



HAL
open science

“ Jouons la carte de la fraternité ”. Évaluer les impacts d’un projet d’écriture au cycle 3

Pauline Portemer

► To cite this version:

Pauline Portemer. “ Jouons la carte de la fraternité ”. Évaluer les impacts d’un projet d’écriture au cycle 3. Education. 2017. dumas-01662025

HAL Id: dumas-01662025

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01662025>

Submitted on 22 Jan 2018

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

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

Année universitaire 2016-2017

***Master Métiers de l'enseignement,
de l'éducation et de la formation***

Mention Premier degré

« Jouons la carte de la fraternité »

Évaluer les impacts d'un projet d'écriture au cycle 3

Présenté par Pauline PORTEMER

Mémoire de M2 encadré par Hélène GONDRAND

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) : Pauline Portemer

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif **MEEF-PE** / MEEF-SD / MEEF-EE
/ MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

« *Jouons la carte de la fraternité* » – Évaluer les impacts d'un projet d'écriture au cycle 3

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...Grenoble.....

le.....03/05/2017.....

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e)... Pauline PORTEMER.....

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

« *Jouons la carte de la fraternité* » – Évaluer les impacts d'un projet d'écriture au cycle 3

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise ~~n'autorise pas~~²

Le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à ...Grenoble.....

le.....03/05/2017.....

Signature de l'étudiants(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION | 1 |
| PARTIE I : Cadrage théorique. | |
| La fraternité à l'école : l'enseigner ? L'évaluer ? | 2 |
| 1. Enseigner et évaluer la fraternité à l'école : est-ce possible ? | 2 |
| 1.1. Approche historique et construction de la notion de fraternité | 2 |
| 1.1.1. Deux origines, l'une religieuse et l'autre profane | 2 |
| 1.1.2. Vers une reconnaissance officielle : la fraternité, « parente pauvre » de la devise républicaine..... | 2 |
| 1.2. « Cette réalité quasi insaisissable qu'est la fraternité » : une valeur ? Un principe ? | 3 |
| 1.2.1. Une notion complexe..... | 3 |
| 1.2.2. ... Qui requiert un apprentissage | 4 |
| 1.3. Peut-on, faut-il éduquer à la fraternité à l'école ? | 5 |
| 1.3.1. L'enseignement des valeurs : la famille, l'école ?..... | 5 |
| 1.3.2. Une pédagogie requise..... | 5 |
| 1.4. L'éducation à la citoyenneté : comment enseigner les valeurs ? | 6 |
| 1.4.1. Éduquer à la citoyenneté dans le cadre scolaire : évolutions..... | 6 |
| 1.4.2. Enseignement moral et civique : acquérir des savoirs et développer des attitudes citoyennes | 6 |
| 2. L'évaluation par / des compétences | 7 |
| 2.1. Évaluer par compétences dans les classes : points de vue et enjeux actuels | 7 |
| 2.1.1. La compétence : définitions contrastées | 7 |
| 2.1.2. Être compétent, ou comment faire face à une « complexité inédite » | 8 |
| 2.1.3. L'évolution de l'évaluation traditionnelle vers l'évaluation par compétences..... | 8 |
| 2.2. L'évaluation des compétences dans le domaine spécifique de l'EMC | 9 |
| 2.2.1. Cadrage théorique : point sur la recherche | 9 |
| 2.2.2. Recommandations officielles : socle commun et programmes d'enseignement..... | 10 |
| 2.2.2.1. <i>Finalités de l'évaluation en EMC</i> | |
| 2.2.2.2. <i>Sur la forme : modalités d'évaluation</i> | |
| 2.2.2.3. <i>Critères de réussite et degrés de maîtrise</i> | |
| 2.2.2.4. <i>Sur le fond : contenus évalués</i> | |
| PARTIE II : Partie pratique. | |
| Un projet d'écriture au service de la construction de valeurs civiques | 13 |
| 1. Présentation du contexte | 13 |
| 1.1. Cadre et enjeux du projet « Jouons la carte de la fraternité » | 13 |
| 1.1.1. La Ligue de l'Enseignement : historique et champs d'action..... | 13 |
| 1.1.2. Le volet Fraternité : valoriser la diversité et lutter contre les discriminations | 14 |
| 1.2. Contexte de mise en œuvre du projet Fraternité 2017 | 14 |
| 1.2.1. Présentation du dispositif : « <i>De la page blanche à la scène</i> » | 14 |
| 1.2.2. Présentation de mon positionnement | 15 |
| 1.2.3. Présentation des deux classes | 15 |

| | |
|---|----|
| 2. Présentation du dispositif d'évaluation | 17 |
| 2.1. Rappel de la problématique et du champ de recherche | 17 |
| 2.1.1. Problématique | 17 |
| 2.1.2. Critères retenus | 18 |
| 2.2. Présentation des modalités de recueil de données | 18 |
| 2.2.1. Recueil du discours des élèves..... | 18 |
| 2.2.2. Observation directe menée par l'adulte | 19 |
| 2.3. Évaluation diagnostique et profil initial des élèves | 20 |
| 2.3.1. Représentations sur la notion de fraternité : Q1 | 20 |
| 2.3.2. Rapport à l'écrit socialisé : Q2 et Q3..... | 20 |
| 2.3.3. Goût pour l'écriture : sondage | 21 |
| 3. Présentation des résultats et analyse | 22 |
| 3.1. Les élèves savent-ils mieux expliquer la fraternité ? | 22 |
| 3.1.1. Ceux qui disent ne pas savoir | 22 |
| 3.1.2. Évolution de la nature des définitions proposées | 22 |
| 3.1.3. Des prises d'initiatives révélatrices | 24 |
| 3.2. Les élèves ont-ils évolué dans leur pratique de la fraternité ? | 24 |
| 3.2.1. Le regard qu'ils portent sur eux-mêmes | 24 |
| 3.2.2. Ce qu'observent les enseignantes | 25 |
| 3.2.3. Ce que j'ai observé durant les ateliers | 26 |
| 3.3. Les élèves sont-ils plus à l'aise face à l'écrit socialisé ? | 28 |
| 3.3.1. Questionnaires avant et après projet | 28 |
| 3.3.2. Sondage : « qui n'aime pas écrire ? » | 29 |
| 3.3.3. Regard de l'adulte : observations en ateliers et retours exprimés | 29 |
| 4. Discussion | 30 |
| 4.1. Re-contextualisation | 30 |
| 4.2. Limites | 30 |
| 4.2.1. Recueillir les représentations d'élèves, limites du questionnaire | 30 |
| 4.2.2. Progrès repérés et facteurs externes : des causalités multiples..... | 31 |
| 4.2.3. La stabilité des acquis | 32 |
| 4.3. Perspectives | 33 |
| 4.3.1. Compétences perçues / compétences observées | 33 |
| 4.3.2. Évaluer l'écrit poétique..... | 33 |
| CONCLUSION | 35 |
| BIBLIOGRAPHIE | 36 |
| ANNEXES | 37 |

Introduction

Un intérêt croissant pour la place de l'éducation morale et civique dans les classes est perceptible dans le monde de l'enseignement – en témoignent les parutions scientifiques, les évolutions des instructions officielles et les réflexions didactiques portant sur ce domaine de compétences. « C'est en citoyennant qu'on devient citoyen » : par cette formule, François Audigier prône un enseignement moral et civique basé sur le faire, l'action quotidienne, l'interdisciplinarité et la mise en projet (Audigier, 2007). J'ai souhaité me questionner sur l'impact que pouvait avoir un projet ayant pour thème la fraternité et mettant les élèves en situation de travail collaboratif. Autrement dit, et pour reprendre l'expression de F. Audigier : est-ce en fraternisant qu'on devient fraternel ? Ce questionnement en induit immédiatement un second : comment évaluer les acquis dans ce domaine complexe à circonscrire ? Puisque « la citoyenneté n'est pas une science exacte » (Feyfant, 2010), de quels moyens disposons-nous pour jauger les progrès des élèves dans ce domaine ? Ce travail présente un dispositif dans son ensemble : un projet pédagogique, les outils dédiés à son évaluation et les résultats identifiés.

Mes réflexions, lectures et échanges autour de ces nombreux questionnements m'ont amenée à définir la problématique cible de ce travail : peut-on affirmer que des pratiques d'écriture dans le cadre d'un projet coopératif peuvent améliorer les compétences morales et civiques des élèves, et notamment développer leur sensibilité à la notion de fraternité ?

La première partie de ce travail est dédiée à un cadrage théorique permettant de mettre en perspective l'enseignement des valeurs à l'école et de préciser les enjeux actuels liés à l'évaluation des acquis. La seconde partie présente le contexte et le dispositif pédagogique mis en œuvre, avant de s'attacher à en analyser les résultats recueillis.

PARTIE 1. Cadrage théorique.

La fraternité à l'école : l'enseigner, l'évaluer ?

1. Enseigner et évaluer la fraternité à l'école : est-ce possible ?

Cette première partie est dédiée à une réflexion sur la place qu'occupe la fraternité dans l'enseignement primaire en France. Des précisions quant à sa construction historique et à sa définition permettent d'en cerner les contours sémantiques. Puis, au regard des écrits de chercheurs et intellectuels ayant pensé cette notion de fraternité, un second temps propose d'en analyser les enjeux dans le cadre scolaire : est-il nécessaire de parler de fraternité à l'école ? Pourquoi, et comment le faire ?

1.1. Approche historique et construction de la notion de fraternité

1.1.1. Deux origines, l'une religieuse et l'autre profane

Selon Jean-Michel Ducomte, la notion de fraternité est ancienne et a connu, selon les époques, des assertions différentes. Historiquement, sa connotation est d'abord religieuse ; la fraternité désigne les relations des membres d'une même communauté religieuse et, en ce sens, est excluante : la « défiance ou [la] commisération à l'égard de ceux qui se refusent à partager les pratiques et le message d'une intensité variable, confèrent à cette fraternité une redoutable faculté d'exclusion. » (Ducomte, 2012). La seconde origine de la fraternité trouve ses sources dans la franc-maçonnerie, dont les membres se disent « frères ». Ducomte précise qu'elle a alors davantage pour fonction de rassembler, de faire se rapprocher des individus dont la diversité des opinions, croyances ou modes de vie devraient plutôt générer éloignement ou rejet. La fraternité a dans ce cadre « une fonction de dépassement mais aussi de mobilisation des singularités, en se donnant pour rôle de rapprocher des personnes qui, de par leurs attachements, leurs convictions, la trajectoire de leur existence, seraient restées à perpétuelle distance les unes des autres » (Ducomte, 2012).

1.1.2. Vers une reconnaissance officielle : la fraternité, « parente pauvre »¹ de la devise républicaine

Pour la Révolution de 1789, la fraternité est un mot emblématique : la formule « Salut et fraternité » est une entrée en matière habituelle pour les citoyens révolutionnaires. Si cette période favorise l'emploi du mot, elle ne s'attarde pas autant sur le terme fraternité que sur

¹ Cette formule est empruntée à Mona Ozouf (1992). *Dictionnaire critique de la Révolution française* ; Paris : Idées, Flammarion

ceux d'égalité et de liberté : « Les révolutionnaires s'y référèrent explicitement à l'occasion de la fête de la Fédération, en 1790, mais ils voyaient plus en elle un accélérateur de l'ardeur révolutionnaire des citoyens qu'un instrument de pacification sociale respectueuse des singularités. » (Ducomte, 2012). C'est seulement suite à la révolution de 1848 et avec la Constitution de la II^e République, que le terme est intégré à la devise républicaine : on lit dans son préambule que la République française « a pour principe la Liberté, l'Égalité et la Fraternité. ». L'idéal de fraternité s'opérationnalise alors au travers de décisions telles que l'abolition de l'esclavage ou l'assistance aux plus pauvres (« la reconnaissance du devoir pour la République d'assurer, “par une assistance fraternelle, l'existence des citoyens nécessiteux” »). On observe que la fraternité devient progressivement une valeur officiellement reconnue et qui cherche non plus à exclure mais à réunir des individus malgré – avec – leurs différences. L'article 1^{er} de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme la mentionne : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité ». Elle se construit progressivement comme le « principe permettant de remédier aux dangers de l'individualisme porteur de division sociale. [...] Elle est mise au service des nationalités opprimées et de la paix. À partir de ce moment son lien avec la République ne se démentira plus. » (Ducomte, 2012).

Les grands épisodes de conflits armés du XX^e siècle témoignent de la fragilité de cette valeur qui promeut l'acceptation réciproque des dissemblances, et cherche à éloigner le danger de l'individualisme qui pousse à ne voir en l'autre « qu'une menace sur [sa] propre existence ». Pour le philosophe Abdennour Bidar, qui la considère comme l'outil privilégié de construction d'une société pacifiée, « la Fraternité reste la grande oubliée de la devise Républicaine » (Bidar, 2014). Nombreux sont ceux qui dénoncent le manque d'intérêt que l'on porte aujourd'hui à ce principe. Frédéric Lenoir, philosophe et sociologue français, regrette ainsi que notre société moderne ait « oublié l'idéal de fraternité en se concentrant aussi exclusivement tantôt sur les questions d'égalité, tantôt sur les libertés individuelles. » (Lenoir, 2012).

1.2. « Cette réalité quasi insaisissable qu'est la fraternité » : une valeur ? un principe ?

1.2.1. Une notion complexe...

De par ses origines diverses, la fraternité est un objet flou que l'on convoque couramment sans au préalable prendre le temps de réfléchir à sa signification. Dans le cadre scolaire, la notion peut être fréquemment citée (en enseignement moral et civique (EMC) lorsque l'on apprend la

devise républicaine, ou dans la vie de l'école lorsque l'on cherche à régler des conflits) mais ses contours restent vagues et rarement explicités, encore moins définis. « Elle n'est ni camaraderie ni connivence, ni philanthropie, ni simple amitié. Elle impose la découverte du commun derrière la dissemblance et la pluralité. » (Ducomte, 2012). On note que nombre d'auteurs définissent d'abord la fraternité par ce qu'elle n'est pas, ce qui témoigne bien de la difficulté à en cerner les contours.

Le dictionnaire Le Robert définit en premier lieu l'adjectif (« fraternel : propre à des êtres qui se traitent en frères »), comme s'il était plus simple de définir un trait de caractère dit « fraternel » plutôt que la notion en tant que telle. La définition suivante est ensuite donnée : « Fraternité : lien existant entre personnes (hommes ou femmes) considérées comme membres de la famille humaine ; sentiment profond de ce lien => solidarité ». L'idée d'appartenance à une communauté mondiale, quels que soient ses lieux et modes de vie, se dessine.

Si l'on croise les textes, qu'ils soient juridiques (Constitutions et Déclarations des droits de l'Homme), scolaires ou militants, on relève que la fraternité est tantôt un principe, tantôt une valeur, souvent un idéal à atteindre. C'est donc finalement ce qu'elle implique – ce qui se traduit notamment dans les synonymes ou termes récurrents qui lui sont attachés le plus souvent – qui doit être abordé avec les enfants. Il s'agit ainsi de solidarité, d'ouverture aux différences, de refus des discriminations et d'empathie : reconnaître ce qu'il y a de commun chez l'autre, parfois caché derrière une masse imposante de dissemblances.

