



HAL
open science

**Les apports de l'interdisciplinarité dans les
apprentissage. Analyse d'un projet interdisciplinaire
Danse – Musique – Français au cycle 3**

Marjory Nguyen Huu Khanh

► **To cite this version:**

Marjory Nguyen Huu Khanh. Les apports de l'interdisciplinarité dans les apprentissages. Analyse d'un projet interdisciplinaire Danse – Musique – Français au cycle 3. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01980312

HAL Id: dumas-01980312

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01980312>

Submitted on 14 Jan 2019

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.

Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier degré

Les apports de l'interdisciplinarité dans les apprentissages

Analyse d'un projet interdisciplinaire
Danse – Musique – Français au cycle 3

Mémoire présenté par **Marjory Nguyen Huu Khanh**
Sous la direction de Madame **Elisabeth Magendie**

Année universitaire : 2016 - 2017



Remerciements

En premier lieu, je remercie chaleureusement ma directrice de mémoire, Mme Magendie, dont la disponibilité et l'implication ont été remarquables tout au long de son accompagnement.

Merci, également, à Mmes Darnis et Vincent-Morin pour les conseils pratiques et avisés qu'elles nous ont prodigués lors des séminaires de recherche.

Je tiens aussi à saluer M. Delsahut et Mme Larrat Flouroux ; le premier pour m'avoir fait découvrir l'EPS (Éducation Physique et Sportive) et la richesse de cette discipline au cours de ma première année de Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), la seconde pour l'inspiration que le module qu'elle a animée en personnalisation des parcours – Voix et Corps – a suscité pour l'élaboration de ce travail.

Un immense merci également à M. Dublanc, directeur de l'école où je réalise mon stage, ainsi qu'à l'ensemble de mes collègues, pour leur confiance, leur aide, leurs conseils, leur soutien et leurs encouragements tout au long de cette année difficile.

Merci à mes élèves pour leur participation et leur implication dans ce projet ainsi qu'à leurs parents dont les retours enthousiastes lors du spectacle m'ont fait chaud au cœur.

Je tiens, par ailleurs, à remercier ma binôme de choc, Mme Leguil, qui m'a permis de recueillir des données précieuses pour ce travail de recherche et dont le soutien a été sans faille.

J'ai également une pensée particulière pour mes camarades de classe, particulièrement ceux des groupes 1 et 2, avec qui nous avons partagé les meilleurs moments, comme les pires, et grâce à qui l'année a été plus douce.

Ces remerciements seraient incomplets si j'oubliais mes proches, et tout particulièrement Racso Miranda, dont l'inconditionnel soutien a rendu possible ma reconversion professionnelle. Merci, enfin, à ma famille, Chloé Zerling, Delphine Ciardi et Aurore Lafolie.

Table des matières

Remerciements.....	2
Introduction.....	5
I Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ?.....	6
I.1 À l'origine de l'interdisciplinarité était la discipline.....	6
I.2 Définition du concept d'interdisciplinarité.....	9
I.2.a Ce qu'est et ce que vise l'interdisciplinarité.....	9
I.2.b Ce qu'est l'interdisciplinarité comparée à la transdisciplinarité et à la pluridisciplinarité.....	10
I.2.c Ce que n'est pas l'interdisciplinarité.....	11
I.3 Une notion nouvelle ?.....	12
II En quoi l'interdisciplinarité faciliterait-elle l'intégration des objets d'apprentissage ?.....	14
II.1 Quels liens entre intégration, compétences et interdisciplinarité ?.....	14
II.1.a Qu'est-ce qu'une compétence ? Pourquoi parle-t-on de la révolution de la pédagogie par compétences ?.....	14
II.1.b Qu'est-ce que l'intégration ?.....	16
II.1.c Quels liens entre ces concepts et l'interdisciplinarité ?.....	18
II.2 Les modalités de mise en œuvre de l'interdisciplinarité.....	20
III Les limites de l'interdisciplinarité : un concept tué dans l'œuf ?.....	22
III.1 Le mythe de la polyvalence des professeurs des écoles.....	22
III.2 Une notion floue.....	23
III.3 Une utopie ?.....	24
IV Problématique et hypothèse.....	25

V	Méthode.....	26
V.1	Conception du projet	26
V.2	Mise en œuvre du projet.....	27
V.3	Recueil de données	29
VI	Résultats.....	30
VI.1	Connaissances disciplinaires acquises et niveau de maîtrise des compétences.....	30
VI.1.a	En fonction des évaluations.....	30
VI.1.b	En fonction du ressenti des élèves.....	33
VI.2	Perception de l’interdisciplinarité du projet par les élèves.....	34
VI.3	Le degré d’adhésion des élèves au projet.....	38
VII	Discussion.....	42
VIII	Conclusion.....	46
	Bibliographie et sitographie.....	50
	Annexes.....	54

Après un parcours professionnel de quinze ans que certains qualifieront d'atypique, je ne pouvais aborder mes nouvelles fonctions de professeure des écoles qu'avec la préoccupation majeure de préparer mes élèves à la complexité du monde auquel ils appartiennent et qu'ils seront en charge, dans quelques années, de faire évoluer.

Mes expériences du monde du travail dans des domaines aussi divers que passionnants, couplées à des statuts variés et à des démarches personnelles tournées vers l'exploration de la planète et la rencontre de ses habitants, sont autant d'éléments qui ont forgé ma perception du métier de professeur des écoles : guider les futurs citoyens de demain dans la découverte et l'appropriation des multi-facettes de notre environnement, pour que chacun y trouve sa place, ses centres d'intérêt, et pour que tous y cohabitent en bonne intelligence, dans le respect des valeurs qui sont chères à notre République.

Ainsi, il m'apparaît comme une évidence de donner du sens aux apprentissages : l'école primaire n'est pas une institution à part, elle est le point de départ de l'épanouissement des élèves dont elle se voit confier la responsabilité. Elle ne peut être autrement. Il est donc normal qu'elle reflète, *a minima*, la complexité du monde réel. Et c'est justement parce que notre société est interdisciplinaire que l'école doit l'être également. De nos jours, à l'image des ordinateurs multi-tâches qui abondent autour de nous, nous devons toujours être plus compétents, capables de faire face à des situations de plus en plus complexes, abasourdis par un flot ininterrompu d'informations à gérer, à trier, à traiter, toujours plus vite, sur notre temps de travail, mais, malheureusement pour notre santé mentale, aussi sur notre temps libre.

C'est dans ces circonstances qui donnent parfois le tournis que les citoyens d'aujourd'hui évoluent. Les élèves dont nous avons la charge n'y échapperont pas non plus. Urgentes sont donc les mesures à prendre pour faire face à cette société en perpétuelle mutation.

L'objectif de ce travail de recherche est de comprendre en quoi la démarche interdisciplinaire pourrait être une réponse à ces changements sociétaux qui se traduisent, institutionnellement, au sein de l'Éducation Nationale, par la mise en place de nouveaux programmes et de nouveaux outils comme le Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture mais aussi les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires.

Dans une première partie scientifique – dans le sens où elle permet de faire un état des lieux de l’avancée de la recherche dans ce domaine à l’heure actuelle -, nous définirons d’abord ce qu’est l’interdisciplinarité et expliquerons d’où elle tire ses origines. Puis, nous chercherons à comprendre en quoi celle-ci faciliterait l’intégration des objets d’apprentissage. Enfin, nous nous interrogerons sur ses limites, notamment sur le terrain. La deuxième partie de ce mémoire présentera, dans un premier temps, le dispositif de recherche intervention mis en place et sera suivie de l’analyse qui en découle.

I - Qu’est-ce que l’interdisciplinarité ?

I.1 - À l’origine de l’interdisciplinarité était la discipline

Il est intéressant de voir, en confrontant sa définition dans le Littré puis dans le Larousse, comment le terme « discipline » a évolué du XIXème siècle à nos jours.

D’après le Littré, il est défini de la façon suivante :

Discipline : s.f.

- 1 . Instruction et direction morale.*
- 2. Il se dit des relations de maître à disciple.*
- 3. Règle de conduite commune à une multitude, aux membres d'un corps.*
- 4. Manière de se conduire suivant les règles d'une profession ; ensemble des règles et devoirs professionnels imposés aux membres d'un ordre, d'une corporation.*
- 5. En particulier, règle des armées, rapport du commandement et de l'obéissance.*
- 6. Doctrine, science.*
- 7. Instrument de flagellation, fouet fait de cordelettes ou de petites chaînes dont les religieux et aussi les personnes laïques se servent pour se mortifier ou pour châtier ceux qui sont sous leur conduite.*
- 8. Terme de botanique.*

Voici comment le Larousse le définit, quant à lui :

Discipline : nom féminin. Latin disciplina, éducation

- 1. Branche de la connaissance pouvant donner matière à un enseignement ; matière.*
- 2. Ensemble de lois, d'obligations qui régissent une collectivité et destinées à y faire régner l'ordre ; règlement.*
- 3. Aptitude de quelqu'un à obéir à ces règles.*
- 4. Obéissance, soumission aux règles que s'est données le groupe auquel on appartient.*
- 5. Règle de conduite que l'on s'impose, maîtrise de soi, sens du devoir.*
- 6. Sorte de fouet utilisé pour se flageller dans un but de mortification et de pénitence.*

Ainsi, il apparaît qu'à l'origine, on associait étroitement au terme « discipline » la verticalité de la transmission des connaissances tout comme le respect des règles et de la morale. Son caractère autoritaire, voire militaire, était pleinement assumé. En outre, la discipline, au sens de savoir, était assimilée à une doctrine - synonyme de croyance, ce qui n'a, aujourd'hui, pas sa place au sein de l'école laïque. De la définition du Larousse on retiendra qu'une discipline n'est désormais qu'une « *branche de la connaissance* ». Cette image confère au concept de l'enseignement une direction plus horizontale que dans la définition précédente. Quant au rapport aux règles, il est toujours fort mais on ne parle plus de son aspect moral. À l'image de l'évolution du sens que l'on attribue aux mots, le monde change et les disciplines à l'école aussi.

Continuons notre voyage dans le temps et arrêtons-nous à la fin du XIXème siècle, dans nos sociétés occidentales. Alors que le taylorisme se développe au niveau économique, le savoir et la recherche, eux aussi, se parcellisent, entraînant, de fait, une spécialisation des acteurs des disciplines scientifiques.

Il est alors temps de bien faire la part des choses entre les disciplines scientifiques et les disciplines scolaires. Les premières ont pour finalités « *la production de nouveaux savoirs et la réponse à des besoins sociaux* », tandis que les secondes ont pour objectifs « *la diffusion du savoir scientifique et la formation d'acteurs sociaux* » (Y. Lenoir, 2016).

Ce sont ces dernières qui nous intéressent tout particulièrement dans ce travail. Il n'est toutefois pas inutile d'expliquer qu'historiquement, elles ont suivi le chemin des

disciplines scientifiques héritières d'un mode de pensée analytique. C'est ainsi que les disciplines scolaires se sont, elles aussi, spécialisées. Tant et si bien qu'elles ont été amenées à se développer, chacune de son côté, sans interaction entre elles et sans que, didactiquement ni pédagogiquement, on n'interroge ce processus.

L'acte pédagogique [...] met en jeu des procédures subtiles [...]. Le maître ne fait acquérir aux élèves la lecture, le latin, le calcul, l'orthographe, les langues vivantes, les sciences [...] qu'après les avoir méthodiquement décomposés en morceaux qu'ils assimilent l'un après l'autre. (A. Chervel, 1998, p. 23)

Xavier Roegiers (2011, p. 37) va plus loin quand il questionne les disciplines scolaires, dans le sens où il cherche à savoir le sens que l'on attribue à cette expression : « *Les disciplines se caractérisent-elles par leurs contenus et/ou par leurs démarches ?* » Cette question d'ordre épistémologique fait écho aux nombreuses discussions en lien avec l'approche par compétences qui en reviennent à interroger la finalité de l'école. Ce que nous retiendrons de cet apport théorique, c'est qu'il semble essentiel de répondre à cette question pour envisager la suite de la discussion. Dans le cadre de l'école primaire, dans lequel s'inscrit ce travail de recherche, nous pensons que les disciplines se caractérisent avant tout par leurs contenus. Toutefois, à l'ère du tout connecté, tandis que la fracture numérique tend à se réduire¹ et alors que la connaissance est à portée de clic, la préoccupation majeure du professeur des écoles n'est pas tant de faire accéder les élèves à ces contenus, mais davantage aux démarches propres à chaque discipline afin de permettre à ces mêmes élèves de mieux comprendre comment ces savoirs s'articulent, ce qui les rend légitimes, mais également d'apprendre à faire le tri parmi l'abondance d'informations à laquelle ils sont exposés en aiguisant leur sens critique et leur capacité à construire leur propre jugement. Et c'est, il nous semble, grâce à l'interdisciplinarité que ceci est possible.

¹ En 2015, 83 % des ménages en France métropolitaine déclarent avoir un accès à Internet, dont 68% en ont un usage quotidien chez les 16-74 ans et 87% chez les 16-24 ans, contre 56% de ménages connectés en 2007.

I.2 - Définition du concept d'interdisciplinarité

I.2.a - Ce qu'est et ce que vise l'interdisciplinarité

De nombreuses définitions existent. Avant de nous intéresser à ce qui peut les opposer, cherchons d'abord ce qui fait consensus. Il semblerait que tous les auteurs qui ont cherché à définir ce concept s'accordent sur le fait que l'interdisciplinarité met en jeu deux ou plusieurs disciplines.

C'est, en revanche, sur la finalité de l'interdisciplinarité que commencent à apparaître des divergences, même si celles-ci ne sont pas contradictoires pour autant. En effet, pour certains, son but est de favoriser la mise en relation des connaissances propres à chaque discipline. Pour d'autres, elle aurait pour objectif la résolution de problèmes dans des situations concrètes. Certains y voient, quant à eux, l'occasion de mieux cerner les spécificités propres à chaque discipline. Quand d'autres, enfin, postulent qu'elle « favorise l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves » (Y. Lenoir, 1995, p. 46).

Le terme générique d'interdisciplinarité désigne toute pratique qui favorise d'une manière ou d'une autre la mise en relation entre des connaissances habituellement réparties entre différents cours (J.-M. Bailly et J. Schils, 1988).

L'interdisciplinarité doit se comprendre comme l'utilisation, l'association et la coordination des disciplines appropriées, dans une approche intégrée des problèmes (M. Clary et P. Giolitto, 1994, p. 286).

L'interdisciplinarité désignerait l'enseignement [...] dans lequel les différentes disciplines scolaires seraient entre elles le moins juxtaposées et le plus articulées. [...] Une plus grande articulation passe par une différenciation toujours plus fine [de chaque discipline], et non par l'effacement des disciplines au profit de la tâche indifférenciée de faire acquérir des compétences méthodiques prétendues transférables (H. Boillot et M. Le Dru, 1993, p. 53).

Interdisciplinarité : Utilisation des disciplines pour la construction d'une représentation d'une situation, cette représentation étant

structurée et organisée en fonction des projets que l'on a (ou des problèmes à résoudre), dans leur contexte précis et pour des destinataires spécifiés. [...] L'interdisciplinarité ne vise donc nullement à supplanter les disciplines ; son objectif est, au contraire, l'utilisation de celles-ci dans des situations concrètes (G. Fourez, 2002, p 11).

L'interdisciplinarité scolaire [...] se définit par la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves (Y. Lenoir, 1995, p. 46).

