

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES

-
*MASTER MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET
DE LA FORMATION*

-
Mention Lettres Modernes

Présenté et soutenu par : Léa BOUILLET

*L'interdisciplinarité : un projet éducatif au
croisement des disciplines et du partage
des savoirs.*

Directrice : Mme Claudine GARCIA-DEBANC, CLLE, UMR, 5263,
Université de Toulouse, CNRS & UT2J, ESPE Midi-Pyrénées

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier tout particulièrement Madame Claudine Garcia-Debanc pour son encadrement, sa disponibilité, pour ses nombreux conseils et pour m'avoir régulièrement encouragée.

Je tiens aussi évidemment à remercier vivement Madame S. pour les multiples échanges que nous avons pu avoir et qui m'ont permis de nourrir ma réflexion. Je la remercie aussi de m'avoir ouvert grand sa classe et permis d'exploiter son projet dans le cadre de ce mémoire.

Merci également à ses élèves, scolarisés en classe de 5ème 2 au collège de Montastruc-La-Conseillère, d'avoir bien voulu répondre à mes questions.

Merci à mes collègues Madame D., Monsieur B. et Monsieur R. pour leur collaboration à divers projets tout au long de l'année. Ces expériences ont permis d'alimenter ma recherche et, surtout, elles ont grandement enrichi mon expérience personnelle de jeune enseignante.

Enfin, un grand merci à ma mère, Madame G., pour avoir apporté, tout au long de la rédaction de ce mémoire, un avis critique et constructif, et pour sa relecture patiente.

Merci à elle d'avoir toujours été un appui précieux et un soutien indéfectible.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	2
En guise de préliminaires	2
Description du domaine et type d'étude	2
1 – Quelques définitions	3
1.1. Qu'est-ce qu'un « projet » ?	3
1.2. Qu'entend-on par « pédagogie de projet » ?	5
1.3. Les notions de « discipline », de « transdisciplinarité », de « pluridisciplinarité » et d'« interdisciplinarité » : quelle(s) différence(s) ?	5
1.4. Qu'entend-on par « projet interdisciplinaire » ?	8
2 – Recommandations officielles à propos de l'interdisciplinarité	9
2.1. Historique	9
2.2. Réforme du collège 2015 : la question des EPI au collège Georges Brassens de Montastruc-La-Conseillère	11
3 – Pédagogie de projet et interdisciplinarité	14
3.1. Le décloisonnement pédagogique : qu'en est-il des disciplines et de l'espace de travail ?	15
3.2. Apprendre à travailler en interdisciplinarité	15
3.2.1. Chez les équipes administratives et pédagogiques	16
3.2.2. Chez les élèves	18
3.3. Les compétences et savoirs à investir : la question de l'évaluation	19
4 – Des projets et des hommes	21
4.1. Des établissements pionniers dans l'interdisciplinarité	22
4.2. « Vivre au Moyen Âge » projet mené par Jean-François Halté (enseignant de Lettres Modernes) avec des classes de 5ème	23
4.3. Présentation de données personnelles : des projets à caractère pluridisciplinaire	26
4.3.2. <i>Entre littérature et musique : la question du lyrisme en classe de 4^{ème}</i>	26
4.3.3. « <i>Sur les pas de Victor Hugo et de Guy de Maupassant</i> »	29
4.4. Un exemple de projet interdisciplinaire de grande envergure – « Les Grands Voyageurs » : projet mené par Madame S. (enseignante de Lettres Modernes) avec deux classes de 5 ^{ème}	34

4.5. Avantages et écueils de la pédagogie de projet et du travail en interdisciplinarité	42
4.5.1. <i>Les avantages</i>	43
4.5.2. <i>Les limites et les écueils</i>	46
CONCLUSION	52

Résumé

Depuis maintenant quelques années, l'**interdisciplinarité** est une approche qui intrigue. De plus en plus, universitaires et professeurs s'y intéressent afin de chercher à en déterminer les modalités et les conséquences – positives ou négatives – sur la pratique des enseignants mais aussi sur les élèves.

Aujourd'hui, nous nous rendons compte que la meilleure façon, pour un élève, d'apprendre est de le placer au centre de l'activité et du **dispositif éducatif**, de le rendre acteur de ses **apprentissages**. La discipline, quoique toujours primordiale dans l'enseignement, doit avant tout le servir et s'adapter à lui. Les matières se font alors de plus en plus poreuses et le **cloisonnement disciplinaire** laisse peu à peu place à la **pédagogie de projets** interdisciplinaires. Il est désormais bien loin le temps du lundi matin consacré à la conjugaison et du jeudi après-midi consacré à l'orthographe lexicale. L'enseignant, tout comme ses pratiques, doit s'adapter au public qu'il a en face afin d'instaurer un climat d'échange et de remise en question perpétuel. À l'image du monde qui nous entoure et des apprenants qui grandissent – un élève en début de 6^{ème} n'est plus du tout le même à la fin de l'année –, notre enseignement ne doit surtout pas être figé ; au contraire, sa qualité première sera d'être malléable et capable d'évoluer au contact de ce – et ceux – qu'il rencontre.

De manière assez unanime, les études s'accordent à reconnaître que l'**interdisciplinarité** est porteuse de fruits pour les élèves mais également, et cela est tout aussi intéressant et important, pour les enseignants. En effet, la tendance à la perméabilité des disciplines profitent aux équipes pédagogiques qui sont amenées à échanger et à communiquer sur les programmes des uns et des autres. De fait, la fonction socialisante du projet est multiple puisqu'elle favorise le dialogue entre apprenants et encadrant mais aussi celui des élèves entre eux et des enseignants entre eux.

Si la **pédagogie de projet** et l'**interdisciplinarité** qu'elle induit rencontrent des difficultés à s'imposer en France – et, notamment, à faire l'unanimité de certains enseignants préférant travailler de manière individuelle –, elles sont des pratiques pédagogiques déjà bien installées dans des pays tel que le Canada. Toutefois, la réforme du collège présentée en mars 2015 par Mme Vallaud-Belkacem, et devant entrer en vigueur à la rentrée scolaire de septembre 2016, affirme une volonté évidente de placer les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires au centre de la scolarité des élèves.

- **Interdisciplinarité**
- **Dispositif éducatif**
- **Apprentissages**
- **Cloisonnement disciplinaire / décroisonnement**
- **Pédagogie de projet**

INTRODUCTION

En guise de préliminaires

Enseignante depuis peu et ayant toujours eu envie de le devenir, j'ai à cœur de favoriser l'intérêt des élèves pour le cours de français mais aussi, plus largement, pour l'apprentissage. Cela me paraît non seulement être une priorité de l'école mais également la condition *sine qua non* pour exercer le métier de professeur. Aussi, je m'interroge sur les activités de classe et dispositifs pouvant permettre et favoriser l'acquisition des savoirs par les élèves. La pédagogie de projet et, plus précisément, les projets interdisciplinaires me semblent, à ce titre, particulièrement intéressants. Les processus d'apprentissage sont-ils influencés par l'interdisciplinarité ? Dans quelle mesure ? Selon quelle modalité – négative ou favorable ? Ce type de questionnements est, en outre, tout à fait légitime car très actuel. En effet, le 9 avril 2015 – et après une consultation nationale des usagers du système scolaire [1] –, le Conseil Supérieur des Programmes, émettait un avis favorable vis-à-vis des projets des nouveaux programmes pour les cycles 2,3 et 4 devant entrer en vigueur à la rentrée 2016. [2] Ces projets, désormais adoptés et inscrits dans les nouveaux programmes de collèges prévoient, entre autres choses, la mise en place d'Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (désormais EPI dans le texte) au collège.

Toutefois, il est important de relever une distinction fondamentale entre l'instauration de ces EPI et ce que l'on entend traiter ici à travers la dénomination de *projet interdisciplinaire*. En effet, les EPI, au même titre que les Itinéraires De Découverte (IDD) qu'ils tendent à remplacer, que l'Histoire des Arts pour le collège ou que les Travaux Personnels Encadrés (TPE) pour le lycée, sont des enseignements transverses désormais inculqués dans quasiment chaque discipline du collège. Ce sont donc des enseignements qui ne relèvent pas du *projet* mais qui sont des *dispositifs interdisciplinaires*.

Description du domaine et type d'étude

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous appuyons sur l'examen et l'observation attentive de cas concrets de projets pédagogiques menés lors de cette année de stage avec mes deux classes de 4^{ème} mais aussi sur le projet – plus abouti – de l'une de mes collègues de français et intitulé « Les Grands Voyageurs ». Je m'attacherai également à analyser le projet de Jean-François Halté, « Vivre au Moyen Âge », découvert lors de mes lectures. Cependant, dans la mesure où je n'ai que peu d'expérience du métier et seulement trois jours de présence

hebdomadaire dans mon établissement, je n'ai pas pu entreprendre, cette année, de projets interdisciplinaires de grande envergure. Aussi, afin de pouvoir les mener à bien, j'ai choisi de n'allier à chaque fois que deux disciplines – français et art plastique d'une part et français et musique d'autre part. Il serait d'ailleurs intéressant d'observer – même si cela ne fait pas l'objet du présent mémoire – pourquoi ce type de projet semble d'avantage l'apanage des disciplines relevant des Sciences Humaines que celui des Sciences dites « dures ».

Ainsi, d'après la typologie de Gagné [3], notre étude s'apparente à une recherche innovation visant à mettre à l'épreuve la notion de projet interdisciplinaire. En effet, nous nous attachons ici à modéliser ce qu'est un projet interdisciplinaire, à observer sa mise en place et, dans la mesure du possible, ses impacts sur les apprentissages des élèves. En outre, ces expérimentations seront restreintes dans la mesure où elles s'appuieront sur des projets menés sur le temps d'une année scolaire au maximum. De plus, la difficulté à récolter des données « objectives » et « concrètes » sur le terrain, pour appuyer ce travail de mémoire est à souligner. Par ailleurs, notons que, si seule l'observation nous occupe dans ce mémoire, l'objet de son étude est à relier aux recherches action dans la mesure où un projet pluridisciplinaire nécessite la mise en place d'un dispositif pédagogique particulier et, par certains aspects, innovant. Ainsi, l'*innovation pédagogique* et l'observation de son résultat seront au cœur de notre propos.

1 – Quelques définitions

De fait, il est indispensable, avant de nous plonger plus en avant dans la réflexion quant à la *pédagogie de projet* et au *projet interdisciplinaire*, de poser et d'éclaircir quelques définitions essentielles. Qu'est-ce qu'un projet interdisciplinaire ? Est-il différent d'un projet pluridisciplinaire ou d'un projet d'établissement ? Quelle(s) différence(s) entre *interdisciplinarité*, *pluridisciplinarité* et *transdisciplinarité* ?

1.1. Qu'est-ce qu'un « projet » ?

Pour répondre à ces diverses interrogations, il est indispensable de définir en premier lieu la notion – au premier abord floue – de *projet*. De manière générale, un projet est une action mise en place et encadrée par un ou plusieurs acteurs/organismes dans l'optique de répondre à une problématique en vue d'une production pour des destinataires définis.

La définition du projet, selon Michel Huber (1999) est plus précise encore : il est « une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable,

en intégrant des savoirs nouveaux. »¹ De même, nous pouvons lire dans le *Glossaire des termes de technologie éducative* édité par l'Unesco que « le projet est une activité pratique signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et souvent, l'utilisation et la manipulation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves dans un contexte naturel et vrai. »

En outre, un projet s'appuie sur des moyens institutionnels tels que des heures supplémentaires, un budget, etc. mais aussi sur des ressources institutionnelles – les Centres de Documentation et d'Information, les Maisons des Jeunes et de la Culture, les médiathèques, etc. – et, surtout, sur des volontés et convictions éducatives. Un projet se doit d'obéir à des principes et à une cohérence ; il est en lien avec les programmes scolaires et son objectif est de tenter d'améliorer les conditions dans lesquelles se fait l'apprentissage. Il y a donc transformation du mode de travail pédagogique classique tout en tenant compte des contraintes scolaires existantes.

Le projet d'établissement, quant à lui, est à considérer comme « élément fédérateur de la politique globale de l'établissement »² ; il est donc obligatoire et propre à chaque établissement dont il régit le bon fonctionnement et n'est pas, à ce titre, à considérer en tant que projet au sens pédagogique ou didactique du terme.

Enfin, certains types de pédagogies comme celles prônées par Freinet ou Montessori peuvent être rapidement mentionnées sans pour autant être considérées sur le même plan que les dispositifs précédemment cités, dans la mesure où il ne s'agit pas de prescriptions institutionnelles. Elles sont, en quelque sorte, sans cesse dans le projet, la confrontation des disciplines et le croisement des savoirs, comme le souligne Yves Reuter :

« Dans la pédagogie Freinet par exemple, les formes de progression sont différentes, les élèves partent de leurs questions, une classe peut travailler sur une vingtaine de sujets différents au même moment ! C'est pourquoi la réussite de l'expérience est conditionnée par la nécessité d'une forte cohérence pédagogique dans le temps, et d'une grande maîtrise des enseignants qui doivent être à même de reconnecter tout cela pour, en partant des rythmes individuels, rendre collectifs les savoirs. »³

¹ HUBER, Michel (1999). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique Sociale. Pédagogie Formation. P.17.

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Fonctionnement des collèges et des lycées – Projet d'établissement* [en ligne]. [consulté le 20.01.2016]. Disponible sur le Web : < <http://eduscol.education.fr/cid47770/projet-d-etablissement.html>>

³ REUTER, Yves, « Pourquoi si peu d'évaluations ? », *Sciences Humaines*. Février 2007, N°179.

1.2. Qu'entend-on par « pédagogie de projet » ?

Forts de ces considérations et de ces diverses précisions terminologiques, nous pouvons désormais nous accorder sur le fait de considérer le projet pédagogique – et la pédagogie de projet qu'il induit – comme une pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une tâche concrète.

« La pédagogie du projet se caractérise par l'engagement dans l'action de l'apprenant. L'apprenant est placé en situation de résolution de problèmes, participant de fait au processus d'apprentissage. Cette pédagogie est fondée sur la motivation des élèves que permet l'objectif de réalisation concrète. Les différentes activités d'un projet doivent mener à l'aboutissement de celui-ci. Ainsi, tout ce que l'apprenant fait et apprend dans le cadre du projet devrait être directement lié à l'aboutissement du projet. »⁴

Ce type de projet est particulièrement propice au croisement des savoirs et peut, en fonction de sa nature, solliciter diverses compétences. Comme l'article *La pédagogie de projet* (édité par l'EDUC-TICE ENS de Lyon et l'institut français de l'éducation) le souligne, ceci diffèrera selon que « le projet est un cadre de travail », « un objet d'éducation », « un mobile et une méthode de travail » ou qu'il « combin[e] deux ou trois des caractères précédents ». Le projet le plus riche sera sans doute le dernier, c'est-à-dire, celui qui combine tous ces aspects à la fois.

En effet, il apparait que, pour faire apprendre et, surtout, pour donner le goût d'apprendre, les professeurs ne peuvent plus se contenter de dispenser un savoir. En ce sens, le choix de l'approche par questionnements et par projets est une piste à creuser pour faire évoluer le métier d'enseignant.

Enfin, dans la mesure où l'apprenant est placé au centre de son propre apprentissage, il ne doit pas y avoir de rapport hiérarchique et/ou concurrentiel dans un projet interdisciplinaire ; l'enseignant a alors avant tout « un rôle d'accompagnement pédagogique ».

1.3. Les notions de « discipline », de « transdisciplinarité », de « pluridisciplinarité » et d'« interdisciplinarité » : quelle(s) différence(s) ?

La notion de discipline est, pour Yves Reuter, « une construction institutionnelle en constante négociation au sein de l'école et de la société ». Dans ses recherches, il la définit de la manière suivante : « une discipline scolaire est une construction sociale organisant un

⁴ EDUC-TICE ENS DE LYON et INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION. *La pédagogie de projet* [en ligne]. [consulté le 30.01.2016]. Disponible sur le Web : <<http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/recherche/scenario/ScenaTice/pedagogies-actives/pedagogie-de-projet>>

ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils, etc. articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. »⁵

Par ailleurs, il apparaît important de définir plus finement les notions de *transdisciplinarité* et de *pluridisciplinarité* et, ce, par rapport à celle, essentielle ici, d'*interdisciplinarité*. Les frontières entre ces trois aspects du travail collaboratif étant pour le moins ténues, je m'appuierai sur l'article « Interdisciplinarité – Concepts-clés » issu des Ressources Pédagogiques publiées par l'ICRA (Centre International pour la Recherche Agricole) [4] :

Pluridisciplinarité

Dans un travail pluridisciplinaire, plusieurs disciplines sont réunies sans qu'il soit tenté d'intégrer ou de synthétiser collectivement l'information. Les spécialistes travaillent sur divers aspects de la même problématique. Il en résulte en général une simple juxtaposition des données produites dans chaque discipline. Ces données peuvent être éditées et rassemblées par un responsable dont le travail consiste à coordonner le travail des spécialistes des disciplines respectives.

Interdisciplinarité

Un travail interdisciplinaire est un processus dans lequel on développe une capacité d'analyse et de synthèse à partir des perspectives de plusieurs disciplines. Son objectif est de traiter une problématique dans son ensemble, en identifiant et en intégrant toutes les relations entre les différents éléments impliqués. Il tente de synthétiser et de relier le savoir disciplinaire et de le replacer dans un cadre systémique plus large.

Transdisciplinarité

La transdisciplinarité est plus ambitieuse que la pluridisciplinarité ou l'interdisciplinarité. Son objectif consiste à rassembler les savoirs au-delà des disciplines. Comme le préfixe « trans » le suggère, il s'agit de dépasser les frontières étroites fixées pour chacune d'entre elles. Son principe essentiel consiste en un refus de diviser le monde et ses problèmes en disciplines. Alors que dans l'interdisciplinarité le travail se fait dans le cadre de (plusieurs) disciplines, la transdisciplinarité est censée construire ses propres contenus et méthodes, à partir des problèmes du monde réel, en exploitant de nombreuses disciplines.

Ainsi définie, la transdisciplinarité apparaît comme un idéal de synergie coopérative difficilement atteignable et complexe à mettre en place dans le cadre d'un projet pédagogique.

Dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire – parfaitement envisageable dans un établissement scolaire –, nous observons que chaque discipline engagée dans le projet a sa finalité propre. Ainsi, plus qu'une fusion des données, il s'agit alors d'aboutir à une mosaïque des diverses productions de chaque discipline ayant part au projet.

⁵ REUTER Yves, Université de Lille 3, laboratoire Théodile-Cirel (E.A. 4354).

Enfin, l'interdisciplinarité, également tout à fait réalisable et envisageable en situation de classe, se donne pour objectif d'aboutir à une réalisation conciliant en elles toutes les disciplines engagées dans le projet. En ceci, son objectif de synthèse, et peut-être pourrait-on dire de réconciliation, se veut plus ambitieux que celui du travail en pluridisciplinarité.

Notons encore que le Groupe de Formation par la Recherche, dans son rapport d'activité intitulé *Développer les démarches et les apprentissages interdisciplinaires dans l'enseignement secondaire*, définit le terme d'« interdisciplinarité » d'après le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (R. Legendre, 1992) selon qu'il est envisagé d'un point de vue général ou didactique-pédagogique :

« Général : Mode d'établissement de relations entre des disciplines. Interaction entre deux ou plusieurs disciplines. »

« Didactique - pédagogie : Relation entre des disciplines, mise en évidence par une démarche pédagogique particulière. Approche de l'enseignement autour d'un thème ou d'un projet servant à l'étude de quelques ou plusieurs disciplines intégrées. »⁶

Dans le cas qui nous occupe c'est, bien sûr, la seconde approche de l'interdisciplinarité qui sera retenue. Nous ajouterons que l'interdisciplinarité – comme, d'ailleurs, la pluridisciplinarité – se doit d'être appréhendée comme une expérience dans laquelle les élèves sont amenés à combiner des tâches nouvelles et complexes, abordées différemment, et qu'ils pourront réinvestir dans la vie active. C'est également ce que note Yves Lenoir [5] lorsqu'il dit que « l'interdisciplinarité scolaire est la mise en relation de plusieurs matières scolaires qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération entre elles, en vue de favoriser l'intégration des apprentissages et des savoirs chez les élèves. »⁷

Enfin, dans un souci de quasi exhaustivité, nous mentionnerons le cas de la monodisciplinarité par rapport aux autres appellations mentionnées ci-dessus et précisé par Abdelkrim Hasni et Yves Lenoir :

« La monodisciplinarité (ou unidisciplinarité) renvoie à une seule discipline.

La multidisciplinarité signifie le recours à deux ou plusieurs disciplines sans spécifier aucunement ni la présence ou non de liens entre elles ni le type de liens établis.

La pluridisciplinarité signifie la simple juxtaposition de deux ou plusieurs disciplines et, par-là, l'absence de relation directe entre les disciplines.

⁶ UNIVERSITÉ DE REIMS. *Développer les démarches et les apprentissages interdisciplinaires dans l'enseignement secondaire* [en ligne]. Rapport élaboré de janvier 2005 à décembre 2006 [consulté le 20.01.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.univ-reims.fr/gallery_files/site/1/90/4401/5803/5804/5805.pdf>

⁷ Cité par REVERDY, Catherine. « Interdisciplinarité : il y a « matière » à éduquer ». *Cahiers pédagogiques*. Sept-Oct. 2015, N° 523, page 7.

L'interdisciplinarité, au sens large, est généralement utilisée comme expression générique pour désigner toutes les formes de liens qui peuvent se dessiner entre les disciplines. Le recours au terme « polydisciplinarité » serait sans aucun doute plus heureux.

L'interdisciplinarité, au sens strict, désigne les interactions effectives tissées entre deux ou plusieurs disciplines portant sur leurs concepts, leurs démarches méthodologiques, leurs techniques, etc. Elle n'est donc pas compatible avec une perspective cumulative, quelle qu'elle soit, car elle impose des interactions réelles. »⁸

1.4. Qu'entend-on par « projet interdisciplinaire » ?

Croiser des disciplines – minimum deux –, coordonner des disciplines ou travailler par thèmes transversaux, toutes ces dénominations désignent en fait une seule et même idée : l'interdisciplinarité. Pour autant, il existe un très large choix de projets possibles et sans doute autant de dispositifs propices à leur réalisation. On trouve ainsi des projets interdisciplinaires allant des plus formels et « complets » – comme, par exemple celui de Mme S. (enseignante de Lettres Modernes), « Les Grands Voyageurs »⁹ – à ceux, plus informels consistant en une simple collaboration entre collègues sur un projet donné et n'impliquant pas forcément co-intervention et/ou production finale commune. Ce sont ces derniers projets que j'ai principalement pu mettre en place cette année et qui seront également présentés ci-après. Il s'agit alors davantage de prolongements ou de faire des liens entre les disciplines que de les croiser réellement. La production finale n'est donc pas commune mais propre à chaque discipline et c'est pourquoi nous envisagerons ce genre de projet comme relevant davantage de la pluridisciplinarité. Cependant, entre ces deux types de projets, une autre alternative, à la croisée de la pluri et de l'interdisciplinarité, peut être envisagée : tout en restant cloisonnées les disciplines peuvent être amenées à se rejoindre au seul moment de l'aboutissement du projet final. C'est ainsi que nous avons envisagés, Mme D. (enseignante de Lettres Modernes), M. B. (enseignant d'Histoire-Géographie et EMC) et moi-même, le projet « Sur les pas de Victor Hugo et de Guy de Maupassant ». Notons également que les projets peuvent être ponctuels et faire l'objet d'une séquence, voire de quelques séances seulement, ou être un « fil rouge » courant tout au long de l'année scolaire. Dans les projets présentés, ici, les deux cas de figure seront envisagés.

Cependant, derrière la multiplicité de projets interdisciplinaires possibles et brièvement exposés ci-dessus, des constantes demeurent. Les enseignants doivent travailler en complémentarité ou, au moins, en coopération, réfléchir à la mise en œuvre et à la finalité du

⁸ HASNI, Abdelkrim, LENOIR, Yves. « Interdisciplinarité scolaire : de quoi parle-t-on ? » *Cahiers pédagogiques*. Mai 2015, N° 521, page 13-14.

⁹ Ces divers projets sont présentés dans la quatrième partie de ce mémoire, « Des projets et des hommes ».

projet, au développement des concepts et notions qu'il implique et aux démarches d'apprentissages.