Il paraît important de souligner la dimension sensible que porte cette notion de fraternité : les textes emploient des mots tels que « sentiment », « liens forts », « parenté » ou encore « amour universel » (Le Littré, 2006). Il s'agit de termes faisant appel aux affects, à l'émotion, à l'implication personnelle – difficiles à rationaliser ou mesurer. On comprend par conséquent les réticences qui perdurent à convoquer le terme de fraternité.

1.2.2. ... Qui requiert un apprentissage

Pourtant, comme le souligne Ducomte, une clarification réflexive est indispensable pour ancrer durablement ce principe et, surtout, le rendre effectif : « Les fraternisations les plus vigoureuses exigent de la patience, imposent la mémoire de ce à quoi elles ont permis d'échapper, nécessitent pour durer une rationalisation des motifs qui les ont fait naître. [...] elles ne durent que tout autant que subsiste le souvenir de ce qui les a rendues nécessaires » (Ducomte, 2012). L'éducation à la fraternité paraît dès lors incontournable, et doit être ancrée dans une dimension historique, de mémoire. Bidar insiste sur ce point, en ciblant l'idée reçue selon laquelle la

fraternité n'est qu'une utopie ou une illusion, ne méritant pas que l'on s'y attarde : « On parle de liberté et d'égalité mais on délaisse la fraternité et on continue de penser que la fraternité ne fait pas une politique, que c'est seulement un idéal, que c'est quelque chose qui ne se décrète pas. Je pense que c'est une très lourde erreur... Parce que, comme le disait Bergson, on peut éduquer à la fraternité » (Bidar, 2014).

1.3. Peut-on, faut-il éduquer à la fraternité à l'école ?

1.3.1. L'enseignement de valeurs : la famille, l'école ?

Longtemps l'enseignement des valeurs morales reste circonscrit au cercle familial, car considéré comme relevant de la sphère privée. Il est alors exclusivement dispensé par l'Église. Condorcet, qui œuvre durant la période révolutionnaire à la démocratisation de l'instruction, considère que l'école n'a pas à s'immiscer dans la transmission des valeurs, que doivent assurer les familles). Avec l'évolution et les transformations du système scolaire français depuis la III^e République et tout au long du vingtième siècle, les différents courants pédagogiques ont souvent reconsidéré le rôle de l'école dans la transmission de valeurs. La vision binaire de Condorcet est remise en question : il ne peut y avoir une telle imperméabilité, l'acte d'enseigner étant déjà, en soi, porteur de valeurs – que le professeur transmet de fait. Les valeurs communes, qui sont celles de la République française, sont bien à construire et opérationnaliser à l'école : égalité, liberté, fraternité ; mais aussi solidarité et laïcité.

1.3.2. Une pédagogie requise

Pour Sylvain Connac, enseignant et pédagogue, il est nécessaire d'éduquer à la fraternité car elle ne va pas de soi : « construire une classe sereine et fraternelle est possible, quels que soient les élèves accueillis. [...] Présenter les règles, les expliquer et aller jusqu'à faire signer, ne suffit malheureusement pas. De même qu'attendre que les élèves s'entraident naturellement. C'est ici que débute la pédagogie. » (Connac, 2012). Plus encore que la signature de contrats, de chartes ou de règlements de vie de classe, des projets mettant en action les élèves pour les amener à développer et entretenir la fraternité sont indispensables. « La fraternité et la solidarité au sein d'une classe prennent sens pour les élèves parce qu'ils ont la possibilité de coopérer pour apprendre de manière ordinaire. Or, cette coopération nécessite une formation des élèves. » (Connac, 2012). Il s'agit donc d'aider les élèves à donner du sens à la notion de fraternité en la faisant vivre au travers d'actions concrètes et d'actes pédagogiques réfléchis. Jean Houssaye va dans le même sens : « La fraternité de l'être ensemble ne se donne pas, elle se conquiert et

suppose tout autant des attitudes que des techniques et des institutions. Les attitudes en question sont souvent les mêmes : l'amour et la compréhension (Korczak), la confiance et l'entraide (Rist), le respect d'autrui (Meirieu, Oury) » (Houssaye, 2013).

1.4. L'éducation à la citoyenneté : comment enseigner les valeurs ?

1.4.1. Éduquer à la citoyenneté dans le cadre scolaire, évolutions

Deux points de vue pédagogiques se côtoient, comme le souligne Annie Feyfant : la transmission par l'expérience concrète et la vie de classe (apprentissage incident), et un enseignement explicite, dédié et cadré (Feyfant, 2010). Elle rappelle qu'« En France, l'éducation à la citoyenneté vise d'abord à la socialisation générale des élèves (le vivre ensemble), dès la maternelle et les premières classes du primaire. Dans les classes suivantes (cycle III), elle s'applique à la transmission de valeurs, à travers le débat et la réflexion ». Elle souligne combien, malgré la multiplication des initiatives, l'éducation à la citoyenneté n'est pas tâche aisée : nombre d'études montrent que l'EMC est perçu comme une discipline accessoire ou trop délicate et que le travail des valeurs citoyennes est globalement encore peu approfondi en classe. Ainsi, « quelques observations effectuées en France révèlent le manque d'intérêt porté aux heures de vie de classe ou au « conseil de coopération » dans le primaire : 5% à 10 % des 300 enseignants interrogés font "un conseil de temps en temps" » (Feyfant, 2010).

1.4.2. Enseignement moral et civique : acquérir des savoirs et développer des attitudes citoyennes

Annie Feyfant cite B. Crick, selon qui « la véritable citoyenneté ne peut être enseignée à coup de prescriptions, d'ordres, de « par cœur » ou de check-list ». Les programmes de l'école élémentaire² et le nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture³ vont dans le même sens : le troisième volet du Socle (« la formation de la personne et du citoyen »), mentionne que ce domaine est transversal à « toutes les situations concrètes de la vie scolaire », et qu'il « fait appel à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous ». La présentation du programme d'EMC indique que cet enseignement ne doit pas amener à imposer « dogmes ou modèles de comportements », mais au contraire viser « l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs

² B.O. du 26 novembre 2015

³ B.O. du 23 avril 2015

responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. Cet enseignement articule des valeurs, des savoirs et des pratiques ».

À la question « quelle est la pédagogie la plus efficace pour l'éducation à la citoyenneté ? », le guide sur la citoyenneté mondiale édité par l'UNESCO⁴ répond qu'apports théoriques de savoirs et pratiques concrètes doivent être menés de front : « Les informations et connaissances doivent être combinées à la pratique. Les apprenants doivent être confrontés à des expériences réelles [...]. La participation à des activités communautaires et les occasions d'interagir avec des populations de différents milieux ou ayant des points de vue divergents sont nécessaires. Les valeurs fondamentales doivent être reflétées et appliquées dans la vie quotidienne des apprenants dans l'enceinte de l'école et à l'extérieur. » (UNESCO, 2015).

Le projet « Jouons la Carte de la fraternité », dont il sera question dans la seconde partie, veut répondre à ce double enjeu : il s'agit de proposer des actions mettant des élèves d'horizons divers en situation de travail collectif (« activités communautaires »), pour viser un but commun atteignable si les interactions sont suffisamment nombreuses, respectueuses et constructives. Il s'agit aussi de traiter explicitement de cette notion de fraternité, dans le cadre de débats, de décryptages d'œuvres et d'enseignement de savoirs plus encyclopédiques. Pour résumer, on enseigne la fraternité en paroles et en actes, les unes n'allant pas sans les autres.

2. L'évaluation des / par compétences

2.1. Évaluer par compétences dans les classes : points de vue et enjeux actuels

2.1.1. La compétence : définitions contrastées

Si l'on se penche sur la formulation du Socle commun, outil qui répertorie le bagage que tout élève doit avoir acquis au terme de sa scolarité obligatoire, on peut en préambule relever deux faits intéressants pour notre tentative de définition. « Compétence » et « connaissance » sont deux entités imbriquées, la première n'allant pas sans la seconde. Une compétence est un tout formé par un « ensemble cohérent et indissociable de connaissances, capacités et attitudes »⁵. Certaines compétences sont déterminantes pour la construction personnelle, la vie sociale et l'activité citoyenne des adultes en devenir ; la scolarité obligatoire doit permettre à tout jeune de 16 ans d'acquérir ces compétences.

La « compétence » est une notion polysémique qui suscite toujours des discussions. Pour certains pédagogues, elle se définit en opposition aux « savoirs » : la compétence étant

⁴ L'ABC de l'éducation à la citoyenneté mondiale (2015) ; téléchargeable depuis UNESDOC à l'adresse suivante https://fr.unesco.org/system/files/abc_ecm.pdf

⁵ DGESCO ; Socle commun et livret personnel de compétences ; Éduscol, 2010

caractérisée par une utilité concrète, « utilitariste », le savoir serait plus noble, avec une dimension davantage théorique et constituant une « culture et un patrimoine communs » (Rey, 2012). Pour d'autres, ces deux notions sont bien plus complémentaires : être compétent renvoie alors au fait d'avoir acquis des savoirs et d'être capable de les utiliser, de les réinjecter à d'autres fins que celles du pur apprentissage « par cœur ». Rey souligne que, dans cette vision, la compétence est envisagée comme donnant du sens aux apprentissages : elle favorise un tissage entre eux (il s'agit d'éviter une « décomposition en tâches isolées »), et s'oppose à une « exposition passive aux savoirs » (Rey, 2012).

2.1.2. Être compétent, ou comment faire face à une « complexité inédite »

Si l'on s'appuie sur ce second point de vue, on peut considérer compétent l'élève qui sait mobiliser différents apprentissages utiles pour résoudre un problème nouveau et complexe – les auteurs emploient le terme de « complexité inédite » (Rey, 2012). Il serait ainsi nécessaire de placer les élèves dans des situations de « complexité inédite » pour évaluer véritablement l'acquisition de la compétence visée. Cela requiert chez l'apprenant une identification de la nature du problème, et des ressources pertinentes dont il dispose pour tenter de le résoudre (les « savoirs, connaissances et habiletés »). Rey précise que le terme « complexe » n'est pas synonyme de « compliqué », ce qui sous-entendrait que le problème n'a pas de solution ou que cette solution est difficilement atteignable. Le terme « complexe » renvoie bien à l'idée d'une articulation nécessaire de plusieurs éléments à mobiliser.

Pour Sabine Kahn, enseignante et chercheur ayant travaillé sur le paradoxe de l'évaluation des compétences, évaluer un élève sur une tâche déjà résolue reviendrait à ne pas être dans la dimension « inédite » (Kahn, 2011). Comment dès lors s'assurer que la compétence est réellement maîtrisée, qu'elle pourrait être mobilisée dans un autre contexte – qu'il ne s'agit pas simplement d'une réitération d'étapes mémorisées ?

2.1.3. L'évolution de l'évaluation traditionnelle vers l'évaluation par compétences

Les processus en jeu dans l'évaluation traditionnelle et dans l'évaluation plus récente dite « par compétences » peuvent être mis en parallèle :

- L'évaluation traditionnelle : il s'agit pour l'évalué d'appliquer des automatismes, des opérations déjà répétées (dans des situations similaires). On cherche là à « constater un savoir décontextualisé » et à confronter un résultat final à une norme attendue.

- L'évaluation par compétences : on s'attache à analyser s'il y a « maîtrise des procédures » et choix de ces procédures. Par conséquent, une réussite dans un contexte n'est pas suffisante pour conclure à la réussite ; Rey parle de l'« incertitude de l'évaluateur », qui doit être un expert et maîtriser l'art de l'observation *in situ*, dans une multitude de contextes (Rey, 2012).

La notion de « compétence ressentie » est évoquée par les chercheurs : le sentiment d'être plus ou moins capable influe fortement sur nos comportements face à un problème. Les études en sociologie et psychologie sociale ont souvent démontré ce fait. Il est important de prendre en compte cette dimension lorsqu'on se penche sur la question de l'évaluation : pour l'évaluateur, il s'agit d'en être conscient et de prendre en compte ce qu'il sait de l'élève, son sentiment de réussite ou au contraire sa peur de l'échec notamment. Pour l'élève, il est très important d'apprendre à effectuer un « retour réflexif » sur compétences, ses forces et faiblesses.

La question de la notation est prégnante dès lors que l'on aborde l'acte d'évaluer. Rey l'évoque, avec ce qu'elle peut soulever de débats dans le milieu pédagogique. La notation est de plus en plus décriée en école élémentaire, et notamment parce que l'on prend conscience, grâce aux recherches récentes, qu'elle renforce l'apprentissage morcelé, décontextualisé (Rey, 2012). Or, l'évaluateur doit bien s'assurer que les élèves ne se limitent pas aux connaissances déclaratives, mais parviennent bien à un niveau plus complexe de connaissances procédurales : savoir quoi faire, comment et avec quelles ressources (internes et externes). L'explicitation des procédures et l'objectivation en fin de résolution du problème sont alors essentielles. Comme le souligne François-Marie Gérard (2013), une note ne peut jouer ce rôle éducatif de « producteur de sens » ; sa valeur n'est pas formative mais certificative. Elle ne permet pas un réel retour réflexif sur soi mais simplement un positionnement par rapport à une norme (par rapport aux autres membres du groupe évalué, ou à une note moyenne par exemple).

2.2. L'évaluation par compétences dans le domaine spécifique de l'EMC

2.2.1. Cadrage théorique : point sur la recherche

Feyfant le souligne, les grandes évaluations internationales n'offrent pas d'analyse pointue sur les compétences citoyennes des élèves en fin de scolarité obligatoire – comme elles peuvent à l'inverse le faire en langue ou en mathématiques (Feyfant, 2010). Des études récentes ont néanmoins montré que pour les pays du Nord de l'Europe, l'engagement effectif et la participation citoyenne des élèves est plutôt faible, mais que leur connaissance (théorique) des

institutions démocratiques et des valeurs est mieux développée que pour les élèves scolarisés en Europe du sud (Hoskins et al., 2008).

2.2.2. Recommandations officielles : socle commun et programmes d'enseignement

2.2.2.1. Finalités de l'évaluation en EMC

Selon le document ressource édité par Éduscol⁶, l'évaluation dans ce domaine spécifique d'apprentissage a une double dimension : formative, elle doit d'abord permettre aux enseignants d'accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences, tout en favorisant, chez les élèves, une prise de conscience de leur évolution (c'est « permettre aux élèves d'apprécier leurs progrès »). L'évaluation fait donc partie intégrante de l'enseignement moral et civique ; il est légitime de réfléchir aux dispositifs les plus pertinents pour la mettre en œuvre et la rendre utile.

Il est par ailleurs précisé que les cibles sont de deux ordres : on cherchera à évaluer une dimension théorique, les savoirs (« connaissances liées aux objets d'apprentissages ») et une dimension plus comportementale, les savoir-faire et savoir-être (les « attitudes individuelles et collectives »).

2.2.2.2. Sur la forme : modalités d'évaluation

Le document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis au regard des domaines du socle commun donne des précisions sur les modalités d'évaluation des compétences des élèves dans le domaine de la formation de la personne et du citoyen (domaine 3)⁷. Trois grandes thématiques sont à évaluer : la sensibilité et les émotions, la règle et le droit, le vivre-ensemble et l'esprit critique. On note une progressivité des attendus entre les cycles 2 et 3.