1.2.b - Ce qu'est l'interdisciplinarité comparée à la transdisciplinarité et à la pluridisciplinarité

Dès lors que l'on évoque l'interdisciplinarité, on ne peut que difficilement faire abstraction de deux autres concepts avec lesquels on l'associe souvent : la transdisciplinarité et la pluridisciplinarité.

La première vise le transfert d'une notion, d'un savoir-faire ou d'une démarche, d'une discipline à une autre alors que la seconde propose d'aborder un thème sous différents aspects, sans faire de lien entre ceux-ci. Ainsi, la pluridisciplinarité dans le contexte scolaire s'assimile à une juxtaposition de savoirs, dénuée de sens, et n'aurait d'autre intérêt que de multiplier les points de vue sur un sujet donné (par exemple, monter un projet autour de l'eau et l'aborder en sciences de la vie et de la terre par le biais du cycle de l'eau, en chimie en évoquant ses différents états, en enseignements artistiques par l'intermédiaire de sa représentation dans les différents domaines artistiques, en étude de la langue en étudiant son champ lexical, en EPS – Éducation Physique et Sportive – en pratiquant des activités aquatiques...).

La transdisciplinarité, quant à elle, a pour vocation de s'appuyer sur des connaissances, capacités ou habiletés déjà abordées dans une discipline pour faciliter l'acquisition d'autres connaissances, capacités ou habiletés dans une autre discipline. Par

exemple, en cycle 2, la notion de temps peut être abordée en EPS (inscrire son action dans une durée donnée lors d'une course) et être réinvestie dans le champ disciplinaire «questionner le monde » au moment de structurer l'organisation du temps et son découpage en heures - minutes - secondes. Il en va de même avec la lecture de documents qui peut être abordée en français dans un premier temps, avant d'être réinvestie en histoire ou en sciences par la suite.

L'interdisciplinarité, elle, permet d'intégrer une connaissance, capacité ou habilité en mobilisant plusieurs disciplines qui, de concert, vont contribuer à cette intégration. Il n'y a ni lien de subordination d'une discipline à une autre, ni antériorité ou postériorité : les disciplines interagissent simultanément entre elles, ou se répondent dans des va-et-vient permanents pour faciliter l'intégration des compétences par les élèves.

L'interdisciplinarité est à distinguer de la « transdisciplinarité ». La première vise à construire un savoir, tandis que le dernier terme désigne généralement le transfert d'un concept, d'un modèle ou d'une méthode provenant d'une discipline, vers une autre (G. Fourez, 2002, p. 12).

1.2.c - Ce que n'est pas l'interdisciplinarité

Pour que la définition d'une notion soit complète, il est important d'en préciser les antonymes. Cela semblera sans doute redondant mais rappelons que :

Le premier contraire à l'interdisciplinarité est l'intra-disciplinarité que l'on pourrait expliquer simplement par la formule d'Alain Maingain et Barbara Dufour « *des tranches d'élèves reçoivent des tranches de savoir dans des tranches-horaires* » (A. Maingain et B. Dufour, 2002, p. 26). D'après nos sources, il s'agit de la pratique la plus courante, que ce soit dans le primaire comme dans le secondaire, comme nous le verrons plus bas.

L'interdisciplinarité n'est pas non plus une accumulation de connaissances, capacités et habilités déclinées en plusieurs disciplines. Elle s'oppose vivement à cette idée de juxtaposition, propre à la pluridisciplinarité, dont le principal écueil est l'absence de lien et de cohérence entre les différents objets d'apprentissage.

I.3 - Une notion nouvelle ?

Après ces premiers éléments d'éclaircissement sur la notion d'interdisciplinarité, nous nous efforcerons de comprendre de quel(s) besoin(s) est née cette démarche.

Il est indéniable, en effet, que le cloisonnement des disciplines concordait avec le cloisonnement social... L'esprit de caste n'admettant guère le partage, il n'est pas étonnant que le cloisonnement soit devenu de plus en plus étroit, d'autant qu'il était favorisé par la croissance vertigineuse des connaissances (Hainaut, 1979, p. 208).

Commençons, comme nous y invite cette citation d'Hainaut, par une parenthèse sur l'histoire de l'interdisciplinarité scolaire, liée de près à celle des disciplines scientifiques, comme nous l'avons déjà vu précédemment. Suite à un cloisonnement de ces dernières poussé à son paroxysme, ont commencé à apparaître de nouveaux domaines qui ne s'inscrivaient plus dans des disciplines traditionnelles, mais à la croisée de plusieurs d'entre elles. C'est à partir de ce moment-là qu'a émergé la nécessité de faire du lien entre celles-ci. Dès la deuxième partie du XXème siècle, les scientifiques se sont ainsi rattachés au concept d'unité essentielle des divers domaines disciplinaires. C'est ainsi que ces derniers ont, petit à petit, été privilégiés au cloisonnement disciplinaire qui était jusque là de mise.

Ainsi, l'approche amorcée par les disciplines scientifiques s'est étendue aux disciplines scolaires. C'est d'ailleurs ce qui s'est passé avec la réorganisation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015 : les disciplines scolaires se sont effacées au profit des différents domaines de compétences.

Par ailleurs, un colloque tenu à Amiens en 1968 témoigne de l'affranchissement souhaité des disciplines scolaires vis à vis des disciplines scientifiques, ce qui est ici clairement explicité :

« L'objet du travail interdisciplinaire, c'est de partir du réel, du concret et non des catégories logiques, formelles que constituent les disciplines traditionnelles »

(Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Pour une école nouvelle, 1968, p. 238 - 239).

Apparaît également la préoccupation d'ancrer les apprentissages scolaires dans des problématiques concrètes tout en favorisant le transfert de connaissances d'une discipline scolaire à une autre. Il est bien question, ici, d'inverser la pyramide - rappelons le contexte social dans lequel s'inscrit ce colloque, en mars 1968 : les disciplines sont désormais mises au service du réel, du concret. Pour reprendre l'image de Xavier Roegiers, elles seraient alors « *serviteurs* » au lieu d'être le « *maître* » des apprentissages (Xavier Roegiers, 2011, p. 128).

Une autre raison d'être de l'approche interdisciplinaire à l'école est de réduire les inégalités sociales, sujet éminemment brûlant aujourd'hui mais dont on trouve déjà des traces dans des discussions qui remontent à il y a quelques dizaines d'années, comme en atteste cet extrait du rapport établi par Edgar Morin, à l'époque, président du Conseil scientifique de réforme des programmes.

Ainsi, paradoxalement, le développement dans notre société d'une énorme machine scientifique - technique - bureaucratique produit de l'ignorance chez les citoyens, tenus à l'écart des connaissances devenues ésotériques et concentrées dans des banques de données réservées à la caste savante et aux experts. Ceux-ci, du reste, sont de moins en moins capables d'appréhender les problèmes fondamentaux et les problèmes globaux. Ainsi, tandis que l'expert perd l'aptitude à concevoir le global et le fondamental, le citoyen est dépossédé du droit à la connaissance. Dès lors, la dépossession du savoir, très mal compensée par la vulgarisation médiatique, pose le problème historique, désormais capital, de la démocratie cognitive (E. Morin, 1998, p. 4).

Par ailleurs, les disciplines s'étant multipliées au fil des décennies - à l'époque de Jules Ferry, bon nombre de celles qui figurent aujourd'hui aux programmes n'existait ou n'y figurait pas encore ; tel est le cas de l'éducation aux et par les médias, des langues vivantes étrangères, des sciences expérimentales, des enseignements artistiques, par exemple - l'interdisciplinarité peut également être perçue comme un moyen d'économiser du temps en le répartissant entre plusieurs disciplines.

L'interdisciplinarité s'est donc, d'une certaine manière, imposée comme une réaction nécessaire à l'excès de spécialisation qui menaçait le bon fonctionnement de la société, que ce soit au niveau des disciplines scientifiques dans un premier temps, comme au niveau scolaire. Mais, qu'est-ce qui justifie, au fond, ce postulat ?

II - En quoi l'interdisciplinarité faciliterait-elle l'intégration des objets d'apprentissage ?

Si elle apparaît comme une nécessité au niveau sociétal, l'interdisciplinarité est-elle pour autant légitime d'un point de vue cognitif ? Dans cette partie, nous tâcherons de mettre en évidence les bénéfices de la contribution de cette approche du point de vue des apprentissages.

II.1 - Quels liens entre intégration, compétences et interdisciplinarité ?

II.1.a - Qu'est-ce qu'une compétence ? Pourquoi parle-t-on de la révolution de la pédagogie par compétences ?

Tout comme pour le concept d'interdisciplinarité, les définitions de la compétence scolaire sont légion. Que faut-il retenir de cette multiplicité de réponses théoriques ?

Depuis la création du Socle Commun des Connaissances et des Compétences en 2005, jusqu'à sa version plus aboutie de 2015 dont l'intitulé s'est d'ailleurs allongé (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture), l'école s'est donné pour mission de rendre ses élèves compétents. Il est révolu le temps où l'on apprenait des contenus disciplinaires décontextualisés dans le seul but de remplir son rôle d'élève qui se limitait alors à absorber des connaissances, reproduire des procédures normées et apprendre par cœur des leçons toutes faites. Il est désormais temps de comprendre ces notions, de s'approprier leur contenu, de construire collectivement les connaissances qui

en découlent, et surtout, d'être capable de les remobiliser dans une situation nouvelle. La question du transfert occupe donc une place de choix. Il aura ainsi fallu quelques décennies pour que le socio-constructivisme s'installe et s'institutionnalise pour aboutir à une nouvelle perception du métier d'enseignant.

On estime que, tout comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en résolvant des situations complexes que l'on devient compétent (X. Roegiers, 2005, p. 107 - 124).

La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente (Ph. Zarifian, 1988, p. 74).

Une compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations (X. Roegiers, 2000).

Une compétence correspond à « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources » (J. Tardif, 2003, p. 37).

Avec la notion de compétence, comme il en était déjà question lors du colloque d'Amiens en 1968, ce qui importe de développer chez les élèves c'est leur capacité à s'adapter à des situations complexes - ce qui est différent de compliquées - en sollicitant les ressources nécessaires dont ils disposent et qui, elles, ont fait l'objet d'un apprentissage. On n'entraîne plus les élèves à répéter, sans la comprendre, une méthode donnée dans le seul but de savoir réaliser des exercices-types. Ce que l'on vise désormais c'est la démarche de résolution de situation-problème, pas la justesse du résultat.

En ce sens, il s'agit bel et bien d'une révolution pédagogique, les objectifs et les situations d'apprentissage étant foncièrement différents de ce qu'ils étaient jusqu'alors. Le statut de l'erreur a, lui aussi, fait volte-face. En effet, alors qu'elle a longtemps été traquée par les professeurs, toujours considérée *persona non grata* à l'école, synonyme de honte pour les élèves, l'erreur est aujourd'hui la matière première des enseignants : elle nous renseigne sur les procédures et raisonnements de nos élèves, nous permet de

différencier nos séances d'apprentissage mais encore, elle est source de réflexion pour les débats socio-constructivistes en classe. L'erreur n'a jamais eu une telle heure de gloire dans toute l'histoire de la pédagogie, ce qui participe bel et bien à cette révolution que nous évoquons.

II.1.b - Qu'est-ce que l'intégration ?

Si ce terme est souvent employé dans la littérature des sciences de l'éducation, il est rarement défini de manière explicite. Dans la préface d'un des ouvrages de Xavier Roegiers (2011) qui prône une Pédagogie de l'Intégration, nous avons cependant trouvé quelques lignes qui pourraient nous permettre d'introduire cette notion.

En intégrant, on incorpore, on insère un élément dans un ensemble dont il devient partie prenante. [...] Intégrer, conduit à rechercher une complétude, à viser une harmonie, à ambitionner une cohérence à partir d'éléments hétérogènes a priori (M. Develay, 2011, p. 9).

Il nous incombe, à présent, d'interpréter cette citation, de façon à l'adapter à la pédagogie. Il faut donc comprendre que l'*élément* que l'on *insère* représente un objet d'apprentissage, qui deviendra par la suite une ressource, et que l'*ensemble* dans lequel on *insère* cet *élément* est le système de ressources dont dispose l'élève. Il me semble important de mettre le lecteur en garde en lui demandant de faire abstraction du caractère transmissif de cette image, qui participerait à consolider le rôle du maître comme celui d'un acteur tout-puissant sur un sujet passif, ce qui, et c'est paradoxal, ne correspond pas du tout aux propos du chercheur. On pourrait, tout autant, très bien faire l'analogie entre l'intégration d'un objet d'apprentissage et le parcours d'un aliment que l'on goûterait, mâcherait puis digérerait, puis que le métabolisme synthétiserait de sorte que les différents systèmes de notre corps fonctionnent correctement. L'avantage de cette comparaison c'est qu'elle rend l'élève davantage actif, même s'il n'en est pas toujours conscient, du processus d'intégration.

Selon Jean-Yves Boyer (1983, p. 433 - 452), autre chercheur qui s'est intéressé à analyser ce processus, il existe deux aspects de l'intégration, selon le point de vue que

l'on adopte : si l'on considère le point de vue de l'élève, on parle alors d'intégration interne ; c'est celle sur laquelle personne d'autre que l'élève n'a de pouvoir d'action directe. Pour reprendre notre image, cela correspond au parcours de l'aliment à partir du moment où il entre en contact avec l'individu : personne d'autre que lui ne peut ressentir à sa place de l'appétence ou du dégoût pour cet aliment, personne ne peut le goûter, le mâcher, le digérer ni le synthétiser pour lui. Si nous ne pouvons à aucun moment prendre la main sur le processus d'intégration interne, il n'en reste pas moins qu'elle nous concerne de près. En effet, si l'on souhaite que notre action pédagogique soit efficace, il faut sans cesse avoir en tête que c'est elle notre cible. Et c'est par le biais de l'intégration externe que l'on peut y parvenir.

L'intégration externe, quant à elle, représente du point de vue de l'enseignant, tout ce qui peut être mis en œuvre pour faciliter l'intégration interne. Si l'on reprend notre analogie sur l'alimentation, si nous ne pouvons manger à la place de nos élèves, nous pouvons, en revanche, rendre les plats plus appétissants, en les variant, en combinant les saveurs, en cuisinant des aliments qui leur plaisent, auxquels ils ne sont ni allergiques, ni intolérants... Ainsi, l'intégration externe englobe le programme scolaire, le plan d'enseignement et les stratégies pédagogiques que l'enseignant choisit de mettre en place dans sa classe. Mais celle-ci ne s'arrête pas là : le recours aux disciplines, qu'il soit intra-disciplinaire ou interdisciplinaire, n'est pas la panacée. En effet, il est essentiel de considérer, par ailleurs, le rôle que joue l'expérience de vie de l'élève dans ce processus d'intégration. C'est précisément à ce niveau-là que celui-ci est confronté à la réalité, comme il en est question dans l'approche par compétence, ce qui est également un des points de départ de la démarche interdisciplinaire, comme nous l'avons vu plus haut. Pour achever d'exploiter l'analogie que nous proposons, il s'agirait ici de proposer à nos élèves des expériences culinaires hors du contexte habituel - la cantine si nous restons dans le cadre scolaire - ce qui pourrait être en les invitant à participer à des ateliers de cuisine où ils élaboreraient eux-mêmes leurs plats, ou en leur permettant de découvrir une autre façon de cuisiner par le biais d'une sortie ou d'un voyage scolaire, mais aussi en les interrogeant et en mobilisant leur vécu personnel pour que le savoir individuel profite et

s'étende au collectif... Nous commençons alors à percevoir que toutes ces notions, malgré leur apparente hétérogénéité, ont un point en commun.