En outre, il convient de toujours garder à l'esprit que, dans l'interdisciplinarité, les élèves sont au cœur des apprentissages et amènent les enseignants à expliciter leurs choix de contenus, d'objectifs d'apprentissage et de compétences plus finement qu'ils ne le font dans un cadre strictement disciplinaire. Pour Edgar Morin (2015) [6], sociologue et philosophe, l'interdisciplinarité est une nécessité, c'est-à-dire « de la communication entre les enseignants sur des objets communs que chacun peut éclairer différemment afin d'arriver à un point de vue multidimensionnel, voire complexe, de l'objet. [...] la grande lacune de la connaissance disciplinaire, c'est qu'elle découpe arbitrairement les connexions entre les différents objets de connaissance et qu'elle tend à clore l'objet de connaissance hors de son contexte, qu'il soit social, écologique ou historique. »¹⁰

Amener les enseignants à travailler ensemble tout en impliquant les élèves pour les rendre acteurs de leur scolarité – par le biais, notamment, du projet interdisciplinaire – est une tendance qui tend à se généraliser en France ces dernières années. Les nouveaux programmes de collèges précédemment cités et s'appliquant dès la rentrée prochaine, viennent d'ailleurs appuyer et confirmer cette tendance en lui conférant un statut officiel.

2 – Recommandations officielles à propos de l'interdisciplinarité

2.1. Historique

Nombreuses sont les tentatives qui, depuis la fin du XXème siècle, ont eu lieu pour introduire des dispositifs amenant un croisement des disciplines. Pour élaborer un historique simplifié et non exhaustif, nous nous appuyerons sur l'article de Jean-Michel Zakhartchouk « La malédiction de Sisyphe ? » issu de la revue *Cahiers Pédagogiques* (2015) [7] :

- **Les dix pour cent** (circulaire de mars 1973) : pendant un dixième du temps scolaire pouvaient être organisées des activités scolaires différentes avec la possibilité de décloisonner les disciplines autour d'un thème commun.

- Les **Projets d'Action Éducative** (PAE) [8], institués en septembre 1981, ont été mis en place afin de parer à l'inégalité scolaire, de favoriser le travail en équipe – enseignants, élèves et autres partenaires éducatifs – de développer la pédagogie de projet, de rendre les élèves plus autonomes et responsables.

¹⁰ MORIN, Edgar. Une collaboration qui éclaire. *Cahiers pédagogiques*. Mai 2015, N° 521, pages 12-13.

- La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite aussi **loi Jospin**¹¹, vient encore renforcer cette dynamique en plaçant l'enfant au centre du système éducatif et en prônant une pédagogie active centrée sur les élèves : apprentissages en cycles, différenciation pédagogique, variété des démarches et supports, pédagogie de projet, livret scolaire et évaluations nationales sont alors mis en place.

- Les **parcours diversifiés** (expérimentés en 1995 - 1996) : ils étaient prévus pour les classes de 5^{ème} et destinés à se généraliser et s'étendre aux classes de 4^{ème} ; non obligatoires, ils permettaient, dans le cadre d'une souplesse horaire, de pratiquer un enseignement par ateliers, une « pédagogie du détour ».

- Les **travaux croisés**, annoncés en 1999, aspiraient à ce que

« [...] chaque élève de 4ème puisse s'investir, avec plaisir et détermination et même avec passion, dans la réalisation de "Travaux croisés", projets pluridisciplinaires valorisants et formateurs, prolongeant et systématisant les "parcours diversifiés" expérimentés en 5ème. Il s'agira pour chaque collégien de mener à bien une production (artistique, scientifique, etc.) correspondant à un vrai centre d'intérêt et mettant en œuvre, sur quelque support que ce soit, des savoirs complémentaires de différentes disciplines : son "chef d'œuvre", en quelque sorte, réalisé avec l'aide d'enseignants des diverses disciplines concernées, dont la notation sera à terme prise en compte dans les épreuves du diplôme national du brevet. »¹²

Cependant, ce dispositif n'étant pas obligatoire mais seulement encouragé, il n'a pas réellement été pérennisé et les projets n'ont jamais fait l'objet d'une évaluation au brevet.

- Les **Travaux Personnels Encadrés** (TPE) : mis en place en 1998, ils concernent au départ les seules classes de 1^{ère} et de Terminales (toutes sections confondues). Leur but est d'amener les élèves à développer leur initiative personnelle et de les encourager à l'autonomie dans la recherche et l'usage de documents pertinents, en vue de la réalisation d'une production individuelle ou collective faisant l'objet d'une synthèse écrite et orale. Le ministre François Fillon les supprime en 2003.

- Les **Itinéraires De Découverte** (IDD) : mis en place en 2002 par Jack Lang, les IDD sont obligatoires et clairement programmés sur l'emploi du temps des élèves. Dispensés au collège lors du cycle central – correspondant encore aux classes de 5^{ème} et de 4^{ème} lors de la rédaction de ce mémoire –, ils visent à favoriser l'implication des élèves et à développer leur autonomie

¹¹ LÉGIFRANCE. *Journal officiel de la République Française* [en ligne]. Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 D'ORIENTATION SUR L'EDUCATION. JO du 14/07/1989 [consulté le 30.01.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000509314>

¹² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *La mutation des collèges : un collège pour tous et pour chacun* [en ligne]. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, supplément au N°23 du 10 juin 1999 [consulté le 20.05.2015]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/1999/sup23/SCOB9901255X.htm>>

autour d'une des quatre thématiques prévues à cet effet dans les programmes – la nature et le corps humain ; les arts et les humanités ; les langues et les civilisations ; la création et les techniques. Les IDD s'ancrent tout à fait dans une démarche interdisciplinaire.

Nous noterons également que l'intérêt pour les contenus transversaux tels que les actions menées par le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC), les actions d'éducation aux médias, etc. n'est pas nouveau.

Ce bref panorama historique nous permet ainsi de mieux comprendre comment et dans quelle mesure l'interdisciplinarité s'est peu à peu introduite dans les pratiques pédagogiques des enseignants pour aboutir logiquement à une volonté de généralisation des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires tout au long du collège et pour chaque niveau de classe. Aujourd'hui, en inscrivant les EPI dans les programmes et en y associant des entrées thématiques ciblées, la Ministre de l'Éducation Nationale, Mme Vallaud-Belkacem, affirme sa volonté d'harmoniser chaque établissement et de généraliser ce genre de pratique.

2.2. Réforme du collège 2015 : la question des EPI au collège Georges Brassens de Montastruc-La-Conseillère

La ministre a présenté, la semaine du 10 mars 2015, ses propositions pour une transformation du collège [9]. Cette réforme [10] a pour but un meilleur apprentissage de la part des élèves et que ce qu'ils ont appris fasse l'objet d'une meilleure évaluation. Ce projet induit une réflexion sur les découpages disciplinaires et la variété des pratiques pédagogiques ; il fait la part belle aux enseignements pratiques interdisciplinaires, à l'esprit de coopération des acteurs des diverses disciplines incitant à l'autonomie, la créativité, l'imagination pour organiser et monter des projets avec une évaluation concrète. Le but est aussi de lutter contre l'ennui et de réhabiliter le plaisir d'apprendre qui est une réponse à l'échec et au manque de confiance en eux des élèves, selon la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Najat Vallaud-Belkacem. L'une des grandes nouveautés des programmes de 2016 réside dans la part belle faite aux EPI qui rendent obligatoire l'interdisciplinarité – en l'inscrivant clairement dans les emplois du temps – et devraient favoriser le travail collaboratif. D'autre part, dans ces nouveaux programmes, l'articulation des cycles se voit remaniée – avec une volonté de continuité forte entre l'école primaire et le collège – et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture [11] est, lui aussi, repensé. En ce sens, les EPI ont vocation à s'intégrer tout à fait dans ce nouveau socle.

Qu'est-ce que les EPI ?

Les EPI feront l'objet d'une évaluation qui sera prise en compte pour l'attribution du futur diplôme national du brevet.

Les nouveaux thèmes de travail concerneront toutes les classes du cycle 4 (5e, 4e, 3e).

Les EPI portent sur les huit thématiques interdisciplinaires qui sont définies dans l'arrêté d'organisation des enseignements au collège :

- Développement durable
- Sciences et société
- Corps, santé, sécurité
- Information, communication, citoyenneté
- Culture et création artistiques
- Monde économique et professionnel
- Langues et cultures de l'Antiquité
- Langues et cultures étrangères ou régionales

Les nouveaux EPI seront une modalité explicite de mise en œuvre des programmes dans lesquels ils sont définis. Le conseil d'administration du collège, sur proposition du conseil pédagogique, déterminera les thématiques qui seront traitées dans les classes de 5e, 4e et 3e.

Les EPI devront aussi contribuer de façon concrète à la mise en œuvre au collège des trois parcours éducatifs : le parcours citoyen, le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) et le parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel (PIODMEP).¹³

De par leur complexité, ces thématiques sont effectivement propices au travail interdisciplinaire alors qu'elles n'étaient jusqu'alors souvent traitées que sous l'angle d'une matière unique.

Au collège Georges Brassens de Montastruc-La-Conseillère, le proviseur adjoint a, à plusieurs reprises cette année, sollicité les équipes pédagogiques afin réfléchir aux modalités de mises en place des EPI et de l'Aide Personnalisée (AP). Je me concentrerai principalement ici sur les EPI qui se sont avérés être un sujet sensible qui amène certaines tensions au sein des équipes et ont donné lieu à des situations pour le moins surprenantes ; par exemple, au mois d'octobre 2015, les équipes ont dû réfléchir par discipline à l'interdisciplinarité ! Les concertations sont de fait restées plutôt stériles dans la mesure où il est difficile pour un enseignant de connaître les programmes de toutes les disciplines et, ceci, pour chaque niveau. Or, pour définir un sujet efficace et cohérent d'EPI, il faut, avant toute chose, définir les disciplines pertinentes à croiser pour tel ou tel niveau en fonction des programmes de chacun. Mais ce qui ressort de manière encore plus flagrante dans les échanges et avive les tensions entre équipes pédagogique, hiérarchie et administration, c'est qu'aucun moyen supplémentaire n'est prévu pour de tels projets – qu'ils soient horaires, matériels ou concernant les temps de concertation des professeurs. Les équipes déplorent ainsi devoir

¹³ MINISTÈRE DE LL'ÉDUCATION NATIONALE. *Le collège 2016 : questions/réponses sur la nouvelle organisation du collège* [en ligne]. [consulté le 20.05.2015]. Disponible sur le Web : http://eduscol.education.fr/cid87584/questions-reponses-sur-la-nouvelle-organisation-du-college.html#les_nouveaux%20th%C3%A8mes%20de%20travail

assurer un programme disciplinaire toujours aussi dense avec, en plus, des temps dédiés aux EPI pris sur le temps disciplinaire. Les professeurs de mathématiques refusent alors d'animer des EPI en classe 3^{ème} du fait du programme chargé et de l'échéance du Diplôme National du Brevet (DNB). Les équipes ont l'impression d'avoir à gérer le contenu interdisciplinaire des EPI en même temps que les contraintes administratives que cette nouveauté implique en termes d'aménagement des emplois du temps. Rien ne semble non plus prévu pour les dédoublements de classes ainsi que la co-intervention des professeurs, ce qui rend les choses difficiles et apparaît comme une aberration aux yeux des enseignants du collège. En effet, selon eux, les EPI, pour être efficaces et porteurs de fruits, doivent être synonymes de co-animation et d'effectifs réduits. En outre, une professeure de technologie a rappelé le manque de moyens financiers pour réaliser une tâche finale concrète pourtant revendiquée comme étant l'une des fins des EPI. Les professeures de Lettres Classiques s'inquiètent de la disparition de leurs disciplines ou de la pérennité des postes dans la mesure où leurs enseignements, relayés par l'EPI *Langues et Culture de l'Antiquité*, n'existeraient plus en tant que tels, avancent-elles. De la même manière, la peur de la suppression des classes bilingues et européennes interpelle les équipes de langues. Enfin, le professeur d'histoire remarque que pour travailler réellement et efficacement en interdisciplinarité il faudrait peut-être avant tout revoir les programmes en ce sens. En ce sens, il émet l'hypothèse que l'édition de manuels non cloisonnés serait un bon point pour favoriser le travail en équipe.

Au collège Georges Brassens, il est apparu tout au long de l'année que la réforme est un sujet sensible qui a suscité de nombreuses conversations et réunions mais qui a eu beaucoup de peine à aboutir sur le plan des contenus pédagogiques concrets que pourra revêtir tel ou tel EPI. Toutefois, en cette quasi fin d'année, les idées et initiatives commencent à prendre forme – même si beaucoup d'enseignants vivent mal le fait de devoir se projeter dans quelque chose en laquelle ils ne croient pas ou dont ils ne voient pas l'intérêt pédagogique. De multiples réunions – disciplinaires – ont eu lieu au mois de mai afin de remplir des tableaux de programmation d'EPI selon une répartition par disciplines et par niveaux, validée au mois de février [Annexe 1]. J'ai assisté à la plupart des réunions et ai pu constater un réel engouement de la part de certaines collègues qui a fini par créer une véritable dynamique au sein de l'équipe de lettres. De beaux projets d'EPI ont ainsi vu le jour comme, par exemple, « Réalisme et impressionnisme : Écarts et scandales », conçu en partenariat avec les arts plastiques en classe de 4^{ème} [Annexe 2]. Pour cet EPI, nous avons pensé travailler sur des extraits de *L'Œuvre* d'Émile Zola ainsi que les sur les *Écrits sur l'art* de Baudelaire,

notamment des passages du Salon de 1859. L'objectif principal de cet EPI est de faire percevoir aux élèves les écarts entre la peinture académique et les mouvements réaliste et impressionniste d'alors. Nous souhaitons, par ce biais, les rendre sensibles à la notion de *scandale*. De fait, nous avons imaginé une tâche finale sous forme d'une exposition où les élèves auraient à détourner une œuvre d'art – en arts plastiques – comme Martial Raysse ou Man Ray ont pu le faire avec les peintures d'Ingres, par exemple. En français, nous avons imaginé que les élèves auraient à rédiger l'encart critique d'une œuvre choisie, comme l'on en trouve souvent dans les musées. Ces écrits seraient réunis de manière à constituer le livret de l'exposition. À travers ce travail d'écriture, notre volonté est de faire voir aux élèves que le travail novateur va souvent plus loin que l'œuvre académique initiale. Afin de rendre ce travail de rédaction pertinent, nous avons fait le choix suivant : la « défense », la justification de l'écart entre l'œuvre académique et l'œuvre *moderne* se fera sur la production que l'élève aura lui-même réalisé – ayant réfléchi au préalable en arts plastiques à la notion et à ce qu'il a souhaité transgresser, sa critique sera, par conséquent, plus riche. À l'inverse, la défense de l'académisme se fera sur la production – au choix – d'un camarade. Ce sera là l'occasion d'une initiation à l'argumentation.

Je me suis aperçue durant ces réunions que, même ici, la réticence du départ laissait rapidement place aux foisonnements de nouvelles idées en matière de dispositifs pédagogiques ; à partir de la réflexion autour des EPI, les enseignants ont réfléchi ensemble à une progression annuelle dans laquelle ils s'inscriraient de la manière la plus pertinente possible. Ces échanges ont finalement été très productifs et ont permis une véritable cohésion de l'équipe. À cette échelle, j'ai déjà ainsi pu observer les retombées positives du travail d'équipe chez les enseignants. Cependant, nous avons souvent été limités par le fait que les réunions soient disciplinaires ; ainsi, nous étions obligés d'établir des suppositions plus ou moins hasardeuses sur ce qu'il sera possible de faire dans les disciplines autres avec lesquelles les EPI sont prévus.

3 – Pédagogie de projet et interdisciplinarité

« Le recours à l'approche interdisciplinaire a pour raisons d'être de favoriser et faciliter chez les élèves l'intégration des processus d'apprentissage et l'intégration des savoirs, ainsi que leur mobilisation et leur application dans des situations réelles de vie. »¹⁴

¹⁴ HASNI, Abdelkrim, LENOIR, Yves. Le curriculum québécois. *Cahiers pédagogiques*. Mai 2015, N° 521, page 21-22.

3.1. Le décloisonnement pédagogique : qu'en est-il des disciplines et de l'espace de travail ?

Dans le cadre de projets interdisciplinaires, les méthodes habituelles de travail des enseignants et des élèves sont chamboulées. Aussi, l'idéal est que les diverses disciplines constituant le projet se côtoient jusqu'à quasiment se fondre pour ne former qu'un tout homogène aux yeux des élèves. Cette fusion des disciplines sera largement favorisée par la co-intervention des enseignants et « l'éclatement » des murs de la classe. Si certaines notions se prêtent mieux que d'autres à des activités interdisciplinaires, il en va de même de l'espace de travail qui doit être propice à la mise en activité mais aussi à l'échange et, selon les projets, au déplacement. Le Centre de Documentations et d'Information (CDI) est d'ailleurs souvent un lieu privilégié tout comme pourra l'être la salle de théâtre de l'établissement, si le projet le justifie. De plus, dans la mesure où la pratique de l'interdisciplinarité est une manière de travailler « autrement », il peut être intéressant que les élèves soient dans un lieu différent de celui auquel ils sont habitués. Cette volonté de décloisonner jusqu'à l'espace de travail est d'ailleurs déjà en cours dans certains pays comme le remarque Vincent Dupriez :

« Les espaces scolaires dans les pays scandinaves ou en Australie sont davantage que la juxtaposition de locaux de cours. On y trouve des lieux de travail collectifs pour les enseignants, des bureaux, des espaces de ressources didactiques, des salles de réunion, etc. De même, dans ces pays, les enseignants sont présents toute la journée dans les écoles et, en dehors de leur période de cours, ils peuvent travailler soit individuellement, soit collectivement, et ils disposent dans l'établissement de ressources informatiques et didactiques de qualité. C'est tout cela qui doit être appréhendé globalement (la représentation des missions de l'école, les espaces scolaires et le temps des enseignants) si l'on veut promouvoir des communautés d'apprentissage. »¹⁵

Vincent Dupriez aborde également ici une notion fondamentale dans la mise en place d'un projet pédagogique interdisciplinaire : celui de la concertation des enseignants ; ce point sera développé plus loin dans ce mémoire.

Toutefois, il est important de souligner que l'interdisciplinarité ne doit pas être un prétexte ou à « dégainer » coûte que coûte, mais doit rester pertinente et utilisée à bon escient. Elle doit être pensée et réfléchie de manière à apporter un réel bénéfice aux élèves.

3.2. Apprendre à travailler en interdisciplinarité

Ces nouvelles pratiques d'enseignement ne doivent pas entraîner concurrence et conflits. Il convient que l'enseignant informe les élèves de ces nouvelles modalités de travail sans que le laxisme et l'absence d'efforts s'installent. En outre, le contrôle des acquisitions

¹⁵ DUPRIEZ, Vincent, rubrique « Questions à », *Cahiers pédagogiques* N°521, mai 2015.

sera réfléchi et défini à la fois par discipline et en interdisciplinarité comme nous le verrons un peu plus loin.

3.2.1. Chez les équipes administratives et pédagogiques

De fait, le projet nécessite une cohérence organisationnelle ; même si la législation est la même dans chaque établissement, chacun est différent dans ses codes, ses habitudes, son personnel, sa géographie, etc. Or, le projet impose de réorganiser l'espace scolaire : salles particulières, décloisonnement spatial, aménagement des emplois du temps, accès aux moyens techniques, sorties, etc. ; ceci peut parfois occasionner des réticences et des résistances. L'aspect purement administratif de ce type de projet ainsi que la logistique qui l'entoure est ainsi à penser avec rigueur. Avant toute chose, et après concertation des équipes pédagogiques engagées, un dossier de présentation du projet sera remis au chef d'établissement.

En effet, il faut veiller à la lisibilité des actions menées qui doivent être connues de tous les acteurs de l'établissement – même non-enseignants. Si l'aval est donné, une seconde présentation du projet devra avoir lieu en Conseil d'Administration – notons que l'anticipation doit parfois se faire d'une fin d'année sur l'autre si le projet nécessite un budget relativement élevé ou si des partenaires entrent en jeu. Un état de frais doit ainsi être estimé en vue d'un éventuel financement par la Direction Régionale des Affaires Culturelles (DRAC), par le dispositif régional « Projet d'Avenir », ou autre. Ces partenariats peuvent ainsi prendre en charge tout ou partie des dépenses liées aux sorties, à l'achat de matériel, aux interventions de professionnels extérieurs, etc. Dans la répartition de ce budget, le chef d'établissement doit donc, évidemment, tenir compte du financement du projet mais aussi de la rémunération des intervenants extérieurs. Nous soulignerons ainsi le rôle important du chef d'établissement et de son adjoint pour favoriser, concrétiser et valoriser ce type de projet. L'instauration d' « heures blanches » dans les emplois du temps des élèves et des enseignants est, sinon indispensable, grandement bénéfique et utile dans la mesure où ces moments sont le lieu d'échanges et de réflexions autour du projet ou encore des temps pour l'interdisciplinarité, la co-intervention, en tant que telle. Le cas échéant, la conception des emplois du temps devra se faire de façon à rendre possible la co-intervention dans les classes si l'on veut que la dimension inter ou pluridisciplinaire ait un intérêt réel. Dans le même sens il est indispensable de prévoir des phases de travail en demi-classe.

De son côté, l'équipe pédagogique porteuse du projet doit envisager démocratiquement sa faisabilité et l'engagement réel de tous dans une pratique donnée tout en considérant que le projet implique du travail supplémentaire. Ainsi, des facteurs tels que la

cohésion des équipes et, surtout, leur stabilité sont primordiaux pour le succès de ce genre d'entreprise. L'équipe planifiera, organisera, rectifiera et évaluera le déroulement du projet pluridisciplinaire lors de réunions qu'elle aura institutionnalisées. L'une des grandes difficultés du travail d'équipe est d'harmoniser les pratiques tout en respectant les compétences spécifiques de chacun : la force du groupe est de réunir des différences et non d'accumuler du semblable. Travailler en groupe est difficile et, pour cette raison, il me paraît utile de définir quelqu'un qui soit le référent du projet. Certes, être nombreux à porter un projet est certainement plus intéressant car le projet n'en sera que plus riche, mais la concertation sera, de fait, proportionnellement plus longue et difficile ; trois à six personnes me semble le nombre idéal – bien que cela dépende aussi du projet, évidemment.

Le résultat final devra être, bien sûr, l'œuvre de tous et l'équipe, instance collective, doit rester ouverte et attentive à toute défection ou adjonction. Ses objectifs et sa production sont à définir le plus tôt possible pour optimiser sa faisabilité ; ils seront explicités et contractualisés par tous les partenaires. La socialisation du projet doit être rigoureusement préparée ; c'est-à-dire que la relation doit être clairement définie dès le début entre ce que l'on fait et ceux à qui on le destine. Il est également indispensable de prévoir précisément les formes et circonstances que prendra cette socialisation (Qui fait quoi ? Où ? Comment ? Etc.). L'un des principaux objectifs du projet pluridisciplinaire est de créer une socialisation qui ne soit pas une « kermesse » de fin d'année, mais un réel travail pédagogique abouti qui ait du sens pour les élèves et ne qui soit pas un simple prétexte à « faire la fête ». Pour ce faire, il s'agit de trouver une problématique ou un objet d'étude commun en fonction et en relation des programmes de chacun – les EPI vont d'ailleurs dans ce sens. Chaque enseignant se positionne alors sur des notions et des compétences à travailler avec les élèves en fonction du programme de sa discipline et des diverses étapes du projet. Cette préparation, en amont du projet, est souvent riche car elle induit l'ouverture d'esprit, stimule la curiosité, pousse à la compréhension de attentes de chacun et sensibilise à la transversalité des compétences. Travailler en équipe induit une réelle réflexion et une remise en question permanente de ses propres pratiques professionnelles ; cette analyse des pratiques doit s'enrichir d'une confrontation de points de vue entre collègues acteurs du projet. Pour mieux élaborer des croisements entre les disciplines et, ainsi, favoriser l'émergence et la mise en place de projets il peut être utile, en début d'année, de mettre à la disposition de tous, les progressions annuelles de chacun, par exemple.