Pour les élèves jusqu'au CE2, la maîtrise des compétences dans ce domaine doit être évaluée dans deux types de contextes : en continu par des observations de « la vie dans la classe et dans l'école, récréations incluses », et ponctuellement dans le cadre de « situations d'apprentissage permettant d'évaluer des compétences dans le domaine de l'expression orale (formulation d'une opinion, d'un point de vue, argumentation, discussion sur une thématique morale et civique), d'apprécier des progrès dans la formation du jugement [...] ou des progrès dans le respect des autres. L'évaluation prend appui sur les contenus propres à l'EMC, mais aussi sur ceux qui nourrissent les autres domaines d'enseignement. » (MEN, 2016).

⁶MEN (2016), L'évaluation de l'EMC à l'école et au collège, consultable sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/63/9/Ress_emc_evaluation_ecole_college_521639.pdf

⁷MEN (2016), Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, consultable sur www.eduscol.education.fr/ressources-2016

Pour les élèves de cycle 3, les compétences dans la formation de la personne et du citoyen sont à évaluer dans des contextes « naturels » et diversifiés : « dans le quotidien de la classe dans les enseignements ou lors d'activités et d'actions hors de l'établissement, dans le cadre du parcours citoyen. L'observation des élèves est privilégiée. » (MEN, 2016). On se situe donc davantage dans une observation au long cours et en situations réelles que dans des évaluations ponctuelles qui viendraient contrôler l'acquisition de savoirs ou de comportements.

2.2.2.3. *Critères de réussite et degrés de maîtrise*

La spécificité de l'EMC est rappelée dans le document ressource, domaine d'apprentissage pour lequel on n'acquiert jamais parfaitement ni définitivement les compétences (qui « ne peuvent donc se traduire en termes binaires acquis/non acquis »). C'est pourquoi il est recommandé de s'inspirer des paliers mis en place dans le nouveau livret scolaire. Deux systèmes de graduation se côtoient, selon que l'on évalue les items du programme d'enseignement ou les compétences du socle commun. Le niveau de maîtrise des items du socle est repéré, à la fin de chaque cycle de l'école obligatoire, sur une échelle à quatre niveaux :

- niveau 1 (« maîtrise insuffisante ») : des compétences sont non acquises
- niveau 2 (« maîtrise fragile ») : des savoirs ou compétences doivent encore être étayés
- niveau 3 (« maîtrise satisfaisante ») : niveau attendu en fin de cycle. Ce niveau permet de valider à la fin du cycle 4 l'acquisition du socle commun
- niveau 4 (« très bonne maîtrise ») : correspond à une acquisition particulièrement maîtrisée de la compétence, qui va au-delà des attentes pour le cycle concerné

Le nouveau livret scolaire permet quant à lui l'évaluation de la maîtrise des objectifs du programme travaillés à chaque période de chaque niveau de classe. On note là-également la distinction de quatre paliers permettant de décrire le niveau de maîtrise de l'élève, les objectifs de connaissances ou de compétences pouvant être : « non atteints, partiellement atteints, atteints, dépassés ».

2.2.2.4. *Sur le fond : contenus évalués*

Il est en premier lieu utile de se pencher sur le livret scolaire pour un aperçu synthétique de ce qui est attendu des élèves dans ce domaine de l'EMC selon leur niveau. On peut constater que la partie « suivi des acquis scolaires des élèves » mentionne simplement « enseignement moral et civique » comme un grand domaine d'enseignement à évaluer sur la base des quatre critères de l'échelle mentionnée plus haut. La discipline n'est pas détaillée dans ses grandes

composantes (comme peuvent l'être le français, les mathématiques ou encore les arts) : à charge de l'évaluateur de préciser les connaissances ou compétences travaillées durant la période ciblée. La partie dédiée à l'évaluation en fin de cycle des composantes du socle commun mentionne quant à elle simplement l'intitulé du domaine 3. Mais un renvoi en bas de page en précise succinctement le contenu, rappelant les trois grandes thématiques concernées : « Savoir formuler ses opinions et respecter celles d'autrui, avoir conscience de la justice et du droit, connaître les valeurs de la République ». Nous retiendrons dans ce cadre le dernier item, la fraternité étant considérée comme une valeur fondamentale pour la société démocratique.

Une analyse comparative du socle et des programmes montre de nombreux recouvrements possibles, et une répartition en quatre dimensions : sensible, normative, réflexive et de mise en action. Voici un tableau synthétisant les contenus à aborder et à évaluer en classe : on peut noter combien les axes se recoupent, et repérer que les enseignements du cycle 3 concourent à la construction des compétences visées en fin de scolarité obligatoire dans le socle commun.

| | SOCLE COMMUN, domaine 3/5 : formation de la personne et du citoyen | PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT Domaine 5/8 : EMC |
|------------------------|---|--|
| Dimension 1 | Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres <ul style="list-style-type: none"> ▪ « mettre à distance préjugés et stéréotypes, [...] apprécier les personnes qui sont différentes et vivre avec elles » ▪ « faire preuve d'empathie et de bienveillance » | La sensibilité : soi et les autres <ul style="list-style-type: none"> ① émotions ② écoute et empathie ③ être membre d'une collectivité |
| Dimension 2 | La règle et le droit <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Comprendre comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent des libertés individuelles et collectives » | Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres <ul style="list-style-type: none"> ① Les raisons de l'obéissance en démocratie ② Principes, valeurs |
| Dimension 3 | Réflexion et discernement <ul style="list-style-type: none"> ▪ « être attentif à la portée de ses paroles et de ses actes » ▪ « Fondre et défendre ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation » ▪ « Justifier ses choix ; confronter ses propres jugements avec ceux des autres » | Le jugement : penser par soi-même et avec les autres <ul style="list-style-type: none"> ① Aptitudes à la réflexion critique ② Intérêt particulier et général |
| Dimension 4 | Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Coopérer, faire preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui » ▪ « Comprendre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances) » ▪ « Prendre des initiatives, mettre en œuvre des projets » | L'engagement : agir individuellement et collectivement <ul style="list-style-type: none"> ① Assumer des responsabilités ② Prendre en charge des aspects de la vie collective et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique |

Il est utile de s'appuyer sur les termes employés dans les documents officiels pour dégager les critères d'observation qui permettront de déterminer si les élèves ont progressé grâce au dispositif proposé. On peut dès lors retenir les items suivants, qui concernent principalement les trois premières dimensions des instructions officielles :

❖ La sensibilité. Capacité à vivre en collectivité avec des personnes différentes : savoir coopérer dans le cadre d'un projet, s'investir dans le groupe, résoudre les situations de conflit autrement que par des gestes ou paroles agressifs. Faire preuve d'empathie et de bienveillance : savoir respecter l'autre malgré ses différences, écouter ses idées, rechercher et comprendre son point de vue (ce qui n'implique pas forcément de l'adopter).

❖ La règle et le droit. Comprendre les valeurs de la société démocratique : savoir ce que désigne le terme fraternité.

❖ Le jugement. Savoir argumenter pour défendre un choix ; savoir prendre en compte ceux des autres pour progresser collectivement dans une réalisation collective.

PARTIE 2. Partie pratique.

Un projet d'écriture au service de la construction de valeurs civiques

1. Présentation du contexte

Ce travail s'inscrit dans un contexte d'enseignement bien particulier, dont il convient de préciser les contours : le dispositif pédagogique mobilise différents acteurs – plusieurs classes mais aussi association, élus et intervenants extérieurs – qu'il est nécessaire de présenter pour une meilleure lisibilité du projet décrit ensuite.

1.1. Cadre et enjeux du projet « Jouons la carte de la fraternité »

1.1.1. La Ligue de l'Enseignement : historique et champs d'action

Fondée en France en 1866, la Ligue de l'enseignement est une association laïque d'éducation populaire, animée dès l'origine par des personnalités militant pour une école de la République gratuite, obligatoire et laïque – qui joueront un rôle actif dans l'élaboration et le vote des lois scolaires de 1881 et 1882. Les actions de l'association envers la jeunesse ont dès sa création été sous-tendues par l'idée selon laquelle la démocratie et la citoyenneté sont des constructions de société à entretenir, promouvoir et renforcer en permanence, et qu'une éducation est nécessaire pour permettre à tout individu de devenir un citoyen éclairé. Il s'agit dès lors de développer des dispositifs qui permettront aux jeunes de développer connaissances, esprit critique et pratiques culturelles nécessaires à une société démocratique solide.

L'association réunit aujourd'hui en France un ensemble de fédérations départementales œuvrant dans les domaines touchant à l'éducation et l'enseignement, à la promotion de la citoyenneté (laïcité, devoir de mémoire, solidarité, développement durable) et à un accès pour

tous aux pratiques culturelles, sportives et de loisirs. L'association se définit comme un « mouvement d'éducation populaire complémentaire de l'école ». Une grande part des actions pédagogiques menées vise spécifiquement des évolutions sociétales dans la lutte contre les discriminations, la promotion de la solidarité et l'éducation à la diversité. Le dispositif « Jouons la carte de la fraternité » existe depuis 15 ans et s'inscrit dans ce volet : il cherche par une mise en action très concrète des élèves à promouvoir la fraternité.

1.1.2. « Jouons la carte » : un projet au long cours, des évolutions locales récentes

Depuis son lancement il y a une quinzaine d'années, l'objectif global du dispositif est double : il s'agit à la fois d'amener les jeunes à réfléchir, débattre et évoluer sur la question de la fraternité (analyser ses représentations, déconstruire ses préjugés, se forger un avis en adoptant une posture critique), et d'engager chaque élève dans la diffusion d'un message citoyen au plus grand nombre, par courrier lors de la semaine du 21 mars. Un artiste photographe propose 6 clichés en lien avec la thématique de la fraternité : ces images constituent les visuels figurant au dos de cartes postales (cf. Annexe 1), sur lesquelles chaque élève des classes participantes va rédiger un message citoyen qu'il enverra ensuite à un inconnu (les destinataires sont invités à répondre aux enfants). La pratique culturelle et artistique est conçue comme un levier fort au service de l'éducation citoyenne : c'est face aux œuvres du photographe que l'on apprend à affûter son regard critique et à débattre ; c'est à partir de ces échanges que l'on va travailler à la rédaction d'un texte visant à véhiculer ses idées. Il s'agit donc pour les enseignants de proposer à leurs élèves une démarche pédagogique sur plusieurs semaines, autour de quatre temps forts : temps collectifs de décryptage des photographies, temps de débats, ateliers d'écriture, correspondance.

En 2017, le projet « Jouons la carte » est transformé et enrichi, avec l'idée de faire se rencontrer des jeunes de quartiers différents, et de les engager dans un travail commun : les élèves travaillent sur le volet écriture mais aussi sur la mise en voix finale de leurs textes.

1.2. Contexte de mise en œuvre du projet fraternité 2017

1.2.1 Présentation du dispositif : « De la page blanche à la scène »

Le projet sur lequel se penche mon travail est ancré dans les grands principes historiques de « Jouons la carte », décrits plus haut : la finalité est toujours de diffuser un message rédigé sur les cartes, suite à des temps de débats. Mais des évolutions ont été apportées pour apporter davantage de mixité, de rencontre et d'échanges :

- ❖ Trois écoles de trois quartiers différents de la ville sont concernées : il s’agit de favoriser la rencontre et la découverte entre des élèves de milieux différents, de faire vivre concrètement cette idée d’ouverture à l’autre et d’égalité dans la diversité.
- ❖ Les enfants rédigent leur texte dans le cadre d’ateliers d’écriture menés par un poète.
- ❖ Un temps collectif de restitution est organisé lors de la semaine de lutte contre les discriminations : les classes se rencontrent et travaillent ensemble à l’élaboration d’une mise en scène musicale des textes poétiques produits en ateliers. Un spectacle est organisé et permet de valoriser le travail des enfants tout en participant à la diffusion des messages citoyens portés.

L’annexe 2 présente la trame de séquence du projet, des ateliers d’écriture, de réécriture, jusqu’au spectacle final (« de la page blanche à la scène »).

1.2.2 Présentation de mon positionnement

Stagiaire au service éducation et culture de la Ligue de l’enseignement de l’Isère, ce n’est pas en tant que professeur des écoles que j’ai travaillé sur ce projet mais bien en tant qu’intervenante de l’association. Dans le cadre spécifique de ce stage, j’ai pu suivre le projet de sa mise en place jusqu’à sa finalisation : je suis intervenue dans les classes aux côtés du poète intervenant pour les ateliers d’écriture ; j’ai participé aux réunions de concertation et au travail préparatoire avec les partenaires. Les responsables du service éducation de l’association ont soutenu mon souhait de me positionner sur une mission spécifiquement liée à l’évaluation. L’objectif est de pouvoir mesurer aussi finement que possible les apports du dispositif : dans sa globalité mais aussi, plus précisément et sur un plan pédagogique, dans ce qu’il a pu apporter aux élèves concernés. C’est donc pour réfléchir à la problématique de la construction de valeurs civiques et citoyennes chez les élèves par le biais d’un projet coopératif que je me suis engagée dans ce travail de réflexion.

1.2.3 Présentation des deux classes

Le projet pour cette année 2017 implique deux écoles situées en zones REP et REP+, et implantées dans deux quartiers différents, pour un total de 47 élèves de cycle 3 répartis comme suit :

| | CM1 | CM2 | Total |
|----------------|------------|------------|--------------|
| Total | 23 | 24 | 47 |
| Filles | 9 | 10 | 19 |
| Garçons | 14 | 14 | 28 |

La classe de CM1 fait partie d'une école où l'origine socio-culturelle des élèves est très homogène (avec une grande part de familles en situations socio-économiques fragiles et dont le français n'est pas la langue parlée à la maison). La classe de CM2 contraste en présentant une plus grande mixité, et avec des familles aux situations économiques et culturelles plus diversifiées.

L'encadrement est un autre marqueur qui distingue les deux classes. Les élèves de CM2 sont accompagnés de leur enseignante titulaire seulement, tandis que dans la classe de CM1 sont présents, en plus de l'enseignante titulaire, une AESH⁸ et deux assistants d'éducation. Ces adultes ne sont pas présents en permanence dans la classe, mais l'ont été pour la plupart des temps d'ateliers d'écriture. Il paraît important de mettre en évidence ce taux d'encadrement renforcé, qui peut avoir un impact sur l'engagement et les progrès des élèves. Durant les ateliers d'écriture, ce sont 4 ou 5 adultes qui sont présents dans la classe de CM1, contre 3 dans la classe de CM2 (enseignante, intervenant et moi-même).

Les adultes ont, autant que les enfants, pris part aux ateliers d'écriture. Ils ont écrit et réécrit leurs poèmes, ont travaillé en groupe pour co-construire les textes d'équipe et ont, pour finir, participé à la mise en voix au même titre que les élèves. Il est intéressant de noter que nous avons été, en tant qu'adultes, confrontés aux mêmes difficultés de passage à l'écrit que les élèves. Ainsi, nous avons ressenti le même besoin de faire appel aux autres pour améliorer notre propre production et parvenir à ce que Bucheton et Chabanne (2002) nomment « épaissement des textes ». La relation enseignant/apprenant s'en est trouvée bouleversée, et le temps de quelques séances les élèves ont pu repérer que les adultes étaient confrontés aux mêmes problématiques : « montrer qu'on rature, qu'on hésite, qu'on ajoute, c'est donner une leçon de révision, partager avec les élèves les difficultés, montrer comment on y répond » (Bucheton & Chabanne, 2002).