II.1.c - Quels liens entre ces concepts et l'interdisciplinarité ?

Le trait d'union entre ces différents concepts c'est leur articulation. Compétences, interdisciplinarité et processus d'intégration forment, tous trois, un système interdépendant dans lequel l'interdisciplinarité est une démarche qui permet une meilleure intégration des objets d'apprentissage qui, elle, participe au développement de compétences chez les élèves. Dans un premier temps, nous veillerons à mettre en évidence le lien très fort qui existe entre l'enseignement par compétences et l'interdisciplinarité. C'est grâce à cette citation de Stéphane Roubieu que nous développerons cette idée : « *Elle [la notion de compétence] articule plusieurs savoirs et permet de répondre à des problèmes complexes.* » (S. Roubieu, 2012). En effet, comme nous l'avons déjà abordé plus haut, le développement de compétences ne peut avoir lieu que face à une situation nouvelle et complexe. Or, comme le précise Philippe Perrenoud, (1995, p. 6-10), « *Il est rare de trouver une situation-problème qui alimente un seul apprentissage. Et presque aussi rare que les apprentissages concernés relèvent d'une seule discipline* ». Le lien entre ces deux concepts ne fait donc aucun doute. En outre, la résolution de situation-problème, tout comme la réalisation d'une tâche complexe ou encore la production d'une réflexion personnelle, sont toutes trois les seules situations d'intégration valables que considèrent Xavier Roegiers dans son étude sur le processus d'intégration (X. Roegiers , 2011, p.59).

Ainsi, nous en concluons qu'enseignement par compétences, intégration et interdisciplinarité constituent un trio indissociable du point de vue des dernières recherches en sciences de l'éducation.

Pour conforter cette idée, nous allons étudier d'autres extraits qui nous mèneront à la même conclusion. Dans celui-ci, on peut percevoir le parallèle à faire entre l'interdisciplinarité comme l'élément de réponse au cloisonnement excessif des

disciplines (équivalent au taylorisme éducatif, voir partie I) et ce que permet la compétence qui, elle aussi, évite « *la décomposition en tâches isolées* » (O. Rey , 2012).

La compétence apporterait en effet du sens aux apprentissages, en évitant la décomposition en tâches isolées, elle permettrait de centrer l'apprentissage sur la mise en activité des élèves, sur ce qu'ils savent ou peuvent « faire » à l'issue du cours plutôt que d'en rester à une exposition passive aux savoirs. Enfin, l'approche par compétences permettrait d'insister sur la transformation en profondeur de l'organisation cognitive de l'élève, car il s'agit bien de voir comment le savoir est approprié et opérationnalisé dans des contextes variés, et non pas seulement répété ou restitué dans les mêmes conditions de son acquisition (O. Rey , 2012).

Dans celui-ci, c'est la relation entre la compétence et l'intégration qui est confirmée :

En d'autres termes, le développement d'une compétence conduit à l'intégration dans le fonctionnement du sujet d'instruments extérieurs qui amplifient et étendent son champ d'activité conceptuelle (J. Dolz et al., 2002, p. 82).

Par ailleurs, par sa formule, « *Le “test d'acide” de l'interdisciplinarité est l'intégration* », Julie Thompson Klein (1998, p. 63) admet, cette fois-ci, que l'intégration est inhérente à l'interdisciplinarité et que si tel n'est pas le cas, c'est qu'il ne s'agit pas d'une démarche interdisciplinaire.

La réciproque de cette idée est développée par Jean-Yves Boyer (1983, p. 443) quand il écrit :

Enfin, s'ils [les auteurs d'un document produit par le Conseil supérieur de l'éducation] ne jugent pas opportun de distinguer clairement le sens des termes « intégration » et « interdisciplinarité », ils précisent bien la relation qui existe entre le décroisement et l'intégration, le premier étant la condition de la deuxième.

On comprendra le terme « *décloisonnement* » comme la pratique interdisciplinaire qui fait tomber les barrières entre les disciplines. Ainsi pas d'intégration sans

interdisciplinarité, ce qui complète le postulat de Julie Thompson Klein : pas d'interdisciplinarité sans intégration.

François Larose et Yves Lenoir (1998, p. 196 - 197) confirment également cette relation très étroite entre ces deux notions et les distinguent de la sorte :

Il importe de clairement distinguer, ainsi que le font Lenoir et Sauvé dans l'introduction de ce numéro thématique et dans d'autres écrits (Lenoir, 1991; Lenoir et Laforest, à paraître), entre intégration et interdisciplinarité, tout en mettant en évidence leur complémentarité et leur indissociabilité dans un contexte de formation, l'un étant avant tout lié à l'action du sujet en situation d'apprentissage et aux résultats de l'apprentissage, ainsi qu'à l'action de l'enseignant médiateur (Lenoir, 1993, 1996b); l'autre aux interrelations entre les disciplines scolaires.

Face à tant d'idées convergentes, et comme nous l'avons déjà dit plus haut, nous ne pouvons conclure autrement que par le constat suivant : compétences, intégration et interdisciplinarité représentent la nouvelle trinité de la pédagogie actuelle.

II.2 - Les modalités de mise en œuvre de l'interdisciplinarité

Forts de ce constat, nous présenterons à présent les solutions pratiques proposées par les chercheurs et l'Institution pour mettre en œuvre l'interdisciplinarité en classe.

Le premier outil dont il faut se saisir, selon nous, c'est le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture dans lequel sont présentées les différentes compétences que doivent développer les élèves tout au long de leur scolarité obligatoire. L'intérêt majeur, nous semble-t-il, de ce document est qu'il met définitivement fin au cloisonnement disciplinaire qui est, nous l'avons démontré, contre-productif pour les apprentissages.

Les compétences désormais organisées en domaines, comme le préconisait déjà Xavier Roegiers en 2011 (p. 44-48), peuvent ensuite être distinguées, selon sa terminologie, en deux grands groupes : les « *compétences-outils* », communes aux différents domaines, et les « *compétences de cours* », propres, quant à elles, à une seule

discipline. C'est en procédant de la sorte que l'on peut faire émerger des liens entre les disciplines et proposer, par la suite, à nos élèves, une approche interdisciplinaire.

Personne ne s'étonnera que l'auteur de « *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi ? comment ?* » (1999), Philippe Perrenoud, prône la mise en place de projets en classe pour développer des compétences chez les élèves, les incitant ainsi à se confronter à des situations réelles, par essence complexes et inédites, afin d'intégrer, par leur mobilisation, les connaissances étudiées en amont ou afin de construire de nouvelles connaissances par la résolution de situations-problèmes.

Dans une pédagogie des situations-problèmes, le rôle de l'élève est de s'impliquer, de participer à un effort collectif pour réaliser un projet et construire, par la même occasion, de nouvelles compétences (P. Perrenoud, 1995, p. 6 - 10).

Pour développer des compétences, il faut avant tout travailler par problèmes et par projets, donc proposer des tâches complexes, des défis, qui incitent les élèves à mobiliser leurs acquis et dans une certaine mesure à les compléter. [...] Il importe aussi de ne pas répartir tout le temps scolaire entre les disciplines, de ménager des plages favorisant des démarches de projet, des carrefours interdisciplinaires ou des activités d'intégration (P. Perrenoud, 2000, p. 19 - 31).

Un nouvel élément émerge de cette dernière citation : il ne suffit pas de réfléchir en termes de compétences communes ni de monter des projets pour faire vivre l'interdisciplinarité en classe, il faut également repenser la répartition du temps scolaire.

Avant de poursuivre sur les difficultés de cette mise en œuvre, nous évoquerons deux écueils à éviter. Le premier est celui de penser que la mise en place d'un projet implique, en soi, une démarche interdisciplinaire. A ceux qui seraient tentés par ce raccourci, nous conseillons de bien lire ces lignes que nous devons à celui qui a fait de l'interdisciplinarité son sujet de thèse :

Traiter séparément les contenus cognitifs de différentes disciplines scolaires sur la base d'une même thématique, ou même à partir d'un projet, demeure un enseignement cloisonné (Y. Lenoir, 2015).

Enfin, l'équipe de Gérard Fourez en Belgique, nous met également en garde sur une confusion à éviter : interdisciplinarité et pédagogie du projet sont deux pratiques à part entière qui ne s'inscrivent pas dans le même objectif ; elles peuvent être, et sont, souvent, complémentaires en revanche.

L'interdisciplinarité scolaire ne peut être réduite à une variante des pédagogies actives, comme la pédagogie du projet (on peut définir la pédagogie du projet comme une stratégie didactique visant la réalisation par les élèves d'une production communicable / socialisable et grâce à laquelle ils acquièrent des savoirs et des compétences). Cette dernière est centrée sur une action à accomplir (projet pratique). Le travail interdisciplinaire, quant à lui, est centré sur la réalisation d'une représentation adéquate pour l'action (projet théorique). Il implique un moment d'arrêt et permet une distance critique, avant l'action proprement dite. Il produit du savoir pour l'action (A. Maingain et B. Dufour, 2002 p. 68).

III - Les limites de l'interdisciplinarité : un concept tué dans l'œuf ?

Malgré le bien-fondé de l'interdisciplinarité, comme en attestent les nombreux travaux des chercheurs cités dans ce travail, et en dépit de la mise en place d'outils institutionnels qui abondent dans ce sens, force est de constater qu'en France, tout du moins, il s'agit, encore aujourd'hui, d'une pratique marginale.

La vision additive, cloisonnée et linéaire de l'enseignement demeure un modèle solidement ancré qui, en plus de trouver de nombreux défenseurs chez les disciplinaires universitaires, paraît « la bonne méthode » à suivre pour une large tranche de la société (Y. Lenoir et L. Sauvé, 1998, p. 126).

Nous chercherons, dans cette dernière partie, à comprendre pourquoi.

III.1 - Le mythe de la polyvalence des professeurs des écoles

Dans une étude de 2006, les auteurs ont eu à cœur de lever le voile sur un mythe trop peu questionné en France, celui de la polyvalence des professeurs des écoles. Cette

enquête relativement exhaustive, menée auprès de 183 professeurs du primaire, révèle que :

Dans la réalité concrète et quotidienne de la classe, la polyvalence leur est pesante, ce qu'atteste la multiplication des décloisonnements, échanges de services, appel à des intervenants extérieurs, pratiques qui marquent toutes un écart par rapport à la polyvalence théorique prescrite dans les textes. (Gilles Baillat, 2006, p. 283-305, introduction).

Non seulement les professeurs des écoles s'évertuent à trouver des stratégies pour réduire le nombre de disciplines à enseigner à leurs élèves, mais en plus, ils ne voient pas forcément les liens à tisser entre elles. Étrangers pour la grande majorité d'entre eux aux pratiques interdisciplinaires, ils n'en perçoivent même pas l'intérêt.

L'examen des autres réponses montre que seuls 21 % des enseignants adhèrent sans réserve à la pédagogie interdisciplinaire et justifient leur adhésion par au moins un argument positif. Les autres nuancent leur jugement, mentionnant la difficulté de faire des ponts, les limites des pédagogies globalisantes et quelques-uns émettent même des doutes sur la possibilité de l'existence de ponts (Gilles Baillat, 2006, p. 300).

Face à un bilan aussi affligeant, il semble urgent de réagir en modifiant nos pratiques de classe.

III.2 - Une notion floue

Pour ma propre défense et celle de mes collègues, il est important de reconnaître que l'interdisciplinarité est loin de couler de source, comme en atteste la longueur de la première partie de ce travail, dans laquelle il était uniquement question de la définir. En outre, nous déplorons l'absence d'outils et d'apports, même théoriques, sur ce sujet lors de la formation initiale. On entend beaucoup parler de la nécessité d'enseigner en explicitant les liens à nos élèves, en revanche, force est de constater qu'il y a, à ce niveau, une grosse lacune dans la maquette du Master où l'on postule, parce que ça n'a jamais été

remis en question - ou pas suffisamment - qu'au premier degré, les professeurs sont polyvalents et, de ce fait, presque par miracle, aptes à tisser des liens entre les contenus disciplinaires qui, soit dit en passant, ne font pas non plus l'objet d'un réel enseignement.

III.3 - Une utopie ?

Bien que polyvalence et interdisciplinarité ne soient pas synonymes, il faut toutefois reconnaître que la première est un facteur facilitant pour la mise en place de la deuxième en classe. Or, un autre article fait état de la grande difficulté de mettre en œuvre la polyvalence au quotidien. Cette fois-ci, les auteurs se sont tournés vers de jeunes professeurs des écoles pour analyser leur point de vue sur le sujet. L'apparente contradiction que met en lumière cette étude est contre-balancée par une conclusion des plus inquiétantes : ce principe serait « *quasi impossible à mettre en œuvre* » (E. Prairat et A. Rétornaz, 2002, p. 611 - 612). Ce qui résonne, pour la novice que je suis, comme un aveu d'impuissance de la part de spécialistes. Alors, à quel saint doit-on se vouer ?

Mais, dans le moment même où ils [les jeunes professeurs des écoles] reconnaissent cet attachement [à la polyvalence du maître], ils déclarent ne pas être prêts à investir toutes les disciplines du cursus, acceptant l'idée d'abandonner certains enseignements. [...] Tel est le paradoxe français de la polyvalence : rester attaché à un principe que l'on sait, par ailleurs, quasi impossible à mettre en œuvre (E. Prairat et A. Rétornaz, 2002, p. 611 - 612).

S'il est bien clair pour nous qu'il n'existe aucun dogme en matière d'enseignement, il semble toutefois déstabilisant de rencontrer autant de difficultés à mettre en œuvre une pratique qui, d'après des chercheurs de renom, serait un moyen efficace de favoriser l'intégration des objets d'apprentissage chez nos élèves et, ainsi, l'acquisition de compétences.

IV- Problématique et hypothèse

Dans le contexte actuel, alors que les Instructions Officielles nous incitent à recourir aux enseignements interdisciplinaires, telle la mise en place depuis cette rentrée des E.P.I. au collège (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires), nous nous sommes posé la question du bien-fondé de ces pratiques. Nous avons cherché à savoir ce qu'apporte de plus l'interdisciplinarité aux processus d'apprentissage. Est-ce que, comme Yves Lenoir et Philippe Perrenoud, entre autres chercheurs, l'affirment, l'interdisciplinarité favorise les acquisitions de savoirs et le développement de compétences ?

Plus précisément, nous avons cherché à répondre aux quatre questions suivantes :

1- L'interdisciplinarité permet-elle de construire des connaissances disciplinaires ?

2- Permet-elle aux élèves d'intégrer ces connaissances et de les mobiliser dans des situations nouvelles et, par conséquent, de développer des compétences ? Si oui, quel est le niveau de maîtrise qu'elle permet d'atteindre ?

3- Quel est le vécu des élèves face à ce type d'enseignement ?

4- Une hiérarchie s'est-elle établie entre les différentes disciplines au sein de ce projet interdisciplinaire ?