Finalement, le travail en projet ne peut être standardisé ; il s'invente et s'adapte sans cesse aux réalités du terrain et requiert de la part des enseignants et de l'administration de

nouvelles relations et façons de faire, de nouvelles manières d'envisager leur rôle et leur fonction. Souvent, le travail en projet profite, certes, aux élèves mais aussi à l'administration dans ses rapports avec les autorités de tutelle, surtout lorsque l'action est réussie et porteuse de fruits. Afin que cette réussite ait lieu, il peut être éventuellement intéressant de penser à associer les associations culturelles de la ville, les bibliothèques ou éducateurs de quartier si le projet se monte en zones dites « difficiles ». Reste que, souvent, les enseignants porteurs du projet ne sont pas payés à hauteur du travail effectué même si parfois le chef d'établissement dégage quelques moyens supplémentaires. L'enjeu du projet est aussi institutionnel : le succès de la partie publique du travail en projet détermine souvent la capacité de l'institution à promouvoir les pratiques nouvelles. Dans la pédagogie de projet, le facteur temps est important ; travailler en projet, c'est se projeter dans le futur : cette dynamique a souvent une vocation prosélyte qui tend à créer une dynamique dans l'établissement, au moins pour les années suivantes.

Enfin, il me paraît primordial de souligner et de faire valoir que la pédagogie de projet est une réelle expérience à laquelle les enseignants ne sont pas – ou peu – formés durant leur parcours universitaire qui les enferme bien trop souvent dans un cloisonnement de savoirs disciplinaires ; aussi pour eux, comme pour les élèves, travailler en projet c'est aussi *apprendre* à travailler en projet. En effet, la question de la formation est ici à interroger ; le rôle de la formation initiale dispensée par l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) n'a-t-elle pas tout intérêt, à l'heure où les EPI s'inscrivent officiellement dans les programmes de collèges, à remplacer le cours « traditionnel » par une fusion des disciplines favorisant l'approche par projet ? La formation continue – dont le Plan Académique de Formation (PAF) – est également une piste intéressante à explorer pour sensibiliser à ce type de dispositifs. Toutefois, notons encore que l'instauration des EPI dans les nouveaux programmes marque une évolution évidente des approches pédagogiques allant en ce sens.

3.2.2. Chez les élèves

Les élèves sont eux aussi confrontés à une façon de travailler qui ne leur est pas forcément familière. Il faut, avec eux, redéfinir le rôle du professeur qui n'apparaît plus comme le seul détenteur des savoirs mais qui est là pour proposer un langage et des outils pour penser le monde, plus encore que lors d'un cours « classique » ou magistral. En ce sens, il est important de définir avec les élèves, et ce dès le départ, les règles qui régissent le projet inter ou pluridisciplinaire et de bien faire apparaître que travailler différemment ne veut pas

dire ne pas travailler ou se laisser porter par le groupe en ne comptant que sur les autres. De fait, il faut familiariser les élèves avec l'autonomie et le travail de groupe. Il faut donc considérer que cette manière de travailler est un apprentissage en lui-même, un « apprendre à être » et à travailler différemment. De plus, l'échéance a un caractère structurant : c'est une contrainte de temps incontournable qui contribue à responsabiliser l'élève ; la tâche finale à accomplir a, en effet, souvent un caractère plus palpable, plus concret qui peut un être un véritable moteur et un vecteur important de motivation – *a fortiori* dans la mesure où la production finale fait l'objet d'une présentation aux autres classes, aux parents, etc.

3.3. Les compétences et savoirs à investir : la question de l'évaluation

Les compétences et savoirs à investir dans le cadre de tels projets éducatifs sont essentiels. Ils seront le moteur-même du projet et donc, à ce titre, à définir avec attention et précision en fonction de celui-ci. Ces aspects fondamentaux sont, en outre, intrinsèquement liés à la question de l'évaluation – en chantier depuis 2014 et aujourd'hui encore d'une grande actualité [12]. Je pense que cette dimension mérite d'être mûrement réfléchi en regard des projets interdisciplinaires : comment évalue-t-on dans ce processus d'apprentissage ? Sous forme de note ou de compétences ? Dans le cadre d'un contrôle continu ou ponctuel ? En effet, bien que la notation, dans ce genre de pratique, ne soit ni aisée à estimer ni même indispensable, il convient d'y réfléchir car cette composante demeure une référence importante pour les élèves et ne peut, de fait, pas être négligée. Dès, lors il faut s'interroger quant à la différence entre évaluation dite « positive » et fonctionnant par validation de compétences et évaluation chiffrée revenant à appliquer le système de notation « classique » et majoritaire en France.

En m'appuyant sur divers exemples glanés auprès de collègues, j'ai répertorié certains procédés d'évaluation de projets interdisciplinaires afin de dégager ce qui apparaît comme le plus pertinent dans ce cadre-là, mais aussi afin d'observer comment l'évaluation s'intègre au projet pour réellement le servir et non être un simple prétexte – voire, une sorte d'obligation pour les enseignants accoutumés à noter la plupart des travaux. Il ressort qu'il est plutôt rare qu'un projet soit évalué par une simple note fondée sur le seul aboutissement du projet, l'objet « concret » réalisé en tâche finale. Et pour cause, ceci irait quasiment à l'encontre de tout projet interdisciplinaire et de l'idéologie-même véhiculée par la pédagogie de projet. En effet, l'évaluation dite « sommative » serait, ici, contreproductive dans la mesure où ce qu'il est important de mesurer n'est pas les connaissances d'un élève en un instant t mais bien sa

progression tout au long du projet, son investissement, etc. Dans le cadre d'un projet, évaluer c'est bien mettre en regard les objectifs de départ et les finalités de l'action ; il s'agit de mesurer le chemin parcouru entre ces deux moments. L'évaluation doit, plus que jamais dans ce genre de dispositif, être un outil valorisant la démarche, le progrès et qui s'inscrit dans le souci de l'amélioration continue des actions de l'apprenant. Il doit être vu par celui-ci comme un indice de clarification et de valorisation. Il apparaît que tous ces paramètres seront bien mieux appréhendés et pris en compte s'ils se traduisent par un système d'évaluation du projet alliant notes et validation de compétence du socle ou bien si l'évaluation se fait exclusivement par compétences. Si c'est cette dernière alternative qui est retenue, on recourra avec profit à des grilles de suivi qui guideront les élèves tout au long du projet et leur permettront d'évaluer eux-mêmes leurs progrès et les étapes encore à franchir. Quelle que soit la méthode d'évaluation retenue, il est primordial que l'élève sache exactement ce sur quoi il est évalué, ce que l'on attend de lui et donc sur quoi se concentrer. C'est pourquoi, il peut être très bénéfique de définir ensemble une grille de compétences à atteindre. Une autre alternative peut être un système d'auto-évaluation à partir de cette grille de critères ; savoir prendre du recul sur son propre travail devient alors l'une des compétences à exercer ! Un autre moyen de se rendre compte du chemin parcouru et de prendre de la distance par rapport à ce qu'il reste à travailler, est de prévoir des moments de bilan tout au long du projet. Ainsi, nul ne doute qu'il sera plus efficace pour les apprenants de conscientiser ledit projet, d'en mesurer l'ampleur et l'évolution permanente, ce qui devrait alors devenir vecteur de motivation. Quoiqu'il en soit, il sera très important de systématiser l'évaluation différenciée en insistant bien auprès des élèves – pour qui cette approche pourra peut-être sembler injuste – sur le fait que différencier n'est pas discriminer mais bien mieux accompagner.

Encore une fois, pour que l'évaluation soit pertinente et ait un sens pour l'apprenant, il reviendra à l'enseignant de la penser rigoureusement en amont du projet. Dès lors, il s'agira de penser l'évaluation selon trois grands axes : le projet en soi (soit la capacité à avoir une vue d'ensemble pour se projeter), les processus sous-jacents à la réalisation de ce projet (soit l'aptitude à user des divers types de savoirs : être, faire, savants), et le résultat auquel il doit, en principe, aboutir (soit la capacité à anticiper et à faire converger ses connaissances pour les mettre au service d'une seule et même tâche finale).

Ainsi, les enseignants initiateurs du projet auront à analyser méticuleusement les compétences que le projet met en jeu pour en dégager les ressources à mobiliser. Il s'agira alors de déterminer un parcours et/ou baliser une progression au regard de la ou des compétences choisies. Quelles savoirs et compétences centrales à mettre en œuvre dans le

projet ? Quelles approches pédagogiques retenir pour aboutir à quelle(s) finalité(s) ? Quel(s) choix de parcours retenir pour mener à terme le projet ? etc. seront autant de questionnements auxquels l'équipe pédagogique devra se confronter afin de définir au mieux l'évaluation en regard du projet qu'elle sanctionnera.

En outre, comme nous l'avons vu, dans le cadre d'un projet interdisciplinaire, le processus éducatif est trop complexe – diverses disciplines entrent en jeu, d'une part, et les savoirs et compétences à investir sont multiples, d'autre part – pour n'être traduit qu'en terme de notation ponctuelle et chiffrée. En ce sens, il sera sans doute judicieux de penser à concevoir une ou plusieurs situations d'évaluation qui permettent la démonstration d'une compétence pour mieux l'inférer. Les enseignants devront ainsi s'attacher à évaluer le processus en lui-même, à observer s'il aura été cohérent avec les objectifs du projet et à, pourquoi pas, le faire évoluer pour mieux l'adapter à l'élève. Les équipes devront alors se questionner quant à la manière d'évaluer la cohérence des moyens et méthodes mis en œuvre pour parvenir à l'aboutissement prévu par le projet ainsi que la qualité de la démarche. On se demandera également avec profit s'il est plus judicieux d'évaluer individuellement ou par groupe. Peut-être d'ailleurs, certains aspects du projet gagneront à être évalués selon l'une ou l'autre de ces modalités. Cependant, ceci ne pourra pas se faire sans une réflexion quant au procédé de collecte d'informations qui permettra le mieux aux enseignants de déceler une ou plusieurs difficultés d'apprentissage – chez chaque élève ou dans le groupe entier – et, ainsi de faire évoluer ou non les attendus exigés par le projet. Enfin, les résultats devront être pris en compte dans l'évaluation. Par la prise en compte des résultats, j'entends mesurer l'écart entre les savoirs et compétences de départ et ceux en possession de l'élève à la fin du projet. Ceci est un réel enjeu pour les enseignants qui devront réfléchir aux moyens dont ils disposent pour faire état de la progression de chaque élève et porter un jugement à la fin de cette progression.

Notons toutefois que ces questionnements sont, pour la plupart, ceux qu'un enseignant doit avoir à l'esprit chaque fois qu'il élabore les évaluations de ses séquences ; or, pour parer à certaines des difficultés qu'ils soulèvent, afin de mieux apprécier la validité et déterminer la fidélité d'une démarche d'évaluation et d'entrevoir des pistes pour améliorer les procédés utilisés, l'interdisciplinarité est une alternative tout à fait digne d'intérêt.

4 – Des projets et des hommes

Je m'attacherais ici à présenter des projets concrets, depuis leur conception jusqu'à leur aboutissement. L'observation de ces divers projets – l'un de Jean-François Halté, deux

projets auxquels j'ai pris part cette année et, enfin, un autre d'une collègue de Lettres – permettra de prendre la mesure de la différence entre pluri et interdisciplinarité et, surtout, de se rendre compte que les projets peuvent être de périmètres très variables.

4.1. Des établissements pionniers dans l'interdisciplinarité

Certains établissements scolaires sont d'ores et déjà convaincus du bénéfice que chacun peut retirer de la pédagogie de projet. Je m'attacherai ici à présenter un exemple précis parmi d'autres : le collège-lycée expérimental de Clithène à Bordeaux. Sur le site internet de l'établissement cette philosophie est explicitement revendiquée : « Collège Lycée Innovant et Socialisant à Taille Humaine dans l'Éducation Nationale et Expérimental »¹⁶. Cet établissement, fondé en 2002, dispense quatre heures hebdomadaires de projets ainsi que cinq semaines entièrement disciplinaires [Annexe 3] ; l'interdisciplinarité occupe ainsi un tiers du temps pédagogique. Anne Hiribarren, professeure de français dans ce collège, affirme [13] que la systématisation de l'interdisciplinarité développe et favorise « l'autonomie des élèves, [...] le sens donné aux apprentissages, la transposition des savoirs et savoir-faire dans des contextes variés, le développement de méthodes et démarches de travail. »¹⁷ L'articulation des divers rythmes scolaires est au centre de la vie de l'établissement. « Il s'agit alors d'envisager une nouvelle architecture permettant l'expression de la diversité pédagogique (cours disciplinaires, projets interdisciplinaires, ateliers, temps choisis), à différentes échelles de temps : la journée, la semaine, le trimestre, l'année... Autrement dit, opérer un renversement de perspective en mettant le temps au service de la pédagogie. »²¹ En plus d'être largement représenté dans les emplois du temps des élèves, le temps pour l'interdisciplinarité est aussi conçu pour les enseignants et autres acteurs du projet. Concrètement, la conception du temps de service est pensée de manière à ce que les moments de réflexion, de concertation, etc. autour du projet soient inclus dans le temps de service des enseignants.

Ainsi, « à Clithène, le contrat-temps hebdomadaire d'un professeur se divise en 2 parties :

- **13 h d'enseignement** (en moyenne car variable d'une discipline à l'autre) qui demandent autant de temps de préparations et de corrections, soit une moyenne de 26 h de temps de service consacré aux enseignements ;
- **10 h de tâches éducatives et d'organisation :**
 - 2 h de réunion hebdomadaire ;
 - 4 h 30 de tutorat (aide au travail, temps de bilan, aide et suivi des élèves, relations avec les parents) ;
 - 1 h (annualisée) de remplacement ou formation ;
 - un temps d'organisation variable selon les adultes.

¹⁶ Collège Clithène. [consulté le 12.04.2016]. Disponible sur le Web : <<http://www.clisthene.org/>>

¹⁷ HIRIBARREN, Anne, « À qui profite l'interdisciplinarité ? », *Cahiers pédagogiques* N°521, mai 2015.

[De fait, les enseignants sont] présent[s] au moins les deux tiers de [leur] temps de service par semaine dans la structure.

Si l'on compare avec un statut classique, le temps théorique de service est le même. Dans un collège classique, un professeur doit 18 h de cours, qui, ajoutées aux 18 h théoriques de préparation, donnent 36 h de travail hebdomadaires. A Clithène, 13 h de cours + 13 h théoriques de préparation + 10 h de tâches éducatives et d'organisation = 36 h de travail hebdomadaires. »¹⁸

La pédagogie alternative du collège de Clithène place l'interdisciplinarité au centre de son fonctionnement. Pour parvenir à un résultat efficient de ce parti-pris – favoriser la mixité sociale, éveiller l'intérêt, la motivation et l'implication des élèves, encourager le travail en équipe, etc. – nous notons que l'organisation des emplois du temps de tous les acteurs est pensée et orientée en ce sens. Cet exemple nous montre qu'il est parfaitement possible de systématiser la pédagogie de projet sans pour autant effectuer d'heures supplémentaires ; cependant, il faut que ce mode de fonctionnement soit validé par tous et, en premier lieu, par le chef d'établissement.

4.2. « Vivre au Moyen Âge » projet mené par Jean-François Halté (enseignant de Lettres Modernes) avec des classes de 5^{ème}.

Émergence et mise en place du projet

Dans le numéro trente-six de la revue *Pratiques*, Jean-François Halté, nous donne à voir la mise en œuvre et le déroulement concret d'un projet pluridisciplinaire [14]. Il s'agit pour lui « d'utiliser comme une référence une expérience qui a été menée afin d'attirer l'attention sur les problèmes, les difficultés, les implications de toute nature du travail en projet. »

Ce projet pluridisciplinaire a été mené durant l'année scolaire 1981-1982 dans le cadre d'un Projet d'Action Éducative (désormais PAE dans le texte)¹⁹ ; il concernait les classes de 5^{ème} et s'intitulait : « Vivre au Moyen Âge ». L'idée de ce projet est née de la volonté de deux enseignants qui, face aux difficultés de leurs élèves de 5^{ème}, ont éprouvé le désir – et le besoin – de travailler autrement, de changer les conditions dans lesquelles se fait classiquement l'apprentissage à l'école. Ce projet est pluridisciplinaire, eu égard au programme de chaque discipline. Dans ce cas précis, bien que chaque professeur s'engage avec ses élèves dans un projet ciblant spécifiquement le Moyen Âge, chaque discipline a sa finalité propre (danse,

¹⁸ Collège Clithène. [consulté le 12.04.2016]. Disponible sur le Web : < <http://www.clithene.org/decouvrir-uneequipe/une-equipe/>>

¹⁹ Cf. [8]

exposition, rédaction d'un roman, etc.). C'est donc bien la pluridisciplinarité qui est ici envisagée par les membres de l'équipe pédagogique ; plus qu'une fusion des données de chaque discipline, il s'agit là d'une mosaïque.

Pour concevoir le projet « Vivre au Moyen Âge », il a fallu beaucoup de temps avant que les choses ne se précisent ; ce sont les résultats décevants de la classe de 5^{ème} en français et en histoire-géographie qui ont conforté l'idée de travailler en projet. Le sentiment d'impuissance et d'inefficacité a entraîné l'idée d'une pédagogie de projet comme remédiation. Dans un premier temps ce ne furent que des discussions de couloir et ce n'est qu'après le retour de la proposition de PAE que le projet fut proposé aux autorités de l'établissement. C'est seulement aux mois d'avril-mai que de nouveaux enseignants eurent le désir de se raccrocher au projet – passage de deux à huit enseignants – ; le projet a pris une dimension différente puisque, de l'idée de rédaction d'un roman historique, il s'est orienté vers une fête scolaire de fin d'année destinée aux diverses classes de l'établissement et aux parents d'élèves. Ceci est un point important dans cette manière de travailler : la diversité des points de vue et des sensibilités engagées dans le projet fait que celui-ci est mouvant et, au moins à ses débuts, régulièrement repensé et modifié pour s'adapter au mieux à la volonté de chacun, à la motivation des élèves mais aussi à la capacité de tous à s'impliquer dans une réalisation commune. Dans le cas qui nous occupe, le travail et le résultat de ce projet furent jugés de manière positive par les élèves.

Déroulé du projet

J.-F. Halté s'attarde plus spécifiquement dans son article sur l'écriture du roman historique. En effet, la rédaction de ce roman, *Veillées paysannes*, par une classe de 5^{ème} s'inscrit dans le cadre du projet plus général « Vivre au Moyen Âge » ; il est donc également le fruit d'un travail pluridisciplinaire faisant appel aux disciplines français, histoire et arts plastiques. Les fiches documents élaborées en histoire-géographie servaient de supports à la fiction tandis que le travail avec le professeur de dessin n'a été qu'illustratif par manque de temps et d'une relation plus étroite au sein de l'équipe – à ce titre, J.-F. Halté note qu'un rapport texte/images plus complexe et étroit aurait eu davantage d'intérêt.

Le professeur de français de ce projet a soumis à l'équipe une grille descriptive exposant sa pratique d'enseignement ; c'est un document condensant et articulant les informations – même si ce travail est difficile à faire et à lire car il ne peut jamais être exhaustif et est sujet à modifications. Cette grille fait apparaître les différentes étapes et les phases successives des tâches et savoirs – disciplinaires et interdisciplinaires – sollicités, ainsi

que l'organisation mise en place pour leur réalisation. Les trois étapes qui encadrent et spécifient le projet sont ici : le contrat, la socialisation et l'évaluation. Pour la réalisation de l'objet particulier et autonome que constitue le roman historique les étapes de rédaction et de fabrication sont ajoutées.

Constats et impacts du projet sur les élèves et les équipes pédagogiques

Dans la pédagogie de projet, le contrat institutionnel classique est déconstruit : d'« objet », l'élève devient véritable sujet acteur ; le « pouvoir » s'exerce différemment, de telle sorte que l'élève ne s'identifie plus au professeur mais, séparé de lui, il doit agir pour le projet – même si l'engagement est, dans un premier temps, le fait de l'enseignant seul. L'élève travaille pour lui-même mais pas seulement : il doit toucher quelqu'un d'extérieur qui le jugera à travers sa production. L'enjeu est donc de plus grande envergure et la question du profit, symbolique. De là vient la nécessité de la préparation à la socialisation du projet. Cette socialisation s'exerce aussi en classe avec le travail de chacun, chacun devenant lecteur du travail des autres ; l'élève n'écrit plus seulement pour l'enseignant comme cela est habituellement le cas d'un travail d'écriture dans le cadre scolaire. La tâche est ainsi divisée mais complémentaire. Le contrôle des acquisitions, nécessité pédagogique, ne passe pas par une évaluation – chiffrée ou non – qui classe les élèves les uns par rapport aux autres mais estime, de manière plus globale, le résultat d'une pratique d'enseignement. La note – si elle est la modalité retenue – peut être collective et l'élève est invité à appréhender son travail en l'analysant. En passant, dans un premier temps, par un retour rétrospectif sur le projet effectué, l'évaluation devient le moment privilégié de la compréhension et revêt une fonction prospective évidente. Ce constat rejoint et complète nos considérations sur la question de l'évaluation exposées plus haut dans ce mémoire, en 3.3. Toutefois, J.-F. Halté, lui, n'explique pas précisément la modalité choisie pour l'évaluation du projet que nous venons d'analyser.

Bien que publié en 1982, ce texte de J.-F. Halté demeure tout à fait d'actualité. Sa lecture nous montre à la fois l'intérêt de travailler en projet mais aussi les diverses difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants qui décident de travailler « autrement ». Malgré la différence du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit ce projet par rapport à ce qui se fait aujourd'hui de manière plus informelle ou ce qui est en cours d'élaboration concernant les EPI, nous constatons que les problématiques diffèrent peu.

4.3. Présentation de données personnelles : des projets à caractère pluridisciplinaire

En faisant des recherches sur le sujet, en interrogeant mes collègues et en essayant d'introduire une part d'interdisciplinarité à mon propre enseignement, je me suis rapidement rendu compte que cette démarche est en fait plus compliquée qu'elle n'y paraît. J'ai rencontré deux difficultés principales sur le terrain : le manque de temps et la réticence de mes collègues à collaborer. En tant qu'enseignante-stagiaire, le temps passé sur l'établissement fut restreint et il me restait peu de temps pour échanger de vive voix avec mes collègues. D'autres part, il a été difficile – pour ne pas dire impossible – de trouver des enseignants prêts à s'engager jusqu'au bout dans une démarche de projet. En effet, j'avais, en début d'année, sollicité l'enseignante d'arts plastique afin de mener avec elle un projet autour de la pièce *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand. Cependant, cela n'a pas abouti car cette dernière s'est retirée du projet au moment-même où sa discipline entrait en jeu. Les deux projets que je présente dans cette partie du mémoire, dans la mesure où ils n'ont pas fait l'objet de co-intervention et n'ont pas été pensés en terme d'objectifs ni d'évaluation commune, relève davantage de la pluridisciplinarité que de l'interdisciplinarité.

4.3.2. Entre littérature et musique : la question du lyrisme en classe de 4^{ème}.

Mise en place du projet

Ayant en charge des classes de 4^{ème} j'ai, au mois de septembre, pensé à travailler en partenariat avec le professeur de musique, M. R., autour de la séquence sur la poésie lyrique. Ainsi, en discutant avec ce dernier en début d'année, j'ai appris qu'il comptait travailler avec les élèves sur des textes de rap et de slam pour aborder question de la déclamation et du rythme en musique. Tandis que je voulais amener les élèves à définir le lyrisme en poésie, lui, tenait à leur montrer la part de poésie que l'on peut retrouver dans les chansons ; aussi, je lui ai proposé de travailler en parallèle pour aborder ces notions avec nos classes communes et faire « résonner » les savoirs et connaissances à réinvestir sur un mode pluridisciplinaire. Nous nous sommes donc rencontrés à diverses reprises durant les récréations et avons principalement échangé par e-mails pour coordonner et synchroniser nos séances afin de définir ce que chacun ferait et à quel moment.

Cependant, les échanges furent souvent brefs et il n'y a pas véritablement eu de réelle réflexion commune sur les contenus de chacun même si nous avions tous deux en main les contenus et supports de cours de l'autre.

Déroulé du projet

Le lyrisme fait, tout comme de nombreuses formes de chants, appel à la déclamation, véritable art vocal, qui consiste à articuler rythmiquement les phrases en jouant avec la frontière ténue entre parole et chant. Ainsi, les joutes oratoires que l'on entend parfois dans le rap entre deux chanteurs trouvaient écho en histoire littéraire, notamment en établissant un parallèle avec les troubadours au Moyen Âge lors des Jeux floraux.

Sachant que M. R. travaillait sur des textes de Grand Corps Malade, de Soprano, de Diam's, de Claude Nougaro, etc. et qu'il abordait la notion de « flow » – capacité à déclamer selon un rythme donné – avec les élèves [Annexe 4], je me suis servie de leurs connaissances sur les rythmes pour travailler sur l'accentuation, la tonalité et la musicalité du vers poétique. Les travaux de lecture et de récitations des textes poétiques en ont, de fait, été facilités et les élèves ont été ravis de pouvoir exploiter et transférer leurs savoirs dans des textes poétiques.

