyme, « La Farce du goutteux et des deux sourds » qui se trouve en texte intégral dans leur manuel. La pédagogie de projet est toujours à l'œuvre : l'objectif est de jouer un extrait de farce, à deux ou trois comédiens. Les capacités évaluées seront les suivantes :

- Dire de mémoire des textes du patrimoine littéraire
- Connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée littéraire

Parallèlement, j'ai choisi d'approfondir une notion déjà abordée en 6^e : la notion de mise en scène. Les élèves doivent d'abord chercher à comprendre l'attitude de leur personnage, mettre en évidence la tromperie dont il est victime ou qu'il met en œuvre, nommer les sentiments qu'il éprouve, avant de transcrire ceux-ci en gestes ou à l'exprimer par le ton de leur voix.

Nous avons fait débiter la semaine par un travail en classe entière sur le ton et les interjections à adopter pour jouer (le personnage du goutteux doit montrer sa douleur, puisqu'il souffre de la goutte et que son valet prétend être sourd pour ne pas l'aider à se soigner), à l'échelle de la réplique. Puis, les demi-groupes se sont entraînés à la diction (poursuite de l'initiation menée en fin de 6^e au cours de séances autour du *Médecin*



malgré lui de Molière), parfois accompagnés par mes collègues qui s'essayaient à répéter des phrases compliquées et périlleuses.

Les répétitions ont ensuite démarré, suivies de séquences de révision du texte : l'apprentissage du texte avait été entamé (de façon plus ou moins sérieuse et approfondie selon les élèves) avant la semaine banalisée, et des séquences de jeu ont pu être suivies de séquences de révisions, voire d'échanges entre les groupes jouant le même extrait afin de confronter les points de vue et les interprétations.



Encore une fois, le travail de la classe de français a pu être enrichi et exposé aux collègues des autres disciplines : le collègue de SVT, la collègue d'anglais ont vu les élèves jouer, hésiter, tâtonner, apprendre... Ce travail théâtral a acquis une nouvelle visibilité. Certains éléments de costumes provenaient du travail de la précédente semaine banalisée (les guimpes et les fibules réalisées aux ateliers, cf. infra).

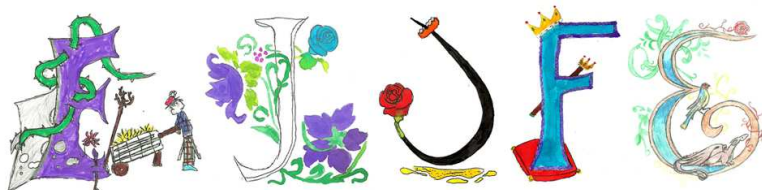


Les répétitions ont pu se prolonger davantage dans le temps du fait de cette organisation particulière, et cela a été l'occasion pour certains élèves de s'affirmer et de montrer qu'ils pouvaient travailler en groupes, acquérir des compétences, pour certains de surmonter leur timidité.

- **Avril 2012 : troisième semaine banalisée**

Cette troisième semaine a été centrée sur les SVT et l'EPS d'une part, l'histoire, la technologie et les arts plastiques d'autre part. Elle a été rythmée par deux sorties : une sortie VTT en forêt avec la découverte de l'écosystème mare, et une visite de la ville médiévale de Provins et du château de Blandy-les-Tours (77).





En Technologie, les élèves avaient des maquettes à réaliser sur des monuments de Provins. Ils avaient donc effectué des recherches sur internet sur les différents monuments et ont fait une sortie in situ afin de vérifier les matériaux et évaluer la hauteur des bâtiments etc.

Le lendemain de la sortie, en salle de technologie, par groupe, ils devaient faire un plan à l'échelle de leur future maquette, réfléchir sur les matériaux à utiliser, faire des mesures et trouver les solutions les plus adaptées. On a pu retrouver les mêmes échanges fructueux que lors de la précédente semaine banalisée. Il a été étonnant de constater (pour l'heure que j'ai suivie) combien les échanges étaient riches. Les élèves ne se baladaient pas, ne tournaient pas en rond sans rien faire mais étaient concentrés sur leur travail et échangeaient, confrontaient leur point de vue sur la conduite à suivre, les calculs pour trouver la meilleure échelle etc. Bien qu'étant en dehors du cadre traditionnel du cours, et sans évaluation chiffrée, les élèves ont pris leur tâche très au sérieux et s'y sont investis : la tâche complexe « construire une maquette », mettant en jeu des capacités du programme de technologie, de mathématiques et d'arts plastiques, les a motivés pour la réalisation de ce travail qui constituera l'essentiel de l'évaluation de la technologie pour le 3^e trimestre.