Les séances d'écriture se sont déroulées en matinée ou durant l'après-midi. Selon l'horaire, les séances ont duré plus ou moins longtemps et le temps total en atelier varie donc selon la classe :

| Moment de la journée et durée de chaque séance | | | | |
|--|-----------------|----|-----------------|----|
| | CM1 | | CM2 | |
| S1 | Après-midi – 2h | 7h | Matin – 3h | 8h |
| S2 | Après-midi – 2h | | Matin – 3h | |
| S3 | Matin – 3h | | Après-midi – 2h | |

⁸ Accompagnant des élèves en situation de handicap

La classe de CM1 a par ailleurs bénéficié d'une quatrième séance avec le poète, dédiée à un nouveau travail de groupe pour élaborer la trame des textes du spectacle (agencer les textes individuels et les textes d'équipe, déterminer un ordre, se mettre d'accord sur les narrateurs). Cette séance a mobilisé les élèves dans leur capacité à travailler en groupe, à co-construire une trame leur convenant et sur laquelle se mettre d'accord. Elle a donc mis en jeu des compétences d'écoute, de coopération, d'argumentation et de gestion des désaccords – faits intéressants à observer dans le cadre de ce projet. La classe de CM2 a travaillé en autonomie, avec l'enseignante seule, pour construire ces trames. Je n'ai donc qu'un retour rapide et informel de la manière dont les élèves ont su travailler ensemble, et ainsi un regard davantage porté sur le résultat plus que sur le processus (les trames finalisées par les élèves sont de qualité et entrent dans le cadre énoncé par l'intervenant ; mais il est difficile de savoir ce qui s'est joué dans les échanges ayant mené à ce résultat).

2. Présentation du dispositif d'évaluation

2.1. Rappel de la problématique et du champ de recherche

2.1.1. Problématique

Mes lectures d'articles traitant de l'évaluation par compétences, de la coopération et de la fraternité à l'école m'ont amenée à me questionner sur l'impact potentiel d'une séquence d'écriture pour ses participants ; peut-on dire qu'un projet collectif d'écriture permet réellement d'améliorer les compétences des élèves dans le domaine moral et civique, et plus précisément qu'il est un moyen de nourrir et faire vivre le principe de fraternité ?

L'hypothèse principale avancée est qu'en effet la mise en place d'un projet coopératif d'écriture sur le thème de la fraternité devrait favoriser chez les élèves une compréhension plus fine de cette notion et favoriser des attitudes plus « fraternelles ».

Il peut sembler hasardeux de vouloir mesurer le « degré de fraternité » : comment dire si l'élève observé « devient fraternel » ? Si le groupe est plus ou moins fraternel qu'avant ? Comprendre et savoir parler de la notion de fraternité : est-ce un gage de réussite de mise en œuvre ?

Si, en tant qu'élève, je sais définir ce concept, si je sais globalement le cerner, suis-je pour autant capable d'avoir des attitudes et perceptions qui témoignent de ma capacité à vivre avec les autres de manière plus fraternelle ? Nous l'avons vu dans l'étude des documents officiels et outils d'accompagnement à l'évaluation des compétences des élèves, il est difficile de formuler des critères précis permettant d'évaluer une telle dimension. Il est donc important de définir des indicateurs objectifs à observer, et de se doter d'outils pour en repérer le degré d'acquisition.

2.1.2. Critères retenus

| Critères : les élèves sont capables de... | Indicateurs |
|---|---|
| coopérer dans le cadre du projet | Ils participent aux activités de groupe. Ils proposent des idées. Ils écoutent celles des autres. |
| faire preuve de respect mutuel | Ils s'écoutent sans se moquer. Ils ne s'insultent pas, ni ne font de gestes agressifs. Ils osent lire leur texte aux autres. |
| acquérir de nouvelles connaissances | Ils savent expliquer avec leurs mots ce qu'est la fraternité. Ils savent que la fraternité est l'une des valeurs fondatrices de la république française. |

Il s'agira donc d'observer, qualitativement et quantitativement, un faisceau d'attitudes, de comportements et de discours. C'est au regard de la synthèse de ces éléments corrélés que des conclusions sur la portée du projet pourront être proposées.

2.2. Présentation des modalités de recueil de données

L'évaluation des compétences des élèves est réalisée au moyen de plusieurs outils élaborés dans le but de repérer les évolutions. Établir un profil initial des deux groupes a dans un premier temps été nécessaire pour tenter d'objectiver, suite au projet, ce qu'il a pu faire bouger chez les élèves.

2.2.1. Recueil du discours des élèves

C'est avant tout au travers du ressenti des élèves eux-mêmes que l'on peut repérer les apports du projet sur leur compréhension de la notion de fraternité et leur capacité à en mettre en œuvre les principes (coopérer, gérer un conflit). Des questionnaires et interviews permettent de recueillir les ressentis, de cerner le regard qu'ils portent sur le projet, et dont l'analyse permet d'extraire des données utiles pour l'évaluation.

Un premier questionnaire, dont la passation a lieu en amont de la mise en place de la séquence dans les classes, permet de dresser un portrait initial des élèves des deux classes. Ce questionnaire porte :

- sur les représentations des élèves quant à la notion de fraternité (question 1)
- sur leur rapport à l'écriture (questions 2 et 3)

Ce même questionnaire, rempli une seconde fois en fin de projet, deux mois plus tard, permet de repérer si les élèves ont évolué dans leurs perceptions (cf. ANNEXE 3 : questionnaire initial élèves).

Par ailleurs, un second questionnaire plus détaillé est proposé en fin de projet. Les items sont plus nombreux et plus précis, et permettent de recueillir le regard que porte chaque élève sur le dispositif. Il invite à un retour réflexif sur les compétences mobilisées et développées tout au long du projet (capacité à travailler en équipe, à coopérer, à écrire et réécrire un texte), et propose plus globalement aux élèves de réfléchir à la portée du projet (cf. ANNEXE 4 : questionnaire bilan élèves).

Enfin, j'ai proposé aux élèves de chaque classe une séance de bilan en fin de projet, suite à la journée de mise en voix et après que les élèves aient rempli les questionnaires mentionnés précédemment. Cette séance s'est déroulée au sein de chaque classe, en grand groupe, et a donné lieu à des interactions verbales sur la base d'une grille établie en amont me permettant de guider les échanges et d'orienter les réflexions des élèves sur les thématiques de la fraternité, de la coopération, du ressenti pendant et suite au projet et, enfin, sur leur rapport à l'écrit socialisé. Les échanges ont été enregistrés pour faciliter la prise en compte de chaque prise de parole et en permettre une analyse plus fine.

2.2.2. Observation directe menée par l'adulte

L'évaluation par l'adulte est de deux ordres, avec deux regards différents posés sur les élèves : le mien, qui est celui d'un tiers « extérieur », non inscrit sur le long terme dans la classe (sans connaissance du passif du groupe, des événements de l'année passée en classe et des évaluations antérieures des élèves) ; le regard des enseignantes titulaires, avec ce qu'elles savent de leurs élèves, ce qu'ils ont vécu ensemble depuis le début d'année et les évaluations déjà réalisées dans tous les domaines scolaires.

Je me suis donc d'abord appuyée sur ma propre observation directe des élèves (c'est ainsi un regard extérieur et non plus le ressenti exprimé par chacun qui vient apporter des données évaluatives). Je me suis attachée à observer, pendant les interventions, leurs réalisations (productions écrites et verbales) et leurs interactions (échanges entre pairs, attitudes et implication pendant les ateliers d'écriture et les temps collectifs). Grilles d'observation (avec prise de notes en direct sur les items ciblés et présentés plus haut) et enregistrements sonores ont permis de collecter des données à analyser par la suite.

Enfin, un recueil du ressenti des enseignantes vient compléter ces outils : *a posteriori*, quel regard portent-elles sur le projet ? Vient-il au service des compétences de leurs élèves ? Ont-ils progressé dans le domaine de l'EMC pendant et suite à sa mise en œuvre ? Pour cela, un questionnaire a été élaboré et transmis en fin de séquence, puis transcrit et analysé (cf. ANNEXE 5 : questionnaire bilan enseignant).

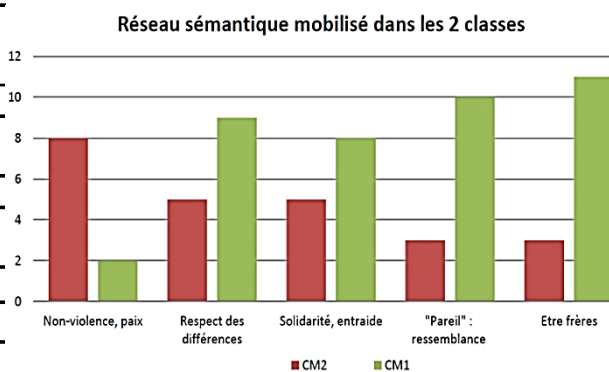
2.3. Évaluation diagnostique et profil initial des élèves

2.3.1. Représentations sur la notion de fraternité : Q1

La question 1 est volontairement ouverte : « Pour toi, que signifie "être fraternel" ? ». L'analyse des questionnaires révèle d'abord qu'un certain nombre d'élèves ne parviennent pas vraiment à expliquer la notion : 7 élèves au total répondent « je ne sais pas » ou « rien » (il s'agit d'élèves de CM2, classe dans laquelle la fraternité n'est pas une thématique qui a été explicitement abordée en classe durant l'année).

Voici une mise en réseau sémantique des notions convoquées dans les définitions initiales ; les différentes notions auxquelles ont pensé les élèves ont été identifiées, regroupées selon leur sens et comptabilisées :

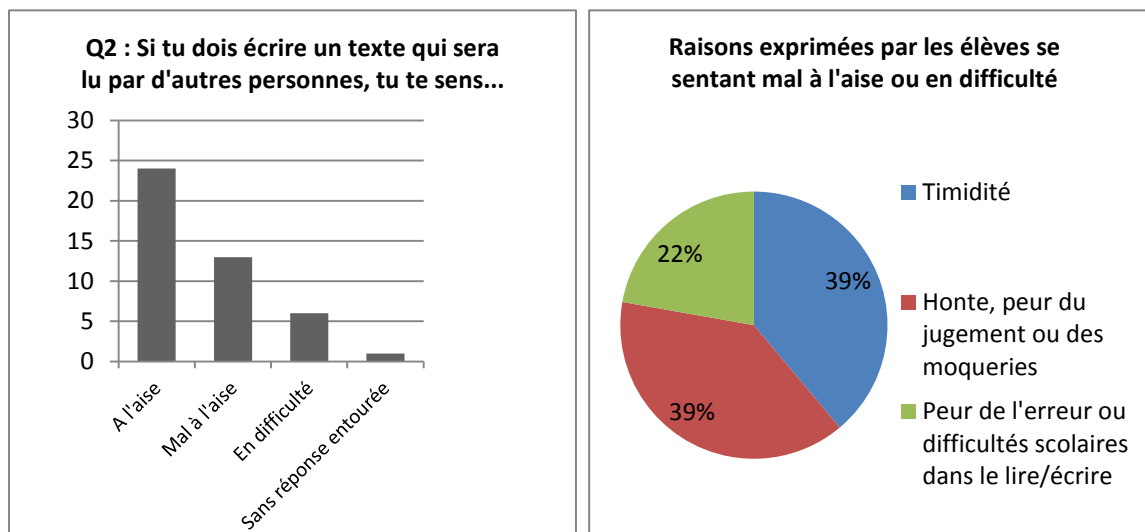
| Notions convoquées pour définir la fraternité | | Occurrence | | |
|---|---|------------|-----|-----|
| | | Total | CM2 | CM1 |
| Termes employés par les élèves | Non-violence, paix | 10 | 8 | 2 |
| | <i>Gentillesse, être sympa Pas de bagarre Amitié</i> | | | |
| | Respect des différences | 14 | 5 | 9 |
| | <i>respect des autres des autres religions couleur de peau pays</i> | | | |
| | Solidarité, entraide | 13 | 5 | 8 |
| | <i>se serrer les coudes être soudés s'aider, être solidaires</i> | | | |
| | "Pareil" : ressemblance | 13 | 3 | 10 |
| | <i>comme les autres tous pareil Egalité</i> | | | |
| | Etre frères | 14 | 3 | 11 |
| | <i>Fraternité tous frères, frères et sœur</i> | | | |
| Totaux | | 64 | 24 | 40 |



Ces deux représentations permettent de repérer que les élèves ne mobilisent pas les mêmes concepts dans les deux classes : la réponse « être tous pareils » revient par exemple beaucoup plus massivement chez les CM1. À l'inverse, on retrouve plus l'idée de paix chez les CM2. On note par ailleurs que les élèves de CM1 écrivent des définitions comportant plus de notions différentes : la lecture de leurs questionnaires montre en effet des réponses plus détaillées.

2.3.2. Rapport à l'écrit socialisé : Q2 et Q3

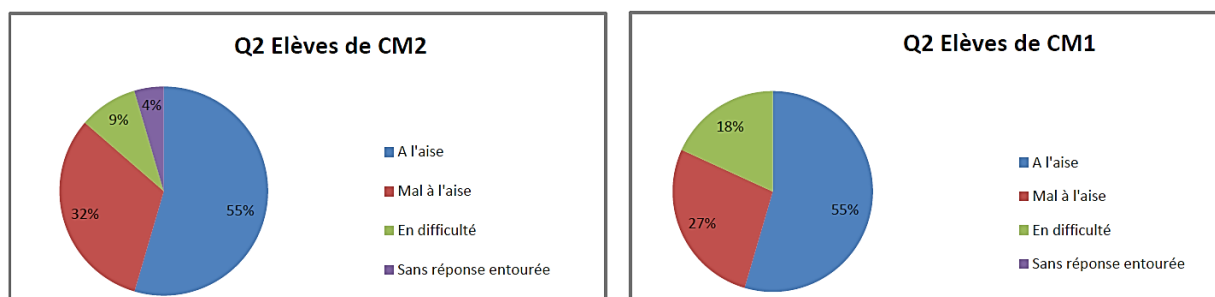
Plus de la moitié des élèves se dit à l'aise pour écrire un texte destiné à être lu par d'autres. Parmi les élèves se disant mal à l'aise ou en difficultés et qui en précisent les raisons (35/44 élèves ajoutent un commentaire), on peut repérer qu'ils mentionnent principalement, et à part égale, la peur du regard de l'autre et la crainte de faire des erreurs dans le domaine du langage.



Réponses de l'ensemble des élèves des deux écoles à la question 2.

Raisons invoquées par les élèves ayant répondu "mal à l'aise" ou "en difficultés" à la question 2.