De même, la mise en regard du poème de Pierre de Ronsard, « Mignonne, allons voir si la rose » et de celui de Raymond Queneau, « Si tu t'imagines », interprété par Juliette Gréco, fut une activité qui a libéré l'esprit des élèves qui se sont alors autorisés parfois à des adaptations contemporaines des textes dans la façon de les dire. Les échanges en classe et les remarques orales ont été très pertinentes sur divers textes qu'ils ont su s'approprier en les mettant en regard de musiques actuelles. Certains élèves ont ainsi proposé des mises en voix tout à fait originales dans leur actualisation et la classe a eu plaisir d'écouter des versions tantôt « slamées », tantôt « théâtralisées » de textes allant du XVI^{ème} siècle tels que « Je vis, je meurs ; je me brûle et me noie » au XIX^{ème} siècle comme « Chanson d'automne ».

Finalement, ayant, tout au long de la séquence, à travers de multiples textes et diverses activités, défini les caractéristiques du lyrisme, j'ai proposé aux élèves un tâche finale en deux temps dont voici le second :

Trouver une chanson possédant les caractéristiques du lyrisme et la présenter à l'oral et à l'écrit :

- Références de la chanson : titre et interprète(s) ;
- circonstances d'écriture (si vous les connaissez) ;
- pourquoi vous l'avez choisie / pourquoi vous plaît-elle / vous touche-t-elle ? ;
- copier un court passage de la chanson représentatif de ce pour quoi vous l'avez choisie ;
- expliquez en quoi cette chanson est lyrique / quelles sont les caractéristiques du lyrisme qu'elle possède ? ;
- prévoir de faire écouter à la classe un bref extrait qui illustrera votre propos (notez bien le minutage).

/! La chanson doit impérativement être en français !²⁰

²⁰ Consignes notées sur l'Espace Numérique de Travail, rubrique « À faire à l'issue de la séance ».

Je souhaitais, dans l'évaluation sommative de ma séquence, intégrer une dimension interdisciplinaire mêlant la musique aux lettres et c'est pourquoi cet exercice venait en complément d'un travail plus académique d'écriture d'un poème en vers ou en prose à partir d'un tableau. En plus d'un écrit d'invention à contraintes, les élèves ont donc présenté leur chanson à l'oral à la manière d'un mini-exposé. Le résultat fut bon dans l'ensemble. Les choix furent très variés, allant d'Edith Piaf à Grand Corps Malade en passant par Jacques Brel, le rappeur en vogue SCH ou encore Michel Sardou, mais quasiment toujours judicieusement justifiés par des éléments relevant tant de la forme que du fond. De manière générale, les élèves ont su rassembler les savoirs acquis dans les deux disciplines pour servir leur propos et leur argumentaire.

Impacts positifs du projet sur le cours de français

En présentant ci-dessus certaines activités menées en cours de français durant la séquence sur la poésie lyrique, j'ai déjà inévitablement mentionné quelques-uns des impacts positifs qu'elles ont eus. Toutefois, j'aimerais en souligner deux autres.

À travers les diverses propositions de mise en voix faisant le lien entre la disposition des vers sur la page, les jeux sur les mots et les sonorités, la ponctuation souvent particulière de la poésie et les notions suscitées abordées en musique, les élèves ont largement pris conscience de l'importance de la diction, de la voix, du rythme et de la musicalité du texte même si celui-ci n'est pas accompagné de partitions instrumentales. Les élèves ont également pu constater que les « poètes » d'aujourd'hui ont les mêmes préoccupations que ceux d'hier et que le passé nourrit très souvent le présent en matière de poésie lyrique.

D'un point de vue plus technique, le travail de M. R. a eu un impact positif sur le cours de français dans la mesure où de nombreux aspects avaient été vus – ou revus – en cours de musique en amont de celui de français : les notions de versifications telles que la disposition et la richesse des rimes ou encore celle de césure étaient, de fait, déjà acquises. Durant ma séquence j'ai ainsi pu accorder une place plus importante aux figures de l'image et aux sonorités, le travail sur le rythme, l'accentuation et les rimes ayant été mené au préalable avec le professeur de musique.

Bilan – mitigé – de cette expérience

Finalement, je retiens de cette expérience un bilan en demi-teintes. Des ponts ont certes eu lieu entre les disciplines mais sans réelle continuité et pas de façon assez systématique à mon sens. D'ailleurs et ce malgré mes diverses demandes, je ne sais pas exactement dans quelle mesure M.R. a lié nos deux disciplines au sein de son enseignement. Sans aucun doute, ceci est dû au manque de concertation en amont du projet et au manque d'anticipation quant à sa mise en œuvre. Il n'y a donc pas eu de définition précise des objectifs communs ni de réflexion autour d'une réalisation finale liant les deux disciplines même si, dans la mesure du possible, j'ai tenté d'introduire une part « musicale » à mon évaluation finale de séquence sur le lyrisme. D'autre part, ce projet étant d'envergure très modeste et se réalisant de manière « informelle », les emplois du temps n'avaient évidemment pas été prévus pour permettre une co-intervention pourtant si bénéfique et salutaire à la pédagogie de projet.

De fait, ce travail s'est davantage situé du côté de la pluridisciplinarité que de l'interdisciplinarité dans la mesure où les savoirs dispensés par chaque discipline n'ont pu être que juxtaposés sans réellement fusionner.

4.3.3. « Sur les pas de Victor Hugo et de Guy de Maupassant »

Mise en place du projet

« Sur les pas de Victor Hugo et de Guy de Maupassant » est un projet ambitieux mûri par Mme D., enseignante de français, avant même la rentrée des classes de septembre 2015. Ce projet est pensé pour s'inscrire dans le programme des classes de 4^{ème}, largement orienté sur le XIX^{ème} siècle dans les programmes officiels de 2008. Dès le début de l'année, Mme D. m'a proposé de participer à ce voyage avec l'une de mes classes. J'ai accepté immédiatement, conquise par le projet. M. B. – enseignant d'histoire-géographie et professeur principal de ma classe de 4^{ème} – s'est également impliqué dans ce projet ; la Conseillère d'Éducation Principale, Mme B., s'est aussi jointe à nous. Nous étions donc quatre accompagnateurs à porter ce projet devant le chef d'établissement et le foyer socio-éducatif (désormais FSE dans le texte) du collège. Sans aucune réticence, il a été approuvé et validé très tôt dans l'année. Nous avons alors dû envoyer plusieurs demandes de devis auprès de compagnies organisatrices de voyages. Cette phase n'a pas été simple car nous avions des exigences pédagogiques précises et certaines compagnies proposaient avant tout un voyage d'agrément qui ne correspondait pas à nos attentes mais dont les tarifs étaient plus attractifs. Finalement,

nous avons retenu le programme le plus pédagogique mais qui était aussi le plus coûteux en comptant sur l'aide du FSE et la participation des familles.

Préparation au voyage

Avec Mme D., nous avons alors convenu d'étudier tout au long de l'année et, ce, quelle que soit la séquence, au moins un texte de Victor Hugo et/ou de Guy de Maupassant. Il s'agissait d'ancrer solidement la place de ses écrivains dans l'histoire littéraire française, d'observer la société du XIXème à travers leurs écrits mais aussi – et surtout – de familiariser les élèves avec ces grands noms du mouvement réaliste – et romantique en ce qui concerne Victor Hugo. Le voyage étant prévu pour la fin de l'année, nous avons donc pu préparer et sensibiliser les élèves à cette littérature tout au long de la période scolaire. Lors de l'étude de la lettre et du genre épistolaire, les lettres de Victor Hugo aux femmes qu'il a aimées ou la lettre ouverte aux habitants de Guernesey, ont ainsi été étudiées en classe. En matière de poésie lyrique, il a également été aisé de piocher parmi les poèmes d'Hugo. Lorsque nous avons traité le théâtre, là encore, des extraits de ses pièces ont pu être exploités. Enfin, dans le cadre de l'objet d'étude « Le récit au XIXème siècle », nous avons choisi – tous les enseignants de Lettres ayant à charge des classes de 4^{ème} – de construire une séquence commune sur *Les Misérables* – œuvre par ailleurs vue au théâtre et inscrite dans la liste des livres à lire dans le cadre d'un défi lecture engageant toutes les classes de 4^{ème} de l'établissement. Les textes de Guy de Maupassant ont, quant à eux, fait l'objet d'une attention toute particulière dans le cadre de l'étude du fantastique – mes élèves ont lu *Le Horla* en lecture cursive – et du genre de la nouvelle réaliste – nous avons alors, entre autres, étudié *La Parure* et *Aux champs*.

Quant à M. B., il a également pu mettre en regard certaines notions du programme et ce projet de voyage. Ainsi, Victor Hugo a été abordé lors des séances portant sur les Révolutions au XIXème siècle : les Révolutions à Paris, les barricades, le personnage de Gavroche dans *Les Misérables* et ce qu'il représente, etc. ont été autant d'aspects qui, non seulement nous permettront de faire du lien durant le voyage, mais qui ont également éclairé les élèves lors de la lecture du roman pour le défi lecture, en complément du cours de français. La ville du Havre, quant à elle, a été étudiée pour son port international dans le cadre des « espaces majeurs de production et d'échanges », au programme de la classe de 4^{ème}. Il s'est alors agi d'observer l'organisation d'un grand port et d'aborder des notions telles que les *porte-conteneurs*, les *aménagements portuaires*, les *zones industrialo-portuaires*, etc. qui lui

sont associées. Une visite du port étant prévue durant notre voyage, ce préambule permet de la préparer en amont. De la même manière, la ville de Saint-Malo, que nous visiterons également, a été abordé aux côtés de Nantes lors de l'objet d'étude « L'Europe dans le monde au début du XVIII^{ème} siècle. » Là encore, il a été brièvement question des grands ports de commerce mais aussi, et surtout, des empires coloniaux. Enfin, M. B. a quelque peu abordé en heure de vie de classe, lors de la préparation du voyage avec les élèves de 4^{ème} 2, le fonctionnement original de l'usine marémotrice de la Rance – dont nous ferons également une visite guidée. Cela a permis aux élèves de réinvestir certaines notions de physique – principalement la production d'électricité – mais aussi, et surtout, de se sensibiliser aux moyens de production de l'énergie existants ainsi qu'à la question du développement durable.

Programme du voyage

À l'heure de la rédaction de ce mémoire, le voyage n'a pas encore eu lieu mais le programme est arrêté et tout, sur place, est réservé et planifié. Nous devons ainsi partir du lundi 6 juin au vendredi 10 juin « sur les pas de Victor Hugo et de Guy de Maupassant ». Bien que les dimensions historique et géographique soient absentes de la dénomination du projet, le parcours a également été pensé en fonction de ces disciplines.

Le premier jour, des visites sont prévues à Étretat et au Havre. La matinée sera ainsi consacrée à une visite guidée de la maison de Maupassant, « le Guillette », et à la découverte des fameuses falaises d'Étretat, dont la falaise d'Aval, véritable curiosité de la nature que commentera M. B. Nous nous dirigerons ensuite vers le Havre où une visite guidée du port occupera notre après-midi. Il s'agira, en rapport avec ce que les élèves auront pu voir de théorique en histoire-géographie, de montrer l'importance et l'envergure de ce grand port français de commerce et de passagers sans omettre qu'il est également un port de plaisance et de pêche sur la Manche.

La seconde journée se déroulera exclusivement à Tourville-sur-Arques, au château de Miromesnil. La matinée sera consacrée à la visite du lieu où la vie de l'écrivain Guy de Maupassant est présentée à travers de nombreux documents du XIX^{ème} siècle. Cette découverte permettra de rendre concrètes aux yeux des élèves les recherches sur Maupassant faites en amont en classe sous forme d'exposés. Un « Atelier Correspondance » occupera l'après-midi. Cette atelier sera animé par « les médiateurs du château formés à cette

activité »²¹ et élaboré autour de trois objectifs : « produire un texte court [constituant la] réponse fictive de Flaubert à une lettre de Maupassant ; apprendre à fabriquer de l'encre végétale ; écrire à la plume, comme autrefois »²¹ Cette activité est constituée de cinq temps ; le premier moment sera la « lecture à haute voix par les élèves d'une lettre écrite par Guy de Maupassant et destinée à Flaubert. » S'ensuivra l'analyse de cette lettre par les élèves à l'aide d'un questionnaire avant la rédaction « au brouillon de la réponse que Flaubert aurait pu faire à Maupassant. »²¹ Le déroulé de séance de l'Atelier Correspondance précise à ce sujet que le « texte [devra] respecter la structure de la lettre. » Le quatrième temps consistera en la « réalisation de l'encre végétale avec de la noix de galle et du sulfate de fer. »²¹ Enfin, les élèves passeront à l'étape de l'« écriture du texte à la plume avec l'encre végétale sur du papier parcheminé. »²¹ Il nous est apparu intéressant de faire faire cet atelier aux élèves afin de les plonger dans le processus d'écriture de A à Z mais aussi de leur faire prendre la mesure de l'importance de la lettre au XIX^e siècle. D'autre part, c'est une belle occasion de réinvestir les acquis ayant trait à la lettre et sa mise en page ainsi qu'une manière ludique et agréable de s'approprier le plaisir d'écrire ; tracer les mots à la plume avec une encre confectionnée par ses propres soins, apporte très probablement une certaine satisfaction tout en décuplant sans aucun doute le plaisir de la rédaction. On imagine sans trop de difficulté que les élèves apporteront davantage de soin et d'application à une lettre rédigée dans ces conditions qu'à celui d'un courrier électronique ou d'un texto devenus monnaie courante pour eux.

Nous passerons le quatrième jour du voyage sur l'île britannique de Guernesey que nous rejoindrons en ferry. Cette journée sera l'occasion de lier plus concrètement que jusqu'alors les disciplines français et histoire. En effet, les élèves mettront en regard de manière plus « tangible » les savoirs acquis dans les deux matières, lors de l'étude de la lettre ouverte aux habitants de Guernesey écrite par Hugo – en français – et lors de l'analyse du rôle politique de ce dernier dans la France du Second Empire – en histoire. Le fait de se rendre en bateau sur cette petite île permettra également aux élèves de prendre la mesure du mot exil et de la notion d'isolement. Nous ferons alors, en plus d'une visite générale de l'île, une visite guidée de la maison de Hauteville, propriété de l'écrivain durant son exil.

Enfin, nous passerons le dernier jour du voyage à Saint-Malo. Nous procéderons en premier lieu à la visite de l'usine marémotrice de la Rance avant celle de la ville à proprement

²¹ Fédération nationale des maisons d'écrivain & des patrimoines littéraires. « Activités pédagogique – Fiche Château Miromesnil – Séance d'écriture ». [consulté le 12.04.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.litterature-lieux.com/multimedia/File/pedagogique/Pedagogie%202013/Maupassant-ecriture.pdf>

parler. Il s'agira de sensibiliser les élèves aux questions énergétiques et environnementales à travers la présentation d'une usine dont la particularité est de tirer son énergie de la force des marées. En début d'après-midi, et pour clore le voyage, nous prendrons le temps de déambuler dans Saint-Malo afin de présenter aux élèves l'histoire parfois sombre de cette ville aujourd'hui considérée comme une « ville-musée ». Architecture, illustres personnages et Histoire sont autant d'éléments dignes d'intérêt auxquels nous tâcherons de sensibiliser les élèves.

Bilan général et impacts du projet sur le cours de français

Certains bémols méritent ici d'être mentionnés bien qu'ils me paraissent propres à tous projets de grande envergure – notamment de voyage. Ainsi, la gestion administrative est, à mon sens, ce qui a été le plus pénible ; je ne parle pas ici des diverses réunions avec le FSE, le chef d'établissement, les parents d'élèves, etc. mais davantage des diverses pièces à réunir et demandé par les organismes engagés dans le projet : compagnie d'autocars, de ferries, musée, centres d'hébergement, etc. Je n'avais pas réalisé avant de prendre part à ce genre d'expérience que la moindre allergie devait être mentionnée, que des réunions spéciales pour les élèves bénéficiant de projet d'accueil individualisé (PAI) devaient être programmées, etc. De même, les photocopies des pièces d'identité des élèves et des accompagnateurs ont dû être envoyées en avance à la compagnie de ferry dans la mesure où nous prévoyions de nous rendre sur une île britannique. Enfin, le prix relativement élevé de ce voyage a nécessité une participation des familles à hauteur de trois cent euros. Cette somme n'est pas négligeable et souligne bien le fait que ce projet n'aurait sans doute pas été possible dans nombre d'établissements accueillant un public plus défavorisé ou, du moins, moins aisé.

Toutefois, sans conteste, ce projet a été une belle expérience pour moi – qui ai dû rapidement me familiariser avec les rouages de l'administration et qui, surtout, m'a permis de nouer des liens forts et riches avec les collègues –, mais aussi pour les élèves pour qui la perspective de la réalisation d'un voyage au mois de juin a été un « fil rouge » qui, tout au long de l'année, a favorisé leur intérêt pour les vies et les œuvres d'Hugo et de Maupassant. Il est évident que l'intérêt pour ces grands hommes a été accru par la conscience d'un aboutissement concret. De fait, durant l'étude des textes, il n'était pas rare qu'un élève lève la main pour demander si nous irions à Guernesey, si nous verrions Rouen – ville proche de la maison du narrateur dans *Le Horla* –, etc.

Là encore, ce projet, « Sur les pas de Victor Hugo et de Guy de Maupassant », est pluridisciplinaire. En effet, même si – malgré son appellation trompeuse – le voyage aboutira à un mélange des disciplines Lettres et Histoire-Géographie, sa préparation durant l’année se sera déroulée de façon totalement cloisonnée. M. B. aura ainsi fait les liens entre le programme et le projet seul au sein de sa classe de la même manière que Mme D. et moi-même aurons intégré des textes des deux auteurs tout au long de l’année en les liant au voyage mais sans réellement effectuer de ponts avec le programme d’Histoire-Géographie – même s’il va de soi, que la dimension politique d’Hugo est mentionnée même en cours de français et, ce, qu’un voyage soit prévu ou non. Il n’y a pas eu de co-animation pour ce projet, l’agencement de nos emplois du temps ne nous le permettant pas. Cependant, nous avons souhaité faire réaliser aux élèves une tâche finale « commune » dans la mesure où elle sera le reflet de l’ensemble du voyage et un souvenir de ce projet. Ce travail consistera en la réalisation d’un « carnet de voyage » [Annexe 5] que nous avons pensé ensemble en nous réunissant de manière informelle. À travers ce carnet – qui ne sera pas évalué dans la mesure où les notes du troisième trimestre seront arrêtées à notre retour du voyage – nous avons souhaité pousser les élèves à se positionner par rapport à ce projet en les incitant à avoir un regard réflexif sur les activités proposées et, ce, par le biais de l’écriture et de l’image. Nous espérons que la création d’un objet personnel soit quelque chose de stimulant pour les élèves et qui favorisera leur investissement.

4.4. Un exemple de projet interdisciplinaire de grande envergure – « Les Grands Voyageurs » : projet mené par Madame S. (enseignante de Lettres Modernes) avec deux classes de 5^{ème}.

Mise en place du projet : financements et partenariats

Dans le cadre de l’objet d’étude « Récits d’aventure » inscrit au programme de la classe de 5^{ème}, Mme S. a monté, avec deux de ses classes de ce niveau, un projet interdisciplinaire intitulé « Les Grands Voyageurs ». Ce projet devait lier les disciplines français, latin, histoire-géographie, Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et arts plastiques.

Ayant muri ce projet très en amont, elle a monté, dès le mois de juin 2015, un dossier dans l’espoir d’être éligible au festival *Terres d’Ailleurs*²² qui, cette année, correspondait parfaitement à la thématique du projet imaginé par Mme S.

²² Festival Terres D’Ailleurs. *Délires d’encre* [en ligne]. [consulté le 03.02.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.deliresdencre.org/index.php?option=com_content&id=217&Itemid=34>

« Pour sa 7e édition, le Festival Terres d'Ailleurs organisé en partenariat avec l'association Délires D'encre et le Muséum vous propose de partir à la découverte des expéditions scientifiques d'hier à aujourd'hui. Dans cet esprit, le festival retracera les grandes explorations scientifiques qui ont jalonné et façonné le monde que nous connaissons.

Voyagez à la rencontre d'aventuriers des temps modernes partis sur les traces d'anciens explorateurs tels que Shackleton, Paul Emile Victor ou Théodore Monod, découvrez la première expédition française dans le Haut Amazone, ou bien plongez à la rencontre du mythique cœlacanthe. Une programmation qui accompagne à sa façon le 150e anniversaire du Muséum d'Histoire Naturelle de Toulouse. »²³

Dans le même temps, l'enseignante a monté un dossier « Projets à Ouverture Culturelle » (POC) dans l'espoir que lui soient accordées des subventions pour pouvoir mener à bien son projet. Elle m'a fait part des embûches rencontrées : ce genre de dossier est très long et fastidieux à monter pour qui n'est pas coutumier de l'exercice ; divers documents sont exigés dont le projet détaillé, son déroulé prévisionnel par rapport au projet d'établissement, son lien avec l'Histoire des Arts et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, etc. [Annexe 6] De plus, l'un des critères d'accès aux POC est que le projet fasse intervenir des artistes extérieurs. Autrement dit, un projet totalement interne ne peut être éligible à ce dispositif. Ici, la recherche d'un financement était indispensable car, si le festival *Terres d'Ailleurs* finance les interventions d'artistes, il ne prend bien sûr pas en charge le transport en bus pour se rendre au Muséum ni les carnets et autres ouvrages servant de supports aux élèves. Mais je reviendrai plus tard sur ces derniers éléments.

Les deux démarches engagées pour la mise en place du projet ont abouti puisque Mme S. a obtenu le financement du POC et que le projet a été retenu par le festival *Terre d'Ailleurs*. De plus, Mme S. a eu la chance de pouvoir choisir les intervenants mis à disposition par le festival.

Présentation et déroulé du projet

L'idée de départ de Mme S. était de travailler autour des « Grands Voyageurs » pour aboutir, *in fine*, à des carnets de voyages et les présenter au concours de carnets de voyage de Clermont-Ferrand²⁴.

Le projet doit se dérouler tout au long de l'année à raison d'une heure tous les quinze jours, avec les classes de 5^{ème} 1 et de 5^{ème} 2. Dans un premier temps, les élèves ont travaillé

²³ Université Fédérale – Toulouse Midi-Pyrénées. *L'agenda culture des sciences et des techniques* [en ligne]. [consulté le 03.02.2016]. Disponible sur le Web : <<http://agenda-cst.univ-toulouse.fr/2015/novembre/festival-terres-dailleurs-2015>>

²⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE et RÉSEAU CANOPÉ. *Centre national de documentation pédagogique* [en ligne]. 27 nov 2013 [consulté le 03.02.2016]. Disponible sur le Web : <<http://www.cndp.fr/crdp-nice/ouverture-du-concours-carnet-de-voyage-2014/>>

par groupes ; une classe dans le cadre du cours d'histoire-géographie, l'autre dans celui du cours de français. Les deux classes devaient élaborer des exposés sur de grands voyageurs tels que Marco Polo, Christophe Colomb, etc. et leurs découvertes. Cette étape s'est faite au CDI avec Mme S. pour une 5^{ème} et en classe pour l'autre. Des plages horaires hors emploi du temps ont également été consacrées à cette phase du projet. Les synthèses [Annexes 7 et 8] ont ensuite été exposées dans les espaces communs de l'établissement.

Dans un second temps, et exclusivement dans le cadre du cours de français, les élèves ont effectué un travail important sur la description. Ils ont réfléchi à la façon de décrire l'inconnu, à la manière de rendre compte de la nouveauté en passant par les mots dans la mesure où la photographie n'existait pas encore à l'époque des premières explorations.

Passées ces phases communes aux deux classes, les tâches ont été divisées : tandis que la classe de 5^{ème} 1 s'attachait à la description d'une faune et d'une flore nouvelles, c'est à celle d'un mode de vie imaginaire que celle de 5^{ème} 2 travaillait. Ces derniers ont imaginé un peuple, ses coutumes, sa façon de se sustenter, ses loisirs, ses moyens de locomotion, etc. Mme S. devait alors croiser les travaux et superviser le tout de manière à ce que la cohérence soit assurée ; par exemple, le mode d'alimentation imaginé par les uns devait s'accorder avec les ressources naturelles disponibles imaginées par les autres.