Comme nous l'avons abordé dans la première partie de ce travail, nous partons de l'hypothèse que l'interdisciplinarité est favorable aux processus d'apprentissage ainsi qu'au développement de compétences - cf P. Perrenoud, 1995 et Y. Lenoir, 1995. Nous pensons, en outre, que faire interagir les disciplines scolaires entre elles rend les contenus d'apprentissage plus concrets aux yeux des élèves - cf X. Roegiers, 2005 et G. Fourez, 2002 - et, surtout, leur donne plus de sens - cf O. Rey, 2012 et Y. Lenoir, 1998. Par ailleurs, le recours au projet comme support de cet enseignement interdisciplinaire nous

semble être une source importante de motivation pour nos élèves (cf P. Perrenoud, 2000). Enfin, nous postulons qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les disciplines dans un projet interdisciplinaire puisque toutes sont au service de l'acquisition d'une compétence, qui est, elle, au cœur du dispositif (cf X. Roegiers, 2011).

V- Méthode

Pour conduire à bien ce projet de recherche intervention, nous avons mené, au sein d'une classe à double niveau CM1-CM2, un projet interdisciplinaire dont l'objectif final était la représentation d'un spectacle destiné aux parents d'élèves. Il s'agit d'une classe de vingt-deux élèves dont le niveau scolaire est plutôt élevé, située dans une école du centre-ville de Bordeaux, autrement dit, dans une zone socialement favorisée. Par ailleurs, ces élèves ne présentent aucune difficulté de comportement importante. Le projet a été mené par ma binôme et moi-même, de façon à assurer une continuité dans les apprentissages d'une semaine sur l'autre.

V.1 - Conception du projet

Comme nous l'avons expliqué au tout début de ce mémoire, le choix de l'interdisciplinarité s'est imposé comme une évidence pour l'élaboration de ce projet. Nous avons retenu le thème des émotions suite à la lecture des Instructions Officielles. En effet, cette notion s'est invitée dans les nouveaux programmes et le Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture, à pratiquement tous les chapitres. Considérant qu'il s'agissait d'un point crucial à traiter avec nos élèves, nous avons dégagé deux compétences qui nous donneraient une ligne directrice à suivre tout au long du projet : « Reconnaître et identifier une émotion » et « Exprimer une émotion ». D'autres compétences secondaires ont également été retenues dont la liste est présentée en annexe A.

Une fois cet objectif pédagogique fixé, nous avons cherché, non seulement les disciplines qui pourraient permettre de développer conjointement ces compétences, mais

aussi la nature de l'objectif social du projet. Ayant découvert et pris goût, très récemment – depuis les cours de Master 1 –, à l'EPS, nous avons eu la curiosité de mettre en pratique nos connaissances fraîchement acquises et c'est ainsi que nous avons opté pour la Danse, sans que, par ailleurs, cette APSA (Activité Physique, Sportive et Artistique) nous soit particulièrement familière. Le choix de la Musique s'est fait assez naturellement, non seulement par l'affinité mutuelle qu'elle entretient avec la Danse, mais aussi par la complémentarité qui définit ces deux disciplines – ce qui fait résonance aux propos de François Larose et Yves Lenoir (1998). Par ailleurs, il s'agit de deux formes d'expression qui ont en commun la dimension artistique, ce qui justifiait le thème. Il nous a alors semblé évident d'associer le Français à ce projet, de façon à compléter la variété des langages à travailler, pour faire écho à la première compétence du Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture – Des langages pour penser et communiquer. À partir de là, l'objectif social du projet a coulé de source : il prendrait la forme d'un spectacle destiné aux parents.

Parallèlement à la focalisation faite sur ces trois disciplines-piliers du projet, nous avons profité de celui-ci pour travailler les mêmes compétences liées aux émotions en Histoire des arts mais aussi en Enseignement Moral et Civique, de façon à évaluer dans quelle mesure la transférabilité de ces connaissances à d'autres disciplines pouvait opérer.

Afin d'observer les progrès des élèves, et par là même, le développement des deux compétences-cibles, nous avons mis en place un système d'évaluation complet – diagnostique, formative et sommative – dont les dispositifs, différents et propres à chaque discipline, sont explicités en annexe B. Celui-ci, alors même que le projet est interdisciplinaire, met bien en évidence la nécessité de recourir à toutes les disciplines convoquées, ce qui conforte les propos de Y. Lenoir (2016) selon lesquels il ne peut y avoir d'interdisciplinarité sans discipline.

V.2 - Mise en œuvre du projet

Concernant la mise en œuvre du projet, seul le thème du projet a été imposé aux élèves - les émotions - pour le reste, ce sont eux qui ont composé la musique, créé les

chorégraphies et rédigé les intermèdes littéraires qui constituent l'ensemble du spectacle. Au regard de la complexité de la tâche demandée aux élèves qui, pour une grande majorité disait n'avoir jamais fait de danse ni de musique à l'école, ce travail s'est échelonné sur deux périodes (du retour des vacances de fin d'année au retour de celles d'avril). Pour l'alléger, notamment en musique, chaque groupe a tiré au sort une émotion. La classe était divisée en quatre : un groupe devait composer un extrait musical sur le thème de la joie, un autre sur la peur, un autre sur la tristesse et enfin, le dernier, sur la colère. Quant à la danse, chaque groupe devait créer sa propre chorégraphie, puis l'adapter aux trois autres émotions (la tristesse, la colère et la joie, par exemple, pour le groupe qui, en musique, avait tiré au sort la peur). Parallèlement à ce travail en EPS et en Éducation Musicale, les élèves ont étudié, en Français, des extraits littéraires à partir desquels ils ont observé des procédés, relevé du vocabulaire et ont produit, à leur tour, des textes « qui font peur », « qui rendent tristes » etc. Le vocabulaire a également été abordé au cours des séances de danse et de musique, soit quand il s'agissait de faire des mises en commun sur les situations de recherche (*quels types de mouvement avez-vous vus ?*), soit quand ils devaient décrire la musique que nous leur avions donnée comme inducteur. De façon à ce que le lien soit clairement établi entre les différentes disciplines, nous avons eu recours à de grandes affiches qui, sous forme de cartes mentales (cf annexe C), étaient complétées au fur et à mesure des séances. Celles-ci nous suivaient dans le gymnase quand c'était opportun.

L'équipement de l'école en tablettes numériques a permis aux élèves de filmer leur travail à chaque séance (une tablette par groupe + une pour les enseignantes), rendant possible le retour sur leur prestation d'une semaine sur l'autre, favorisant ainsi la mise à distance nécessaire pour être positivement critiques. Certaines vidéos ont été visionnées en classe, en amont de la séance d'EPS - Musique, afin de mettre des mots sur des gestes et de rendre les élèves conscients des points communs à l'expression d'une même émotion par des personnes différentes (sans que celles-ci ne se soient consultées, puisqu'il s'agissait, en l'occurrence, de travaux d'improvisation).

V.3 - Recueil de données

Afin de répondre aux questions de recherche, nous avons organisé les modalités de recueil de données de la façon suivante :

Dans un premier temps, c'est le travail des élèves que nous avons cherché à analyser : quelles connaissances ont été construites ? Lesquelles ont été remobilisées pour développer de nouvelles compétences ? C'est par l'analyse des productions d'élèves, par le biais des évaluations - diagnostiques, formatives et sommatives -, que nous sommes en mesure de présenter des résultats tangibles (cf. annexe B).

Ensuite, pour affiner ces premiers résultats, un questionnaire a été administré aux élèves (cf. annexe D) pour recueillir leurs impressions : que pensent-ils avoir appris, eux, grâce à ce projet interdisciplinaire ? Afin d'éviter d'orienter les réponses des élèves, toutes les questions de ce questionnaire étaient ouvertes. Certaines étaient volontairement redondantes de telle manière que les élèves soient poussés à répondre le plus exhaustivement possible.

Enfin, dans le but d'enrichir les réponses fournies à ce questionnaire, six entretiens individuels semi-dirigés ont été menés auprès d'élèves aux profils variés : certains en réussite, d'autres dans la moyenne et quelques-uns davantage en difficulté dans ce projet. Ces entretiens étaient relativement courts – une durée moyenne de 5 minutes 30 – et ont été conduits sur des fragments du temps de récréation des élèves, à l'issue du projet. La trame était simple : il s'agissait de reprendre les questions du questionnaire dans l'ordre et de demander à chaque élève interviewé d'approfondir ou de préciser ses réponses. Parallèlement, des questions permettant de faire expliciter le(s) lien(s) perçu(s) entre les disciplines du projet ont été posées.

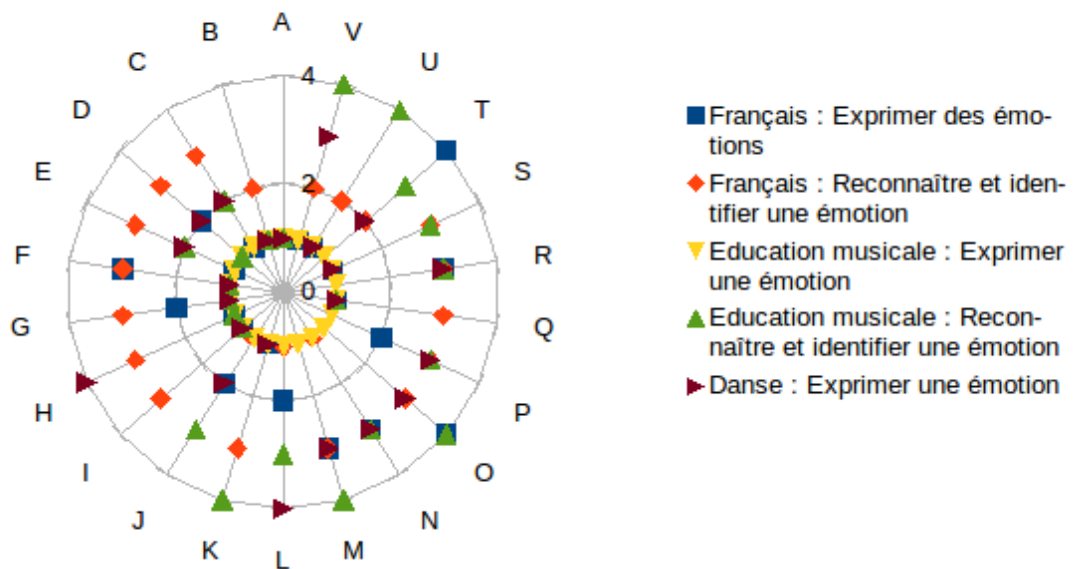
VI- Résultats

VI.1 - Connaissances disciplinaires acquises et niveau de maîtrise des compétences

VI.1.a - En fonction des évaluations

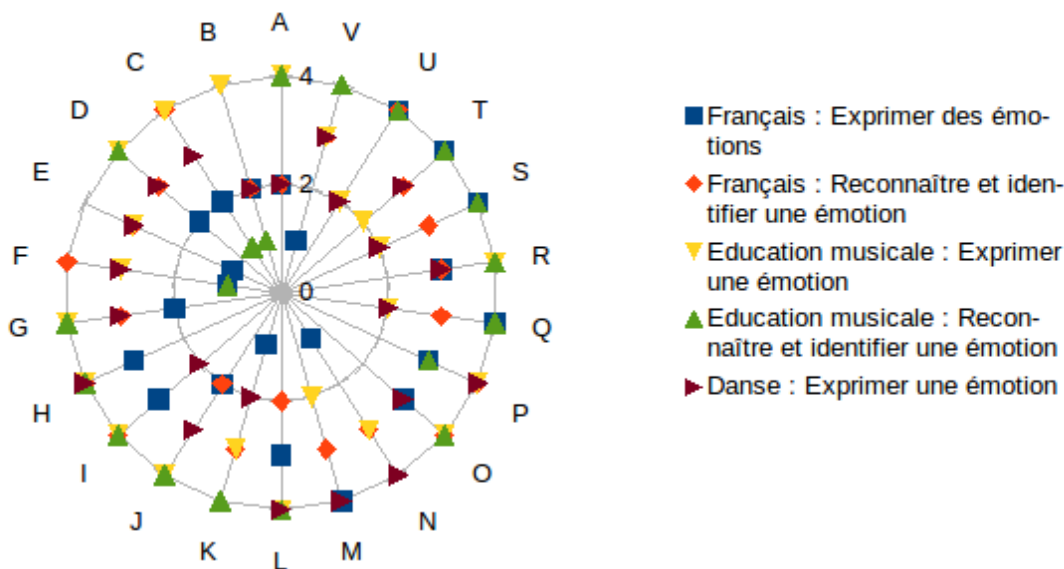
D'une manière générale, tout d'abord, il apparaît que les élèves ont fourni des efforts sérieux tout au long de ce projet et l'ont, pour la grande majorité d'entre eux, bien investi. Des progrès, importants pour la plupart d'entre eux, ont été observés dans l'ensemble des disciplines. Les graphiques ci-dessous illustrent ce constat. Ils ont été élaborés à partir des résultats obtenus aux évaluations diagnostiques (« au début du projet ») et aux évaluations sommatives (« à la fin du projet »). Des graphiques plus détaillés consultables en annexe E, présentés compétence par compétence, pour chaque discipline, sur lesquels apparaissent également les résultats des évaluations formatives, en milieu de séquence, confirment cette présentation synthétique.

Niveau de maîtrise des élèves par discipline au début du projet



Graphique n°1 : Niveau de maîtrise des élèves par discipline au début du projet

Niveau de maîtrise des élèves par discipline à la fin du projet



Graphique n°2 : Niveau de maîtrise des élèves par discipline à la fin du projet

Quand on analyse de plus près ces données, on constate que c'est à la compétence « Exprimer une émotion », en Musique, qu'on observe la progression la plus importante. Il convient cependant de nuancer cette conclusion afin de ne pas mal l'interpréter. Différentes circonstances expliquent cet écart généralisé entre les habiletés des élèves en début et en fin de séquence :

- La première tient au fait qu'aucune évaluation diagnostique n'ait été réalisée, alors qu'un niveau de maîtrise 1 - qui correspond à Non Acquis - a été attribué à tous les élèves. En effet, suite à un sondage en début de projet, il a été constaté que c'était la première fois qu'on leur demandait de réaliser un travail de composition musicale. Par défaut, nous avons donc déterminé que tous les élèves partaient de « zéro ». On sait bien, cependant que, de par l'expérience, ou de façon innée, tout le monde n'a pas les mêmes facilités ou difficultés au départ. Il s'agit donc ici d'une erreur dans la conception de la séquence de Musique et dans la préparation du protocole de recueil de données.

- Ensuite, il faut également reconnaître que l'évaluation sommative proposée attribue un niveau de maîtrise – Acquis +, Acquis, Partiellement Acquis et Non Acquis – à l'ensemble du groupe, ce qui en fait un outil moins précis qu'une évaluation

individuelle. Ainsi, un élève qui se serait moins investi mais aurait réussi à suivre ses camarades se serait vu attribuer la même qualification qu'un camarade dont l'engagement et la responsabilité auraient été plus importants dans la partie « composition ».

- Enfin, la Musique a fait l'objet d'un enseignement moins approfondi que celui du Français ou de la Danse, nos connaissances et compétences dans ces champs disciplinaire et didactique étant insuffisantes. Nous ne nous apercevons, malheureusement, qu'à l'issue de ce projet que ces lacunes étaient trop importantes pour mener à bien des situations d'apprentissage pertinentes. Par conséquent, notre niveau d'exigence était moindre dans ce domaine, étant donné que les critères de réalisation et de réussite n'avaient pas été assez bien définis avec les élèves au cours de cette séquence.

Cependant, malgré toutes ces erreurs, il ne faut pas non plus minimiser le travail des élèves qui ont réussi à composer et interpréter des productions de qualité, ce qui est donc mis en valeur dans cette évaluation sommative. On peut d'ailleurs se poser la question du rôle de l'interdisciplinarité dans la compensation du manque de connaissances et de compétences de la part de l'enseignant... Mais c'est un autre sujet.