On peut mettre en évidence deux éléments qui distinguent les classes. Les élèves se disant en difficultés sont plus nombreux parmi les CM1 (18%) que parmi les CM2 (9%) – ces derniers se disant plus massivement « mal à l'aise » :



Les plus jeunes sont plus nombreux à mentionner la peur du regard des autres (5 élèves de CM1 contre 2 de CM2). Il est par ailleurs intéressant de noter que le terme "moquerie" n'est mentionné que parmi les commentaires des élèves de CM1.

2.3.3. Goût pour l'écriture : sondage

Un sondage réalisé de manière informelle dans chaque classe par l'intervenant lors du tout premier temps de rencontre et d'échanges avec les élèves permet de compléter ce profil. Le poète pose en effet au groupe la question du goût pour l'écriture, formulée ainsi : « Parmi vous, qui n'aime pas écrire ? » – avec une réponse à main levée (la même question sera posée aux élèves au moment du bilan de fin de projet). Voici les résultats pour les élèves présents :

| | « Sondage » d'avant-projet | | |
|--|----------------------------|-----|-------|
| | CM1 | CM2 | Total |
| Nombre d'élèves présents | 23 | 22 | 45 |
| Nombre d'élèves disant ne pas aimer écrire | 14 | 11 | 25 |
| <i>Proportion</i> | 61% | 50% | 55,5% |

On peut repérer que, toutes classes confondues, une majorité d'élèves dit ne pas aimer écrire, et que les élèves de CM1 sont une plus grande majorité à exprimer ce sentiment.

3. Présentation des résultats et analyse

3.1. Les élèves savent-ils mieux expliquer la fraternité ?

3.1.1. Ceux qui disent ne pas savoir

On note une évolution certaine : tous les élèves proposent une définition pour répondre à la question 1 du second questionnaire, rempli suite au projet. Les élèves ne répondant pas ou répondant ne pas savoir (« je ne sais pas », « je ne comprends pas », « rien ») sont donc plus nombreux en début de projet (7 élèves au premier questionnaire, 0 au second), ce qui va dans le sens de l'hypothèse initiale selon laquelle le dispositif devrait permettre une meilleure compréhension et une plus grande capacité à expliquer la fraternité.

3.1.2. Évolution de la nature des définitions proposées

Les définitions des élèves ont été comparées sur la base du réseau sémantique décrit plus haut, et mettant en évidence les notions mobilisées par les élèves. Il faut par ailleurs noter que les élèves pour qui l'écriture est une tâche complexe ont bénéficié d'une aide pour la transcription (dictée à l'adulte notamment), en vue de les libérer de la contrainte graphique et de focaliser leur attention sur la réflexion. Trois catégories de réponses ont été retenues :

Enrichissement : pour les définitions plus élaborées. Catégorie qui désigne les élèves qui ont, dans le second questionnaire, convoqué plus de notions ou davantage de détails et ont ainsi enrichi leur définition initiale. Par exemple :

| Élève | Réponse Q1 au questionnaire initial | Réponse Q1 au questionnaire final |
|-------|--|---|
| J. | Être fraternel ça veut dire qu'on est des frères | C'est écouter les autres, travailler en groupe et donner mon avis |
| T. | C'est comme un frère d'être fraternel pour moi | D'être ensemble, de pas être raciste |

Retranscriptions de réponses d'élèves (orthographe corrigée)

Maintien : pour les définitions analogues. Si la forme peut varier, les élèves reprennent les mêmes notions dans le second questionnaire (pas d'apport ni de perte). Par exemple :

| Élève | Réponse Q1 au questionnaire initial | Réponse Q1 au questionnaire final |
|-------|--|---|
| A. | Fraternel signifie savoir vivre ensemble | Pour moi, être fraternel c'est savoir vivre avec les autres |

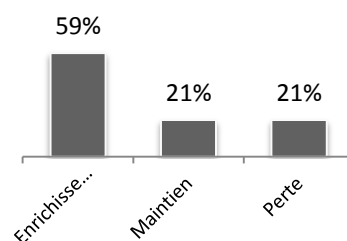
Perte : pour les définitions moins riches. Concerne les élèves qui convoquent moins de notions ou d'exemples dans leur seconde réponse. Par exemple :

| Élève | Réponse Q1 au questionnaire initial | Réponse Q1 au questionnaire final |
|-------|--|---|
| M. | Pour moi être fraternel ça veut dire que au fond nous sommes tous pareil. C'est la solidarité. | Être fraternel pour moi c'est tous ensemble |
| I. | Tous pareils noir ou blanc comme des frères et sœurs | Tous des frères |

Voici un récapitulatif du traitement comparatif des deux séries de questionnaires. La totalité des élèves n'ayant pas répondu à l'ensemble des deux questionnaires (en cause, des absences en début ou en fin de projet), seules sont prises en compte les réponses pour lesquelles une comparaison avant/après est réalisable : 20/23 élèves de CM1 et 19/24 élèves de CM2.

| | CM1 | CM2 | Total |
|-----------------------|-----|-----|-----------|
| Enrichissement | 10 | 13 | 23 |
| Maintien | 5 | 3 | 8 |
| Perte | 5 | 3 | 8 |
| Total | 20 | 19 | 39 |

Evolution des définitions des élèves



Ces tableaux révèlent que, toutes classes confondues, plus de la moitié des élèves ayant répondu aux deux questionnaires ont évolué dans leur manière de définir la fraternité. On peut repérer également que la proportion d'élèves ayant fait progresser leur explication est plus importante chez les CM2 (68%) que chez les CM1 (50%). Il est utile de rappeler ici que la classe de CM2 n'avait pas travaillé sur la fraternité durant l'année, contrairement aux CM1 – ce qui peut jouer en faveur de ce résultat, les CM2 ayant certainement approfondi davantage la notion au cours du projet d'écriture.

L'évolution qualitative des définitions des élèves est repérable également à un autre niveau : lorsque l'on compare les réseaux sémantiques des termes mobilisés avant et après, on repère l'apparition de nouveaux concepts. Des élèves mentionnent par exemple le racisme, terme qui n'apparaissait pas dans les questionnaires initiaux (par exemple, pour H., élève de CM1, être fraternel c'est n'« être pas raciste avec les autres »).

Voici la liste des concepts nouveaux qui émergent dans le questionnaire de fin de projet :

- Racisme – Générosité – Partager – Valeur de la France
- Se tendre la main – Travailler en groupe – Écouter et donner son avis

Ce dernier point montre que, pour certains élèves, les activités d'écriture et leurs modalités d'organisation ont eu un impact sur leurs représentations (« se tendre la main » est par exemple une expression qui a été employée à plusieurs reprises durant les séances, notamment lors des phases d'épaississement des textes pour lesquelles il fallait se faire passer sa « main » : son brouillon d'écrivain pour la collecte partagée de mots).

3.1.3. Des prises d'initiative révélatrices

C'est la démarche spontanée d'un groupe d'élèves qui vient par ailleurs témoigner d'une meilleure appréhension de la fraternité. Ils disent avoir parlé de la fraternité en famille à la maison, et sont capables de rapporter les propos ou arguments tenus par les parents à ce sujet (par exemple, un élève raconte : « ma sœur a dit qu'il n'y a pas de fraternité dans ce quartier »).

L'analyse croisée de l'ensemble de ces éléments permet de conclure qu'au terme du projet les élèves montrent une plus grande capacité à mettre des mots sur la fraternité. Ils sont plus nombreux à être capables d'en donner une définition, et, surtout, ils proposent en majorité des explications plus riches, avec davantage d'exemples concrets et de notions différentes. Leurs réponses sont révélatrices de questionnements nouveaux et, souvent, d'une meilleure appropriation de la notion.

3.2. Les élèves ont-ils évolué dans leur pratique de la fraternité ?

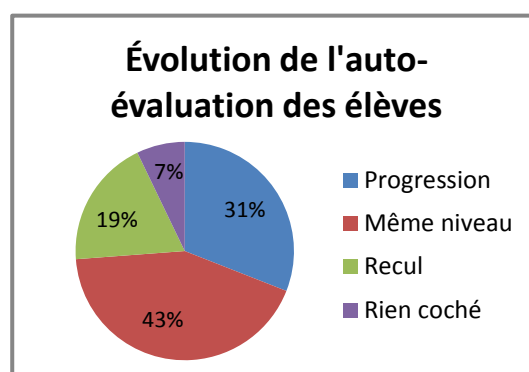
3.2.1. Le regard qu'ils portent sur eux-mêmes

Sur le questionnaire-bilan (cf. annexe n° 4), la dernière question posée aux élèves leur demande de se positionner sur deux échelles identiques à 4 niveaux, et doit les amener à situer leur engagement au cours du projet sur le plan de la coopération (critère 1 parmi les trois retenus) : capacité à travailler avec les autres, à être ouvert aux propositions et à construire à plusieurs le

texte d'équipe. La question porte explicitement sur la troisième séance d'écriture, atelier riche en actions de co-construction et il s'agit pour les élèves de situer leur degré d'engagement et de coopération à deux moments clefs : au début de la séance (échelle 1) puis à la fin (échelle 2).

Les réponses ont été synthétisées pour identifier trois catégories : il y a « *progression* » lorsque l'élève entoure un niveau plus élevé sur la seconde échelle, « *même niveau* » quand il sélectionne un item identique et « *recul* » lorsqu'un degré moindre de coopération est signalé en seconde partie de réponse. On peut tirer plusieurs informations de l'analyse des réponses. Les progressions déclarées sont, dans les deux classes, plus nombreuses que les reculs (13 progressions contre 8 reculs).

| | CM1 | CM2 | Total |
|--------------------|-----|-----|-----------|
| Progression | 6 | 7 | 13 |
| Même niveau | 9 | 9 | 18 |
| Recul | 3 | 5 | 8 |
| Rien coché | 3 | - | 3 |
| Total | 21 | 21 | 42 |



La catégorie « même niveau » n'est pas nécessairement à interpréter comme un signe de stagnation ou d'impact nul : en effet, une grande partie de ces élèves se situe au même niveau avant et après, mais ce niveau est *alors le plus élevé*, celui qui correspond à un degré fort de coopération, d'engagement dans le groupe. Sur les 18 élèves qui se positionnent sur le même échelon avant et après, 14 le font sur ce dernier degré : « j'avais envie de travailler avec les autres, de discuter et partager les idées ; j'étais très impliqué dans le groupe ».

3.2.2. Ce qu'observent les enseignantes

Les réponses contrastées au questionnaire rempli suite au projet par les deux enseignantes (annexe n°5) indiquent qu'il est difficile de cerner précisément l'impact du dispositif sur le climat de fraternité dans les classes. L'une des enseignantes juge que le projet est avant tout de nature littéraire, avec des apports principalement sur le plan de l'écriture – davantage que dans le domaine de l'EMC – tandis que la seconde juge que les deux domaines ont été impactés positivement. Pour la première, il est « difficile de juger car la classe de neige pendant le projet a joué un rôle important dans l'amélioration des relations entre élèves ». Pour la seconde enseignante, le projet a permis « une réflexion sur le vivre-ensemble, la fraternité », et a

favorisé « une ouverture à l'autre (respect des différences, écoute), mais il y a encore beaucoup de travail » - soulignant ainsi la nécessaire continuité à mettre en œuvre.

3.2.3. Ce que j'ai observé durant les ateliers

Sur la base des critères définis en amont et qui sont, pour rappel, les suivants :

- Coopération
- Respect mutuel
- Connaissance sur la fraternité

Lors des différentes activités d'écriture de la première séance en classe (cf. Annexe 2), je relève au préalable qu'un certain nombre d'élèves ne parviennent pas à s'engager seuls dans les tâches de recherche de mots, restent isolés à leur table sans résoudre le problème et adoptent alors des attitudes de rejet de l'activité (refus, critiques ou remarques provocantes). Ce sont alors les adultes qui viennent à eux pour proposer de l'aide. Je relève par exemple que 4 élèves de CM1 ne trouvent pas de mot secret (« tatouage ») à écrire dans leur paume, et qu'ils sont ensuite 15 sur 23 à ne pas s'engager si un adulte n'intervient pas pour aider à trouver les cinq mots en lien. Ces élèves se disent explicitement en difficulté pour trouver des mots.

J'ai observé plus particulièrement les modalités de travail et les interactions au sein de deux groupes de 4 élèves, « échantillon » dans chacune des deux classes. Plusieurs constats découlent de ces observations menées durant la séance n°3. Sur la capacité à accepter si son idée ou sa proposition n'est pas prise en compte, je repère une évolution certaine entre le début et la fin de séance : de très conflictuel entre quatre élèves au début (refus explicite et ostensible de travailler ensemble ; référence à d'anciens conflits, injures ou moqueries), le climat des groupes évolue positivement. La fin de séance est marquée par une réelle coopération, et il semble qu'une mise de côté des tensions initiales soit intervenue : toute l'attention est focalisée sur l'écriture et la création collective.

Cette création est rendue possible, dans les deux groupes, par un travail collaboratif de plus en plus efficace : des stratégies sont développées par les élèves, avec mais aussi sans intervention de l'adulte. Ils sont capables d'émettre des propositions argumentées en vue de se mettre d'accord lorsqu'il n'y a pas unanimité, et peuvent mobiliser plusieurs types d'arguments⁹ :

- Qualité littéraire : « oui, bonheur/terreur ça rime »/« y'a "copain" et après le mot "ami", c'est logique »

⁹ Propos d'élèves dont les échanges ont été enregistrés puis transcrits

- Rappel de la consigne initiale : « on peut pas mettre celle-là, c'est la même écriture ! » (consigne de ne pas enchaîner deux étiquettes écrites par la même personne).
- Ressenti, avis personnel face aux propositions (« je n'ai pas compris le sens, dans la phrase "je perdrai toujours la terreur" » / « ah ouais là c'est bien ! » / « oui ça le fait bien ! »)

Ils proposent également des solutions pour progresser en cas de blocage :

❖ Sur la composition du texte

- Relire l'ensemble pour juger (ce que « ça donne ») et valider ou invalider le dernier choix.
- Relire la dernière phrase positionnée pour chercher la suivante (« je peux lire ? »).
- Donner son avis (« là ça va bien », « non ça va pas avec », « Genre ça reste toujours, parce que c'est immobile, c'est comme si... Parce qu'il y est attaché... Oui ça va ! »).
- Faire des propositions en sélectionnant une étiquette et la lisant à voix haute.
- Faire des propositions pour ajuster une phrase (« je peux changer un peu ma phrase en rajoutant "qui" devant "chante des chansons de bonheur" », « enlève le "ou" et mets "car" à la place ! »).

❖ Sur l'organisation du groupe

- Vérifier (« quand on aura collé on n'aura qu'à relire pour être sûrs »).
- S'organiser (« la phrase écris-la pas là mais là on verra mieux » ; « ah c'est bien, eux (l'équipe voisine) ils ont numéroté pour pas se tromper. On n'a qu'à faire ça »).
- Se répartir les tâches (« on peut coller chacun son tour » ou « il faut *un seul* colleur parce que parfois on peut se tromper » ou « si tu veux moi je vérifie l'ordre »).

De manière générale, je repère chez les élèves (CM1 comme CM2) une réelle écoute des propositions autres que les leurs, et une réussite à valider une forme différente que celle proposée initialement, en reconnaissant que le texte en est rendu meilleur (avec arguments à l'appui, comme la rime ou le lien logique de sens).