En novembre 2015, les rencontres avec les intervenants extérieurs ont eu lieu. La classe de 5^{ème} 1, qui travaillait sur la faune et la flore, a rencontré la carnetiste Aurélie Calmet. Ils ont visionné l'une de ses expéditions, ont pu voir et manipuler ses carnets de voyages et ils ont appris les techniques essentielles à l'exécution de croquis. [Annexe 9] La classe de 5^{ème} 2, travaillant sur un peuple et son mode de vie, a fait la rencontre de Christiane Mordelet et Stanzin Dorjai, voyageurs spécialistes du Ladakh. Ensemble, ils ont visionné et échangé autour du documentaire « Ce que nous avons peut-être perdu », réalisé par les deux explorateurs. L'exotisme et la confrontation à l'inconnu était totale puisque M. Dorjai ne parlait qu'anglais.

Un autre temps fort du projet a consisté en la visite au Muséum nationale d'histoire naturelle de Toulouse de l'exposition « Girafawaland »²⁵. Cette exposition servait parfaitement le projet dans la mesure où les artistes et coorganisateur, Kiki et Albert Lemant, la définissent eux-mêmes comme « un carnet de voyage qui relate la découverte d'un pays imaginaire, le Girafawaland. » Cette initiative était un exemple parfait pour les élèves qui, eux aussi, doivent créer un monde imaginaire et parvenir à le présenter comme réel. Lors de cette

²⁵ Muséum Toulouse. Il était une fois... GIRAFAWALAND [en ligne]. [consulté le 03.02.2016]. Disponible sur le Web : <<http://www.museum.toulouse.fr/affichage-evenement/-/event/event/175312526>>

sortie, les 5^{ème} 1 ont mis en pratique les techniques acquises aux côtés de Mme Mordelet en croquant les animaux empaillés du Muséum – le but étant de s’en inspirer pour créer et décrire avec précision leur propre faune. Les 5^{ème} 2 se sont davantage attardés dans la salle que l’on dira « des civilisations » pour s’inspirer des caractéristiques et des us et coutumes de divers peuples. Cette visite s’est prolongée en classe autour d’un travail sur les ouvrages *Lettres des Isles Girafines*²⁶ et *Le Journal d’Emma*²⁷ d’Albert Lemant. D’autres supports sont utilisés par Mme S. pour servir le projet et inspirer les élèves, comme *Le Livre des merveilles du monde* de Marco Polo²⁸, les *Récits de voyage*²⁹ du même explorateur ou encore les croquis d’Eugène Delacroix consignés lors de ses voyages au Maroc.

La phase suivante a consisté en un travail sur le brouillon. Il s’agissait de montrer aux élèves comment travailler intelligemment sur le brouillon afin de dégager l’architecture générale d’une journée avant d’en relater le contenu en détail. Les élèves devaient apprendre à faire un brouillon, à le travailler et le retoucher pour aboutir à deux ou trois pages rédigées et retraçant une journée du voyageur imaginée et consignée dans un journal de bord. L’objectif était également de « dédramatiser » l’erreur à une époque où les élèves usent et abusent de l’effaceur et du correcteur liquide. [Annexe 10]

En parallèle de cette progression, les élèves latinistes travaillent sur l’étymologie, la construction des mots et les mots-valises en particulier, afin d’imaginer quelque termes d’un dialecte imaginaire.

Le 3 février 2016, les élèves continuaient, tous les quinze jours d’avancer le journal de bord en y consignant croquis, descriptions et récits d’impressions sur le monde inventé que leurs personnages imaginaires découvrent [Annexe 11].

À ce jour – le 19 mai 2016 –, les deux classes de 5^{ème} de Mme S. ont achevé les trames et autres brouillons de leurs travaux d’écriture ; de même pour les croquis qui ont tous été imaginés. Avant de passer à la rédaction de la version finale du journal de leur personnage imaginaire sur carnet, l’enseignante a demandé aux élèves de reproduire l’intégralité de leurs textes sur ordinateur afin de pouvoir les corriger une dernière fois – ce qui, comme le souligne Mme S. est également un moyen de travailler le domaine 3 du B2i : *Créer, produire, traiter, exploiter des données*. Lors de cette phase de travail, il a été demandé aux élèves de récapituler quelles ont été les modifications successives qu’ils ont dû apporter à leurs écrits, croquis, etc. pour parvenir à ce résultat. Cette consigne avait pour but d’amener les élèves à se

²⁶ LEMANT, Albert (2003). *Lettres des Isles Girafines*. Seuil Jeunesse.

²⁷ LEMANT, Albert (2007). *Le Journal d’Emma*. Seuil Jeunesse.

²⁸ GOUSSET, Marie-Thérèse (2003). *Le Livre des merveilles du monde de Marco Polo*. BIBLIO IMAGE.

²⁹ TWIST, Clint (2011). *Marco Polo - Récits de voyage*. Éditions Milan. Coll. Récits de voyage.

questionner quant à leur propre travail, leur démarche personnelle et à prendre du recul sur les différentes étapes par lesquelles ils sont passés pour aboutir à un récit fini. En réalisant cette démarche, les élèves ont dû – même de manière inconsciente – faire une sorte de bilan des divers savoirs acquis et/ou auxquels ils ont eu recours pour une grande partie du projet des *Grands Voyageurs*. [Annexe 12] Après analyse des récits de la classe de 5^{ème} 2, il apparaît que les éléments ayant été le plus retravaillés par les élèves – au nombre de 26 dans cette classe – sont :

- la conjugaison – principalement l'imparfait et le passé composé (17 élèves) ;
- l'ajout de précisions dans les descriptions (13 élèves) ;
- les synonymes pour éviter les répétitions (12 élèves) ;
- la tournure des phrases (12 élèves) ;
- le niveau de langue (9 élèves) ;
- l'orthographe grammaticale de certains sons et/ou de morphèmes, en particulier la distinction entre participes passés en *é* et infinitif des verbes du premier groupe, la distinction entre *a* – auxiliaire *avoir* – et *à* – préposition (6 élèves).

Ce constat montre tout l'intérêt de retravailler son texte à partir d'écrits personnels antérieurs – Mme S. a imposé aux élèves de toujours écrire sur des feuilles doubles numérotées en faisant apparaître la date de chaque séance d'écriture dans la marge afin de permettre une réelle progression et continuité « visible » de l'écrit. Les élèves peuvent ainsi appréhender sensiblement le parcours d'écriture effectué ; en réalisant cette analyse des retouches opérées tout au long du processus d'écriture, ils constatent et mettent en évidence par eux-mêmes qu'ils sont partis d'un point A pour parvenir à un point B : le travail n'a pas été vain et sans objectifs littéraires ciblés – même s'ils n'ont pas forcément été perçus de manière consciente par les élèves.

Impacts positifs du projet

Le projet a initié une réelle dynamique dans la classe de 5^{ème} 1, habituellement peu encline au travail ; Mme S. remarque un véritable enthousiasme et un bel investissement des élèves dans le projet. Le suivi tous les quinze jours semble ainsi un bon rythme pour les élèves qui ne se lassent pas et pour Mme S. qui voit une classe en semaine A et l'autre en semaine B, ce qui lui laisse du temps pour la correction/révision des travaux. Dans les deux classes, elle note, de manière générale, une plus grande motivation qui déborde le cadre strict

du projet. L'impact sur le cours de français « classique » est ainsi positif. L'implication des élèves est telle qu'ils ont eux-mêmes et spontanément fait l'effort de poser directement les questions en anglais lors de l'intervention de M. Dorjai – alors même que Mme Mordelet assurait la traduction. L'enseignante a d'ailleurs reçu de vifs remerciements des parents qui louent le bénéfice du lien fait entre l'histoire-géographie et le français.

Un autre point positif du projet est l'ambiance de classe qu'il crée ; il est pour Mme S. comme pour les élèves, un moment de détente, une coupure dans la semaine. En effet, lors de ces heures où l'on « travaille autrement », il est important de parvenir à instaurer une atmosphère différente, un climat de détente propice à la réflexion, au partage, à la mise en commun, etc.

Enfin, de nombreuses compétences ont été réinvesties par les élèves dont, pour n'en citer que quelques-unes, l'emploi du superlatif, des comparaisons, la façon de construire une description, la formation des mots, etc.

Ressentis généraux des élèves envers le projet

J'ai eu, au mois d'avril, l'opportunité d'assister à une séance consacrée au projet. Avec l'accord de Mme S., j'ai ainsi pu mettre ce moment à profit pour interroger quelques élèves quant à leurs ressentis sur le projet des « Grands Voyageurs ». Ainsi, j'ai posé quatre questions identiques à douze élèves en leur précisant bien qu'ils ne devaient pas se contenter de répondre par de simple « oui » ou « non » mais m'expliquer leurs réponses. Voici ce qu'il est ressorti, résumé sous forme de tableau, de ces échanges.

	OUI	NON
Ce cours te semble-t-il différent du cours de français habituel ? Si oui, en quoi ?	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a plus de discussions, d'échange entre les élèves, mais aussi avec l'enseignante ; on peut se déplacer pour aller questionner les autres. (7 élèves) - Il y a davantage d'activités d'écriture. (3 élèves) - On peut échanger plus facilement : mutualisation des idées et des savoirs, on réfléchit ensemble : cela développe l'imagination. (3 élèves) 	- Non, ce cours ne diffère pas d'un cours habituel de français. (1 élève)
As-tu l'impression de travailler plusieurs matières en même temps ? Si oui, lesquelles ?	<ul style="list-style-type: none"> - Le latin : travail sur les racines des mots, leur étymologie. (3 élèves) - Les arts plastiques : les croquis, schémas. (3 élèves) - Les Sciences de la Vie et de la Terre : travail sur la faune et la flore, sur la gestation. (3 élèves) - La géographie : imaginer un autre monde en prenant appui sur les maisons, les villes, etc. existantes. (1 élève) - L'Éducation Physique et Sportive : imaginer les règles des loisirs du peuple inventé. (1 élève) - Les mathématiques : précision et logique entre les différents groupes. (1 élève) 	- Non, seulement le français. (2 élèves)
As-tu l'impression d'apprendre des choses pendant les séances consacrées au projet ? Si oui, lesquelles ?	<ul style="list-style-type: none"> - J'apprends à me relire et à revoir mon travail pour l'améliorer : c'est compliqué. (1 élève) - En me concentrant sur la personnalité d'un seul personnage et un seul aspect du monde qu'il découvre, j'apprends à organiser ma pensée, à rester concentrer sur une seule histoire, je ne « m'éparpille » pas. (1 élève) - On s'interroge par rapport à ce que disent les autres et cela permet de développer notre propre manière de réfléchir. (1 élève) - J'ai appris beaucoup de chose concernant les explorateurs abordés au début du projet. (1 élève) - Aide pour la construction et les tournures des phrases : enrichissement de l'écriture personnelle. (1 élève) 	- Non, pas de vrais acquis pendant l'heure du projet mais réinvestissement de choses vues en français pendant la semaine : participes passés, comparaisons, homonymes, etc. (2 élèves)
Cette façon de travailler te plait-elle ? Dans tous, les cas, explique pourquoi. (pour les élèves ayant répondu « OUI » à la première question)	<ul style="list-style-type: none"> - Cela permet de développer la communication avec les autres élèves mais aussi avec l'enseignante : ça aide. (8 élèves) - Nous avons plus d'autonomie, nous sommes plus libres et nous avons plus de place pour l'imagination et la création. (2 élèves) - Aide pour les rédactions du cours de français « classique ». (2 élèves) - Ce projet permet de créer des liens entre les matières. (1 élève) - Nous pouvons savoir ce que pensent les autres, leurs « bonnes idées » nous inspirent et enrichissent nos propres travaux. (1 élève) - On pense par nous-même et on ne nous impose pas d'apprendre quelque chose qui nous a été dicté. (1 élève) - Nous n'avons pas à apprendre des choses par cœur. (1 élève) 	- (0 élève)

De manière assez évidente, il ressort que les élèves sont, dans l'ensemble, favorables à ce type de pédagogie. En regardant plus précisément le détail de ces données, nous observons que la communication, ce qui touche à la socialisation – pour reprendre le terme de J.-F. Halté – est un élément qui revient fréquemment, à la fois dans la spécificité de cette heure de cours bimensuelle, et dans les avantages de cette façon de travailler.

D'autre part, une élève insiste sur le fait qu'elle n'aime pas le français sauf pour le projet et que, même si elle ne parvient pas expliquer en quoi, c'est parce que ces heures de cours-là sont différentes de celles d'un cours habituel. Par ailleurs, cette même élève déplore le fait de n'avoir que deux heures par semaine consacrées au projet : « C'est beaucoup trop court, on n'a pas assez de temps pour dire toutes nos idées ! », regrette-t-elle.

Enfin, deux élèves soulignent les impacts du projet en dehors de la classe ; ils expliquent ainsi qu'ils ont toujours le projet à l'esprit et que le moindre film qu'ils voient ou livre qu'ils lisent peut les faire penser au projet ou leur donner des idées pour développer leur propre histoire. De même, lors des cours dans d'autres disciplines, certains savoirs dispensés par l'enseignant vont soudain venir faire écho à leur projet ; ces élèves affirment que, pour eux, tout devient source d'inspiration et peut potentiellement venir nourrir leur histoire.

Difficultés de coopération et autres aléas

Cependant, de nombreuses embûches sont venues perturber le projet initial de ma collègue de français. Parmi les difficultés rencontrées, le manque – voire l'absence – de coopération est sans doute le plus gênant et le plus difficile à gérer. Et pour cause, ce projet pluridisciplinaire est finalement mené par la seule enseignante de français !

En effet, si l'enseignant d'histoire-géographie a contribué au projet au départ, il n'est pas resté par la suite. De plus, Mme S. a dû insister et faire preuve de beaucoup de persévérance pour qu'il veuille bien traiter des grands explorateurs en début d'année afin d'être en phase avec le calendrier exigé par l'ampleur du projet et les rencontres prévues dans le cadre du festival *Terre d'Ailleurs*. De même, alors que Mme S. aurait voulu que le projet soit en partie porté par l'art-plastique notamment pour la transformation des journaux de bord en carnets de voyage, elle s'est vu essuyer un refus. Le même refus de coopération s'est produit du côté des enseignants de SVT qui ont argué que rien de ce que prévoyait le projet de Mme S. ne pouvait correspondre au programme de 5^{ème} dans cette discipline. De fait, si l'enseignante de français affirme qu'elle ne regrette en rien d'avoir monté ce projet en regard

des multiples constats et retours positifs, elle reconnaît, que cela lui demande énormément de travail et que, pour mener à bien ce genre de projet, il ne faut pas compter son temps. Elle affirme ainsi que tout gérer seule est épuisant – de plus, elle doit ici apporter les connaissances lacunaires dans des disciplines autres que la sienne – et que, même si la concertation régulière avec les équipes dans le cadre d'un projet inter ou pluridisciplinaire est chronophage, cela demeure toujours plus stimulant et facile. Elle ne comprend pas les réticences de ses collègues car, remarque-t-elle, aujourd'hui, la communication et la mise en place de projets est largement facilitée par l'usage de l'outil informatique et de l'Environnement Numérique de Travail (ENT), notamment.

Enfin, des aléas extérieurs sont également venus contrarier le déroulé du projet. D'abord, les attentats du 13 novembre 2015 ont eu pour conséquence l'annulation de la rencontre avec les artistes au Muséum. Cependant, cela n'a pas eu de gros impacts sur le projet puisque les intervenants ont accepté de se rendre eux-mêmes au collège et que la sortie pour la visite de l'exposition a pu être décalée. Toutefois, un autre contretemps qui a été une grande déception pour Mme S. a été l'annonce de la non-ouverture du concours de carnets de voyages de Clermont-Ferrand cette année. Ce n'est que fin novembre que l'enseignante a appris la nouvelle alors que le projet était déjà bien avancé et qu'elle avait annoncé aux élèves que le but ultime de ce projet était d'y participer. Finalement, Mme S. a pris son parti de présenter les carnets produits cette année lors du concours de l'année prochaine.

4.5. Avantages et écueils de la pédagogie de projet et du travail en interdisciplinarité

La pédagogie de projet comporte, comme nous avons pu l'observer tout au long de ce mémoire, bien des avantages mais aussi son lot d'écueils et de difficultés.³⁰ Aussi, afin d'harmoniser au mieux les attentes des enseignants, le travail accompli par les élèves et les exigences du projet, il ne faudra pas hésiter à faire des « points bilan » réguliers entre les collègues mais aussi avec les élèves.

³⁰ Pour rédiger cette dernière partie de mon mémoire, je me suis appuyée sur mes propres observations, sur les impressions de mes collègues mais aussi sur le travail de recherche de Philippe Perrenoud et des observations du Groupe RAPSODIE (1987).

PERRENOUD, Philippe. « Du décroisement des classes au travail en équipe pédagogique ». Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève (1994). [consulté le 03.02.2016]. Disponible sur le Web : <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_21.rtf>

4.5.1. Les avantages

Les avantages de la pédagogie de projet et du travail en équipe qui en découle – normalement – sont multiples. Je souhaite ici m'attacher à en expliciter et à en développer les principaux, qu'ils soient ressentis par les encadrants ou/et par les élèves.

Avantages pour les encadrants

Le travail en équipe offre aux encadrants – et notamment aux enseignants – une appréciation plus globale et plus objective sur le travail des élèves, il permet de porter des regards différents – car multiples – sur les enfants, de nuancer l'observation et l'évaluation, de s'en faire une image plus précise. Il permet, en outre de mettre en commun des idées, des connaissances, des documents, des moyens d'enseignement, des instruments, etc. La pratique pédagogique de chacun se trouve ainsi, sinon bouleversée, au moins repensée ; les enseignants sont amenés à se questionner quant à leur propre pratique pédagogique et au moyen de la concilier avec celle d'autrui. Être au contact des pratiques d'autres enseignants, favorise indéniablement la remise en question et développe l'envie de progresser, de changer, d'essayer de nouvelles méthodes d'apprentissages et de mettre en place des dispositifs innovants. En somme, c'est la perméabilité de l'enseignement à des approches nouvelles qui rendra le projet intéressant, vivant et empêchera les enseignants de s'installer dans une pratique pédagogique routinière. Et, même si l'on ne juge pas nécessaire ou que l'on ne souhaite pas modifier sa façon de travailler, le projet aura toujours cela de positif qu'il amène à faire l'expérience enrichissante de la confrontation aux autres, à avoir le plaisir de communiquer, de faire ensemble et de partager une expérience commune. Notons d'ailleurs que ce constat est valable pour tous les acteurs du projet, qu'ils soient encadrant ou élèves.

D'autre part, il est à souligner qu'être plusieurs enseignants engagés sur un même projet, rend possible une division du travail. En effet, la pédagogie différenciée est favorisée par ce genre de dispositif qui permet à chacun d'approfondir certains domaines et d'aller plus loin du point de vue didactique en travaillant, par exemple, par groupes de « niveaux », en proposant des ateliers divers, en instaurant des temps de soutien, etc. En matière de flexibilité de l'organisation – et si des temps sont officiellement prévus sur les emplois du temps pour le projet – les enseignants ont tout à y gagner.

Une collaboration réussie permettra, en outre, aux encadrants de trouver la force et la volonté de s'engager dans des entreprises hors de portée d'une personne seule. Bénéficier de l'élan collectif engendre dès lors un cercle vertueux. Il ressort que chacun se sent davantage solidaire vis-à-vis des autres mais aussi, si besoin est, plus assuré face aux parents et/ou à

l'institution qui peuvent parfois, de l'extérieur, ne pas prendre la mesure du projet et ne pas le considérer à sa juste valeur, comme un réel travail comportant des objectifs pédagogiques concrets. Le projet, en ceci, est vecteur d'unité au sein de l'équipe. Des liens se créent forcément qui favorisent les échanges, permettent de partager ses préoccupations avec des collègues proches ou, au contraire, d'autres avec lesquels nous parlions peu avant la mise en place du projet ; des liens qui permettent de rompre l'isolement – rappelons que dans le cadre d'un cours « classique », un enseignant est seul face à sa classe –, de raconter ce que l'on vit à des gens qui nous acceptent – puisqu'ils ont accepté de travailler avec vous – et vous comprennent – puisqu'ils vivent souvent la même chose que vous. Le groupe est ainsi un lieu de collaboration, d'échanges, de simulation, de partage des satisfactions, mais peut aussi être un exutoire dans les moments de doute.

De fait, cette manière innovante de travailler engendre un dynamique de groupe certaine et apporte un évident soutien mutuel ; si l'un des encadrants du projet est un peu fatigué ou démotivé, il y a toujours un collègue – ou un élève – pour le redynamiser. De même, si c'est un élève qui baisse les bras, un enseignant ou un camarade sera là pour le remotiver. La notion d'équipe et de groupe a ici une forte dimension socialisante. En nous soutenant et en nous confortant dans notre réflexion, le groupe encourage sans cesse à aller plus loin dans le projet ; il nous donne une légitimité qui pousse à se dépasser pour porter une idée qui, dans les faits, s'avère souvent plus compliquée que sur le papier.

Avantages pour les élèves

La pédagogie de projet a l'avantage de rapprocher savoirs scolaires et savoirs sociaux, ce qui donne plus de sens aux enseignements. Elle situe l'élève au centre de son apprentissage sans crainte ou appréhension de la notation et sans peur de la concurrence avec les autres. L'interdisciplinarité lui permet de faire davantage siennes les questions qu'il se pose, de mieux se les approprier et le motive à aller en chercher les réponses³¹ ; selon John Dewey³², « pour que l'enfant se rende compte qu'il a affaire à un problème réel, il faut qu'une difficulté lui apparaisse comme sa difficulté à lui » [15]. Étant ainsi valorisé, l'élève est alors plus apte à partager, à mobiliser et à réinvestir les savoirs dans d'autres situations d'apprentissage. Les

³¹ Cf. Tableau récapitulatif des ressentis des élèves de Mme S. vis-à-vis du projet « Les Grands Voyageurs » développé dans la partie 4.4. *Un exemple de projet interdisciplinaire de grande envergure – « Les Grands Voyageurs » : projet mené par Madame S. (enseignante de Lettres Modernes) avec deux classes de 5ème.*

³² DEWEY, John, cité par COUSINET, Roger (1951). *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

élèves deviennent donc des acteurs producteurs de savoirs dans un contexte social et culturel créé par le projet.

Pour certains élèves, le projet interdisciplinaire peut se révéler être une réelle alternative. En effet, si la succession de matières n'ayant pas forcément de liens affichés entre elles ne posera pas de problème pour certains élèves qui feront par eux-mêmes des ponts, des rapprochements, cette juxtaposition arbitraire sera, pour d'autres, une entrave au réinvestissement de ce qu'ils auront pourtant appris et, parfois, l'une des origines inconscientes de démotivation. On voit bien, dès lors, que l'interdisciplinarité apparaît comme une réponse tout à fait appropriée pour répondre à certaines difficultés des élèves. Cela a d'ailleurs été tout à fait ressenti par les élèves de Mme S. qui reconnaissent, pour la plupart, que le projet fait appel à des matières si variées que, finalement, presque tout peut le nourrir.³³ Les élèves se sentent alors véritablement investis et valorisés car ils sont fiers de prendre la mesure des multiples savoirs qu'ils possèdent et peuvent réinvestir ; ils sont également stimulés par la prise de conscience du fait que des parallèles peuvent être établis entre des domaines au premier abord très disparates. Il est ainsi intéressant pour eux de se rendre compte de la porosité des disciplines.

L'interdisciplinarité permet, dès lors, de découvrir chez certains élèves des qualités qui, dans le cadre *stricto sensus* de la discipline unique et hermétique, ne pouvaient pas s'exprimer. Par exemple, les savoirs être et les savoirs faire, pas toujours sollicités dans le cadre d'un cours « classique », pourront souvent davantage s'exprimer dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. Un groupe restreint peut également permettre à un élève de nature plutôt introverti de se révéler.

D'autre part, miser sur l'interdisciplinarité, c'est également donner à chaque élève l'occasion de rencontrer des adultes différents ; pour eux, c'est l'occasion de faire l'apprentissage de la diversité des attitudes et des attentes. Cela n'est pas vrai qu'en terme pédagogique ; les élèves sous la responsabilité de plusieurs encadrants auront, certes, à s'adapter « scolairement » aux demandes des divers enseignants mais aussi à avoir un comportement approprié et individualisé avec chacun d'eux. En effet, la personnalité de l'un ne fait pas celle de l'autre et une personne pourra, par exemple, avoir une tolérance au bruit très réduite quand son collègue ne sera pas gêné outre mesure par un léger fond sonore. À l'apprenant, dans ce cas, d'apprendre à connaître autrui pour le comprendre et adapter son

³³ Cf. Tableau récapitulatif des ressentis des élèves de Mme S. vis-à-vis du projet « Les Grands Voyageurs » développé dans la partie 4.4. *Un exemple de projet interdisciplinaire de grande envergure – « Les Grands Voyageurs » : projet mené par Madame S. (enseignante de Lettres Modernes) avec deux classes de 5ème.*

attitude à la personne en face. Le travail en équipe est donc, pour l'élève, l'occasion d'apprendre le savoir vivre et certaines de ses valeurs que sont le respect, la tolérance, l'altruisme, etc.