Une autre tendance que mettent en lumière ces graphiques, c'est la progression également très marquée de la compétence transversale « Exprimer une émotion », que ce soit en Français, en Éducation musicale ou en Danse. En effet, au début du projet, le niveau de maîtrise des élèves était assez bas pour la majorité de la classe, or, nous constatons qu'à l'issue de ce projet, le nombre d'élèves se situant dans un niveau de maîtrise 3 ou 4 (respectivement Acquis et Acquis +) pour cette compétence, a doublé, pour les trois domaines, par rapport au début du projet.

Il est alors intéressant d'établir un parallèle avec la compétence qui lui fait écho : « Reconnaître et identifier une émotion », qui, elle, ne connaît pas la même courbe de croissance. En effet, il semblerait que pour cette compétence, les élèves soient partis, en général, d'un niveau de maîtrise moins bas, rendant la progression possible moins spectaculaire. Nous pouvons donc en conclure que dans cette classe, les élèves étaient moins compétents, initialement, pour exprimer des émotions que pour les reconnaître ou les identifier. Cette conclusion n'est, en soi, pas très surprenante étant donné que dans

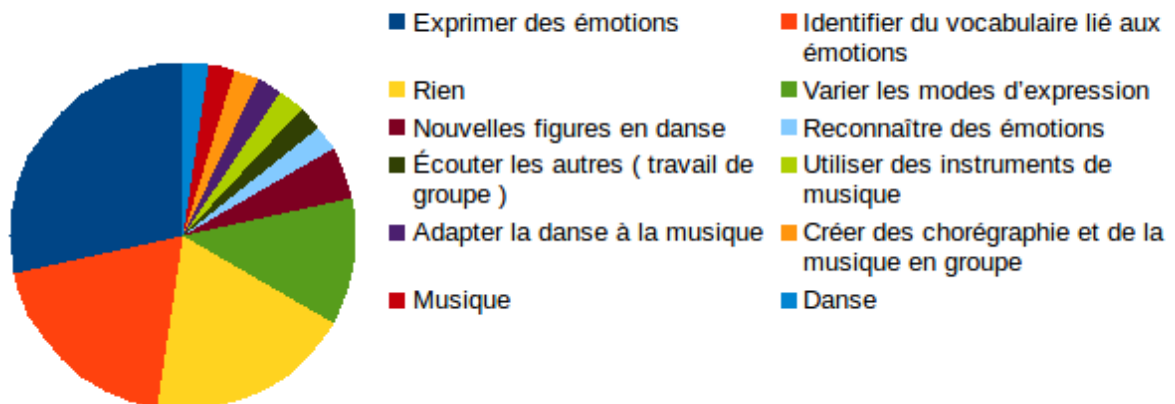
tout processus d'apprentissage la phase de réception précède toujours celle de production, et que tant que la première ne se développe pas *a minima*, la seconde a plus de difficulté à se mettre en marche.

VI.1.b - En fonction du ressenti des élèves

Pour continuer d'évoquer le travail des élèves, nous nous intéresserons, cette fois-ci, à leurs propres perceptions. C'est grâce à l'administration du questionnaire, et en particulier des questions 6 et 7, que nous sommes en mesure de présenter le graphique n°3.

Que penses-tu avoir appris lors du projet autour des émotions ?

Qu'est-ce que tu sais faire maintenant que tu ne savais pas faire avant ?



Graphique n°3 : Que penses-tu avoir appris lors du projet autour des émotions ? Qu'est-ce que tu sais faire maintenant que tu ne savais pas faire avant ?

En premier lieu, la majorité considère avoir appris quelque chose - et ce de façon spontanée, puisque le taux de réponse à cette question a été de 100%. Seuls quatre élèves estiment n'avoir rien appris, ce qui a été nuancé, pour l'un d'entre eux, qui a répondu à nos questions en entretien.

L'apprentissage qui remporte le plus grand nombre de suffrages est une des compétences visées : « Exprimer une émotion ». Les élèves, qui ont tous nettement progressé dans cette compétence, en ont donc, pour une partie d'entre eux, conscience. C'est ensuite en Français, et plus particulièrement sur l'identification du vocabulaire lié aux émotions, que les élèves ont le sentiment d'avoir appris, ce qui n'est pourtant pas le plus probant au vue des résultats de l'analyse comparative entre le début et la fin du projet. De deux choses l'une, ou les élèves n'avaient pas conscience de leur niveau de maîtrise du vocabulaire lié aux émotions au début du projet, ou le fait d'avoir passé du temps sur les activités de vocabulaire leur a donné la sensation qu'ils avaient beaucoup appris... Il serait intéressant d'approfondir ces pistes de réflexion... mais pas ici.

VI.2 - Perception de l'interdisciplinarité du projet par les élèves

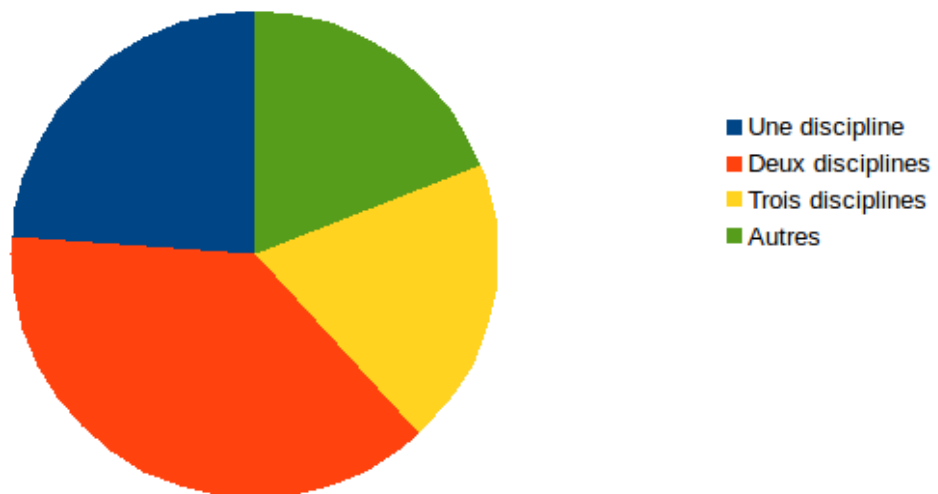
Pour cette partie, nous nous appuyons sur l'analyse des réponses au questionnaire ainsi que sur celle des verbatims des entretiens semi-dirigés.

Si les questions 6 et 7 du questionnaire permettent d'avoir un retour sur ce que les élèves ont le sentiment d'avoir appris, elles sont également un moyen de déceler leur perception de l'interdisciplinarité de ce projet. C'est le cas, notamment des réponses telles que « varier les modes d'expression », « adapter la musique à la danse », « créer des chorégraphies et de la musique en groupe » ou encore « écouter les autres (travail de groupe) » qui prouvent qu'un lien a été établi entre ces différentes disciplines par certains élèves. En effet, pour exprimer des émotions en Danse ou en Musique, il est nécessaire de comprendre que des éléments similaires vont pouvoir être réinvestis. Il en va de même pour « adapter la musique à la danse » qui exprime très nettement le fait qu'elles dépendent l'une de l'autre. Même constat pour mener à bien un processus de création, que ce soit en Danse ou en Musique, il faut respecter certaines contraintes et avoir acquis certaines compétences, dont celle d'écouter les autres, elle aussi transversale à ces différentes disciplines (cf. annexe F, les réponses des élèves aux questions 6 et 7).

Le graphique n°4 confirme cette assertion. Il a été élaboré à partir des réponses apportées à la première question du questionnaire : « Que retiens-tu de ce projet ? Qu'as-tu fait ? » et nous permet de vérifier le degré de perception de l'interdisciplinarité de la part des élèves, qui pour plus de la moitié, ont répondu en mentionnant plus d'une discipline. Il s'agit, encore une fois, de réponses spontanées puisque la question était ouverte et ne présentait aucune piste de réponse.

Que retiens-tu de ce projet ? Qu'as-tu fait ?

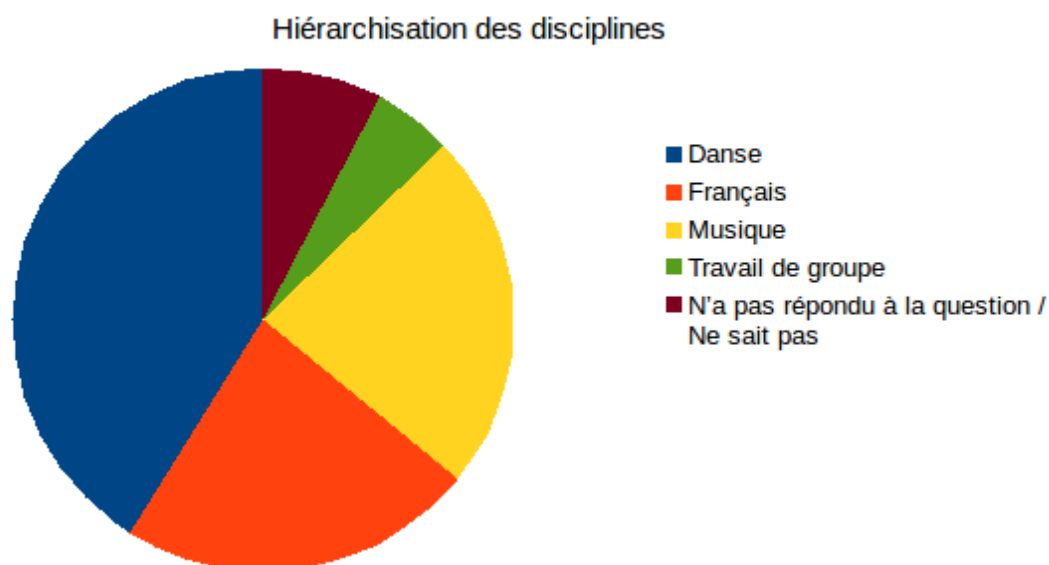
Nombre de disciplines évoquées dans la réponse



Graphique n°4 : Que retiens-tu de ce projet ? Qu'as-tu fait ? Nombre de disciplines évoquées dans la réponse.

En déchiffrant davantage les réponses des élèves à cette même question, nous avons abouti à l'élaboration du graphique n°5 qui présente, quant à lui, l'ordre dans lequel sont hiérarchisées les différentes disciplines de ce projet. La Danse se taille la part du lion alors que la Musique et le Français arrivent *ex æquo* loin derrière - neuf occurrences chacune contre seize pour la Danse. Par ailleurs, pour deux élèves, au-delà de l'aspect disciplinaire, le fait d'avoir travaillé en groupe semble être un point marquant dans cette expérience.

Qu'est-ce que tu retiens de ce projet ? Qu'est-ce que tu as fait ?



Graphique n°5 : Qu'est-ce que tu retiens de ce projet ? Qu'est-ce que tu as fait ? Hiérarchisation des disciplines

Si pour la quasi-totalité des élèves la relation entre la danse et la musique a été spontanément évoquée dans les questionnaires, assez peu d'entre eux, finalement, ont mentionné le Français. L'organisation des séances explique, à notre sens, très largement, cette conception. En effet, si au début du projet chaque discipline était cloisonnée - mis à part le vocabulaire qui est sorti de la salle de classe grâce aux affiches - dans le temps et l'espace - un créneau horaire pour un lieu -, sur la deuxième partie de mise en œuvre du projet, en revanche, les séances de Danse et de Musique étaient mêlées, un volume horaire plus important étant néanmoins consacré à la pratique de la danse comparée à la pratique de la musique. Un espace propre, en outre, leur était consacré : le gymnase de l'école, quand le Français, lui, est resté limité à la salle de classe. En effet, les affiches, une fois complétées, ne nous suivaient plus... Cinq des six entretiens individuels semi-dirigés que nous avons menés ont donc permis de faire expliciter à ces élèves la nature du lien qu'ils avaient eu le plus de difficulté à établir : celui entre le Français et la Danse ou entre le Français et la Musique. Voici un extrait des verbatims que vous trouverez en annexe G :

« Ça permet d'apprendre à différencier les émotions, les identifier et les ressentir. »
« Ça permet d'apprendre du vocabulaire et de le rattacher à une émotion en particulier. »
« Ça permet d'apprendre des mots qu'on ne connaissait pas forcément. »
« Ça permet de mieux comprendre les textes qu'on lit. »
« Ça nous apprend déjà le vocabulaire, à savoir l'exprimer, l'écrire, ça nous apprend aussi à savoir l'appliquer et à savoir faire un peu du théâtre dessus. »

Nous constatons que seuls deux de ces cinq élèves perçoivent l'intérêt transversal de ce travail, les trois autres répondant par des liens intra-disciplinaires. On observe donc une certaine réticence de la part des élèves face à l'acceptation de liens interdisciplinaires.

Par ailleurs, la hiérarchisation des disciplines, déjà palpable à travers les réponses au questionnaire, est confirmée par deux des élèves interrogés qui, quand il leur a été demandé d'explicitier leur argument « *d'habitude on travaille* », ont continué à avancer que « *quand on fait de la danse, c'est du sport, quand on travaille les émotions par le biais du français, c'est du travail* », considérant ainsi que l'EPS ne s'assimile pas à du travail. Pour un autre de ces six élèves qui avait, dans le questionnaire, fait apparaître la même idée de « *d'habitude on travaille* », l'entretien a révélé que, selon lui, le sens de travailler se traduit concrètement par le fait d'écrire des choses dans un cahier et/ou de revenir sur un travail réalisé en classe - référence aux phases de mise en commun. Ainsi, à l'issue de l'entretien, cet élève a nuancé son propos en décrétant que c'était en Musique qu'ils avaient le moins travaillé - ce qui est exact.

Pour conclure sur la perception des élèves de la place des disciplines, il faut donc bien distinguer deux aspects :

- La place que celles-ci occupent au sein du projet. Dans ce cas précis, la majorité des élèves s'accorde à dire que la danse y tenait une place prédominante.

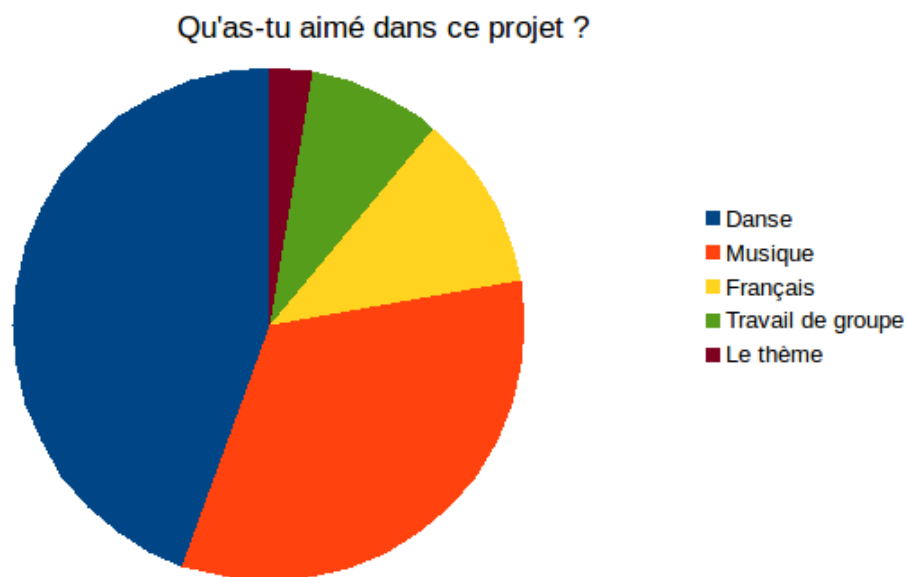
- Le statut des disciplines à l'école. Pour ce qui est de celui-ci, si les opinions divergent d'un élève à l'autre, il nous semble que cela s'explique non seulement pas le vécu des élèves - leur passé scolaire vis-à-vis de ce que certains nomment les «

disciplines secondaires », ou encore leurs relations à celles-ci - mais aussi par la posture de l'enseignant et par sa manière de proposer des contenus d'apprentissage bien définis et identifiés des élèves. Enfin, le volume horaire consacré à ces enseignements est un autre indicateur, pour les élèves, de l'importance que l'on veut bien leur accorder.