Dernière semaine banalisée (juin 2012) : un travail interdisciplinaire fructueux !

Pour cette dernière semaine banalisée, afin d'accompagner le séjour de nos futurs quatrièmes à Arbonne-la-Forêt, j'ai fait lire à mes élèves le livre de Jean Giono, *L'homme qui plantait des arbres*.

Au moment de réfléchir aux ateliers de cette semaine particulière, le collègue de SVT, Guillaume Dartiguenave, et moi-même préparons un débat sur le thème de la déforestation, en nous appuyant sur la lecture de cette nouvelle, son adaptation en film d'animation, et des documents plus scientifiques : extraits de



revues, manuels, ouvrages documentaires... L'idée de croiser les regards (littéraire, scientifique, artistique) sur ce thème de la forêt nous semblait particulièrement adaptée au travail en atelier propre à la semaine banalisée.

Ainsi, nous avons initié un apprentissage anticipé de l'argumentation et de l'ouverture d'esprit, sur un thème d'actualité, susceptible de concerner les élèves. Nous avons également travaillé sur l'oral, et nous avons prévu d'évaluer la capacité « Participer à un débat, un échange verbal » (compétence 1) en quatrième, quand les élèves auront pris l'habitude de participer à des débats.

L'atelier s'est déroulé en deux temps : la préparation des arguments, le tirage au sort de la position (« pour » ou « contre ») à adopter lors du débat, puis, le lendemain, la tenue du débat lui-même. Nous avons pu constater que les élèves avaient pris l'habitude de ce mode de fonctionnement différent : ils sont devenus encore plus autonomes dans le travail en groupe (mise au travail immédiate, distribution des tâches...). Nous avons également pu entendre des réflexions d'élèves intéressantes, dans leur adhésion au projet comme dans leur opposition. Margot distingue déjà argument et exemple, organise sa pensée sous forme de schéma, explique à l'enseignant comment elle mettra son travail au propre... Elle referme le manuel de 3^e dans lequel elle a trouvé de quoi argumenter sur la forêt, en déclarant, amusée : "Voilà, j'ai été en 3^e pendant dix minutes". A contrario, Alizon refuse d'argumenter contre ses convictions, poussant les enseignants à fournir eux aussi leurs arguments et à aiguïser leur pédagogie ! Nous avons expliqué en quoi il était utile de savoir argumenter contre ses convictions personnelles. Nous avons échoué à la convaincre, mais nous lui avons rappelé que nous étions ses enseignants, des professionnels, et qu'à ce titre il fallait nous faire confiance. Être élève en classe expérimentale, c'est être invité à donner son avis, tout en restant à sa place d'élève : les enseignants ont parfois besoin de recadrer cette parole libre, construite, parfois contestataire qui émane d'eux.

Ainsi, Alizon a fini par écrire un brouillon, en deux parties, intitulées



respectivement :

« Ce qu'on me demande de penser » et « Ce que je pense ». Cet exemple montre comment l'organisation du débat peut poser souci à certains et ouvrir l'esprit à d'autres. Mais lors du débat, les deux élèves les plus opposées au travail qu'on leur proposait se sont révélées les oratrices les plus combatives et dont les arguments étaient parmi les plus riches ! Notre atelier a donc atteint son but en ce qui concerne ces deux élèves.

Ce travail sera poursuivi les années suivantes (un débat par semaine banalisée est envisagé en 4^e).