Enfin, un autre marqueur positif relevé par Anne Hiribarren vient souligner – de manière tout à fait objective – un autre avantage à pratiquer la pédagogie de projet. Dans son article « À qui profite l'interdisciplinarité ? », issu des *Cahiers pédagogiques* du mois de mai 2015, elle écrit ainsi : « Indicateurs fiables quant à la motivation des élèves : pendant les temps de projets ou les semaines interdisciplinaires, les renvois d'élèves ou rapports d'incidents sont pratiquement nuls. »³⁴

Finalement, nous retiendrons de manière simplifiée que l'interdisciplinarité facilite, sans conteste, le lien entre pédagogique et éducatif. La pédagogie de projet permet également de valoriser certaines compétences acquises tout en permettant à l'élève d'analyser ses manques ; enfin, elle favorise le travail de groupe et la prise de responsabilité de chacun des acteurs du projet.³⁵ À mes yeux, ce sont les valeurs que porte cet enseignement qui me semblent importantes et que l'Éducation Nationale a tout intérêt à promouvoir, car ce sont celles que l'on retrouvera dans la vie sociale, économique, familiale, dans la construction de notre rapport au monde et aux autres.

4.5.2. Les limites et les écueils

Comme signalé ci-dessus, imaginer un projet liant diverses disciplines est quelque chose de stimulant à bien des égards. Toutefois, la détermination, si elle est primordiale, ne fait pas tout et, avant de se lancer dans un projet de grande envergure, il est important de garder à l'esprit qu'une idée sur le papier n'est pas la réalité du terrain.

Difficultés d'ordre administratif

À mon sens, dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire, le rôle du chef d'établissement est très important pour accompagner et dynamiser les équipes. Il est aussi à souligner l'importance de payer quelques heures supplémentaires en regard des nombreuses réunions et concertations nécessaires à la mise en place de ce genre de travail et, ce, de façon à valoriser les initiatives innovantes et exprimer sa considération envers le travail des enseignants. En effet, si le chef d'établissement se montre réticent à toute pédagogie nouvelle,

³⁴ HIRIBARREN, Anne, « À qui profite l'interdisciplinarité ? », *Cahiers pédagogiques* N°521, mai 2015, p.47-48

³⁵ Cf. données exploitées et analysées dans la partie 4 – *Des projets et des hommes*.

la mise en place d'actions nouvelles s'en trouvera largement compliquée, voire entravée. À titre d'exemple, au collège Georges Brassens de Montastruc-La-Conseillère, le principal a choisi de manifester son soutien aux divers projets de l'établissement et sa reconnaissance envers le personnel qui les encadre en réduisant la journée de solidarité relative au lundi de Pentecôte à une seule et unique soirée de réunion sur l'établissement. Le chef d'établissement nous a en effet stipulé que la demie journée de solidarité « manquante » était largement compensée par les diverses réunions informelles et autres concertations que nous assurons régulièrement pour préparer les divers projets et voyages de l'établissement. La reconnaissance du chef d'établissement est donc quelque chose d'important pour fédérer des équipes pédagogiques motivées. Car, en effet, les difficultés liées à la lourdeur de l'organisation administrative sont intrinsèques à la conception et à l'élaboration d'un projet interdisciplinaire ; le travail administratif et de secrétariat qui incombe alors aux encadrants est relativement important³⁶. Les enseignants peuvent alors avoir l'impression d'être constamment en train de négocier et de coordonner les choses les plus simples, de justifier telle ou telle requête pour que des moyens humains, matériels ou du temps libre leur soient accordés. De même ils auront à penser à des détails purement techniques et pourtant indispensables comme, par exemple, faire signer aux parents d'élèves mineurs une autorisation d'utilisation de l'image de leur enfant à des fins pédagogique si la finalité du projet est un film ou une pièce de théâtre.

Ainsi, s'engager dans un tel dispositif, nécessite une réelle souplesse – caractérielle mais aussi temporelle – de la part de chaque collègue acteur du projet. Tout au long du projet, les réunions sont nombreuses et régulières ; il faut penser et organiser leur mise en place sans omettre de signaler à chacun ces rassemblements. Il faut garder à l'esprit que ces moments, programmés en dehors du temps scolaire, sont usants aussi bien moralement que physiquement. Sans forcément penser à se ménager, les encadrants ont souvent tendance à s'investir pleinement dans un projet et à disperser leur énergie et leur matériel – souvent amené de chez eux car les financements, s'ils ont été accordés, ne permettent pas de couvrir toutes les dépenses que nécessite le projet. S'engager dans ce genre de dispositif demande donc une grande organisation et beaucoup de pragmatisme.

Difficultés du travail à plusieurs

³⁶ Cf. Témoignage de Mme S. concernant les demandes de financement pour son projet « Les Grands Voyageurs » développé dans la partie 4.4. *Un exemple de projet interdisciplinaire de grande envergure – « Les Grands Voyageurs » : projet mené par Madame S. (enseignante de Lettres Modernes) avec deux classes de 5ème.*

Travailler ensemble peut aussi s'avérer difficile. Soit qu'un collègue se soit engagé car on lui avait plus ou moins « forcé la main », soit qu'il n'avait pas pris la mesure de l'investissement que nécessite la mise en place et l'animation d'un projet interdisciplinaire, ou encore qu'il soit – bien que très dynamique et impliqué – sur une toute autre longueur d'onde que nous, il faudra se concerter sans cesse car la communication à quatre ou cinq est forcément plus longue et plus compliquée qu'un dialogue avec une personne que l'on a choisi par affinité. De ce point de vue, le travail en interdisciplinarité est aussi synonyme de compromis ; il faut parfois renoncer à une certaine originalité pour satisfaire le plus grand nombre, se plier à la décision de l'équipe, accepter d'être plus ou moins dépendant des autres encadrants et, parfois, délaissé certaines tâches intéressantes pour en assumer d'autres qui nous sembleraient moins gratifiantes. En ceci, le travail d'équipe induit de savoir faire preuve de diplomatie. Il est nécessaire de parfois se censurer pour ne pas susciter de conflit et préserver, malgré tout, un peu de liberté pédagogique tout en ayant l'air de respecter les orientations prises en commun.

Difficultés pouvant concerner le projet « en soi »

Tout au long du projet, les enseignants doivent veiller à éviter de stigmatiser une discipline ; par exemple, le français ne doit en aucun cas se cantonner au travail de l'expression et/ou de l'orthographe, les arts plastiques à de l'ornementation ayant pour seul objectif d'enjoliver, les mathématiques aux menus calculs, etc. Ce travers, s'il avait lieu, serait alors la manifestation de l'échec de la mise en place d'une réelle interdisciplinarité. Il faut donc toujours veiller à mêler les disciplines, sans quoi, le projet n'aura que l'apparence d'une conception interdisciplinaire. En effet, nombre d'enseignants, à partir du moment où ils mènent des activités variées autour d'un même thème dans diverses matières estiment avoir une approche interdisciplinaire ; or, cela ne peut s'apparenter qu'à de la pluridisciplinarité. Cet écueil est constant car « la juxtaposition [des disciplines] est générée en grande partie par l'institution »³⁷, comme le souligne Pascal Thomas, principal du collège Jean-Macé de Calais, et chaque encadrant doit faire preuve d'une vigilance accrue pour ne pas y céder malgré lui :

Le principe des dix-heures hebdomadaires face aux élèves, le fait que les emplois du temps soient construits en fonction de directives nationales hebdomadaires (un élève de 6^{ème} doit avoir quatre heures d'anglais par semaine) conduisent à ce que les matières se suivent les unes derrière les autres tout au long de la semaine, tout au long de l'année.

De plus, les enseignants sont experts d'une discipline précise. Cette expertise est, elle aussi, institutionnellement cadrée par le référentiel de compétences des enseignants et par les programmes.³²

³⁷ THOMAS, Pascal, « Le secret de la coopération », *Cahiers pédagogiques* N°521, mai 2015, p.30-32

D'autre part, il faut être vigilant, dans le cadre d'un projet interdisciplinaire, à ne pas réduire les disciplines scolaires entrant en jeu dans le projet, à quelque chose de secondaire, à un concept vague pour les élèves, à un prétexte. En somme, il ne faut pas perdre de vue que les disciplines sont la trame-même du projet, qu'elles le guident et en fixent les objectifs pédagogiques. Même si elles se fondent les unes aux autres et ne figurent plus en tant que telles sur l'emploi du temps des élèves, les disciplines demeurent la matière-même du projet interdisciplinaire. Toutefois, si l'aspect « loisir » vient à prendre le dessus sur les apprentissages scolaires et sociaux, il est indispensable pour les encadrants de procéder à un « point bilan » afin de mesurer l'écart entre leur conception initiale du projet et la tournure qu'il prend. Dans ce cas de figure, il n'est pas rare que les enseignants aient alors à revoir le déroulé prévisionnel du projet, voir à le remanier en profondeur. Ceci ne doit en aucun cas être vécu comme un échec ou un retour en arrière mais, au contraire comme capacité à s'adapter à l'imprévu et aux besoins des élèves. Savoir rebondir et modifier sa programmation doit être une qualité essentielle de l'enseignant et, peut-être plus encore de l'enseignant impliqué dans un projet pédagogique interdisciplinaire. De la même façon, l'équipe encadrante peut être amenée à réviser le projet car elle se rend simplement compte qu'il y a un réel écart de perception entre ce qu'elle a voulu, conçu pour le projet et la manière dont les élèves l'ont, eux, perçu et compris. Pour éviter cela, il faut être attentif à ne pas construire des projets irréalistes, à ne pas s'engager dans des entreprises démesurées – et c'est également un écueil tant la stimulation du groupe peut parfois donner des ailes ! En effet, si le projet n'est, par la suite, pas à la hauteur de nos espérances, les sensations d'échec et de frustration sont alors proportionnelles à l'engouement de départ.

Une autre limite de ce type de pratique pédagogique est le fait que certains élèves peuvent être tout à fait déstabilisés de n'avoir pas le cadre des cours tel qu'ils le connaissent depuis toujours. Pour certains, ce manque de repères va véritablement freiner l'implication dans le projet. Des élèves peuvent ainsi se sentir en difficultés – voire, ce qui est sans doute pire, l'être mais ne pas en avoir conscience – car ne parvenant pas à créer du lien, de la cohérence entre les diverses disciplines à la base du projet. Pour d'autres, le travail en groupe peut être considéré comme secondaire ou comme un moment de jeu. La difficulté réside alors dans la gestion de la dispersion de quelques élèves qui s'engouffrent dans les espaces de liberté destinés à favoriser l'autonomie pour s'amuser. Pour ces élèves, un raccourci est rapidement établi où le temps disciplinaire est égal à un temps de loisir. Enfin, un autre profil

peut être défini : celui des élèves qui, bien qu'ayant cerné l'intérêt du projet interdisciplinaire, éprouvent des difficultés à travailler en groupe, à prendre la parole et à s'affirmer face à leurs camarades.³⁸ Cela peut tout à fait se produire dans le cadre d'un cours « classique » mais sera sans doute plus visible et plus problématique lors de la participation à un projet dans la mesure où, nous l'avons souligné précédemment, la dimension socialisante occupe une place très importante.

D'autre part – et nous rejoignons ici la question de la diplomatie évoquée plus haut –, travailler en équipe c'est aussi prendre le risque de laisser voir aux élèves les différends entre encadrants ; c'est donner aux apprenants l'occasion de faire l'expérience des contradictions entre adultes et de l'arbitraire des exigences de chacun. La difficulté est donc de toujours garder son sang-froid, de ne laisser transparaître aucun désaccord – au moins sur le terrain –, afin de ne pas inciter, malgré nous, les élèves à jouer sur plusieurs tableaux, afin de ne pas leur offrir l'opportunité de « passer entre les gouttes » en utilisant la complexité du système.

Les équipes doivent également veiller à ne pas passer excessivement de temps à « fabriquer » et trop peu à réfléchir et conceptualiser, comme cela est souvent le cas dans le travail de groupe. Le travail en amont de la réalisation finale permet d'évaluer nombre de compétences des élèves qu'il ne faut en aucun cas négliger. La phase de recherche est au moins, sinon plus, importante que celle de l'exécution de la tâche finale. Le temps consacré à chaque phase doit être pensé en amont du projet, équilibré et respecté. De la même manière, il ne faudra pas tomber dans le travers de faire réaliser le travail par les élèves du groupe qui savent déjà, comme les enseignants ont souvent tendance à le faire pour gagner du temps. Il apparaît évident que la gestion du temps est une chose compliquée et fragile par laquelle nous nous laissons souvent dépasser dans le cadre d'un projet interdisciplinaires. Pourtant, il est primordial de mettre un point d'honneur à la respecter car elle rythme les moments d'apprentissage. Aller trop vite c'est priver l'élève de l'assimilation correcte d'une notion ; mais *a contrario* être trop lent c'est lasser les élèves et perdre leur intérêt. En somme, un projet est un dispositif chronophage dans lequel le sentiment de ne pas « avancer » et/ou de perdre du temps est fréquent. J'irai même jusqu'à avancer que cette impression est presque inhérente au travail de groupe dans certaines phases ; c'est alors aux professeurs de veiller à coordonner les divers travaux engagés dans le cadre du projet et de faire apparaître les avancées du travail en redéfinissant sans cesse les tâches à chaque étape du projet.

³⁸ HIRIBARREN, Anne, « À qui profite l'interdisciplinarité ? », *Cahiers pédagogiques* N°521, mai 2015, p.47-48

Finally, in my opinion, what does great harm to project pedagogy resides in the lack of training of teachers to this type of approach. In the same way, the absence of accompaniment in schools makes it easier for teachers to perceive the risks than the advantages of engaging in this new practice. Thus, the ignorance of what is really project pedagogy and the way in which our colleagues work is also a prejudice. We know, the unknown is perceived as a barrier that worries. In France, the teacher works most often alone in his classroom and does not go to see what is going on in the classroom on the side. Exchanges are limited then to words quickly exchanged in the corridors or in the teachers' room. In fact, I think that if this way of working was institutionalized, more recognized and valued – as we have seen above, the reform of the college –, the implementation and organization would be facilitated and projects would be, consequently, less marginal. The question is therefore to know if it could not function on the model of project pedagogy in a more general and systematic way. In fact, many projects of this type are carried out in schools for the public called « difficult » such as vocational lycées or schools in ECLAIR³⁹ zones but this is still far from being the case of « standard » schools.

³⁹ ECLAIR : Écoles, Collèges, Lycées, Ambition, Innovation, Réussite.

CONCLUSION

Dans un monde de plus en plus mondialisé et où la notion de frontières est de moins en moins palpable, où les échanges – d'idées, de marchandises – gouvernent notre quotidien – notamment grâce aux nouveaux outils de communication – la notion d'interdisciplinarité et de décroisement apparaît comme une nécessaire mutation de l'école et un renouveau indispensable dans la manière d'enseigner.

Toutefois, il est évident que l'implication dans de tels dispositifs demande un investissement lourd. La pédagogie de projet en interdisciplinarité n'étant pas institutionnalisée lors de la rédaction de ce mémoire, elle a été quelque chose de difficile à s'approprier et à mettre en œuvre. Je me suis heurtée à l'accueil de collègues peu enclins à ce type de pratique et, étant moi-même en année de stage, il n'était pas évident d'organiser et de mettre en place d'importants dispositifs interdisciplinaires afin de fédérer les volontés et les énergies.

J'ai ainsi appris – sur le terrain et au cours de mes recherches pour la rédaction de ce mémoire – que l'envie ne suffit, hélas, pas à la mise en place de projets. Pleine d'entrain en début d'année pour mener divers projets tout au long de la période scolaire, je me suis aperçue que l'envers du décor n'était pas négligeable et que se projeter dans pareil dispositif requiert un minimum d'expérience, de connaissance des élèves mais aussi des rouages administratifs, une connaissance des organismes extérieurs et, surtout, des collègues motivés et dynamiques qui aident à porter le projet. La pédagogie de projet en interdisciplinarité n'est pas quelque chose dans quoi nous pouvons nous engouffrer tête baissée. Le temps et un minimum de disponibilité sont requis pour mener un projet ayant une certaine tenue ; or, il m'apparaît aujourd'hui que l'année de stage n'est sans doute pas la plus propice de ce point de vue-là.

Aujourd'hui, je constate que l'espoir et les attentes que l'on fonde sur un projet sont proportionnels à notre investissement au sein de celui-ci. Ainsi, nous pouvons être grandement déçus par un projet que l'on imaginait « complet » et qui, à terme, se trouve réduit à une vague collaboration pluridisciplinaire. *A contrario* – et malgré les phases inévitables de découragement et de doute qui jalonnent le déroulement d'un projet – notre satisfaction sera aisément décuplée par l'aboutissement réussi d'un projet et la reconnaissance des élèves. Il me semble, en effet, que les émotions des encadrants comme des apprenants sont alors accrues. Et c'est peut-être également là que réside l'intérêt de la prélogique de projet qui fait éprouver, en groupe, des émotions communes. La réussite – ou l'échec – d'un projet n'est absolument pas comparable à la satisfaction d'un enseignant qui, en corrigeant ses

copies, constate que la moyenne de la classe est bonne, ou à celle d'un élève heureux d'avoir obtenu 17/20 à son contrôle ; l'aboutissement d'un projet est une victoire de groupe.

Ainsi – et malgré les difficultés rencontrées cette année pour les diverses raisons exposées tout au long de ce mémoire – je n'ai pas pour autant perdu ma volonté de mener de beaux projets interdisciplinaires avec mes classes futures, bien au contraire. Aussi, je me réjouis que la réforme du collège devant entrer en vigueur en septembre 2016, inscrive officiellement dans les programmes ce genre de pratique, à travers l'instauration d'EPI. Car, en effet, tout l'enjeu pour les enseignants réside dans un plaisir d'enseigner qui doit pouvoir lier liberté pédagogique et conformité aux directives institutionnelles. Ce constat est d'ailleurs également souligné par Andreea Capitanescu Benetti et Catherine Pellaton Vigna dans leur article « Le Jet d'eau de Genève » :

« Il faut aussi prendre le risque d'aller vers des territoires que l'on ne maîtrise pas parfaitement, et surtout tordre le cou à l'idée de l'enseignant qui sait tout d'avance, qui a les bonnes questions et les bonnes réponses. Il faut oser chercher à haute voix, témoigner à la fois d'un savoir limité et d'une infinie curiosité. Mais ne nous y trompons pas : le repère essentiel pour piloter ce genre de pratique est la connaissance des objectifs du programme ; pour s'en affranchir il faut (c'est le paradoxe) se soumettre à leur autorité. C'est de cette manière qu'on peut à la fois faire le programme et son métier. »⁴⁰

⁴⁰ Capitanescu Benetti, Andreea et Pellaton Vigna, Catherine, « Le Jet d'eau de Genève ». *Cahiers pédagogiques*. N°521, mai 2015, article inspiré du livre de Maulini Olivier, *Faire le programme ou faire son métier ?*, Université de Genève, 2004.

Bibliographie

[1] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Consultation 2014 – 2015 – Donnez votre avis sur le socle commun et les programmes de l'école et du collège* [en ligne]. [consulté le 20/01/2016]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/college/>>

[2] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Projets de programmes pour l'école élémentaire et le collège* [en ligne]. Publication du CSP du 13.04.2015 [consulté le 20/01/2016]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/cid87938/projets-de-programmes-pour-l-ecole-elementaire-et-le-college.html>>

[3] SIMARD, Claude et *alii.* (2010). « La typologie de Gagné », in *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Éducation. Pratiques Pédagogiques, p.365-366.

[4] ICRA, Ressources Pédagogiques ICRA. *Interdisciplinarité – Concepts-clés*. [en ligne] [consulté le 20.01.2016]. Disponible sur le Web : <http://comeingame.free.fr/animation/encadrants/equipes/ens_interdisciplinaire_icraedu.pdf>

[5] REVERDY, Catherine. « Interdisciplinarité : il y a « matière » à éduquer ». *Cahiers pédagogiques*. Sept-Oct. 2015, N° 523, page 7.

[6] MORIN, Edgar. « Une collaboration qui éclaire ». *Cahiers pédagogiques*. Mai 2015, N° 521, pages 12-13

[7] ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. « La malédiction de Sisyphe ? ». *Cahiers pédagogiques*. Mai 2015, N° 521, page 18.

[8] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Enseignement primaire et secondaire. *Actions éducatives* [en ligne] Bulletin Officiel, n°29, 18.07.2013 [consulté le 20/01/2016]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=72820>

[9] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Collège : mieux apprendre pour mieux réussir* [en ligne]. [consulté le 30.01.2016]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>>

[10] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015* [en ligne]. Arrêté du 9.11.2015, Journal Officiel, 24.11.2015 [consulté le 30.01.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400>

[11] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne]. Décret n° 2015-372 du 31.03.2015, Journal Officiel, 2.04.2015 [consulté le 30.01.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834>

[12] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Lancement de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves* [en ligne]. Dossier de presse - Benoît Hamon - 24/06/2014, mise à jour en septembre 2014 [consulté le 30.01.2016]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/cid80650/lancement-de-la-conference-nationale-sur-l-evaluation-des-eleves.html>>

[13] HIRIBARREN, Anne, « À qui profite l'interdisciplinarité ? ». *Cahiers pédagogiques*. Mai 2015, N°521.

[14] HALTÉ, Jean-François, « Travailler en projet ». *Revue Pratiques*. Décembre 1982, N°36, p.38-59.

[15] COUSINET, Roger (1951). *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

TABLE DES ANNEXES

<u>ANNEXE 1</u> : Tableau de la répartition des EPI retenus par domaine et par niveau d'enseignement et disciplines.	1
<u>ANNEXE 2</u> : Fiche synthétique d'un EPI imaginé pour les classes de 4ème et intitulé « Réalisme et impressionnisme : Écarts et scandales ».	2
<u>ANNEXE 3</u> : Exemple de l'emploi du temps d'une semaine interdisciplinaire : Projet « Polar » pour les classes de 6 ^{ème}	4
<u>ANNEXE 4</u> : Fiche élève élaborée par M. R. dans le cadre de sa séquence « RAP, SLAM et Poésie ».	5
<u>ANNEXE 5</u> : Fiche de consignes et d'aide à l'élaboration d'un carnet de voyage dans le cadre du projet « Sur les pas de Victor Hugo et de Guy de Maupassant ».	6
<u>ANNEXE 6</u> : Fiche d'inscription au projet <i>Terres d'Ailleurs</i> et demande de financement d'un Projet à Ouverture Culturelle.	7
<u>ANNEXE 7</u> : Exemple d'une synthèse exposée et concernant un grand voyageur : Jacques Cartier.	10
<u>ANNEXE 8</u> : Exemple de découvertes des grands voyageurs : les épices et produits exotiques.	12
<u>ANNEXE 9</u> : Croquis élaborés par la carnetiste Aurélie Calmet et offerts aux élèves participant au projet « Les Grands Voyageurs ».	13
<u>ANNEXE 10</u> : Travail autour du brouillon et de l'organisation du récit : une journée relatant la découverte d'instruments de musique d'un monde imaginaire.	14
<u>ANNEXE 11</u> : Schémas traduisant les réflexions des élèves autour d'un peuple imaginaire, sa physiologie et ses méthodes de reproduction.	16
<u>ANNEXE 12</u> : Exemples de récits achevés d'élèves de la classe de 5 ^{ème} 2 – non encore corrigés par Mme S. – avec récapitulatifs des modifications successives apportées aux textes.	17

EPI retenus par domaine et par niveau d'enseignement et disciplines

Domaines	5 ^e	4 ^e	3 ^e
Corps, santé, bien-être et sécurité	- EPS (12H) + SVT (6H) : dans le cadre du projet montagne	- SVT (6H) + EPS (12H) : <i>Physiologie de l'effort et dopage</i>	- Physique (6H) + éducation musicale (6H) : <i>les pouvoirs de l'oreille</i>
Culture et création artistique	- Français (12H) + Histoire (12H) + LV2 (6H) : <i>les grands voyageurs et les grandes découvertes</i> - Mathématiques (6H) + technologie (6H) : <i>reconstitution architecturale monuments de Toulouse (grand balcon).</i>	- français (12H) arts plastiques (6H) + : <i>du Réalisme à l'Impressionnisme</i>	- Français (12H) + arts plastiques (6H) + LV2 (6H) : <i>l'écriture / la représentation de soi</i>
Transition écologique et développement durable	- SVT (6H) + technologie (6H) + Physique (6H) : <i>eau et Terre...</i>		
Information, communication et citoyenneté			- Français (6H) + Histoire (6H) : <i>lecture et analyse critique des médias...</i>
Langues et cultures de l'Antiquité	- Français (6H) + arts plastiques (6H) : <i>l'Age d'or</i>		
Langues et cultures étrangères	- Anglais (6H) + EPS (6H) : <i>les sports anglo-saxons</i> ou - Anglais (6H) + éducation musicale (6H) : <i>la culture celtique</i>	- Anglais (12H) + géographie (12H) : <i>Les grandes villes anglo-saxonnes</i>	
Monde économique et professionnel			
Sciences, technologie et société		- Mathématiques (12H) + Physique (6H) : <i>notions de grandeurs composées et résolutions de problèmes ouverts</i>	- Technologie (6H) + EPS (12H) : <i>gestion des performances et nouvelles technologies</i> - Mathématiques (6H) + Physique (6H) + technologie (6H) : <i>du concept mathématique à l'application sur une grandeur</i>
TOTAL	108 heures	78 heures	78 heures

ANNEXE 1

Tableau de la répartition des EPI retenus par domaine et par niveau d'enseignement et disciplines.