VI.3 - Le degré d'adhésion des élèves au projet

Notre dernier axe d'analyse est en lien avec le degré d'adhésion des élèves au projet et à ses différents composants. Nous nous appuyons, pour cette partie, sur les réponses au questionnaire (questions 2 à 5) ainsi que sur les propos des élèves recueillis lors des entretiens semi-dirigés.

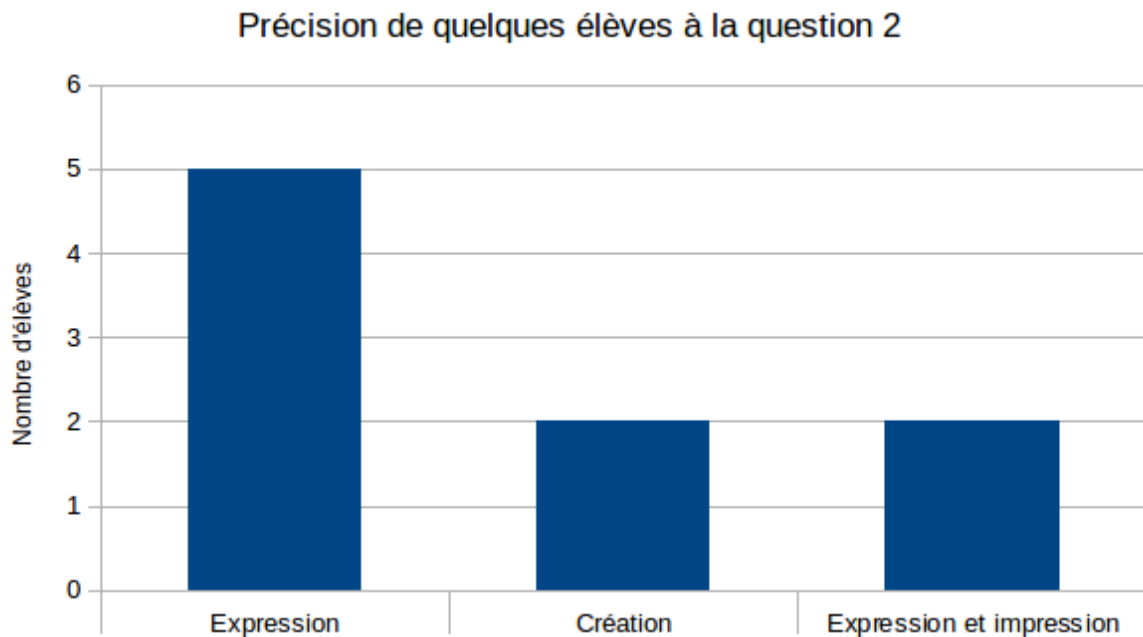
On peut d'emblée regrouper les questions 2 et 5, dont les résultats sont présentés ci-dessous par les graphiques n°6 à 8. Il apparaît nettement des similitudes entre les graphiques n°6 et n°8 : ce qui est apprécié des élèves correspond, principalement à ce qu'ils ont trouvé facile, en l'occurrence la Danse et la Musique, avec un nombre de voix à peu près équivalent pour chacune de ces disciplines qui distancent d'assez loin le Français avec un écart d'environ 10 points. Le fait de travailler en groupe a, quant à lui, une popularité équivalente au Français.



Graphique n°6 : Qu'as-tu aimé dans ce projet ?

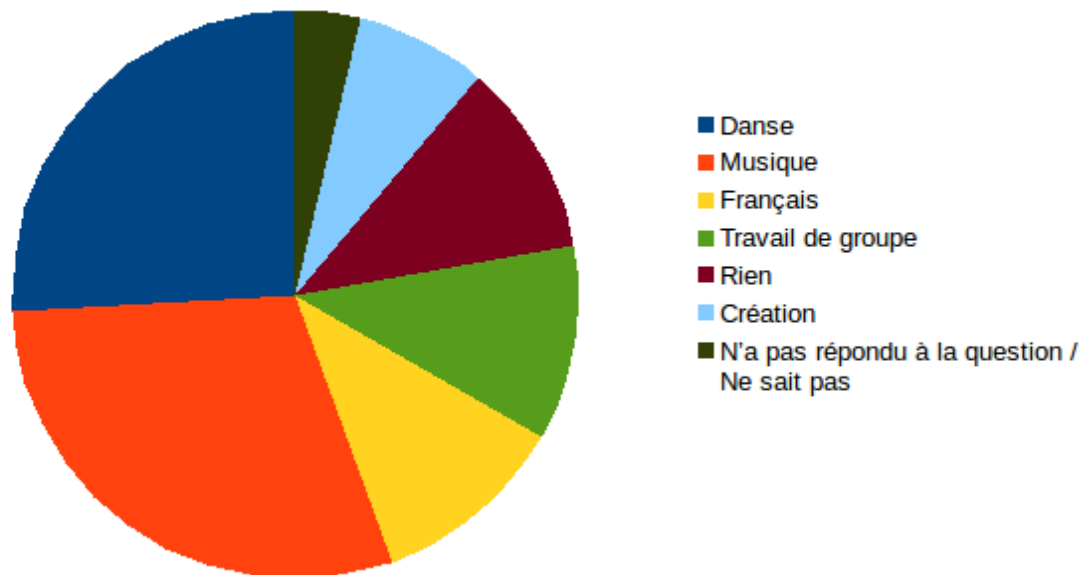
Pour deux élèves, la réponse proposée à la question 5 - « qu'est-ce qui t'a semblé facile ? » - laisse imaginer leur perception transversale du projet. En effet, en répondant « la création », ces élèves ne distinguent pas les domaines auxquels cet aspect fait référence. Il ne s'agit que d'une minorité, certes, mais il nous semble important de le relever.

En outre, certains élèves - pratiquement la moitié de la classe - ont éprouvé le besoin de préciser ce qui leur avait plu dans les réponses proposées à la question 2. Le graphique n°7 fait état de leurs réponses, ce qui conforte le fait que ces élèves ont perçu et intégré tout ou partie des compétences ciblées par ce projet - « Exprimer une émotion » et « Reconnaître et identifier une émotion ».



Graphique n°7 : Précision de quelques élèves à la question 2 « Qu'as-tu aimé dans ce projet ? »

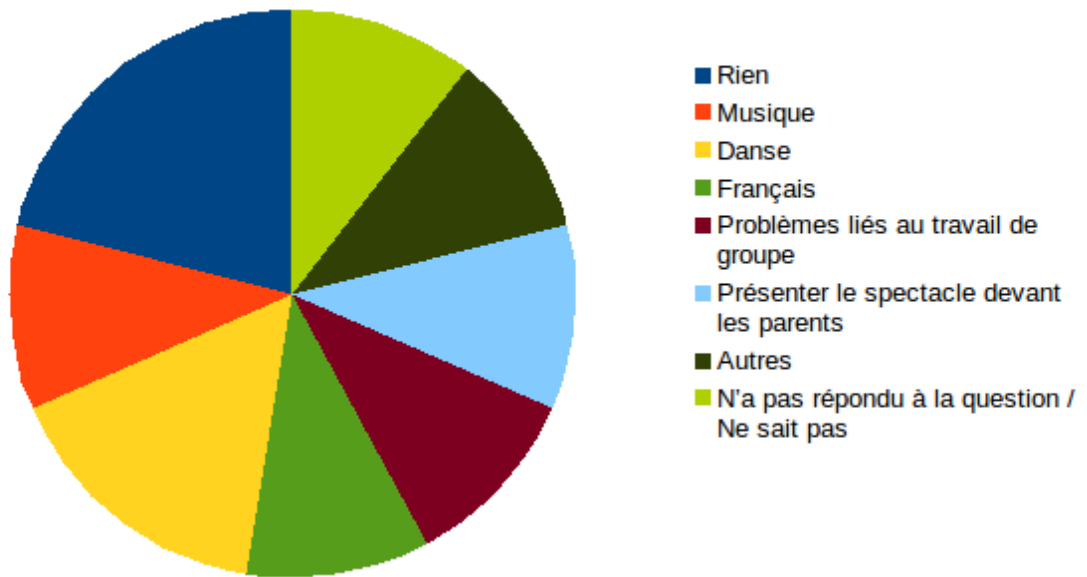
Qu'est-ce qui t'a semblé facile ?



Graphique n°8 : Qu'est-ce qui t'a semblé facile ?

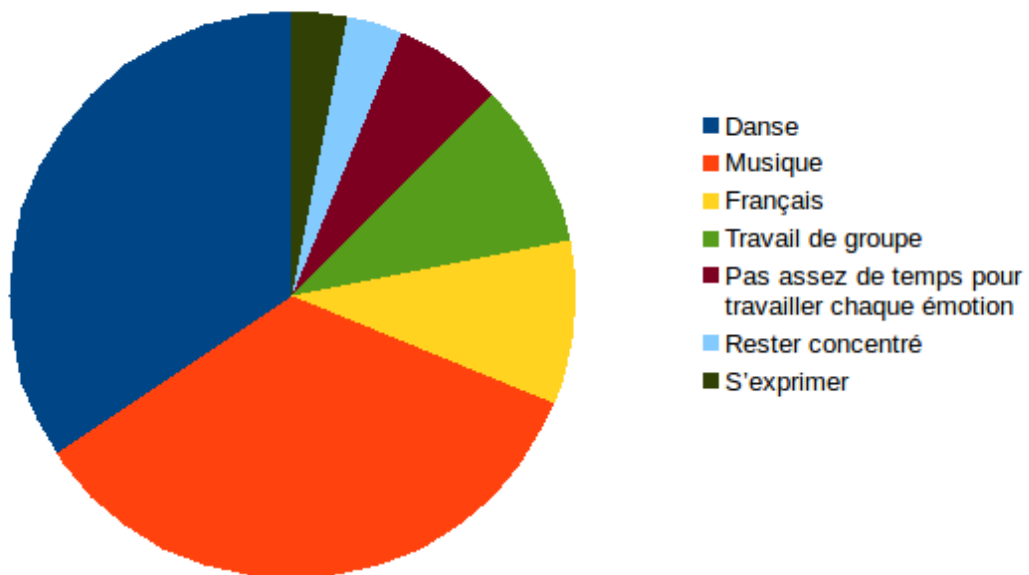
Intéressons-nous désormais à ce qui a posé des difficultés à nos élèves et ce qu'ils n'ont pas apprécié dans la mise en œuvre de ce projet. Nous nous référerons, pour cette partie, aux graphiques n°9 et 10 qui proposent une lecture synthétique des réponses des élèves aux questions 3 et 4 - « Qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans ce projet ? » et « Qu'est-ce qui t'a semblé difficile dans ce projet ? ». Contrairement à leur équivalent en positif, le parallèle entre ces deux graphiques est moins évident. En effet, si les élèves s'accordent unanimement sur ce qui leur a posé des difficultés - principalement la Danse et la Musique dans des proportions équivalentes -, leurs propos sont beaucoup plus nuancés en ce qui concerne leur inappétence, ce que l'on pourrait expliquer par le fameux adage « les goûts et les couleurs, ça ne se discute pas ». Ce qui est à retenir de cette analyse, c'est qu'un peu plus d'un quart des élèves évoque des disciplines quand d'autres s'attachent à la modalité du travail de groupe, ou encore à la finalité du projet - le fait de présenter le spectacle à un public, les parents. Enfin, pratiquement un autre quart des élèves exprime son entière adhésion au projet, ne lui trouvant aucune source d'inappétence.

Qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans ce projet ?



Graphique n°9 : Qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans ce projet ?

Qu'est-ce qui t'a semblé difficile dans ce projet ?



Graphique n°10 : Qu'est-ce qui t'a semblé difficile dans ce projet ?

Les entretiens, quant à eux, ont révélé que la notion de contraintes, pour certains étaient la cause des difficultés rencontrées - contrainte de la consigne, comme cet élève qui aurait préféré improviser plutôt que de suivre une chorégraphie (« *En fait, moi j'aime pas quand on doit déjà tout faire, enfin, bien comme il faut. Je préfère qu'on puisse faire ce qu'on veut, enfin, exprimer ce qu'on veut...* ») ou contrainte de la modalité de travail, telle que celle de travailler en groupe relevée par plusieurs élèves (« *Déjà parce que j'aime pas travailler en groupe.* » ; « *[...] parce qu'il y avait des personnes avec un caractère plus fort que d'autres et qui arrêtaient pas de se fâcher avec les autres et du coup c'était dur [...]* »). Là encore, rien de surprenant quand on sait, en tant qu'enseignant, ce que l'on cherche à provoquer en fixant des contraintes aux élèves. Ces résistances en termes d'affinité et d'adhésion au projet mettent en avant le fait que tout apprentissage nécessite la détermination d'un obstacle à franchir. En effet, si l'ensemble des élèves avaient trouvé facile le travail demandé, nous aurions légitimement pu remettre en question son intérêt didactique.

VII- Discussion

Nous commencerons, dans un premier temps, par revenir sur la définition et les objectifs de l'interdisciplinarité. Au regard des résultats que nous venons de présenter, il apparaît qu'interdisciplinarité et disciplines sont effectivement indissociables, comme l'expliquait déjà Y. Lenoir (2016), et que la première permet bel et bien de faciliter « l'intégration des processus d'apprentissage » chez les élèves. En effet, dans ce projet, la Danse, la Musique et le Français, parce qu'elles ont chacune des spécificités qui leur sont propres, ont contribué, de concert, à développer, plus ou moins efficacement, les compétences visées (« Exprimer une émotion » et « Reconnaître et identifier une émotion»). Supprimer radicalement les enseignements disciplinaires, comme le préconise X. Roegiers (2011) n'aurait donc aucun sens, selon nous, car c'est justement « *la complémentarité* », « *la coopération* » et « *l'interpénétration* » entre les disciplines - cf François Larose et Yves Lenoir, 1998 - qui font la force de la démarche interdisciplinaire.

Par ailleurs, au-delà de favoriser les processus d'apprentissage, les résultats de notre recherche ont également montré que l'interdisciplinarité favorisait « *la mise en relation des connaissances propres à chaque discipline* » (cf J.-M. Bailly et J. Schils, 1988) comme en attestent les réponses des élèves au questionnaire ou les propos recueillis en entretiens semi-dirigés sur la justification des liens entre les disciplines et dont voici deux exemples :

PE : À ton avis, qu'as-tu appris ? Qu'est-ce qui était important dans ce travail ?

P : Euh... J'ai appris... euh... bah déjà à composer parce qu'avant bah je composais pas vraiment. J'ai appris... euh...

PE : Composer dans quel domaine ?