La semaine banalisée : un moment privilégié de vitalité pédagogique

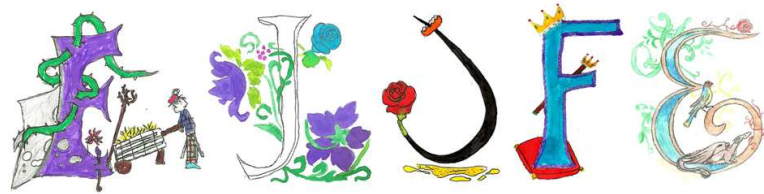
L'organisation de la semaine banalisée facilite l'expérimentation pédagogique : demi-groupes, co-animation, préparation d'ateliers et productions, travail dans des salles mitoyennes, volume horaire plus important pour chaque atelier, autonomie des élèves favorisée...

Les moments de semaine banalisée sont des moments de vitalité pédagogique : les professeurs peuvent aller d'une salle à l'autre, d'un groupe à l'autre, d'une discipline à l'autre, avec une aisance d'équilibriste ! Cette mobilité spatiale montre la liberté pédagogique offerte par ces temps de travail privilégiés.

Une autre spécificité du travail en semaine banalisée : l'enrichissement par la pluralité des regards. Ainsi, lors du débat sur la déforestation, se sont croisées les regards scientifique, écologique, littéraire, artistique, envisagés comme autant de façons différentes de parler de la forêt.

- **Un récit d'expérience : savoir s'adapter et oser**

Travailler en classe expérimentale, c'est aussi accepter l'échec et se donner le droit de rectifier le tir.



Lors de la deuxième semaine banalisée (cf. infra), j'ai proposé aux élèves d'étudier et de jouer une farce médiévale. Hélas, le travail préalable de mémorisation du texte n'a pas été fait de façon satisfaisante par la majorité des élèves, malgré la préparation et la sensibilisation que j'avais menées au cours des séances de projet précédant la semaine banalisée. Il en a résulté des prestations insatisfaisantes qui m'ont plongée dans une profonde perplexité. Peut-être étaient-ils trop fatigués, avaient-ils besoin de plus de temps pour s'appropriier les textes ? En effet, les professeurs de la classe restent exigeants : travailler sans notes ne signifie pas que l'on ne fournit pas un travail intense!

La semaine banalisée s'est terminée par une sortie à Paris, la visite de Notre-Dame-de-Paris et du musée de Cluny, suivie d'une exposition des travaux (écus et cottes de maille réalisés en arts plastiques, moulages réalisés aux ateliers de la Segpa...). Hélas, aucun élève n'a souhaité jouer sa scène devant un public de parents, ce que j'ai trouvé fort dommage, mais ils ne se sentaient pas prêts. Ce moment de partage, d'échanges, entre élèves, enseignants et parents a été malgré cela très positif.

J'ai failli rester sur cette impression d'échec : les élèves n'avaient pas voulu jouer, les évaluations n'avaient pas été à la hauteur du travail fourni en répétition. J'ai décidé de reporter l'évaluation à la rentrée des vacances de février, car nous avons tous travaillé et il n'était pas question ni de renoncer, ni de se contenter de prestations qui donneraient lieu à des échecs. J'ai donc accepté de reporter l'évaluation et de retenter : du fait de l'absence de note, et du cadre expérimental de la classe, on peut donner une plus grande marge de manœuvre aux élèves et accepter qu'ils se trompent.

Le couperet ne tombe plus : l'évaluation peut changer, elle peut être formative (j'ai rempli les premières grilles d'évaluation au crayon) puis sommative.

Dans l'ensemble, cela a été une réussite pour tous : le texte avait pu être appris pendant les vacances, et seule une élève n'avait pas fait ce travail. Les moins scolaires de mes élèves ont bénéficié de l'aide des plus studieux : Aymeric, qui avait obtenu A lors de la première évaluation, a accepté de jouer de nouveau afin que Damien puisse être évalué, Ophélie a remplacé une camarade au pied levé pour qu'Alexandre puisse jouer...



L'exemple le plus significatif reste celui d'Elise, une élève en situation de phobie scolaire depuis plus de deux ans : en 6^e, elle n'avait pas pu jouer. Cette année, elle a accepté d'essayer, portée par la motivation et l'aide de ses partenaires, à la récréation, devant un public plus restreint. L'évaluation a été très réussie : cette élève, très angoissée à l'idée de se produire devant les autres, a réussi à jouer sa scène de façon satisfaisante. Je lui ai dit qu'elle progresserait encore et qu'en 4^e, son blocage serait probablement levé.