Fiche synthétique EPI

«Enseignement Pratique Interdisciplinaire»

Niveau d'enseignement : 4°

Intitulé du projet : **Réalisme et impressionnisme : Écarts et scandales**

Disciplines concernées : Français – Arts plastiques

Discipline 1 :	Français	Discipline 2 :	Arts plastiques
Discipline 3 :			

1. Domaine EPI visé (sur les huit possibles)

Culture et création artistique

2. Compétences socles visées

D1 : Des langages pour penser et communiquer
D5 : Les représentations du monde et l'activité humaine

3. Point(s) du programme traité(s)

Discipline 1 : Français	Discipline 2 : Arts Plastiques	Discipline 3 :
Regarder le monde : La fiction pour interroger le réel. Découvrir des œuvres et des textes relevant de l'esthétique réaliste		

4. organisation temporelle et durée estimée de l'EPI : (précisez si un co enseignement est attendu, éventuellement la période de l'année scolaire propice)

Français : 12h
 Arts plastiques :
 Période : Second trimestre Mars/Avril

5. Production finale prévue

<i>Forme de la production</i>	<i>Modalités d'évaluation</i>
Réaliser une exposition type « Salons des Refusés » à partir d'un détournement d'œuvres académiques et réalisation d'un livret de l'exposition.	Double évaluation : Français : Capacité à défendre sa production en Arts plastiques avec un double regard à la fois esthétique et littéraire.

6. Besoins spécifiques

	Description du besoin	Quantitatif estimatif
Ressources informatiques		
Ressources documentaires	Livres des Beaux-arts	
Matière d'œuvre	Matériel arts plastiques	
Équipement spécifiques	Aménager un lieu pour l'exposition	
Déplacements	Sortie sur une journée pour chaque 4° : Visite du Musée Ingres à Montauban et du Musée Toulouse-Lautrec à Albi	
Autres	4 heures de concertation	

ANNEXE 2

Fiche synthétique d'un EPI imaginé pour les classes de 4ème et intitulé « Réalisme et impressionnisme : Écarts et scandales ».

Clisthène SID « Polar » du 21 au 25 mai 2012 **EMPLOI du TEMPS : 6ème**

	Lundi 21	Mardi 22	Mercredi 23	Jeudi 24	Vendredi 25
8h30	Temps d'accueil	Temps d'accueil	Temps d'accueil	Temps d'accueil	Temps d'accueil
9h	« L'enquête policière » M. Séré – M. Marty	Groupes d'Enquête en pôles (Sur le terrain, Interrogatoire, étude des alibis, recherche d'indices, écriture)	Groupes d'Enquête en pôles (Sur le terrain, Interrogatoire, étude des alibis, recherche d'indices, écriture)	Groupes d'Enquête en pôles (Sur le terrain, Interrogatoire, étude des alibis, recherche d'indices, écriture)	Groupe d'Enquête
10h	« Recherche de traces et d'indices » M. Wagner – M. Guédé				
10h30					
11h		Groupes d'Enquête en pôles (Sur le terrain, Interrogatoire, étude des alibis, recherche d'indices, écriture)	Groupes d'Enquête en pôles (Sur le terrain, Interrogatoire, étude des alibis, recherche d'indices, écriture)	Groupes d'Enquête en pôles (Sur le terrain, Interrogatoire, étude des alibis, recherche d'indices, écriture)	Groupe d'Enquête
11h30	« Vocabulaire du policier » Mme Hjbarran				
12h30					
14h00	Groupe d'Enquête	« Avocate et associés » Mme ? – M. Janaud		Groupe d'Enquête	Oral et jurys : Compte-rendu et conclusions
15h		« Procès d'assises » M. Guédé			
15h30	« Travestissement » Mme Coussy-Clavaud – Mme Bagdasaryan			Groupe d'Enquête	
16h	« Chromatographie » M. Pionel				
17h30					

ANNEXE 3

Exemple de l'emploi du temps d'une semaine interdisciplinaire : Projet « Polar » pour les classes de 6^{ème}.
(Collège Clisthène. <<http://www.clisthene.org/reorganiser-des-exemples/des-exemples/>>)

RAP, SLAM et Poésie

La **déclamation** est l'art vocal de l'acteur, consistant à **articuler rythmiquement les phrases** entre **parole** et **chant**. La déclamation est l'art de faire valoir l'**idée** exprimée par la **voix** et le **corps**. (le geste)

Quelles sont les ressemblances et les différences entre le rap et le slam?

Le **SLAM** : Le **slam** est une **forme de poésie sonore** considérée comme un **mouvement d'expression poétique** et **populaire**. C'est une **déclamation rythmée** dans le **registre du langage parlé**, à l'origine « **capella** », basée sur le principe de la **joute oratoire** entre 2 poètes. Le **Slam** (de poésie) est une **performance artistique** dans laquelle des poètes s'affrontent, jugés par les notes et les appréciations d'un jury choisi au hasard parmi le public.

NB : Cet art était déjà pratiqué par les troubadours au moyen âge lors des « **Jeux floraux** ». En 1324, de riches bourgeois toulousains organisèrent un **concours de poésie** en langue d'oc, récompensant chaque année un **troubadour** vainqueur d'une série de **joutes poétiques** par d'une violette dorée à l'or fin.

Le **slam** est né aux **USA** en **1984** lorsque le poète **Marc Smith**, mit en place une joute de poésie dans un club de **Jazz** à Chicago. Il cherchait à donner un nouveau souffle aux « scènes ouvertes » de poésie en faisant participer le public aux performances. Il explique avoir choisi ce terme pour son aspect sportif et ludique.
(en anglais : to slam : écraser, vaincre, par déformation : "chelem" - voir ci-dessous : battle = joute, bataille)

🔊 Ex : **Fabien Marsaud** alias **Grand Corps Malade** « **Rencontres** » Album « **Midi 20** » 2006

Le **RAP** : Le rap est un style musical basé sur une forme précise de **déclamation rythmée** sur très peu d'intonations (notes) et **synchronisée** avec une **pulsation** sur un **ostinato** (orchestral ou simplement rythmique sur base de percussions vocales « le **beat box** ») dans des **couplets** alternant parfois avec un **refrain chanté** (la mélodie d'une chanson traditionnelle)

Le terme « **RAP** » est inspiré des expressions anglaises Rhythm And Poetry ou encore en référence au verbe anglais "to rap" signifiant parler sèchement et fortement, blâmer, rudoyer.

Bien que **rigoureusement composées** et **interprétées**, les paroles **scandées** sur un **rythme** très **appuyé**, peuvent être **improvisées** (free style) lors de joutes entre artistes appelées « **battles** »

🔊 Ex : **Eminem** « rap battle » vs **Papa Doc** dans le film « **8 Mile** » 2002

C'est une expression vocale appartenant au **mouvement culturel hip-hop**, apparu au début des **années 1970** aux **USA**. A l'origine, les **MC**, (Masters of Ceremony = Maîtres de Cérémonie) servaient à soutenir les **DJ**, (Disc Jockey pour la partie musicale) et les parties « **rappées** » étaient simplement appelées MC-ing.

NB : Le rap américain est issu de la culture africaine. Le chant scandé du MC évoque en effet le **griot**, poète et musicien chroniquant la vie quotidienne lors des cérémonies en Afrique. La **danse hip-hop** est dérivée des joutes de danse africaine traditionnelle. 🔊 Ex : vidéo « **Dance party** » Conakry, Guinée. L'influence des **sermons des pasteurs** Baptiste américains en est également la source : 🔊 Ex : Le sermon d'un preacher (pasteur) dans une église aux USA : **Reverend K** «Tell me how long »

Le **flow** (fluidité) du rappeur est l'**habileté à déclamer rythmiquement** sur un **tempo** (+ ou - rapide) un grand nombre de **syllabes** ou **phonèmes** par **pulsation**. En effet, une même phrase peut être « **rappée** » d'un nombre infini de manières et dans des styles divers. (par ex : le Raggamuffin dérivé du Reggae – cf Blacko)

🔊 Ex : **Soprano & Blacko** « Fermes les yeux et imagine toi » 2007 - 🔊 Ex : **Watsky** the fastest rap singer of the world ?

Les caractéristiques communes

- Expression d'une **jeunesse** en crise, les **textes** de rap et de slam sont souvent **victimaires** ou **engagés** : ils dénoncent, critiquent des faits de société ou appellent à la révolte ou à la réaction mais également mettent en garde et appellent à la prise de conscience voire à l'engagement du citoyen.
🔊 Ex : **Suprême NTM** Live « Laisse pas trainer ton fils » album « **Suprême NTM** » (1998)
- La **musique** (mélodie, arrangement, instrumentation) est basée sur des **ostinati**. (cf : la Mus. Africaine)
- La **voix** souvent **forcée** et **scandée** exprime, renforce et caractérise le **sens du texte**. (Les fins de vers sont parfois **reprises en chœur** pour souligner l'intention de l'auteur)
- Les procédés de la composition poétique comme les **métaphores**, les **allitérations** et les **assonances** sont utilisés massivement.
- Les **expressions** « **argotiques** » (expression populaire) sont également souvent utilisées.
- Les **vers** sont toujours **rimés** comme dans une **poésie** classique ou un texte de **chanson** :

Rimes pauvres : la voyelle seule est semblable, c'est une simple assonance (ex. **ami** / **pari**)

Rimes suffisantes : la consonne précédant la voyelle accentuée est la même dans les 2 mots (ex. **bannir** / **finir**)

Rimes riches : plusieurs syllabes identiques de son et d'articulation (3 phonèmes ou + (ex. **vaillant** / **travaillant**)

Disposition des rimes : **Rimes plates** : AA / BB, **Rimes embrassées** : AB / BA, **Rimes croisées** : AB / AB

🔊 Ex : **Diams** interprétant « **Rimes** » de **Claude Nougaro** - album « **Chansons nettes** » (1981)

Quelques rappeurs et slameurs célèbres

Rappeurs : Aux **USA** : Tupac, Eminem, 50 Cent, Snoop Dogg, Dr Dre, etc. En **France** : Kool Shen, Joey Starr (NTM) Akenathon, Surik'n (IAM), MC Solar, La Fouine, Booba, Soprano (Psy4 de la rime), Blacko, Akon, etc.

Slameurs : Grand corps malade, Abd al Malik, Oxmo Puccino, etc.

ANNEXE 4

Fiche élève élaborée par M. R. dans le cadre de sa séquence « **RAP, SLAM et Poésie** ».

Carnet de voyage en Normandie (7 au 10 juin 2016)

Consignes

Votre carnet doit comporter **9 pages** (1 page de couverture et 2 pages pour chaque jour de voyage)

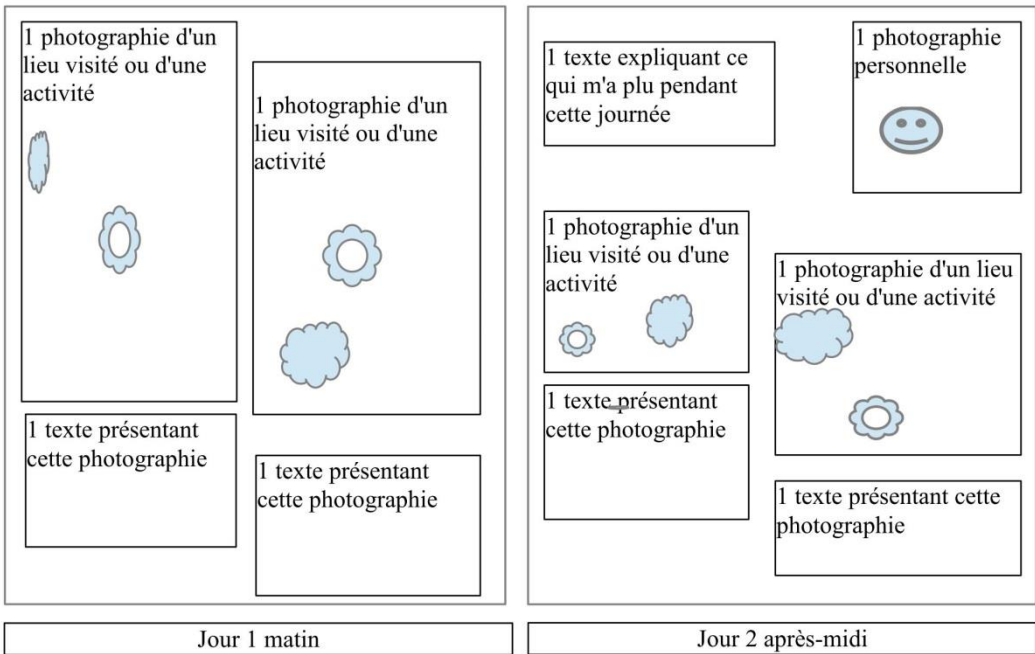
Pendant le voyage vous préparez chaque jour votre carnet au brouillon en sélectionnant des photographies et en rédigeant les textes. Vous faites une « maquette » de votre carnet. Vous devez sélectionner au moins **2 photographies** et rédiger **2 textes** par demi-journée. Vous devez apparaître sur l'une des photographies et l'un des textes doit expliquer ce qui vous a plu pendant cette journée.

Lorsque vous raconterez l'activité « Correspondance », vous devrez **intégrer dans votre carnet la page de brouillon élaborée au Château de Miromesnil.**

De retour de voyage vous confectionnez votre carnet sous forme de diaporama, de carnet papier ou de livre numérique (type « Calaméo » lien : <https://fr.calameo.com/> inscrivez-vous sur le site et suivez les consignes, c'est simple et gratuit!)

Vous remettez votre carnet (papier ou fichier numérique ou lien « Calaméo ») à l'un des accompagnateurs du voyage **avant le mercredi 22 juin.**

Exemple de mise en page



ANNEXE 5

Fiche de consignes et d'aide à l'élaboration d'un carnet de voyage dans le cadre du projet « Sur les pas de Victor Hugo et de Guy de Maupassant ».



Fiche d'inscription - Projet *Terres d'Ailleurs* - Les 19 et 20 novembre 2015
Muséum de Toulouse

Nom de l'établissement : collège Georges Brassens

Adresse de l'établissement : MONTASTRUC LA CONSEILLERE

Nom de l'enseignant ou du responsable : Mme S

Coordonnées de l'enseignant ou du responsable :

Téléphone (portable) :

Mail :

Niveau de la classe : 5ème

Nombre d'élèves : environ 25

Nombre d'accompagnants : 2

Jour préférentiel (nous ferons de notre mieux pour donner satisfaction à votre choix) :

Judi 19 novembre

X Vendredi 20 novembre

Intervenant choisi pour la rencontre et le travail pédagogique :

Choix 1 :

Nicolas JOLIVOT

Claire et Reno MARCA

Aurélie CALMET

X Christiane MORDELET et Stanzin DORJAI

Choix 2 :

Nicolas JOLIVOT

Claire et Reno MARCA

X Aurélie CALMET

Christiane MORDELET et Stanzin DORJAI

Pour notre information, comment avez-vous entendu parler du festival :

Vous êtes déjà venu

X Information reçue par mail

Information reçue par le Rectorat

Bouche à oreille

Autre :

Contenu du projet pédagogique (merci de parcourir la biographie des intervenants et de visiter leur site Internet pour la mise en place du projet pédagogique) :

Classe à POC (projet à ouverture culturelle) : Sur les traces des grands explorateurs
--

Résumé du projet

Les grands explorateurs et leurs découvertes seront introduits au sein du cours d'histoire et de français. Il sera ensuite demandé aux élèves de créer un personnage d'explorateur et un peuple imaginaire afin de s'approprier ces connaissances et de créer un récit de voyage imaginaire. L'accent sera mis sur la découverte de l'autre. En novembre, nous espérons que les élèves pourront se rendre au Muséum de Toulouse dans le cadre du projet "Terres d'Ailleurs" afin de rencontrer Christiane MORDELET et Stanzin DORJAI et d'échanger autour de la thématique : découverte de l'autre et de sa culture. La visite du muséum sera axée sur le lien de l'homme à la nature.

Suite à cette sortie, le récit qui avait été inventé par les élèves sera transformé en carnet de voyage. Le travail sera réalisé en cours d'arts plastiques. Une sortie à la bibliothèque du patrimoine de Toulouse sera effectuée afin d'observer des livres issus des grandes découvertes.

Justification du choix de l'artiste ou du professionnel

Christiane MORDELET est spécialisée dans la découverte de cultures lointaines comme la Mongolie, le Groenland, le nord Canadien et les Himalaya. Avec Stanzin DORJAI, ils forment une équipe originale et solide, basée sur le respect et la complémentarité qu'apportent leurs deux cultures si différentes.

Désirant centrer le carnet de voyage réalisé par les élèves sur la découverte de l'autre et le respect des différences, la pratique artistique de Christiane Mordelet semble particulièrement adaptée à ce projet.

Finalités du projet

Le projet aura pour finalité :

- de mettre en lien l'histoire et le français, car les liens évidents qui existent entre les programmes de ces deux matières ne sont pas toujours suffisamment exploités.
- de favoriser de façon plus générale le travail en interdisciplinarité (français, histoire, arts plastiques).
- d'écrire un récit de voyage directement inspiré des récits des grands voyageurs.
- de réaliser un carnet de voyage centré sur la découverte de peuples inconnus.

Objectifs pédagogiques, artistiques et culturels

L'objectif pédagogique central sera de permettre à l'élève de prendre conscience du lien qui unit les différentes disciplines qui lui sont enseignées. Il pourra ainsi comprendre la notion de réinvestissement et être capable d'utiliser les compétences acquises par-delà les barrières instaurées par le découpage des apprentissages en différentes matières. Il pourra plus spécifiquement percevoir l'aspect interdisciplinaire de l'histoire des arts.

L'objectif culturel sera d'amener à une prise de conscience de l'importance historique et sociologique des grandes découvertes effectuées par les Grands Voyageurs, ces découvertes ayant transformé la conception que l'homme avait du monde.

- L'objectif artistique sera de découvrir et de s'approprier la technique du carnet de voyage.

Articulation avec les programmes d'enseignement

L'étude des grands voyageurs fait partie du programme d'histoire en 5ème. De même, la thématique "récit d'aventures" présente dans les programmes de français, peut être directement reliée à ce projet : la lecture de *Voyage en terre de Brésil* de Jean de Léry sera proposée aux élèves.

Compétences visées : (connaissances, capacités, attitudes)

Les compétences visées sont les suivantes :

- connaître les spécificités d'un récit de voyage.
- Compétence 5 : situer les œuvres dans leur contexte historique et culturel.
- être capable d'analyser une page de carnet de voyage (lecture d'image),
- Compétence 5 : lire et utiliser différents langages.
- être capable de restituer ses connaissances afin de les partager avec d'autres classes
- Compétence 1 Lire : lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers.
- Compétence 4 domaine 3 : créer, produire, traiter, exploiter des données.
- Compétence 4 domaine 4 : s'informer, se documenter.
- s'approprier une forme d'écriture, le récit de voyage
- Compétence 5 : avoir des repères littéraires.
- Compétence 1 Ecrire.
- s'approprier la technique du croquis et du carnet de voyage,
- Compétence 5 : Pratiquer diverses formes d'expression à visée artistique.

Contribution à l'histoire des arts

La découverte de livres issus des grandes découvertes à la bibliothèque du patrimoine s'inscrit pleinement dans l'étude de l'histoire des arts (domaine : arts du visuel). Elle permettra de développer la thématique "Arts, espace, temps" ("L'œuvre d'art et la place du corps et de l'homme dans le monde et la nature : les déplacements dans la nature. Voyages, croisades, découvertes, expéditions, migrations).

Critères et modalités d'évaluation

Evaluation par l'écrit : appropriation d'une forme et d'un vocabulaire par l'écriture d'un récit de voyage.
Evaluation de la lecture d'image : capacité à observer une page de carnet de voyage et à en traduire les spécificités.
Participation à un concours : concours du carnet de voyage du CRDP de Clermont-Ferrand.

Restitution ou valorisation, rayonnement dans et hors de l'établissement

Le travail effectué sera valorisé par diverses restitutions à l'intention de l'ensemble des élèves de 5ème du collège, mais aussi à un public plus élargi afin que les élèves intéressés puissent être touchés :

- présentation du carnet de voyage réalisé aux autres classes de 5ème, puis exposition au CDI et diffusion après numérisation sur l'ENT du collège,
- participation au concours de carnet de voyage du CRDP de Clermont-Ferrand (les carnets sont exposés plusieurs mois).

ANNEXE 6

Fiche d'inscription au projet *Terres d'Ailleurs* et demande de financement d'un Projet à Ouverture Culturelle.



Nom : Cartier
 Prénom : Jacques
 Né le : 23 septembre 1491 à
 Saint-Malo, Bretagne (FRANCE).
 Décédé le : 1^{er} septembre 1557 à
 Saint-Malo, en Bretagne (FRANCE).
 Il a fait une formation de mousse
 et de matelot.
 Métier : Navigateur
 Nationalité : Française

Famille
 (Parents Conjoints (mariés))

Père : Jamet Jansart
 Mère : Jerseline Jansart
 Enfants : Lucas Jansart et un enfant non nommé, né
 en 1484
 Épouse : Borteline Jansart et Jehanne.
 Épouse : Catherine Des Egranches
 Père : Jacques Des Egranches
 Mère : Françoise Des Egranches
 Jacques Cartier et Catherine Jansart
 n'ont pas de enfants.



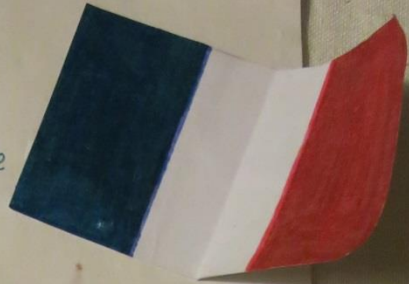
de voyage de
Jacques Cartier

Par l'ordre de François I^{er},
 Jacques Cartier part de
 Saint-Malo le 19 mars
 1534 vers le Canada. Ses
 moyens de locomotion sont
 trois bateaux qui s'appel-
 lent, la petite Hermine, la
 Grande Hermine et l'Émérillon.
 Il y a à bord 61 hommes plus
 Jacques Cartier. Il perd en

Cours de route la petite
 Hermine. le 10 mai 1534 il
 aborde les côtes de Terre Neuve.
 IP visite l'île de la Madeleine
 . Il explore l'estuaire d'un fleuve
 qu'il nomme le Saint-Laurent
 puis aborde le Labrador. IP
 prend possession de cette terre au
 nom du roi de France et la
 nomme Canada du mot iroquois
 Kanata qui signifie village. Le
 5 septembre 1534 Jacques Cartier est
 de retour au port de Saint-Malo.

Quiz

1) Quelle est la nationalité de Jacques Cartier ?



2) D'où vient-il : région, ville ?

Bretagne, Saint-Malo

3) Qui a envoyé Cartier faire ce voyage ?

François I^{er}

4) En quelle année est-il parti ?

1492

5) Avec combien de navires ?

3 réponses

6) Quel pays a-t-il découvert ?