P : La Musique et la Danse

PE : Qu'est-ce que tu as pensé de ce travail [de français] et en quoi tu penses que ça a un lien avec ce que vous avez fait [en danse et musique] ?

C : Bah, c'est bien parce qu'on peut voir une histoire et après on doit deviner qu'est-ce qu'il ressent et aussi, à un moment, on devait reformuler avec nos mots et je trouvais que c'était bien. Et le travail qu'on a fait là, ça nous a fait découvrir des nouveaux mots qu'on connaissait pas forcément.

PE : Et pourquoi tu dis que c'était bien de comprendre les sentiments, les émotions, des personnages ?

C : Pour plus comprendre quand on lit un texte. Si on connaît l'émotion, ça nous fait comprendre le texte.

Ensuite, il nous apparaît clairement que cette démarche a permis aux élèves « *d'acquérir des compétences transférables* » (H. Boillot et M. Le Dru, 1993) d'une discipline à une autre au sein du projet, mais également à d'autres disciplines qui n'étaient pas, initialement rattachées à celui-ci. Nous faisons référence, ici, à l'Histoire des arts et à l'Enseignement Moral et Civique, pour lesquels des évaluations parallèles, à valeur comparatives, ont été proposées en amont et en aval du projet. Les dispositifs d'évaluation sont expliqués en détails en annexe B et les résultats, dont nous présentons ici quelques exemples, sont éloquentes.

Si l'on compare, dans un premier temps les deux classes – une classe-test qui n'a pas travaillé sur les émotions et notre classe – au niveau des évaluations diagnostiques, on observe des réponses similaires, c'est-à-dire, l'évocation d'images sans lien explicite à

des émotions – ce qui correspond à ce qui est demandé dans la dernière partie de la consigne : *« Tu vas écouter un extrait musical. Ferme les yeux et concentre-toi sur la musique. Après, tu écriras ce que tu ressens quand tu écoutes cette musique, les impressions que ça te donne, les images que tu as eues dans la tête... »*.

Classe-test :

« Cet extrait m'a fait penser à un combat Pokémon. »

« Un dragon arrive dans un château, il se fait tuer et devient un dragon zombie et une apocalypse zombie se passe dans le monde. Je vois du sang gicler de partout. »

Notre classe :

« Cette musique m'a fait penser aux Dents de la mer. »

« Au début ça m'a fait penser à un défilé militaire puis après il y a eu une bombe nucléaire puis après c'est la troisième guerre mondiale (une guerre nucléaire). »

Quant à l'évaluation sommative, réalisée dans les mêmes conditions, mais avec des extraits musicaux différents, elle met en évidence l'importance de l'écart qui s'est creusé entre les deux classes en terme de justification et de vocabulaire. Une élève a même établi, spontanément, un lien entre l'Histoire des arts, discipline dans laquelle s'inscrivait cet exercice, et la Danse.

Classe-test :

« J'ai bien aimé cette musique, j'ai vu des oiseaux qui volent et un loup qui court. Film d'horreur. »

« Ça m'a fait penser à un attentat, d'un coup la police arrive et un autre terroriste arrive. »

« Je ne ressens rien, mais cette musique me fait penser à Mission impossible. »

« Je n'arrivais pas à savoir quelle émotion c'était et je trouvais que la musique était bien faite. »

Notre classe :

« Au début [c'était] répétitif, puis après c'est comme si la musique nous disait qu'il allait y avoir quelque chose de grave, de terrible, mais je sais pas quoi. C'est une musique de suspense et de ce que j'ai ressenti quand même triste et mélancolique. »

« Je ressens de la joie. Je vois des personnes qui sont joyeuses, qui sautent, qui sourient, qui courent. Tout le monde est content et rigole. »

« Je ressens de la joie. J'ai vu plein de personnes heureuses qui dansaient, sautaient de joie. Elles respiraient le bonheur. »

« J'ai ressenti de la joie. Les images que j'ai vues dans ma tête sont quand on faisait les émotions par rapport aux musiques (danse), donc la joie, quand on sautillait partout, on souriait, dansait. »

Ainsi, la question de la transférabilité des compétences est, pour nous, une évidence des bienfaits de l'interdisciplinarité.

Enfin, pour revenir sur le point de vue de G. Fourez (2002), là aussi, nous abondons dans son sens quand il dit que l'interdisciplinarité *« permet la construction d'une représentation [structurée et organisée] d'une situation concrète »*. Ce sont aussi bien les questionnaires que les entretiens qui ont mis en lumière ce constat. En effet, les élèves avaient une représentation bien précise, à l'issue du projet de ce qu'on entendait par *« Exprimer une émotion »* ou *« Reconnaître et identifier une émotion »* : à force d'exemples et de descriptions détaillées, ils ont mis en mots ces situations concrètes, prouvant par là même leur degré d'intégration de l'objet d'apprentissage.

En second lieu, il nous semble important, à l'issue de ce travail de recherche, de faire état des limites de l'interdisciplinarité que nous avons perçues dans la mise en œuvre de ce projet.

Après avoir mené ce projet en classe, nous souhaitons évoquer les difficultés auxquelles nous nous sommes heurtés ; la première relève de l'évaluation des compétences en jeu dans ce projet. En effet, si l'Institution nous met à disposition un outil formidable - le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture -

elle ne va pas au bout de sa démarche pour la validation et l'évaluation de ces compétences qui sont, elles, en relation avec les programmes disciplinaires, comme en atteste la forme du LSUN (Livret Scolaire Unique Numérique).

Une autre des difficultés à mettre en œuvre ce type de projet dans une classe est liée, cette fois-ci, à l'aménagement de l'emploi du temps. Nous nous devons, effectivement, de respecter des volumes horaires bien cloisonnés par discipline, quand on nous invite à mettre en œuvre des pratiques interdisciplinaires. La liberté pédagogique qui nous est accordée permet une grande souplesse dans la gestion de cette répartition horaire, nous en convenons. Cependant, il n'est pas aisé d'estimer, surtout quand on débute dans le métier, à quel pourcentage de la séance correspond telle ou telle discipline quand, ce qui est visé est l'acquisition d'une compétence interdisciplinaire... Il nous semble que l'expérience nous aidera à trouver des solutions et des réponses à ces questions d'ordre pratique.

Dans le même registre, car on la présente souvent conjointement, la question de l'espace est également centrale dans la gestion d'un projet interdisciplinaire. Nous avons vu, à travers les propos de certains élèves, que leur résistance à l'interdisciplinarité pouvait tenir, en partie, au lieu de réalisation des séances, tout comme au volume horaire consacré à chaque discipline.

Enfin, la hiérarchie des statuts des disciplines représente encore, il nous semble, une autre difficulté à surmonter. Pour encore trop d'élèves certaines disciplines sont plus importantes que d'autres. Le plus grave de ce constat n'est pas tant le point de vue des élèves mais plutôt sa cause : tant que les enseignants et les parents ne seront pas convaincus que ce n'est pas le contenu disciplinaire qui prime mais les compétences que ces disciplines permettent de développer chez les élèves, il sera vain d'espérer une quelconque égalité de statut entre les disciplines.

VIII- Conclusion

En mettant en place ce travail de recherche, nous cherchions à évaluer la légitimité de la pratique interdisciplinaire au regard de l'intégration des objets

d'apprentissage. L'expérimentation que nous avons menée en classe conforte qu'il s'agit d'une démarche des plus intéressantes et pertinentes à cet égard, malgré la complexité de sa mise en œuvre sur le terrain. Revenons désormais sur les quatre questions auxquelles nous avons cherché à répondre grâce à cette analyse.

1- L'interdisciplinarité permet-elle de construire des connaissances disciplinaires ?

Le projet, tel qu'il a été mené, a apporté des résultats tout à fait satisfaisants en matière d'apports tant théoriques que pratiques en lien avec les compétences visées. En ce sens, nous pouvons conclure que l'interdisciplinarité, telle que nous l'avons mise en place, a permis de construire des connaissances disciplinaires.

2- Permet-elle d'intégrer ces connaissances et de les mobiliser dans des situations nouvelles, ce qui revient à parler de développement de compétences ? Si oui, quel est le niveau de maîtrise qu'elle permet d'atteindre ?

À cette question, nous répondrons également par l'affirmative. Les résultats des évaluations sommatives sont très clairs. Néanmoins, il faut reconnaître que, pour certains élèves, et pour certaines compétences, les résultats ne sont pas à la hauteur des attendus de progression. Enfin, nous ajouterons que l'interdisciplinarité a également permis un certain transfert de compétences dans d'autres champs disciplinaires que ceux mis en œuvre dans le projet (cf partie Discussion).

3- Quel est le vécu des élèves face à ce type d'enseignement ?

Le vécu global des élèves a été plutôt positif. Cette adhésion tient, en partie au fait que certaines des disciplines proposées (la Danse et la Musique) étaient peu familières, voire inconnues, des élèves au début du projet. Le facteur « nouveauté » a donc certainement été favorable à la bonne acceptation de ce travail. Quant à la perception des élèves d'avoir mené un projet interdisciplinaire, elle n'était pas évidente pour tous. Ce manque de clairvoyance s'explique non seulement par les éventuelles réticences dues à leurs représentations initiales de ce qu'est l'école (un lieu où les disciplines sont bien

cloisonnées), mais également, probablement, à un manque d'explicitation de notre part des liens à établir entre les différentes disciplines.

4- Une hiérarchie s'est-elle établie entre les différentes disciplines au sein de ce projet interdisciplinaire ?

Contrairement à ce que nous pensions ou espérons idéalement, une hiérarchie s'est bel est bien établie au cours de ce projet. La danse a pris, aux yeux des élèves, une place bien plus importante que les deux autres disciplines. Une fois de plus, nous pouvons expliquer ce phénomène par la prédominance, en termes de volume horaire, de cette discipline sur les autres. Néanmoins, si pour les élèves la Danse représente l'élément dominant du projet, le Français, quant à lui, conserve pour eux son statut de matière plus importante (au même titre que les Mathématiques).

Ces différentes conclusions soulèvent de nouvelles questions auxquelles il nous semblerait intéressant de chercher des éléments de réponse. Tout d'abord, comment les élèves déterminent-ils le degré d'importance d'une discipline ou d'un apprentissage ? Ensuite, nous serions curieux de chercher à savoir si l'interdisciplinarité permettrait de compenser les lacunes didactiques de l'enseignant. Enfin, la question du transfert de compétences mériterait, à notre sens, d'être approfondie.

À ce stade de notre réflexion sur ce sujet de recherche, nous revenons sur le choix qui a été le nôtre de mener cette expérimentation dans notre classe. En effet, hormis l'aspect pratique et l'intérêt d'opérer un travail introspectif sur sa propre pratique, qui sont au demeurant deux arguments tout à fait respectables, il faut reconnaître que ce choix méthodologique nous a posé des difficultés dans la mise à distance avec l'objet d'étude. Par ailleurs, avec le peu d'expérience qui nous caractérise, il peut paraître présomptueux de prétendre apporter une contribution, aussi minime soit elle, à l'avancée de la recherche scientifique dans le domaine des Sciences de l'Éducation que nous découvrons tout juste depuis deux ans à peine. Enfin, le protocole de recueil de données était faussé dès le départ dans le sens où ce que nous cherchions à mesurer était l'impact

de l'interdisciplinarité sur les processus d'apprentissage et que nous n'avons pas mené d'analyse comparative entre deux groupes tests, ce qui aurait beaucoup plus probant en termes de résultats. Pour toutes ces raisons, il nous semble important d'émettre quelques réserves sur la valeur des données collectées lors de cette étude.

La mise en œuvre de ce travail de recherche, si elle fut difficile à bien des niveaux, aura eu le mérite de nous faire réfléchir sur notre pratique en l'analysant et en cherchant à l'améliorer. Si nous devions affiner cette analyse, nous prendrions le temps de chercher deux classes de même niveau pour mener une analyse comparative longitudinale sur toute une année scolaire et observer d'une part, des pratiques interdisciplinaires menées à travers différents projets, et d'autre part, un enseignement cloisonné. Les résultats de cette observation seraient bien plus fiables et parlants que ceux que nous avons modestement présentés ici et présenteraient l'avantage d'être plus objectifs que ceux qui résultent d'une auto-analyse.

Bibliographie et sitographie

Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens, mars (1968). Paris. Dunod (1969). Cité par Baluteau, F. (1999). Les savoirs au collège. *Education et Formation. Paris. PUF*. Cité par Maingain, A., & Dufour, B. (2002), sous la direction de Gérard Fourez. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. De Boeck Université, p. 24.

Baillat, G., & Espinoza, O. (2006). L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence: le coeur a ses raisons.... *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 283-305, p. 300.

Bailly, J., & Schils, J. (1988). Trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire. *Des chemins pour apprendre*, 45-47.

Boillot, H., & Le Du, M. (1993). La Pédagogie du Vide Critique du Discours Pédagogique Contemporain, p. 53.

Boyer, J. Y. (1983). Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 433-452.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: une approche historique*. Belin, p. 26. Cité dans Maingain, A., & Dufour, B. (2002), sous la direction de Gérard Fourez. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. De Boeck Université, p.23.

Clary, M., & Giolitto, P. (1994). Profession enseignant-Éduquer à l'environnement, p. 286.

Develay, M. Préface de Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. De Boeck Supérieur, p. 9.

D'Hainaut, 1979, p. 208. Cité dans D'Hainaut, L. (1986). L'interdisciplinarité dans l'enseignement général, à la suite d'un Colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'Unesco du 1er au 5 juillet 1985 - Mai 1986

Allal, L. (2002). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire* (pp. 75-94). De Boeck Supérieur. Cité dans Vaux Marie, B., Sylviane, C., Grégory, C., Patricia, H., & Françoise, T. (2002). Joaquim Dolz, Edmée Ollagnier (Dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, (Raisons éducatives), 2002. *Formation Emploi*, 79(1), 113-113, p. 82.

Fourez, G. Avant-propos de Maingain, A., & Dufour, B. (2002), sous la direction de Gérard Fourez. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles, De Boeck, 288, 119, p. 12.

Larose, F., & Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 189-228.

Lenoir, Y. (1995). *L'interdisciplinarité dans l'intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire: réalité et utopie d'un nouveau paradigme...: version préliminaire*. Université de Sherbrooke, Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines (LARIDD), p. 46.

Lenoir, Y., & Sauvé, L. (1998). Note de synthèse. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question [2- Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement]. *Revue française de pédagogie*, 125(1), 109-146, p. 126.

Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école?. *Les Cahiers Pédagogiques*, 1-8.

Lenoir, Y. (2016). L'interdisciplinarité scolaire : quelques éléments de clarification.

Maingain, A., & Dufour, B. (2002), sous la direction de Gérard Fourez. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. De Boeck Université, p. 26.

Morin, E. (1998). Pourquoi et comment articuler les savoirs ? Rapport du Conseil scientifique de réforme des programmes, Paris, avril 1998, p.4. Cité dans Maingain, A., & Dufour, B. (2002), sous la direction de Gérard Fourez. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. De Boeck Université, p. 20.

Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences: les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.

Perrenoud, P. (2000). Construire des compétences, Entretien avec Philippe Perrenoud>>, Université de Genève. *Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini. Texte original d'un entretien" A arte de construir competências" paru en portugais dans Nova Escola (Brasil), Setembro de, 2000*, 19-31.

Prairat, E., & Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France: une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 587-615, p. 611 - 612.