C. Améliorer le vivre-ensemble

- **Réfléchir ensemble**

Ces méthodes de travail faisant davantage appel à la réflexion permettent des échanges sont fort riches puisqu'ils font apparaître des points de vue variés : de nombreux élèves, de profils différents, interviennent. Cela peut donner lieu à d'intenses débats qui sont les seuls responsables de l'allongement des heures consacrées à certains chapitres. Ainsi ce n'est pas l'heure consacrée au projet, chaque mardi matin, sur les trois heures de cours d'Histoire-géo qui entraînerait un retard dans la mise en œuvre des programmes mais bel et bien les échanges, forts intéressants, que l'on a avec les élèves et d'ailleurs aussi qu'ont les élèves entre eux, ce qui est encore plus riche.

Le chapitre d'éducation civique « Des êtres humains, une seule humanité » a donné lieu à un débat très riche sur les discriminations, notamment le racisme. Il y a dans cette classe un élève d'origine antillaise qui a des opinions très tranchées sur le colonialisme et ceux qui prenaient la parole pour rapporter des faits ou attitudes racistes vues ou entendues, prenaient toutes leurs précautions pour ne pas heurter cet élève en commençant leur discours par « ne le prends pas mal, mais ... » ou « ne crois pas que je pense ça mais j'ai entendu que ... ». Ce chapitre a aussi permis une discussion dans le cadre de la vie de la classe à propos d'un élève, Alexandre, qui se sentait rejeté et stigmatisé. Depuis cet échange entre les élèves, cet élève se sent mieux un peu dans la classe et est plus intégré. Mais il y a encore des progrès à faire.



J'ai pu retrouver la même richesse lors d'un chapitre sur les inégalités devant la santé. J'ai pu, avec des élèves de 5^e, aller fort loin dans l'étude de cas sur le SIDA, par laquelle on peut aborder ce chapitre. Habituellement, il est parfois compliqué d'aborder ce thème car cela donne lieu à des ricanements ou des gênes puisqu'on est obligé d'aborder la sexualité à un moment de l'étude. Or là, l'analyse a pris du temps car les questions fusaient sur la manière dont on pouvait l'attraper, sur les effets de la maladie, sur l'importance de la contraception, de l'éducation.

Les élèves souhaitent partager leur point de vue avec l'enseignant mais aussi avec d'autres élèves, puisqu'ils rebondissent sur ce que disent les autres pour enrichir et étoffer les discussions. Et ce sans jamais dénigrer le propos d'un tiers ou le tourner en ridicule. Ils s'écoutent, s'acceptent mutuellement, sans qu'il n'y ait de parole plus haute que l'autre.

Evidemment on pourrait penser que seules des études de cas assez anecdotiques ou proches de l'actualité susciteraient des réactions, mais ce n'est pas forcément le cas. L'étude des cartes sur le taux de mortalité infantile, de l'espérance de vie dans le monde, le nombre de médecins a entraîné une participation d'un nombre d'élèves plus importants que dans mon autre classe, y compris des élèves qui sont en difficulté lors du passage à l'écrit. L'oral est donc riche, propice à l'intervention d'un grand nombre d'élèves, garçons et filles, en difficulté ou à l'aise à l'écrit.

- **Améliorer les relations interpersonnelles**

L'un des autres atouts fondamentaux est que l'on se connaît mutuellement plutôt bien. Habituellement, les groupes classes éclatent au terme d'une année scolaire et l'on se retrouve rarement avec les mêmes élèves (à part un ou deux) l'année suivante. Là, au contraire, le groupe classe est monté inchangé. Les élèves savent donc comment on fonctionne, quelles sont nos attentes, notre mode de fonctionnement. On connaît leurs qualités et leurs défauts. Et, eux aussi, se connaissent bien. Ce point paraît important



car j'ai trouvé qu'il y avait plus de tolérance entre les élèves que dans les autres classes (même si il y a eu un élève qui a souffert d'une stigmatisation à un moment). L'alchimie dans un groupe classe est assez délicate à obtenir. Il existe souvent des clans au sein d'une même classe, des élèves isolés, voire même une incapacité à tolérer simplement la présence d'autrui pour certains élèves. Or, dans ce groupe classe, on n'a pas à gérer ces chamailleries dignes de l'école primaire. Ils se tolèrent et dans le pire des cas s'ignorent et il n'y a pas de pertes pénibles et usantes de temps pour gérer « Madame, untel m'a pris ma trousse », « untel met son coude sur ma table » etc. Est-ce l'habitude de travailler en groupe, l'échange entre les élèves et les profs, la prise en compte de leurs points de vue ? Ces élèves ne sont pas différents des autres, ni mieux ni moins bien. Ils ne s'apprécient pas tous. On retrouve des groupes comme dans les autres classes.