Pour conclure, il semble que la pratique artistique, avec l'objectif final d'une réalisation collective à présenter aux autres, soit propice à une coopération accrue, recherchée et spontanée. La réduction notable du nombre d'incidents (de types moquerie, gestes déplacés ou insultes) durant l'atelier soutient la thèse d'un impact positif du projet sur la capacité des élèves à « fraterniser ». Je note cependant le fait que ces élèves n'en sont pas tous conscients : lorsque je leur pose la question, certains (une moitié environ sur les deux groupes) se disent persuadés de ne pas avoir coopéré, ni co-construit le texte d'équipe (un élève dit : « ben non pas avec elle ! je n'ai rien fait avec ! »). L'une des enseignantes exprime cela dans sa réponse à la question « Le projet a-t-il favorisé une plus grande confiance en soi ? ». Elle écrit :

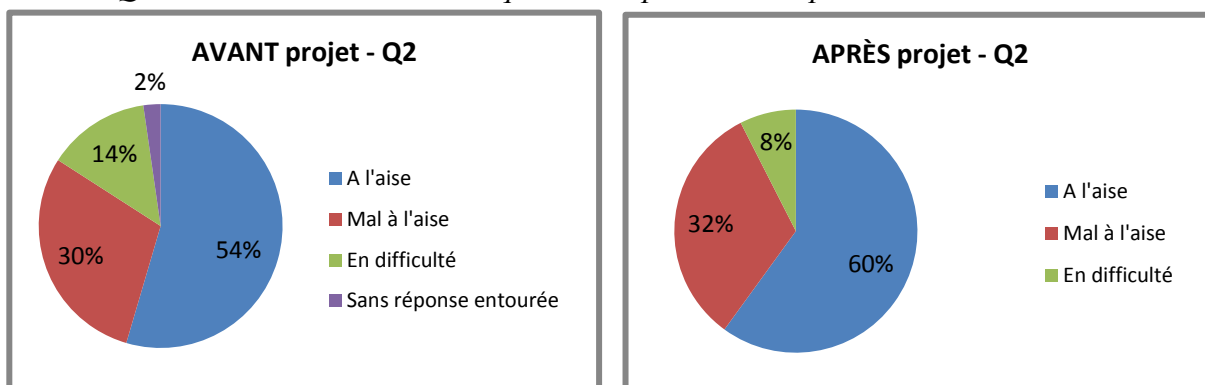
«Indéniablement oui, même s'ils ne s'en rendent pas compte ». Cela traduit à la fois un besoin de mise en évidence et d'explicitation des processus de construction collective, et une certaine dévalorisation de ce travail de groupe (comme si, pour certains élèves, il était dégradant de travailler avec quelqu'un que l'on n'apprécie pas).

3.3. Les élèves sont-ils plus à l'aise face à l'écrit socialisé ?

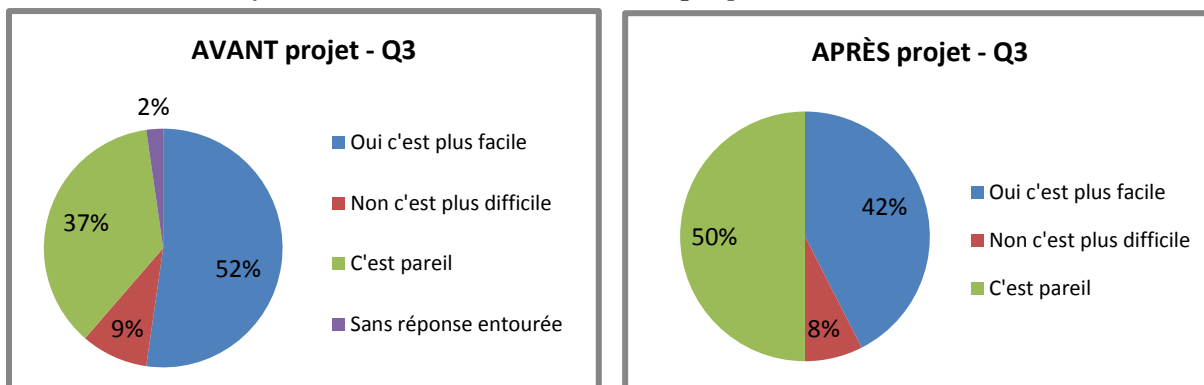
3.3.1. Questionnaires avant et après projet

En croisant les réponses aux questions 2 et 3, on repère que les élèves sont globalement moins en difficulté, plus nombreux à se dire à l'aise dans l'écriture en fin de projet.

Q2 : si tu dois écrire un texte qui sera lu par d'autres personnes, tu te sens...



Q3 : Préfères-tu écrire un texte si tu sais que personne d'autre ne le lira ?



Les élèves sont par ailleurs moins nombreux, suite au projet, à trouver qu'il est plus facile d'écrire lorsque le texte n'est pas destiné à être lu. Ils semblent ainsi plus massivement indifférents au regard des autres, ce qui peut aller dans le sens d'un impact positif du projet d'écriture sur l'aisance, le sentiment de confiance en soi et le climat de classe.

Au-delà du nombre global de réponses dans chaque catégorie, il est intéressant d'observer les réponses de chaque élève *individuellement*, avant et après, pour repérer la proportion de ceux dont le ressenti exprimé dans le questionnaire n°2 a évolué positivement. Voici un tableau qui met en lumière les résultats de ces comparaisons individuelles :

| Après le projet, les élèves ... | | Nombre total d'élèves : 39 |
|---------------------------------|---|----------------------------|
| Q2 | ... se sentent plus à l'aise pour écrire | 10 |
| | Pas de changement | 25 |
| | ... se sentent moins à l'aise pour écrire | 4 |
| Q3 | ... cherchent plus le regard des autres / en sont moins gênés | 10 |
| | Pas de changement | 27 |
| | ... sont plus gênés par le regard des autres | 2 |

On constate en premier lieu qu'une grande majorité des élèves se positionne à l'identique dans les réponses de fin de projet. On repère aussi que les élèves dont le ressenti est plus positif sont plus nombreux que ceux ayant, suite au projet, perdu en assurance face à l'écrit.

Une donnée me semble particulièrement intéressante : dix élèves ont d'abord répondu qu'ils préféreraient écrire pour eux-mêmes, puis, suite au projet, se sont dits indifférents au regard de l'autre – voire en recherche de l'avis du lecteur. Les commentaires ajoutés par ces élèves révèlent une prise de conscience intéressante au niveau du statut d'écrivain, et une sérénité nouvelle face à l'idée d'écrire un texte destiné à être socialisé :

| Q3 : <i>Préfères-tu écrire un texte si tu sais que personne d'autre ne le lira ?</i> | | |
|--|--|---|
| Élève | Commentaire sur le questionnaire <i>initial</i> | Commentaire sur le questionnaire <i>final</i> |
| R. | C'est pareil pour moi ou pour les autres | C'est plus facile ça sert un peu de donner son avis |
| A. | C'est plus facile car je n'aurais pas de doute si c'est juste ou pas | Car j'aimerais qu'il soit lu |
| I | C'est mieux si personne ne lit car comme ça on ne se soucie pas de l'avis des autres | Ça peut être moins bien car on ne se pose pas de questions et alors le texte devient moins bien |

3.3.2. Sondage : « qui n'aime pas écrire ? »

| | CM1 | | CM2 | |
|-----------------------------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|
| | Avant-projet | Suite au projet | Avant-projet | Suite au projet |
| Nombre d'élèves présents | 23 | 22 | 22 | 23 |
| Nombre disant ne pas aimer écrire | 14 | 9 | 11 | 6 |
| Proportion | 61% | 41% | 50% | 26% |

On note que la proportion d'élèves disant ne pas aimer écrire est sensiblement plus faible lorsque la question est posée au moment du bilan final. Il semble donc que le projet ait également eu un impact positif sur le goût des élèves pour l'écriture. Cela va dans le sens des prises d'initiatives nouvelles repérées chez certains, qui écrivent spontanément des textes à la maison, en classe ou en récréation.

3.3.3. Regard de l'adulte : observations en ateliers et retours exprimés

L'observation de l'engagement des élèves dans les séances d'écriture, la lecture de leurs poèmes, le recueil de leurs ressentis et les échanges avec les adultes (enseignantes, intervenants et assistants d'éducation) confortent l'hypothèse d'une amélioration du sentiment de réussite pour l'écriture. Les deux professeurs des écoles s'accordent à penser que les ateliers d'écriture et le spectacle ont favorisé une amélioration des compétences en production d'écrit inventé, et une plus grande confiance en soi chez leurs élèves (réponses au questionnaire et échanges informels). Par ailleurs, toutes deux répondent également que la pratique artistique (création poétique, mise en voix, lecture de photographies) a été un outil au service de l'éducation aux valeurs citoyennes. Elles ont repéré un certain nombre de prises d'initiatives d'élèves, empruntant les recueils poétiques pour les lire, se documentant sur la poésie de l'intervenant ou encore se lançant dans l'écriture de textes sans consigne spécifique, « pour le plaisir ». L'une d'elles écrit que « plusieurs élèves ont écrit des textes à la maison ou sur des temps de récré ».

Enfin, d'autres indices relevés durant les ateliers confortent l'hypothèse d'un goût renouvelé ou découvert pour l'écrit inventé : déception exprimée par plusieurs élèves lors d'un report d'une séance d'écriture ; choix unanime de ne pas sortir en récréation pour ne pas réduire le temps d'écriture en atelier avec le poète ; engouement pour la première lecture socialisée du texte 1 face à la classe (plus de la moitié des élèves se porte volontaire pour lire ce premier texte aux autres) ; fierté exprimée par les auteurs des poèmes.

4. Discussion

4.1. Re-contextualisation

L'objectif principal du travail mené ici est d'évaluer les apports d'un projet de pratiques artistiques pour les élèves participant, sur le plan de la construction de valeurs civiques et citoyennes. Il s'agit plus précisément de chercher à conforter l'hypothèse selon laquelle un projet d'écriture mené sur plusieurs semaines peut permettre aux enfants de mieux comprendre et faire vivre le concept de fraternité, pilier souvent oublié de la devise française. Une hypothèse secondaire est également ciblée : on imagine initialement que le dispositif pédagogique, tel qu'élaboré et proposé aux classes, devrait avoir un impact positif sur les compétences langagières des élèves : favoriser l'aisance dans la production d'écrit poétique.

4.2. Limites

4.2.1. Recueillir les représentations d'élèves, limites du questionnaire

La première limite est liée au lexique employé : j'ai utilisé le terme « fraternel » pour la question posée aux élèves dans le questionnaire initial (annexe n°3), une formulation qui, certainement, joue en faveur de définitions « basiques » basées sur une reprise de l'adjectif « fraternel » avec des termes du même champ lexical (« frère », « fraternité », ...). A posteriori, je pense qu'une formulation différente, avec le mot « fraternité », aurait impacté les définitions données par les élèves. On peut interpréter la réponse vague d'un enfant comme signe d'une méconnaissance de la notion, alors qu'il s'agit peut-être simplement d'une réponse stéréotypée (« être comme des frères » est une réponse induite naturellement par la formulation de la question « qu'est-ce qu'être fraternel ? »).

Par ailleurs, le contexte dans lequel s'est déroulée la passation du questionnaire n°2, suite au projet, a pu avoir une influence sur la nature des réponses. Les élèves s'y sont penchés en fin de semaine, dernier jour de classe avant les vacances scolaires et suite à des journées chargées : les enseignantes témoignent d'une fatigue notable, ce qui a pu jouer sur les capacités de concentration et d'attention des élèves, d'autant plus sur un travail écrit de type questionnaire avec questions ouvertes. Cela peut notamment expliquer la rareté des commentaires ajoutés par les élèves pour compléter leurs réponses.

J'émettrais une troisième réserve sur les informations recueillies par questionnaire, limite liée aux capacités de mémorisation et de restitution des élèves de cycle 3 : se positionner sur l'échelle implique de se remémorer son état d'esprit durant les ateliers d'écriture, et requiert un effort de distanciation qui peut être complexe. Les réponses sont donc à nuancer, mais elles apportent tout de même des indications intéressantes sur le regard porté par les élèves.

4.2.2. Progrès repérés et facteurs externes : des causalités multiples

Le projet « Jouons la carte de la fraternité » s'inscrit dans un contexte qu'il est nécessaire de prendre en compte et qui invite à mettre en perspective les résultats. Les ateliers d'écriture et l'ensemble des actions complémentaires (spectacle, correspondance, lectures poétiques, création d'invitations pour les parents, etc.) se déroulent au sein de classes dont les élèves évoluent au fil des jours, au fil des enseignements proposés par les professeurs et de leur vécu personnel. Évaluer les progrès des élèves en fin de projet est un moyen de repérer ce qui a pu changer, mais ne permet pas toujours de distinguer les facteurs internes des facteurs externes au projet.

Par exemple, la gestion au quotidien de la vie de classe pourrait être un élément à prendre en compte : responsabiliser les élèves, gérer les conflits, valoriser le respect et l'entraide sont des

éléments « travaillés » chaque jour en classe, en récréation, et participent certainement tout autant à la construction des compétences civiques et citoyennes des élèves. Dans quelle mesure le projet a-t-il nourri ces apprentissages ? Une étude plus approfondie serait nécessaire pour tenter de distinguer les apports mutuels.

Les enseignantes proposent par ailleurs d'autres projets à leurs élèves tout au long de l'année, et certains ont pu se dérouler parallèlement au projet d'écriture (classes transplantées ou création d'un journal par exemple). Ces projets sont autant d'actions qui mettent les élèves en situation de travail de groupe et concourent à renforcer leur capacité à coopérer, s'entraider, accepter les divergences, s'écouter et se respecter.

En ce qui concerne les progrès des élèves en production d'écrit, interpréter les résultats pour tenter de vérifier l'hypothèse secondaire reste chose complexe : on repère de réelles améliorations des compétences dans ce domaine, mais quels en sont les facteurs ? Les élèves ont-ils progressé grâce au fait qu'ils ont su travailler ensemble, coopérer, fraterniser (auquel cas la dimension coopérative du projet vient soutenir l'apprentissage langagier) ? Ou grâce au fait qu'ils ont, le temps de quelques semaines, été plongés dans un « bain littéraire et poétique », en présence d'un poète, avec des ouvrages lus en classes – bref, avec un accent mis sur ce domaine artistique en particulier ?

4.2.3. La stabilité des acquis

Il me paraît important de soulever la question de l'ancrage des évolutions identifiées dans les classes : s'il est possible de repérer des progrès et changements de perspectives chez les élèves dans l'immédiat de l'après-projet, il est hasardeux de préjuger de la solidité de ces acquis sur ces seules observations. Les savoirs et attitudes construits par les élèves seront-ils pérennes ? Il serait imprudent – voire prétentieux – d'avancer que les élèves ont « acquis » définitivement ces compétences. D'abord parce que tous n'ont pas évolué de la même manière – certains très peu, d'autres beaucoup – et que l'on ne peut se contenter de focaliser l'attention sur les élèves manifestant les progrès les plus visibles pour conclure à un succès. Et également parce que, s'agissant du domaine de l'EMC, les compétences « humaines » sont par nature fragiles, difficiles à cerner et à évaluer (nous l'avons vu en première partie), et sont ainsi à entretenir en permanence. D'ailleurs, comme le fait remarquer François Audigier (2007), « on ne peut véritablement évaluer l'enseignement à la citoyenneté que plusieurs années plus tard, quand l'élève est devenu un citoyen, si possible autonome et responsable ».