3 réponses



ANNEXE 7

Exemple d'une synthèse exposée et concernant un grand voyageur : Jacques Cartier.

Epices et produits exotiques



La patate est découverte en Amérique en 1492 par Christophe Colomb. Après sa découverte elle est réservée seulement aux bœufailles en France. Avant sa découverte elle était surtout appréciée par les Incas. C'est lors d'une famine en France que "Antoine Parmentier" a été envoyé en prison en Allemagne là où il a goûté la patate et lui a proposé au France pour remplacer le blé.



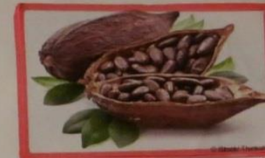
Le maïs vient du Mexique c'est Christophe Colomb qui le découvre. Il sera d'abord cultivé en Espagne en Italie et au Portugal puis il arriva au Sud de la France avant de se répandre dans toute l'Europe.



d'origine sud américaine, la tomate était cultivée par les aztèques et les Incas. Hernand Cortés l'introduit en Europe au XVI^e siècle.



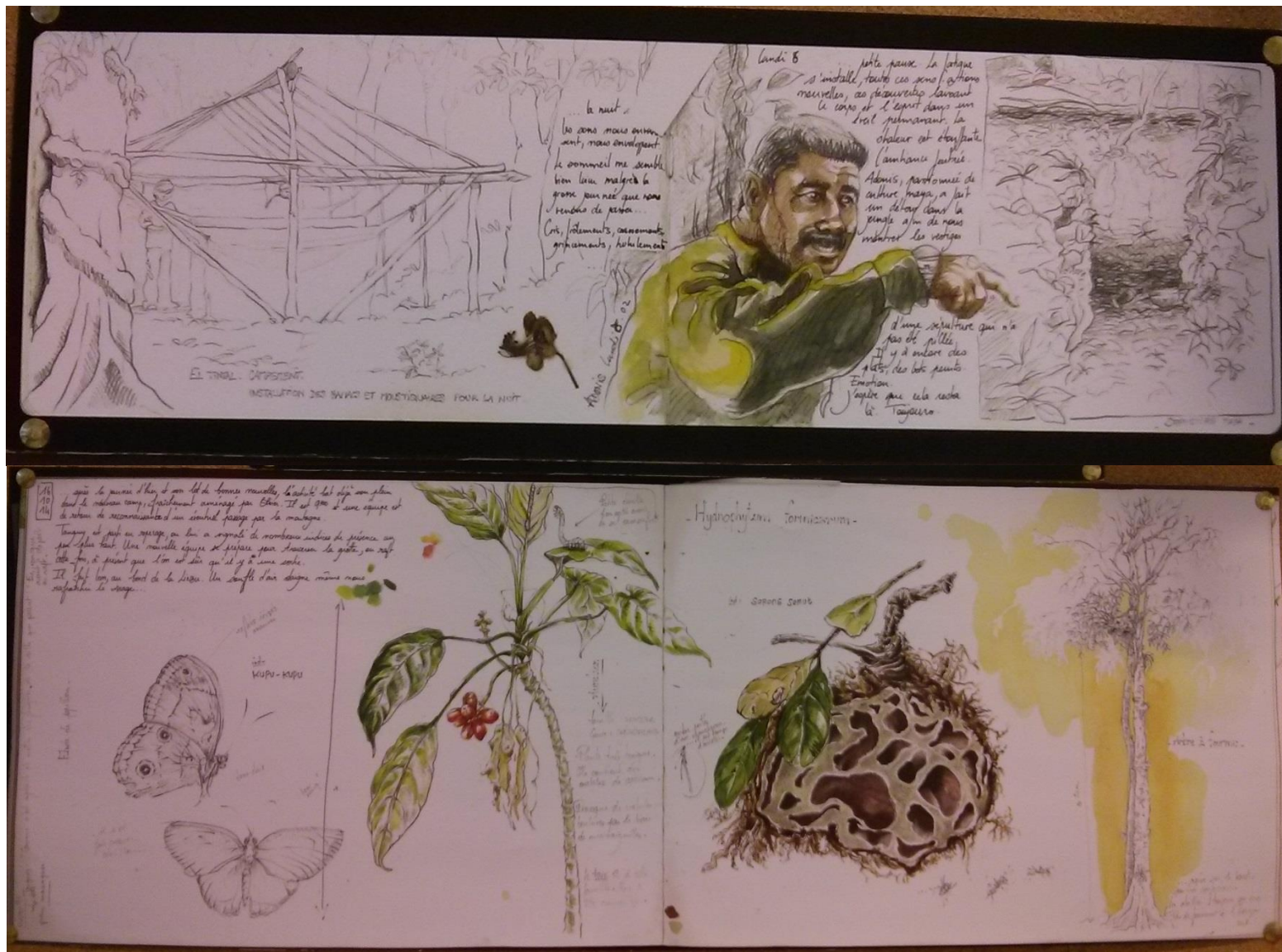
La vanille était cultivée en Amérique centrale par les Aztèques. Introduite en Europe par les conquistadors, elle est très appréciée à la cour de France. Les tentatives de la cultiver n'ont réussi seulement qu'au XVIII^e siècle.



Pour les Aztèques et les Incas, cette fève était un don des dieux. Elle fut ramenée par Hernand Cortés en 1528.

ANNEXE 8

Exemple de découvertes des grands voyageurs : les épices et produits exotiques.



ANNEXE 9

Croquis élaborés par la carnetiste Aurélie Calmet et offerts aux élèves participant au projet « Les Grands Voyageurs ».

N° du groupe : 7

$$\frac{3,5}{5} + \frac{13}{20}$$

Romane
5^o2

Projet: Rédiger un
Récit de voyage

Thématique:
Loisir / Musique

(3,5
5)

Une bonne organisation. Mais donne plus de détails sur les instruments. Fais preuve d'imagination: comment sont-ils? Qu'est-ce de différent par rapport aux nôtres?

2/2/16 Elaborer son brouillon

son personnage est: Léa
Ses caractéristiques sont: Peureux,
observateur et a une sœur jumelle
est Léa.

Tu ne fais pas avec le
même personnage que
Clara et Blondine.

Paragraphe 1:

(Aujourd'hui quand on commence le récit)
elle découvre* les instruments de musique de
ce monde comment la musique traditionnelle,
la musique pour les petit bébé (musique
lent), pour les adolescent, pour les adulte
* la musique

Paragraphe 2:

Elle découvre comment est fait les instruments
instrument ~~de musique~~ ~~de musique~~
Gitarre, flûte, Tabouret (liste des instruments)
ou il vient quel son qui fait

et de quel genre.

Paragraphe 3:

~~Elle apprend, on ignore elle s'en pas
au début le peuple est obligé de lui
monter plusieurs fois~~

Elle découvre comment le peuple joue
les instruments elle trouve sa bagarre
et veut ~~le~~ essayer mais elle peut pas
~~elle~~ elle connaît pas assez pour laisser
leur instrument. Elle est obligée de leur
prouver qui ont peut lui faire confiance
~~et si elle laisse ses instruments il lui~~
font confiance

Paragraphe 4:

Elle découvre comment jouer des
instruments traditionnelle de la-bas ses
dure de jouer mais elle aime.

16/02/16 Les instruments sont sur les parti du
corp si on tape l'endroit du corp et
sa fait de la ^{dans un} musique.

ANNEXE 10

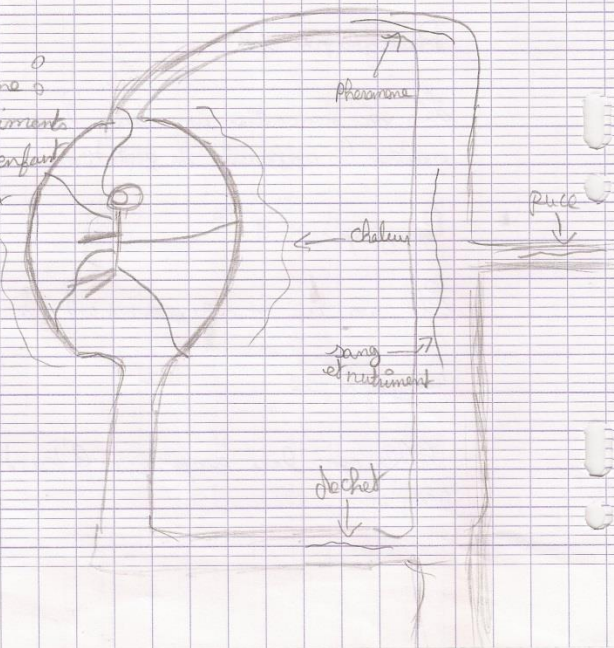
Travail autour du brouillon et de l'organisation du récit : une journée relatant la découverte d'instruments de musique d'un monde imaginaire.

Paragraphe 7^o

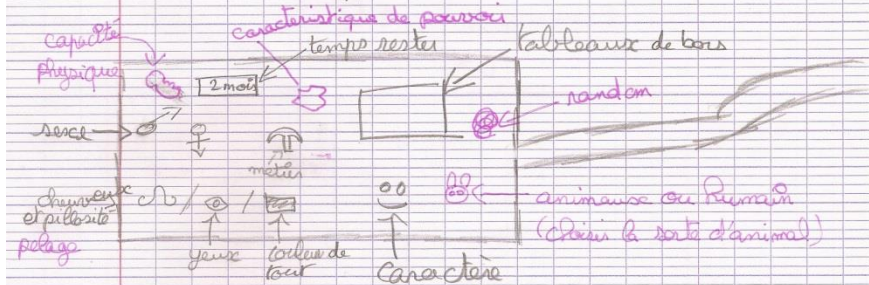
Les us à la conclusion que personne ne fait d'enfant naturellement.

La machine^o

La machine envoie les nutriments et vitamines nécessaires à l'enfant ainsi que des phénomènes pour déterminer le sexe de l'enfant, des puces pour les contrôler et rejete les déchets.



Centrale de l'appareil^o



La centrale sans à définir le caractère, la couleur des cheveux et les chances et la pilosité, le sexe, la matière et le temps passer dans la machine. Pour le temps passer dans la machine il est variable entre 3g à 3mois en dépend avec plus ou moins d'argent. Cette machine est relié à la machine. Le tableaux de bord est tactile.

Les sages femmes et les obstétriciens sont remplacés par des mécaniciens et des techniciens qui s'occupe de la maintenance et des caractéristiques caractéristique de l'enfant.

ANNEXE 11

Schémas traduisant les réflexions des élèves autour d'un peuple imaginaire, sa physiologie et ses méthodes de reproduction.

Dorine 5°2

- Personnage : Ève

- Modifications

Correction des fautes d'orthographe

Modification des verbes aux temps demandés

Transformation des nombres en lettres

Accords des participes passés et des adjectifs

Accords dans les groupes nominaux

Accords des homophones

Reformulation des parties du texte mal formulé

Invention des deux prénoms

Ajout de la rencontre avec Sitham

Ajout de la description du caractère d'Ésilé

Remplacement de « champs » par des synonymes pour éviter les répétitions

Modifier les[à] en [a]

J'ai rajouté une phrase de conclusion

Ce matin, je suis partie avec Sitham, rencontrer hier lors de ma balade dans la ville, pour l'aider avec ses plantations. Ses champs sont en dehors de la ville. Pour y arriver, nous avons dû prendre les super pingouins robotisés. Cela n'a pris que dix minutes alors qu'en voiture, il nous aurait fallu une ou deux heures.

En arrivant, j'étais assez embarrassée car ses exploitations sont extrêmement différentes de celles de chez moi. Ils sont soutenus aux quatre extrémités par des genres de lianes. Ces lianes sont très longues et épaisses, elles font une bonne centaine de mètres et les champs sont empilés les uns sur les autres avec cinq ou six mètres d'écart entre chacun d'eux. J'étais assez angoissée face à ces champs dont je ne connaissais pas le fonctionnement. En allant vers ses cultures, j'ai eu le temps d'apercevoir les autres terrains. Ils sont soit vides, soit rempli de toutes sortes de végétaux inconnus à mes yeux.

Nous arrivions enfin devant son champ, il est le sixième en partant du bas. Par terre, se trouvait une demi-sphère rouge, c'est un genre de trampoline, on saute dessus et on atterrit sur le terrain voulut.

Son terrain était rempli de fleurs plus grandes que moi d'une tête au moins, elles ressemblent à des tournesols, mais leurs pistils sont gris. Sitham m'avait dit de ne pas toucher aux fleurs mais j'y ai touché et tout à coup la fleur a disparu et a laissé place à quelques feuilles. Sitham s'est retourné et m'a chassé de son terrain en pestant des insultes. Puis je me suis dirigé vers l'arbre en espérant en apprendre plus sur eux.

En arrivant devant l'arbre, je croisais Léa qui m'a dit qu'elle rentrait. Ayant mal au ventre, je partie manger chez Ésilé, notre voisine, elle est un peu comme moi, elle veut apprendre à nous connaître.

L'après-midi, je suivais Ésilé jusqu'à l'arbre, elle s'est approchée de celui-ci et lui a pris un de ses fruits. Elle l'a secoué un long moment puis avec un objet rond, elle a percé la coque de l'aliment. Tout à coup elle a bu une gorgée et m'a demandée si j'en voulais, je lui es répondu que oui !Alors que je venais de finir de l'avalier, je débordais d'énergie et tout la fatigue s'envolait, j'étais en pleine forme. Je pense que c'est pour ça qu'ils n'ont aucun signe de vieillissement dans ce monde.

Je suis rentrée à la maison très tard car j'ai passé la soirée chez Ésilé. Je me suis endormie en repensant aux pouvoirs de ce fruits. J'en apprendrais plus demain....

Morgane 5°2

- Mon personnage : Ève

- Les corrections que j'ai apportées :

-J'ai corrigé tous les verbes pour les mettre au passé composé.
-J'ai plus détaillé les pièces de la maison.
-j'ai corrigé toutes les fautes d'orthographe.
-j'ai reformulé des phrases
-J'ai fait des paragraphes
-J'ai supprimé les répétitions
-J'ai raccourci mes phrases
-J'ai enlevé quelques phrases ou mots qui me semblait superflus
-J'ai corrigé les accords des participes passés
-J'ai changé des mots familiers en mots courants.

Aujourd'hui, j'ai découvert les maisons avec Léa pendant que Léo visitait la ville. Lorsque j'ai vu pour la première fois une maison, j'ai trouvé qu'elle était très belle, vue de l'extérieur car elle formait une bulle de glace. J'ai donc décidé de la visiter. Quand je suis entrée dans la maison, tout était très moderne et la plupart des meubles dans la maison étaient électroniques et extrêmement développés. Quand je me suis décidée à entrer dans l'une des pièces, j'ai vu un énorme lit et de nombreux meubles. Ce lit attirait toute mon attention, j'ai alors décidé d'appuyer sur l'un des boutons qui se trouvait à côté du lit pour voir ce qui allait se passer. Et là au moment d'appuyer sur le bouton un bruit très doux se mit à sortir du lit, le lit se mit à entrer dans le sol, ce qui me fit tomber. Je me suis alors retrouvée dans une pièce très sombre d'où sortait une musique douce qui donnait envie de dormir. J'ai cependant réussi à ne pas sombrer dans un profond sommeil mais en m'adossant au mur j'ai appuyé de nouveau sur un bouton qui heureusement m'a fait retourner dans la chambre initiale. Mais toujours intriguée j'avais envie d'essayer un autre bouton.... Un autre petit gadget avait attiré mon attention il ressemblait à une armoire mais pas comme les autres....mais prudente je ne touchais plus à rien. Il y avait beaucoup d'espace alors j'ai décidé de m'asseoir au milieu quand soudain les portes se sont refermées me plongeant dans le noir. Sur un petit écran qui se trouvait devant moi 3 tenues se sont affichées, j'ai cliqué sur l'une d'entre elle et 10 secondes plus tard j'étais devant le miroir portant cette même tenue. Magique, génial ce placard !

J'ai décidé de continuer la visite. Je suis arrivée dans la salle de bain qui semblait commune. Seuls quelques boutons ont attiré mon attention, je n'ai pas pu résister et j'ai appuyé.... le bain tourna tout en s'enfonçant dans le sol laissant place à un grand jacuzzi, sensationnel. J'ai alors continué ma visite en me rendant dans la cuisine. La cuisine était la pièce la plus grande de toute la maison, j'ai eu juste le temps de rentrer dans la pièce que j'ai entendu des bruits dans le salon, alors je me suis dit que la maison devait être habitée. Je me suis donc cachée sous la table et là cinq personnes apparurent. Il y avait les parents et trois enfants. Au bout de quelques minutes de réflexion je me suis décidée à venir à leur rencontre. A ce moment, j'avais peur de leur réaction mais j'y suis allée. Quand ils m'ont vu, ils n'ont eu aucune réaction visible mais ont commencé à me parler dans un langage qui m'était inconnu. Au bout de quelques instants, ils ont compris que je ne comprenais pas ce qu'ils disaient. Alors le plus grand des enfants de la famille m'a posé sur la tête une sorte de diadème en me parlant doucement. Soulagée j'ai enfin compris ce qu'il me disait. La famille m'a souhaité la bienvenue. J'étais très contente et je les ai remerciés. Je leur ai dit que j'étais là pour visiter leur maison car je venais d'un autre pays. Alors ils m'ont laissé visiter leur maison. Je suis donc retournée dans la cuisine ce qu'il y avait de bizarre dans cette cuisine c'est que les meubles flottaient (ils ne touchaient pas le sol). En sortant de la cuisine, j'avais pensé que j'avais fini de tous visiter mais il restait encore une pièce où je n'étais pas rentrée alors je décidais de m'y rendre. Dans cette pièce, il y avait plein de toboggans et il y avait aussi trois lits ; cette pièce devait être la chambre des enfants. Alors j'ai décidé pour m'amuser de faire quelques tours de toboggans et j'ai beaucoup aimé. L'heure avançait et la famille m'invita à dîner. Ce qu'ils avaient l'habitude de manger ne m'inspira pas trop, j'ai donc accepté une simple soupe à la viande qui était en fête une soupe à la pieuvre. J'ai fait mine de rien, pour être poli et j'ai fini la soupe. A la fin du repas je leur ai rendu le diadème de traduction (c'est comme ça que je l'appelais) puis je suis partie me coucher en les remerciant vivement pour le repas. Une fois que j'ai rejoint Léa, qui elle avait visitée les jardins, nous nous sommes endormies en nous racontant nos aventures de la journée. Moi je pensais à Léo car je ne savais pas où il était.

Le lendemain au réveil nous avons décidé de quitter la famille pour retrouver Léo. Au moment de leur dire au revoir, tous les cinq nous attendaient deux pieuvres à la main en nous indiquant que ces animaux étaient pour eux comme une tirelire et un animal de compagnie. Ils nous ont offert une dernière dégustation de gâteaux originaux et étranges à la fois. Une fois les remerciements et au revoir terminés, nous avons repris, Léa et moi, la route pour retrouver Léo qui n'était toujours pas là.

Groupe : 1 - Gaïa 5°2

- EVE
- Modifications effectuées :
 - J'ai corrigé mes fautes d'orthographe.
 - J'ai annulé les répétitions.
 - J'ai utilisé du vocabulaire plus recherché.
 - J'ai mis tous les alinéas oubliés.
 - J'ai détaillé et développer certain passages comme celui où Ève parle de ces amis qui mangent sont plat afin de donner plus de précisions.
 - J'ai aussi rajouté certaines phrases pour améliorer mon texte.
 - J'ai détaillé le ressenti de Eve.

JEUDI 21 MARS :

Aujourd'hui, j'ai découvert la cuisine avec une habitante du village. Nous avons préparé un grand repas de bienvenue avec toutes leurs spécialités.

Les habitants m'ont d'abord présenté la cuisine. J'ai été très surprise car en entrant dans la pièce, j'ai découvert sur le plan de travail une multitude de petits bocaux remplis de choses incroyables ; du pollen, des bouts de glace en assaisonnements, des milliers de liquides colorés.

Puis une femme m'a présenté leurs principales spécialités. En voici quelques une ;

Gâteau aux restes

Jus de terre pressée

Crêpes aux feuilles de l'arbre sacré

Gratin aux fruits gelés

Œufs de pieuvres à la sève d'arbre

Arrêtes séchées

Mais il y en a encore énormément. Je dois avouer que tous ces assemblages m'ont semblés très étranges comparés aux nôtres.

Ensuite un homme m'a proposé de goûter tous ces aliments. J'ai été très anxieuse quand j'ai dû boire du jus de terre au pollen. Je me suis dit que j'allais me retrouver couverte de boutons ! Au final j'ai trouvé ça plutôt bon mais étrange. J'ai aussi goûté une glace aux têtards, j'ai détesté ! On m'a fait manger le caryotus le fruit de l'arbre sacré. Il est composé de multiples saveurs ! Il est vraiment délicieux ! Quand j'ai dégusté un de leurs plats favoris, cela m'a fait penser au goût du poulet, c'était en fait de la pieuvre gelée ... J'ai été tellement surprise en l'apprenant que j'ai tout recraché, de peur d'être malade.

Mais le moment que j'ai préféré a été sans hésiter celui où j'ai pu cuisiner avec eux. J'ai trouvé leur façon de faire très curieuse et différente de la nôtre.

Voilà la recette que j'ai réalisée avec eux :

SOUTAEKAC :

INGREDIENS : pollen, œufs de pieuvres, boyaux de poissons, terre en grains, peau de caryotus, grains de fraises bleues, sève d'arbre, 5 yeux de poissons, eau, feuilles, écorces grillées, pétales.

PREPARATION : Mettre dans un récipient de l'eau avec les boyaux de poissons et les feuilles.

Mélanger le tout en l'écrasant avec vos pieds (propres).

Puis ajouter des œufs de pieuvres en lamelle avec la peau du caryotus. Bien remuer.

Ajouter un Ertiloga de sève d'arbre avec les yeux de poissons. Saupoudrer de morceaux d'écorces grillées.

Mettre le tout dans des ventouses de pieuvres.

Avant d'enfourner, ajouter sur le dessus de la pâte le pollen, la terre en grains, les pétales et les grains de fraise bleues.

Mettre à chauffer 20 minutes puis à refroidir trois heures.

Quand j'ai préparé cette recette, je me suis beaucoup amusée. Ils ne font pas tout comme nous. Par exemple ils mélangent les ingrédients avec un fouet en tentacules de pieuvre qui tourne grâce à un mécanisme.

En attendant que le gâteau cuise, ils m'ont expliqué qu'ils étaient très « colo », cela veut dire écologiques .Ils ne jettent rien .S'il reste de la nourriture après un repas, ils l'assemblent pour faire un nouveau plat .Les différentes ressources et colorants naturels qu'apportent certain fruits sont utilisés pour des médicaments et des produits comme : des crèmes, des boissons, des cahiers et du matériel d'écoles mais aussi des remèdes contre des maladies.

D'après mes calculs, ils seraient six fois plus évolués que nous scientifiquement parlant .Bref, je m'emporte dans les calculs.

Pour revenir à mon histoire nous enfin pus manger. Ils avaient dressaient une grande table au pied de l'arbre tout le monde était là ça m'a beaucoup angoissé je l'avoue ... Mais j'étais très fière de présenter mon plat a tous mes amis qui était présent au repas .Il y avait Léo, Léa, Jade, Lucas, Camille ...Ils ont tous réagit différemment quand ils sont mangés mon plat .Certains ont eu peur de goûter d'autres n'ont pas hésité. La plus part n'a pas aimer. Ils ont tous était surpris par le goût car c'est très éloigner des saveurs que l'on connaît. Mais ils étaient tous très content. Quant à moi j'ai adoré c'était très bon et original !

Les habitants m'ont félicité. Puis nous avons échangé un long moment tous ensemble en parlant de nos vies respectives .Un peu plus tard dans la soirée nous somme rentré .J'ai passé une excellente journée pleine de découverte qui m'a appris un tas de choses. Je suis très contente.

Cette expérience était très intéressante. Elle m'a permis de découvrir une autre culture que la mienne.

Enfin je t'avoue que mes parents me manquent un peu, et que je me demande comment nous allons sortir de là...

Mais bon ! Si je dois retenir une chose de cette journée, c'est surement que la vie est pleine de surprises. Alors je vais dormir maintenant .Et j'ai hâte de découvrir la journée de demain ...En espérant qu'elle soit faite de pleins de choses incroyables...

Eve.

ANNEXE 12

Exemples de récits achevés d'élèves de la classe de 5^{ème} 2 – non encore corrigés par Mme S. – avec récapitulatifs des modifications successives apportées aux textes.