Mais lorsque l'on organise des travaux en groupe, on est parfois surpris des associations qui se forment ou des échanges qu'il peut y avoir entre des élèves, qui donnent l'impression de s'ignorer d'habitude. Dans le même ordre d'idée, les plus fortes têtes (car il y en a comme dans les autres classes) qui pourraient saper éventuellement le travail de groupe justement n'y arrivent pas. Ces élèves là n'ont pas de prise sur les autres qui poursuivent les projets qu'on leur propose et les mènent à terme. Il y a donc une cohésion du groupe mais chaque individu retrouve, pour autant, son libre arbitre lorsqu'il s'agit de travailler en projet et de faire ses choix d'activité comme lors de la semaine banalisée.

En général aussi, ils ne sont pas très pressés de quitter la classe pour aller en récré. Pas forcément pour rester avec le prof, mais parce qu'ils s'attendent mutuellement. A part un élève qui a du mal à se lier avec le groupe, tous s'entendent plutôt bien et à défaut de s'apprécier tous, ils se tolèrent, ce qui n'est pas aisé en collège. La tolérance, le travail en groupe, l'entraide aussi...



- **Autogestion des problèmes : les réunions de classe.**

La réunion de la classe réunit les élèves de la 5^e 4, les enseignants volontaires et disponibles dans leur emploi du temps une fois par semaine pendant une heure environ. La réunion de classe est un moment de régulation de la vie de la classe (ce qui va, ce qui ne va pas, propositions, prise de décisions, ..).

Chacun peut au cours de la semaine venir noter sur l'affiche (salle 006) le thème ou la question qu'il souhaite présenter et discuter avec la classe. Les enseignants peuvent aussi proposer des sujets. Ce sont les élèves qui gèrent la réunion: le président gère le déroulement de la réunion : thèmes, temps, prise de parole équitable pour tous. Le secrétaire écrit dans le cahier de la classe les thèmes abordés ainsi que les décisions votées par la classe. Le cahier permettra d'effectuer le suivi des décisions prises par le groupe.

Principes de base

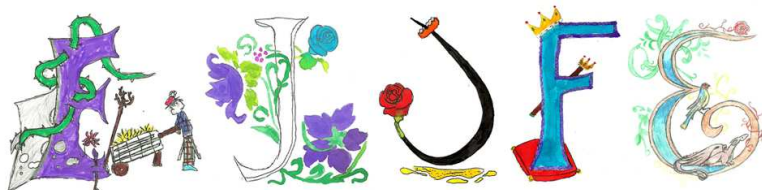
- Chaque personne s'exprime à titre individuel. « Je ne parle pas pour les autres. ». J'ose le « JE ».
- Chacun a le droit de s'exprimer librement dans le respect des autres.
- Lors d'un vote, chacun (élève ou enseignant) dispose d'une voix.
- L'enseignant est un participant comme un autre, son expérience lui permet, éventuellement de refuser une décision de la classe et d'en demander une plus adaptée.

Les élèves proposent les sujets à traiter lors de cette heure, dirigent les débats puisqu'ils sont tour à tour président de séance et secrétaire et prennent des décisions collectives après les débats et un vote.

D. Quels regards sur la classe expérimentale?

- **Le ressenti des parents**

Les élèves de 6^e, maintenant en classe de 5^e, sont des élèves lambda et n'ont pas fait l'objet d'une sélection précise. Ce projet de classe évaluée par compétences aurait très



bien pu concerner d'autres élèves, la classe ayant été choisie au hasard. La première année, il y a eu quelques réticences de la part de certains élèves ou parents. Quelques élèves se plaignaient de ne pas être « comme les autres », d'être « une classe à part », puisque travaillant sans notes et en projet.