Un projet, aussi complet et opérant soit-il, ne peut à lui seul suffire à faire évoluer de manière durable les conceptions. Il paraît indispensable de développer de nouvelles actions permettant de réactiver et renforcer les compétences construites, pour ne pas en perdre les bénéfiques. Cette remarque est également vraie pour les acquis dans le domaine du langage et des arts, du rapport à l'écrit. Les élèves ont montré de nets progrès dans leurs capacités à produire un texte (poétique) et à le diffuser (ne pas craindre le jugement, oser le dire devant un public). Là également, on repère objectivement des évolutions, mais maintenir et ancrer ces compétences requiert de nouvelles actions allant dans le même sens.

Ainsi, il serait pertinent de penser un dispositif d'évaluation sur le plus long terme, d'élaborer des outils permettant de repérer si les impacts positifs de l'action pour les élèves sont pérennes.

4.3. Perspectives

4.3.1. Compétences perçues / compétences observées

Il existe des perspectives intéressantes de recherche pour approfondir le travail sur l'évaluation par compétences, dans le domaine précis de l'enseignement moral et civique – et notamment parce que, nous l'avons évoqué en première partie, les recherches scientifiques dans ce domaine restent rares. Il me semble que deux pistes seraient à exploiter : l'une sur les modalités d'évaluation en tant que telles (quelle démarche, quels outils pour objectiver les progrès des enfants dans ce domaine dont il est si difficile de penser des critères ?). La seconde sur les apports des processus d'auto-évaluation dans la construction de valeurs : montrer dans quelle mesure l'explicitation, le retour réflexif et l'évaluation de ses propres progrès dans le domaine de l'EMC permet une acquisition solide de connaissances et postures de citoyens en devenir. Nous l'avons vu en première partie, les auteurs pour qui « citoyenner » ne va pas de soi s'apprend et doit être explicité sont nombreux. Comment les élèves se perçoivent-ils, ont-ils conscience de leurs progrès et des objectifs à venir ? Comment favoriser cette prise de conscience et dans quelle mesure cela permettrait-il aux élèves d'être plus performants ?

4.3.2. Évaluer l'écrit poétique

L'hypothèse secondaire émise en début de projet avance l'idée que le projet coopératif serait un levier pédagogique au service de l'amélioration des productions d'écrits fictionnels des élèves. Évaluer les progrès dans le domaine de l'écrit est une mission qui n'est pas aisée, qui requiert prudence et discernement. L'écriture inventée est effectivement autant à penser dans le domaine du langage que dans le domaine des arts, et évaluer une pratique artistique – pour

laquelle chacun fait appel à sa subjectivité, sa créativité ou ses émotions – est une tâche délicate. Cela paraît d’autant plus vrai pour la poésie.

Pédagogues et chercheurs sont nombreux à mener des travaux et à écrire sur cette question. Jean-Luc Pilorgé, notamment, se penche sur les postures de lecteur-correcteur des enseignants dans le cadre de la production fictionnelle des élèves. Il distingue différentes postures selon la manière dont l’adulte lit et annote les textes, et montre ainsi qu’une multitude d’aspects peuvent être ou non pris en compte selon la personnalité du correcteur (le « lecteur naïf », « l’éditeur » ou le « gardien du code » qui se concentre sur les aspects formels du langage employé, etc.) (Pilorgé, 2010). Belinda Lavieu-Gwozdz, chercheuse en sciences du langage, montre quant à elle dans une étude menée auprès de 105 enseignants que l’évaluation des écrits des élèves par les professeurs est avant tout focalisée sur leurs dimensions formelles (grammaire, syntaxe), et que la créativité et l’imaginaire font très peu l’objet d’analyse : « C’est donc bien la forme de la production, la correction langagière qui sont privilégiées bien avant les contenus, qui pourtant demeurent la principale préoccupation de l’élève écrivain. » (Lavieu-Gwozdz, 2013).

S’il m’a semblé important de ne pas laisser de côté les bénéfices qu’ont pu tirer les élèves sur le plan de l’écriture, il me semble que cette dimension mériterait une recherche plus approfondie pour que les progrès soient objectivés et les facteurs étudiés plus finement. Il serait notamment utile d’analyser les productions des élèves et leur cheminement d’apprenant-écrivain : quelles transformations entre les écrits intermédiaires ? Quels processus cognitifs mis en œuvre ? Quel étayage nécessaire, et quelle évolution dans les aides appelées par les élèves ?

Conclusion

« Il est plus que jamais impératif de travailler avec les enfants et les jeunes [...] sur les valeurs de tolérance et de respect, qui sont constitutives du statut de citoyen responsable. [...] Nous faisons le pari que le travail d'éducation artistique, avec le support de photographies, mis en forme dans la rédaction d'un message en atelier d'écriture est plus efficace, en ce qu'il fait appel à la sensibilité et à l'engagement du geste, que des discours généraux. » (Grimbelle, 2016).

Des évolutions ont été repérées chez les élèves, ce qui permet de conclure que le dispositif a eu des impacts positifs et leur a permis, dans une certaine mesure, d'évoluer dans leur connaissance et leurs pratiques de la fraternité. Néanmoins, il reste des questionnements encore en suspens sur les facteurs : puisqu'il s'agit d'un projet sur et par la fraternité, on peut se demander ce qui a le plus impacté les élèves. Est-ce de parler explicitement de fraternité durant les ateliers d'écriture ? Ou est-ce de la mettre concrètement en pratique le temps des séances ? Si l'on imagine aisément que le fond (la thématique de la fraternité, fil rouge des ateliers), autant que la forme (les modalités pédagogiques de projet coopératif) ont leur rôle à jouer, il serait intéressant d'identifier ce qui impacte le plus, et de manière durable, les représentations et attitudes des élèves. Les chercheurs et pédagogues invoquent en effet beaucoup la nécessité de « faire vivre » plutôt que « parler sur ». Mais parallèlement, les recherches sur l'enseignement explicite, dont l'efficacité est attestée scientifiquement, peuvent conforter l'idée selon laquelle « parler sur » reste indispensable : mettre des mots sur ce que l'on apprend, son cheminement cognitif, son comportement.

Bibliographie

AUDIGIER, F. (2007), L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34.

BIDAR, A. (2015). *Plaidoyer pour la fraternité*, Paris : Albin Michel.

BUCHETON, D. & CHABANNE J.-C. (2002), *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris : Delagrave.

CONNAC, S. (2012). Construire la fraternité en classe, *Café Pédagogique*, Repéré à http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2015/159_5.aspx

DUCOMTE, J.-M. (2012). La fraternité, outil privilégié de reconstruction du pacte social, *Diasporiques*, 20, 38-42.

FEYFANT, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté, *Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique*, 57.

GERARD, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés, *Revue française de linguistique appliquée*, 18, 75-92.

HOUSSAYE, J. (2013). En pédagogie, la fraternité serait-elle de ce monde ? *Cahiers Pédagogiques*, Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-pedagogie-la-fraternite-serait-elle-de-ce-monde%E2%80%89>

KAHN, S. (2011). L'approche par compétences: comment les élèves peuvent réutiliser leurs connaissances, *Éduquer*, 81, 18-20.

LAVIEU-GWOZDZ, B. (2013). Évaluation et production d'écrits. Le poids du linguistique et de la créativité, *Le français aujourd'hui*, 181, 83-93.

LE GAL, J. (2008). *Les droits de l'enfant à l'école : pour une éducation à la citoyenneté*, Jean le Gal, Bruxelles : De Boeck.

LE GAL, J. & MATHIEU, A. (1991). *Réussir par l'école, comment ? La personnalisation des apprentissages*, Nantes : Éditions ICEM.

LE GAL, J. (1999). *Coopérer pour développer la citoyenneté, la classe coopérative*, Paris : Hatier.

PILORGE, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves, *Pratiques*, 145/146.

REY, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences, *Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique*, 76.

ANNEXES

| | |
|---|---|
| Annexe 1 : Exemple de carte et mode d'emploi..... | 1 |
| Annexe 2 : Trame de séquence des ateliers d'écriture | 2 |
| Annexe 3 : Questionnaire initial élève | 6 |
| Annexe 4 : Questionnaire bilan élève..... | 7 |
| Annexe 5 : Questionnaire bilan enseignant | 9 |

ANNEXE 1 : Exemple de carte et mode d'emploi

ADRESSE de la fédération départementale ou de l'établissement participant

ADRESSE tirée au sort par le (la) participant(e)

ADRESSE de la fédération départementale

POUR UNE SÉLECTION À L'ÉGALITÉ DANS LA FRATERNITÉ
JOUONS LA CARTE DE LA FRATERNITÉ

Voilà nous à l'heure de l'après-midi, nous sommes à l'école...
Il y a un air de joie sur nos visages, nous sommes contents.
Il y a un air de joie sur nos visages, nous sommes contents.
Il y a un air de joie sur nos visages, nous sommes contents.
Il y a un air de joie sur nos visages, nous sommes contents.
Il y a un air de joie sur nos visages, nous sommes contents.
Il y a un air de joie sur nos visages, nous sommes contents.

Prénom : _____ Nom : _____
Cousin : _____ Cousine : _____

VOUS REÇOIVREZ :

ICI LE TEXTE imaginé par le (la) participant(e)

Veillez bien à ce que figure seulement LE PRÉNOM

ANNEXE 2 : Trame de séquence des ateliers d'écriture

Projet fraternité : scénario des séances en classe

Séance 1 : lundi 23 janvier 2017

| CM2 – 8h45 à 11h45 (3h) | CM1 – 13h45 à 15h45 (2h) |
|----------------------------------|--|
| Classe en îlots de 6 – 24 élèves | Classe en rangées – 22 élèves (sur 23) |

I. Atelier d'écriture : présentation des étapes du jour

Après les présentations, lancement de la séance avec deux idées fortes :

Fraternité en actes : idée d'un travail coopératif dans le respect de l'autre. Il s'agit d'écrire en s'entraidant, de ne laisser personne en difficulté tout en ne jugeant pas ce que l'autre produit. Lien explicite avec la notion de fraternité : origine latine, « frater », se sentir faire partie d'une même famille, chercher à se mettre à la place de l'autre pour se comprendre un peu mieux les uns les autres et se soutenir ; être attentifs aux autres.

Dédramatiser le projet d'écrire un poème : idée d'un travail très progressif, étape par étape. Il s'agira de se constituer des « réserves », comme tout écrivain, dans lesquelles piocher pour agencer son texte. Ces réserves vont grandement nous aider, et l'écriture peut ensuite aller très vite.

II. Les murs de la fraternité

Les posters des visuels 2017 (photographies des cartes postales de « Jouons la Carte ») sont affichés dans la classe. À chaque affiche est ajoutée une feuille A4 représentant un mur de briques, dit « mur



de la fraternité ». Chacun est invité à se déplacer dans la classe pour observer les photographies, échanger avec ses pairs au sujet de ce qu'il y voit, et à noter un mot dans l'une des « briques » de l'affiche mur.

Consigne donnée : noter un seul mot, ce qui me vient lorsque je regarde la photographie, ce que cela m'inspire par rapport à l'idée de fraternité. On ne peut pas noter un mot qui a déjà été inscrit, il faut donc veiller à bien lire ce que les autres ont écrit.

III. Distribution des cartes

Chacun reçoit une carte présentant l'une des 6 photographies du projet 2017, au hasard. Après un court moment d'observation plus détaillée, chaque élève doit, individuellement, noter dans la paume de sa main un mot en rapport avec l'image observée (« un mot secret, comme si c'était un tatouage »)

IV. Constitution du « bureau d'écrivain »

Chacun reçoit une grande feuille A3 sur laquelle il doit au préalable tracer le contour de sa main. Au bout de chaque doigt représenté, il est ensuite demandé d'écrire, individuellement, un mot se rapportant à celui noté dans la paume de sa main. Il s'agit bien d'un lien sémantique, par association d'idées.

V. Coopération : le « coup de main »

Cette étape vise à augmenter le stock de mots du bureau d'écrivain de chaque élève. Le principe est de constituer des petits groupes de 5 ou 6 élèves au sein desquels les feuilles vont circuler : chacun reçoit le bureau d'écrivain de son voisin de droite, observe la main et les mots déjà inscrits, et a pour consigne d'ajouter un mot sur l'un des doigts, en dessous du premier mot déjà présent et toujours en gardant un lien de sens. Cette opération est répétée plusieurs fois, les feuilles font deux tours de table.



Lorsque chacun a retrouvé sa feuille, les élèves sont invités à finaliser cette première réserve : il s'agit alors d'ajouter un dernier mot à chaque doigt de sa main. A la fin de cette étape, chacun dispose déjà d'un stock de 20 à 30 mots différents.

Présentation et consigne donnée aux élèves : nous allons nous tendre la main, nous appuyer sur l'aide des autres pour augmenter nos réserves de mots. On ajoute un seul mot à chaque fois, et il faut veiller à ne pas écrire deux fois le même mot.



VI. Découverte du mot secret de la paume

Après avoir recopié sur sa feuille le mot secret inscrit sur sa paume, chacun doit trouver et ajouter au moins dix mots s'en rapprochant par la morphologie. Il s'agit de trouver des rimes, ou des anagrammes, ou encore des mots proches au plan sonore. On s'éloigne donc du sens pour s'intéresser à la forme.

Présentation et consigne : voici une autre manière dont l'écrivain dispose pour faire venir les mots et trouver de la matière pour écrire... Il s'agit de ne plus s'intéresser à leur sens mais à la matière dont les mots sont faits : leurs lettres, leurs sons, leurs syllabes (un exemple est donné et travaillé en collectif, groupe classe – « VOYAGE » devient GOYAVE ou encore VIRAGE).

VII. Fin de séance

Lecture par l'intervenant d'un poème extrait de l'un de ses recueils.

Séance 2 : vendredi 10 février 2017

| CM2 – 8h45 à 11h45 (3h) | CM1 – 13h45 à 15h45 (2h) |
|---|---|
| Classe en 4 îlots de 6 – 24 élèves 3 adultes | Classe en rangées – 20 élèves (sur 23) 5 adultes |
| | En fin de séance, lecture de quelques textes d'élèves volontaires (11 élèves) |

I. Lancement de la séance : poétique ? Pas poétique ?

Réflexion collective autour de la dimension poétique d'un texte. Les élèves sont invités à s'exprimer à ce sujet, en commentant des phrases données à l'oral, et en formulant des propositions pour les rendre poétiques lorsqu'elles ne le sont pas (« je marche dans la rue » ? « pas poétique ! » ; « je marche dans la rue du bonheur » ? « Poétique ! »). Idée d'imaginaire, d'images, d'association de mots ou d'idées qui d'ordinaire ne sont pas rapprochés.