Certains parents doutaient du projet et s'inquiétaient de l'absence de notes, se projetant avec inquiétude au lycée et pensant que leurs enfants servaient de cobayes à un projet hautement fantaisiste. Finalement au terme d'une ultime réunion en toute fin d'année scolaire, la plupart des parents sauf une famille ont décidé de poursuivre avec leur enfant le projet. L'intervention de l'institution en la présence de Mme Monnet-Chaloin qui suit activement le projet, le soutien de la direction et l'équipe enseignante ont convaincu les quelques parents encore récalcitrants de poursuivre l'expérimentation. Toutefois, ce qui a fait peser la balance dans le choix des parents, est quand même la réaction de leurs enfants. Bon nombre nous a dit n'avoir jamais vu leur enfant aussi épanoui et désireux d'aller à l'école. Evidemment, cela peut paraître d'une grande naïveté dit ainsi mais les élèves de cette classe sont contents de venir au collège et contents de venir en cours. Ils se sentent moins stigmatisés par rapport aux classes et semblent même enviés.

- **Une classe qui fait parler d'elle**

Les élèves de mon autre classe de 5^e m'ont dit « ah oui la 5^e4, c'est la classe qui travaille en projet ! Ils sont toujours en projet ! ». Réflexion d'autant plus intéressante que ce qui ressort surtout est le fait qu'ils travaillent en projet et non le fait qu'ils ne soient pas évalués comme les autres. D'autres élèves ont pu dire : « les élèves de 5^e4 n'ont pas de travail à la maison », ce que j'ai évidemment démenti.

- **Résultat d'un sondage**

Voici le résultat de sondages sur le ressenti des élèves à propos des projets, transcrit



sous la forme d'un Wordle (on a demandé aux élèves de 5^e4 de donner spontanément des mots pour qualifier le travail en projet : le logiciel met en évidence les mots les plus fréquemment cités par une police de caractères plus grande).



- **Une communication et une participation accrues des parents d'élèves**

Les parents de la 5^e4 sont davantage sollicités que d'autres parents : ils peuvent consulter le blog, y poster des commentaires... Ils sont également invités à des expositions de travaux de leurs enfants, par exemple à la fin des semaines banalisées, ce qui donne l'occasion d'échanger avec les enseignants de façon conviviale. De même, les parents ont déjà participé à plusieurs sorties avec la classe l'an dernier (course d'orientation, sortie à Paris en fin d'année).

Les élèves n'hésitent pas à proposer l'intervention de leurs parents si nécessaire sans que cela ne dérange ni les élèves, ni les parents. Une élève, Lucinda, a même proposé que sa mère aide-soignante intervienne éventuellement pour en parler puisqu'elle est dans un service de soins palliatifs où elle voit certains malades du Sida et mieux encore, elle est revenue en me disant que c'est un médecin de l'hôpital où travaille sa mère qui

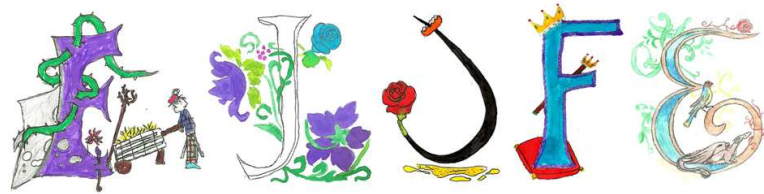


acceptait d'intervenir.

Un bilan positif mais aussi des leçons à tirer

Travailler en classe expérimentale présente bien des aspects agréables :

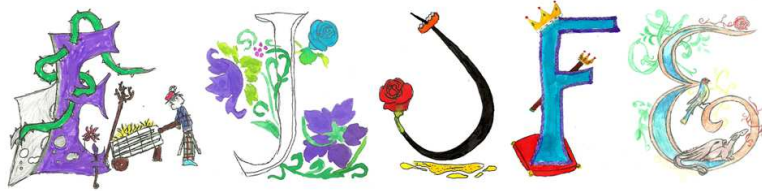
- ◆ les élèves se sentent globalement bien au collège, donc, même ceux qui sont d'un niveau faible continuent de travailler (selon leurs moyens) et de s'intéresser au cours. Ainsi, ces élèves qui auraient très certainement décroché dans d'autres classes à cause d'une disparition de la motivation, le plus à cause de mauvaises notes, ces mêmes élèves, en 5^e, participent encore au cours à l'oral, prennent la trace écrite, ont un cahier, bref ne subissent pas l'heure de cours mais en sont partie prenante.
- ◆ Par ailleurs et cela peut sembler très anecdotique, on échappe à l'éternelle question « c'est noté ? » lorsque l'on donne un travail à faire. On fait face à des élèves qui ne travaillent plus pour la note, mais qui savent malgré tout que le travail peut être évalué.
- ◆ Les élèves maîtrisent les arcanes de l'évaluation par compétences (au terme d'une année, ils avaient assimilé les codes de la grille d'évaluation par compétences) Ils sont beaucoup moins stressés par l'évaluation (constat que l'on peut faire dans les autres classes en revanche) et n'apprennent globalement pas moins pour autant. Ils ont assimilé le système d'évaluation par compétences, comprennent plus aisément que les autres élèves ce qui n'a pas fonctionné et visualisent aussi et surtout ce qui a fonctionné. Ils ne sont pas non plus inquiétés par la « note ». Un élève qui obtenait avant un 5/20 et ne retenait que cela ; lorsqu'il est évalué par compétences, un élève du même niveau sait que sa copie n'est pas bonne (il sait par exemple que certaines compétences ne sont pas acquises) mais peut voir aussi certains points positifs, puisqu'en évaluant par compétences, ce qui est acquis ou près de l'être est plus facilement mis en évidence.



Mais les enseignants doivent aussi prendre en compte certains aspects déroutants du fait de l'aspect expérimental de ce travail et réagir en conséquence :

- ◆ Certains élèves sont déstabilisés par l'évaluation notée des camarades des autres classes, voire inquiets du retour à la note en classe de 3^e. Les commentaires des autres élèves ne sont pas toujours tendres : la « classe projet » a acquis une notoriété grandissante au sein de l'établissement et certains s'imaginent que les élèves de 5^e4 n'ont pas de travail à la maison ou ne travaillent pas « vraiment » puisqu'ils ne sont pas notés. Plusieurs discussions ont eu lieu avec eux (et aussi auprès des élèves de nos autres classes) pour clarifier les choses, infirmer des rumeurs, réaffirmer que le programme suivi est le même...
- ◆ Suivre une classe plusieurs années de suite peut s'avérer lassant. Il est parfois nécessaire qu'élèves et professeurs cessent de se voir un temps pour se retrouver ou pas, au gré du hasard, au cours de leur scolarité. Mais suivre une classe, c'est aussi travailler avec des élèves dont on connaît les défauts ou dont on apprécie les qualités, qui nous connaissent, et connaissent nos méthodes de travail.
- ◆ Depuis 2 ans, cette classe connaît un fonctionnement privilégié au collège. Elle fonctionne en projet à un certain moment de la semaine (projet sur le Moyen –Age ; sur le corps à l'effort). Les élèves sont donc par groupe, travaillent en autonomie et se voient proposer des activités diverses et variées soit sur les heures projet, soit lors des semaines banalisées avant chaque période de vacances. Ils sont aussi invités à échanger quasiment librement lors de la vie de la classe. Ils sont donc plus écoutés que l'ensemble des élèves du collège.

Cette expérimentation a engendré bien des questionnements, des tâtonnements, et des



remises en cause pour les professeures que nous sommes. Cependant, elle nous aura conduites à réfléchir sur notre enseignement, à échanger, confronter les points de vue, les méthodes, avec les collègues de l'équipe, afin d'évoluer dans nos pratiques. C'est pourquoi nous poursuivons le projet pour le niveau 4^e, avec une équipe élargie, et des élèves que nous sentons globalement motivés et désormais conscients de ce cadre particulier qu'est la classe projet, dont ils souhaitent tirer parti. Au-delà du changement du mode d'évaluation, il s'agit bel et bien pour nous de mettre en œuvre une pédagogie axée sur les projets, la mise en activité de l'élève, et de favoriser sa réflexion, les échanges entre pairs, et tracer un chemin vers l'acquisition progressive de l'autonomie.