II. Les recueils

Chaque élève reçoit un recueil de poèmes et doit y chercher trois « brins de poésie », morceaux de texte qui lui plaisent et qui lui font penser au mot central noté sur le bureau d'écrivain lors de la séance précédente. Chacun note ces quelques mots glanés sur trois bandelettes de papier.

Explication et consigne : les écrivains s'appuient aussi sur ce qu'ils ont lu pour écrire leurs propres textes ; nous allons faire de même. On ouvre une page au hasard, on lit et on relève un extrait qui nous fait penser à notre mot central. On ne peut pas noter un seul mot : de quelques mots à une ou deux lignes. Puis on prend une nouvelle page au hasard, et on recommence, de même pour les trois bandelettes.

III. Le cadeau

Chaque élève est invité à choisir deux bandelettes sur les trois ; la dernière est collectée et chaque groupe constitue un stock avec ce troisième extrait. Les bandelettes sont mélangées puis redistribuées au hasard, chacun tire un « cadeau »

offert par un autre. On insiste sur l'idée d'un partage de la matière littéraire : on prend ce que l'on aime chez d'autres écrivains, et on s'appuie aussi sur les goûts des autres, sur leurs choix d'extrait.

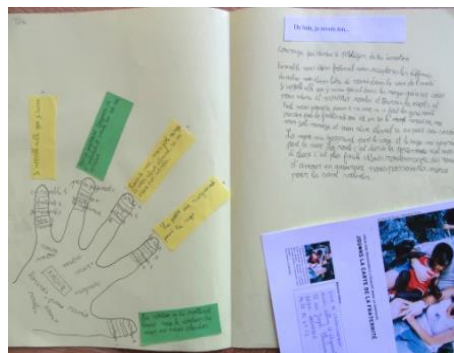
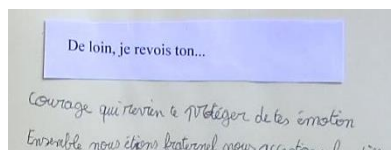


IV. Compléter les bureaux d'écrivain

Chaque bandelette est collée au bout de l'un des doigts, en cherchant à rapprocher l'extrait poétique du mot principal inscrit sur le doigt. Le constat est fait que deux doigts ne sont pas complets : chacun doit donc compléter en composant, individuellement, deux petites phrases poétiques.

V. Rédaction du premier poème

Des incipits sont tirés au hasard par les élèves : chacun dispose alors d'un « lanceur de poème », quelques mots imprimés qu'il colle sur sa feuille et qui constituent le début de son texte.



Le passage à l'écriture du poème débute alors : les élèves sont invités à écrire en utilisant le maximum de la matière collectée au cours des étapes précédentes (mots, expressions, phrases). La photographie peut être observée en parallèle, mais il est précisé aux élèves qu'il ne s'agit pas d'un travail de description de l'image : l'accent est mis sur la dimension poétique, imagée du texte.

On rappelle l'importance et le droit de faire appel aux autres en cas de difficulté, de blocage, ainsi que le droit de faire des erreurs, de raturer, de recommencer (l'orthographe ne doit pas être source d'inquiétude).

Pour certains élèves dont le passage à l'écrit constitue un frein et représente une charge cognitive importante, la prise de notes est assurée par un adulte, qui transcrit les formulations exprimées.



Séance 3 : jeudi 16 février

| CM1 – 8h45 à 11h45 (3h) | CM2 – 13h45 à 15h45 (2h) |
|---|---|
| Classe en îlots de 3 ou 4 – 22 élèves/ 23 5 adultes | Classe en îlots de 6 – 24 élèves 3 adultes |
| 1 îlot dont les élèves sont en conflit en début de séance | 2 îlots pour qui la coopération ne va pas de soi : refus de prendre en compte les idées des autres ; désengagement dans le projet de groupe, désintérêt manifesté explicitement |

I. Présentation de la séance

Rappel par les élèves des différentes étapes passées et qui les ont menés à écrire un premier texte poétique. Ces poèmes ont, entre-temps, été repris en traitement de texte par l'adulte, les erreurs orthographiques ont été corrigées et le résultat imprimé est distribué à chacun (bureau d'écrivain + poème imprimé).

Le double objectif du jour :

- ✓ Produire un texte d'équipe : poème qui sera composé collectivement et qui sera lu le jour de la restitution.
- ✓ Reprendre son premier texte pour l'améliorer, l'enrichir, les perfectionner.

II. Création du texte d'équipe

Les textes 1 imprimés sont distribués et relus individuellement. Puis chacun, au sein des îlots, transmet son texte à son voisin qui lit à son tour ce poème reçu. Deux tours de tables se distinguent :

Premier tour : on « offre un cadeau » en notant un mot ou une courte phrase en lien avec le texte lu sur la feuille reçue. Consigne donnée : il faut chercher un mot « original », on ne peut pas écrire un mot ou une expression déjà présente dans le texte de son camarade.

Second tour : on relit les textes reçus et on souligne, sur chaque, un mot ou un ensemble de mots qui nous plaît particulièrement. Consigne donnée : souligner une expression, pas plus grande qu'une ligne, que l'on apprécie particulièrement et que l'on aurait aimé écrire soi-même.

Lorsque chacun a retrouvé son texte initial, il réécrit les expressions soulignées par les autres sur des bandelettes de papier. Ce sont ces bandelettes qui, compilées par îlot et agencées comme un puzzle, vont constituer le texte d'équipe. Consigne donnée : vous allez travailler ensemble pour composer votre poème d'équipe, en combinant les différentes phrases afin de créer un nouveau poème. Vous ne pouvez pas faire suivre deux bandelettes écrites de la même main, il faut les mélanger. Vous devez réfléchir ensemble, vous écouter et chercher à vous mettre d'accord. Vous ne pouvez pas écrire de nouvelles phrases, mais pouvez éventuellement faire quelques modifications pour que les phrases s'enchaînent mieux les unes aux autres (ajout de pronom par exemple).

Une fois les 6 textes composés, les bandelettes sont collées et chaque équipe lit le poème au reste de la classe.

III. Réécrire son texte personnel

Il s'agit de mettre en œuvre diverses opérations bien utiles à l'écrivain qui veut améliorer son texte pour le rendre encore plus beau. Ces opérations sont évoquées en grand groupe à l'oral, listées ou découvertes par les élèves : ajouter, transformer, retirer, déplacer, reproduire, multiplier.

Consigne donnée : il faut améliorer son texte en s'aidant des « cadeaux » des autres (mots ou expressions ajoutés en phase 1) que l'on peut intégrer à son texte, et en modifiant prioritairement les parties soulignées pendant le second tour de table. Il s'agit en effet de transformer ces phrases qui sont utilisées désormais dans le texte d'équipe. L'idée de rendre le texte toujours plus « poétique » est rappelée.

Séance 4 : vendredi 10 mars

| |
|--|
| CM1 – 8h45 à 11h30 |
| Classe en îlots – 20 élèves 5 adultes |

Objectifs :

Agencer, en groupes, les poèmes individuels et les textes d'équipe pour prévoir une trame de lecture en vue de la mise en voix.

Premier entraînement à la lecture voix haute.

En prévision de la restitution ...

Plusieurs activités sont menées en classe par les enseignantes avec leurs élèves, pour poursuivre les séances d'écriture et en vue de la finalisation des messages.

- Réécrire les textes individuels au propre sur les cartes postales, les adresser à des anonymes tirés au hasard dans l'annuaire et les envoyer
- Mémoriser son poème et la partie du texte d'équipe dont on est en charge
- S'entraîner à lire à voix haute en vue du spectacle, se familiariser avec la trame texte d'équipe / textes individuels

Journée de restitution : répétition et spectacle

Après-midi de rencontre et de répétition générale.

Concert puis mise en voix des textes en équipes avec accompagnement musical

ANNEXE 3 : Questionnaire initial élève

Pour toi, que signifie « être fraternel » ?

.....

.....

.....

.....

Entoure ce qui te correspond... si besoin, tu peux écrire pour préciser ce que tu penses.

- Si tu dois écrire un texte qui sera lu par d'autres personnes que toi, tu te sens ...

1. A l'aise
2. Mal à l'aise
3. En difficulté

.....

.....

- Préfères-tu écrire un texte si tu sais que personne d'autre ne le lira ?

1. Oui, c'est plus facile
2. Non, c'est plus difficile
3. C'est pareil

.....

.....

ANNEXE 4 : Questionnaire bilan élève

Prénom :

QUESTIONNAIRE ELEVES

LE PROJET « JOUONS LA CARTE DE LA FRATERNITE »

As-tu aimé ce projet ? oui plutôt oui plutôt non non

En as-tu parlé à d'autres classes ? oui non

Le proposerais-tu à d'autres classes ? oui non

De la page blanche jusqu'à la scène... Qu'as-tu particulièrement aimé dans ce projet ?



.....
.....
.....

A ton avis, as-tu fait des progrès tout au long de ce projet ? oui non

Qu'as-tu appris, ou amélioré, par exemple ? (tu peux écrire tes idées et cocher)



.....
.....

savoir coopérer écouter les autres trouver des idées poétiques

travailler en groupe proposer de l'aide donner mon avis

L'ECRITURE DES POEMES :

↳ Par rapport à tes textes personnels :

Celui que tu préfères : texte 1 texte 2

Dirais-tu que ton texte 2 est Plus poétique que le 1 ? Aussi poétique que le 1 ?

Qu'est-ce qui t'a été utile pour améliorer ton **texte 1** ?



.....
.....

✦ Par rapport à la création du texte d'équipe :

Lors de la troisième séance d'écriture, nous avons construit en **groupe** un nouveau texte en utilisant nos textes n°1 : essaye de te souvenir... Quelles activités avons-nous fait pour créer ce texte d'équipe ?



.....

Comment as-tu vécu cette activité de groupe ? Entoure sur l'échelle l'état d'esprit dans lequel tu penses avoir été :

❖ Au début de l'atelier : en commençant l'activité de groupe :

Je n'avais pas envie de travailler avec les autres, j'étais en conflit

J'étais prêt à donner mes idées et à écouter les autres



Je n'avais pas très envie, j'étais neutre.
Je n'étais pas en conflit avec les autres

J'avais envie de travailler avec les autres, de discuter et partager nos idées

❖ A la fin de l'atelier : une fois le « poème d'équipe » terminé :

Je ne travaillais pas avec les autres, j'étais en conflit

Je donnais mes idées, j'écoutais celles des autres



Je n'étais pas très motivé. Je n'étais pas vraiment impliqué dans le groupe

J'étais très impliqué dans le groupe, je construisais le texte avec les autres

ANNEXE 5 : Questionnaire bilan enseignant

Ecole :

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS

Avez-vous déjà participé à l'opération « Jouons la Carte de la fraternité » ? oui non

En amont, quelle était votre représentation du projet ?

Un projet d'écriture Un projet citoyen, de coopération

Autre ?








Qu'imaginez-vous qu'il pourrait apporter à vos élèves ?

.....

Diriez-vous maintenant que cette action a répondu à vos attentes ? oui non

.....

Avez-vous constaté des changements à l'issue du projet ? Au regard de ce qui s'est déroulé en classe et lors de la restitution, pensez-vous que cette action ait permis de favoriser :

| CLIMAT DE CLASSE, VALEURS | PRATIQUES ARTISTIQUES |
|---|--|
| <p>Une ouverture à l'autre ? (respect des différences, écoute, ...) <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p></p> <p>.....</p> | <p>Une ouverture culturelle ? (poésie, photographie, ...) <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p></p> <p>.....</p> |
| <p>La capacité des élèves à coopérer, s'entraider ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p></p> <p>.....</p> | <p>Une amélioration des compétences en production d'écrit inventé ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p></p> <p>.....</p> |
| <p>L'envie des élèves de s'engager dans un projet collectif ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p></p> <p>.....</p> | <p>Une plus grande confiance en soi, un sentiment de réussite face à l'écriture ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p></p> <p>.....</p> |
| <p>Le climat de classe ? (moins de conflits, ou de moqueries par exemple) <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p></p> <p>.....</p> | <p>.....</p> |
| <p>Pensez-vous plutôt que</p> | <p><input type="checkbox"/> La pratique artistique (création poétique, mise en voix, lecture d'images) a été un outil au service de l'éducation aux valeurs citoyennes.</p> <p><input type="checkbox"/> La dimension coopérative du projet a été un outil au service de la production d'écrit.</p> |

Le temps du projet, avez-vous observé chez vos élèves des prises d'initiatives ? (par exemple, en ont-ils parlé entre eux ? ont-ils été se documenter, lire des textes ou écrire sans consigne spécifique ?) oui non

.....

Dans votre classe, travaillez-vous souvent en groupes, par projet ?

oui non

La conduite de ce projet (ses différentes étapes) vous a-t-elle semblé pertinente pour parler de lutte contre les discriminations avec vos élèves ? oui non

Ce projet vous a-t-il conduit à mener d'autres actions autour des questions de fraternité, de lutte contre les discriminations ? oui non

Concernant la lecture d'image :

Quelles remarques auriez-vous à formuler sur les visuels (photographies) ?

.....

Avez-vous dédié un temps spécifique à l'analyse des images ? oui non

De quelle manière ? (analyse en groupe, débat, arts visuels, ...)

.....

Concernant la journée de restitution du 31 mars :

A-t-elle été l'occasion d'une réelle rencontre entre les élèves ? oui non

Avez-vous rediscuté, par la suite, de l'événement avec vos élèves ? oui non

Dans l'ensemble, diriez-vous qu'ils ont apprécié cette journée ? oui non

.....

.....

Jugeriez-vous pertinent de proposer le projet à d'autres classes ? oui non

.....

Pensez-vous qu'instaurer une correspondance entre les classes, en amont de la journée de restitution, serait pertinent ? oui non

.....

Quelles idées auriez-vous à proposer pour améliorer cette action « Jouons la Carte » ?

.....

.....

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation *Mention Premier degré*

Titre du mémoire : « Jouons la carte de la fraternité » – Évaluer les impacts d'un projet d'écriture au cycle 3.

Auteur : PORTEMER Pauline

Résumé :

L'enseignement et la construction des valeurs dans le cadre scolaire suscitent réflexions et débats dans le monde éducatif : comment aider les élèves à devenir citoyens ? Quels outils pédagogiques mobiliser, et comment évaluer les acquis dans ce domaine ?

Ce mémoire questionne l'intérêt que peut présenter un projet d'écriture pour aider les élèves à mieux appréhender la notion de fraternité : la comprendre, la faire vivre au quotidien. Il rend compte des ateliers d'écriture vécus par les élèves de deux classes de cycle 3 dans le cadre d'un projet citoyen intitulé « Jouons la carte de la fraternité », et présente les résultats de l'évaluation qui s'en est suivie.

Mots clés : Cycle 3 – évaluation – EMC – fraternité – valeurs – projet coopératif – atelier d'écriture

Summary:

Teaching common values at school raises discussions in the educational community. How to help pupils to grow citizens? What teaching resources can be used for that purpose? How to measure moral and civic progress?

This paper focuses on the benefits of teaching brotherhood through a cooperative project in writing workshop – make pupils understand it and practice it. This paper reports on the way the workshop has been grasped during the project about fraternity. Then it presents the rating results.

Key words: Third cycle – assessment – moral and civic education – brotherhood – common values – cooperative project – writing workshop