Bosman, C., Gérard, F. M., & Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?*. De Boeck Supérieur. Cité dans Roegiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. *Rabat, mars*. <http://htarraz.free.fr/college/prof/pedagogieROGIERES.pdf>.

Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration. *La refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeu d'une société en mutation*, 107-124.

Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire: la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. De Boeck, p. 37.

Roubieu, S. (2012). Évaluer les compétences : obstacles et solutions pour l'enseignant d'EPS.

Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences.

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44, p. 37.

Thompson Klein, J. (1998). L'éducation primaire, secondaire et postsecondaire aux États-Unis: vers l'unification du discours sur l'interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 51-74, p. 63.

Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence*. Wolters Kluwer France. Cité dans Stankiewicz, F., & Agnes, M. (1988), p. 74. *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines: L'après-taylorisme*. Economica. Cité dans Maingain, A., &

Dufour, B. (2002), sous la direction de Gérard Fourez. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. De Boeck Université, p. 183.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281312>

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2385835#tableau-Donnes>

<http://www.larousse.fr>

<http://www.littre.org>

<http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/interdisciplinarite/>

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/transfert.html

Sommaire des annexes

A- Liste des compétences travaillées au cours de ce projet	55
B- Présentation des dispositifs d'évaluations des différentes disciplines du projet	59
Danse	59
Musique	61
Français	64
Histoire des arts	65
Enseignement Moral et Civique	66
C- Évolution des cartes mentales réalisées en classe - du début à la fin du projet	67
D- Questionnaire administré aux élèves à l'issue du projet	69
E- Graphiques présentant les résultats des évaluations sur les compétences « Exprimer une émotion » et « Reconnaître et identifier une émotion »	73
F- Réponses au questionnaires	76
G- Transcriptions des entretiens semi-dirigés	87

Annexe A – Compétences travaillées à travers le projet interdisciplinaire

Compétences du socle commun :

Langages pour penser et communiquer

Langue française à l'oral et à l'écrit

- Employer à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

Langages des arts et du corps

- Apprendre à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales .
- S'exprimer par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps.

Méthodes et outils pour apprendre

Coopération et réalisation de projets

- Travailler en équipe, partager des tâches, s'engager dans un dialogue constructif, accepter la contradiction tout en défendant son point de vue, faire preuve de diplomatie, négocier et rechercher un consensus.
- Apprendre à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif.

Formation de la personne et du citoyen

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

- Exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

- Savoir prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action.

Représentations du monde et l'activité humaine

Organisations et représentations du monde

- Exprimer à l'écrit et à l'oral ce son ressenti face à une œuvre littéraire ou artistique.
- Mobiliser son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif.
- Développer son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques.
- Connaître les contraintes et les libertés qui s'exercent dans le cadre des activités physiques et sportives ou artistiques personnelles et collectives.
- Savoir en tirer parti et gérer son activité physique et sa production ou sa performance artistiques pour les améliorer, progresser et se perfectionner.
- Dans le cadre d'activités et de projets collectifs, prendre sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer ou s'affronter dans un cadre réglementé.

Compétences des programmes :

Éducation physique et sportive

S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique

- Réaliser en petits groupes une séquence à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir.
- Savoir filmer une prestation pour la revoir et la faire évoluer.
- Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres.
- Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons.
- Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.
- S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions.
- Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives.

Éducation musicale

Chanter et interpréter

- Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique.
- Tenir sa partie dans un bref moment de polyphonie.
- Mobiliser son corps pour interpréter, le cas échéant avec des instruments.
- Connaître et utiliser les paramètres du son et techniques vocales pour en jouer de façon expressive.

Connaître et utiliser le vocabulaire de l'expression : quelques nuances simples, tempo, caractère, etc.

Appréhender la notion de polyphonie : rôle complémentaire des parties simultanées.

Écouter, comparer et commenter

- Connaître des repères simples dans le temps et dans l'espace.

Explorer, imaginer et créer

- Expérimenter les paramètres du son et en imaginer en conséquence des utilisations possibles.
- Imaginer des représentations graphiques pour organiser une succession de sons et d'événements sonores.
- Appréhender les postures de l'explorateur du son puis du compositeur : produire, écouter, trier, choisir, organiser, composer.
- Connaître les exigences de la musique collective : écoute de l'autre, respect de ses propositions.

Échanger, partager et argumenter

- Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.
- Argumenter un choix dans la perspective d'une interprétation collective.

- Connaître et expérimenter les conditions d'un travail collectif : concentration, écoute, respect, autoévaluation, etc.
- Connaître et expérimenter les règles et contraintes du travail musical collectif visant l'expression d'un avis partagé comme une production sonore de qualité.

Enseignement moral et civique

La sensibilité : soi et les autres

- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.
- Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe.
- Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression.
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Respecter autrui et accepter les différences.
- Manifester le respect des autres dans son langage et son attitude.
- Se sentir membre d'une collectivité.
- Coopérer.

Français

Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)

Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots

- Mettre en réseau des mots (groupements par champ lexical).
- Analyser le sens des mots : polysémie et synonymie, catégorisations (termes génériques / spécifiques).

Annexe B – Présentation des dispositifs d'évaluations des différentes disciplines du projet

Pour chaque discipline, dans la mesure du possible et quand c'était pertinent, ont été réalisées trois types d'évaluation : une diagnostique, en début de projet ; plusieurs formatives, tout au long de sa mise en œuvre et une sommative, à la fin du projet.

Voici une présentation détaillée des dispositifs mis en place pour chacune des disciplines :

1) Danse

a – D'improvisation, pour l'évaluation diagnostique et sommative





Description :

Sur des extraits musicaux inducteurs, on demande aux élèves de danser librement tout en cherchant à exprimer, grâce à leur corps, l'émotion transmise par la musique.

Modalité de mise en œuvre :

Les élèves passent par groupe de 5 ou 6, les autres observent les différents gestes réalisés. Pour l'évaluation diagnostique, l'enseignant précise aux élèves l'émotion rattachée à chaque extrait musical au moment de le lancer ; à la fin de l'activité, une mise en commun est réalisée pour dégager du vocabulaire et des caractéristiques communes à l'expression de chaque émotion. Pour l'évaluation sommative, aucune indication n'est donnée aux élèves : à eux d'identifier l'émotion qu'exprime la musique (les extraits musicaux sont les mêmes) ; pendant le passage de chaque groupe de danseurs, les observateurs remplissent une grille d'évaluation.

Grille d'évaluation pour l'improvisation :

Espace	Occupation de l'espace scénique :	Les danseurs occupent une partie réduite de l'espace scénique, au centre. 	Les danseurs évoluent sur les côtés de l'espaces scéniques. 	Les danseurs évoluent en avant et en arrière de l'espace scénique. 	Les danseurs occupent tout l'espace scénique. 
	Différents espaces utilisés :	Les danseurs évoluent au sol.	Les danseurs évoluent dans l'espace moyen (quadrupédie, genoux fléchis)	Les danseurs évoluent dans l'espace haut (debout).	Les danseurs évoluent dans l'espace très haut (sautes).
Inter-prétation	Musique	Aucun lien avec la musique	Faible lien avec la musique	Lien certain avec la musique	Accord parfait avec la musique
	Énergie	Le mouvement est réalisé automatiquement sans harmonie, on ne ressent aucune émotion.	Le mouvement est perturbé : le danseur rit, grimace, montre sur son visage qu'il s'est trompé ou qu'il n'est pas concentré. L'émotion est difficilement compréhensible.	Le mouvement est bien réalisé mais on sent que son exécution demande de la concentration. L'émotion est compréhensible mais par moment le danseur n'est pas « dedans ».	Le mouvement est vécu sans exagération, l'émotion est juste : on la comprend tout de suite.

b – Chorégraphie, pour l'évaluation formative

Description :

Chaque groupe de danseurs doit composer une chorégraphie de 2 minutes et la faire varier – notamment en en modifiant les enchaînements – sur trois des quatre émotions de base – la joie, la colère, la tristesse et la peur – puisque sur la quatrième émotion, ils doivent composer un extrait musical. Une fois les chorégraphies et les extraits musicaux créés, les élèves doivent s'entraîner à coordonner les deux ensemble.





Modalité de mise en œuvre :

Groupes de 5 à 6 élèves constitués par affinités. Chaque séance est filmée - une tablette par groupe.

Auto-évaluation et retour avec l'enseignant : Au début de chaque séance, chaque groupe revoit la vidéo de la version la plus aboutie de la semaine précédente et réfléchit aux pistes d'amélioration que l'on se donner au regard de ce qui vient d'être observé.

Évaluation entre pairs : À la fin de chaque séance, chaque groupe présente son travail. S'ensuivent des retours spontanés des autres élèves sur les points positifs de chaque chorégraphie et des suggestions d'axes d'amélioration pour la semaine suivante.

Grille d'évaluation pour la chorégraphie – mise en place, en partie grâce aux retours des élèves sur leur travail, au milieu de la séquence :

Espace	- Occupation de l'espace scénique :	Les danseurs occupent une partie réduite de l'espace scénique, au centre. 	Les danseurs évoluent sur les côtés de l'espaces scéniques. 	Les danseurs évoluent en avant et en arrière de l'espace scénique. 	Les danseurs occupent tout l'espace scénique. 
	- Différents espaces utilisés :	Les danseurs évoluent au sol.	Les danseurs évoluent dans l'espace moyen (quadrupédie, genoux fléchis)	Les danseurs évoluent dans l'espace haut (debout).	Les danseurs évoluent dans l'espace très haut (sautes).
Inter-prétation	Temps	Les danseurs se trompent, oublient des gestes, doivent se regarder à chaque changement de mouvement.	Les danseurs sont décalés entre eux et ne s'en rendent pas compte.	Les danseurs ont besoin de se regarder de temps en temps pour se repérer.	Les danseurs sont toujours bien placé et ne se regardent jamais (sauf volontairement).
	Musique	Aucun lien avec la musique	Faible lien avec la musique	Lien certain avec la musique	Accord parfait avec la musique
	Énergie	Le mouvement est réalisé automatiquement sans harmonie, on ne ressent aucune émotion.	Le mouvement est perturbé : le danseur rit, grimace, montre sur son visage qu'il s'est trompé ou qu'il n'est pas concentré. L'émotion est difficilement compréhensible.	Le mouvement est bien réalisé mais on sent que son exécution demande de la concentration. L'émotion est compréhensible mais par moment le danseur n'est pas « dedans ».	Le mouvement est vécu sans exagération, l'émotion est juste : on la comprend tout de suite.
Com-position	Relation entre les danseurs	Les danseurs n'ont aucun contact entre eux tout au long de la chorégraphie.	Les contacts sont furtifs (brefs, rapides) et se font uniquement par les mains.	Les danseurs entrent en contact régulièrement mais toujours de la même manière (même partie du corps).	Les danseurs entrent en contact de manière variée (différentes parties du corps) et inattendue.
	Complexité et richesse de la chorégraphie	Chaque danseur fait des mouvements différents des autres. On dirait de l'improvisation. L'ensemble n'est pas coordonné.	Chorégraphie à l'unisson (tous les danseurs font le même mouvement en même temps).	Chaque danseur fait des mouvements différents des autres. L'ensemble est coordonné et synchronisé.	Alternance de chorégraphie à l'unisson et de mouvements différents par chaque danseur. L'ensemble est coordonné et synchronisé.

2) Musique

a – Reconnaître et identifier une émotion

Description :

Demander aux élèves d'associer une ou deux émotions à différents extraits musicaux et leur faire justifier leur choix.

Modalité de mise en œuvre :

Faire écouter différents extraits musicaux aux élèves. Leur laisser suffisamment de temps pour se plonger dans l'atmosphère dégagée par la musique. Ensuite, leur faire noter la ou les émotion(s) perçue(s). Terminer par une mise en commun qui permet à chacun de justifier ses choix en caractérisant la musique.

Même dispositif pour l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Seuls les extraits musicaux changent.

Extraits musicaux proposés pour l'évaluation diagnostique :

Colère :

- Symphonie n°5 de L.V. Beethoven , 3ème mouvement (1805-1807)

Joie :

- Valse n°6 Minute op 64 de Chopin (1846-1847)

Peur :

- Protest de Morton Gould (1941)

Tristesse :

- Adagio pour cordes de Barber (1936)

Extraits musicaux proposés pour l'évaluation formative :

Colère:

- *Symphonie n°10 de Chostakovitch, 2ème mouvement (1953)*

Peur :

- *Une nuit sur le mont chauve de Mussorgsky (1872)*

Tristesse :

- *Tristesse Étude op.10 no3 de Chopin (1832)*

Extraits musicaux proposés pour l'évaluation sommative :

Colère:

- Danse des spectres et des furies de Gluck (Don Juan – 1761)

Joie :

- Symphonie n°3 de Tchaïkovski- dite la Polonaise, de l'Opéra « Eugène Onéguine » (1875)

Peur :

- La danse du sabre de Khatchaturian (1942)

Tristesse :

- Nocturne 13 Op. 48 n o1 de Chopin (1841)
- 2ème mouvement du quatuor no12 de Dvorak (1893)

b – Exprimer une émotion

Description :

Demander aux élèves de composer un extrait musical de 2 minutes sur une émotion donnée.

Modalité de mise en œuvre :

Groupe de 5 ou 6 élèves – les mêmes qu'en danse, constitués par affinités. Chaque groupe tire une émotion au sort au début du projet parmi la joie, la colère, la tristesse et la peur. Chaque groupe doit composer un extrait musical d'une durée de 2 minutes sur l'émotion tirée au sort. Les élèves ont à leur disposition une multitude d'instruments de musique légers (claves, triangles, flûtes, mélodica, tambourins, cymbales...).

Comme pour la danse, chaque séance est filmée, ce qui permet de nombreuses *auto-évaluations formatives* tout au long du projet, en plus des *évaluations entre pairs*, sur le même mode de fonctionnement que la danse – par un retour sur le passage de fin de séance devant l'ensemble de la classe.

Pour l'*évaluation sommative*, ce sont les auditeurs qui ont évalué leurs pairs en se référant à une grille d'évaluation. Cette grille a été introduite en milieu de séquence et a donc permis également des *évaluations formatives intermédiaires*.

Grille d'évaluation :

Observateur :				
	1	2	3	4
Le rythme est respecté et le tempo est stable				
Les élèves s'écoutent et jouent ensemble				
La musique traduit bien l'émotion				
L'ensemble sonne bien et est structuré				
Commentaires libres sur la prestation des groupes				

3) Français

a – Reconnaître et identifier une émotion

Description :

À partir d'extraits littéraires variés, faire dégager aux élèves les émotions ressenties par les personnages et/ou le lecteur.

Modalité de mise en œuvre :

Individuellement, chaque élève lit un extrait littéraire puis répond à des questions portant sur les émotions ressenties par les personnages et/ou le lecteur. Il est notamment demandé aux élèves de surligner les mots, les expressions ou les passages du texte qui permettent de l'affirmer. S'ensuivent une mise en commun et un débat interprétatif quand le texte s'y prête.

Même modalité pour les trois types d'évaluation qui portent, chacune, sur des textes différents.

b – Exprimer une émotion

Pour l'évaluation diagnostique

Description :

Demander aux élèves de classer une liste de mots et d'expressions évoquant des émotions parmi la joie, la colère, la peur, la tristesse, la surprise et le dégoût.

Modalité de mise en œuvre :

Utilisation du dictionnaire interdite.

Leur demander d'organiser leur classement sous forme de six cartes mentales – une par émotion.

L'évaluation porte sur deux critères :

- le nombre de mots ou expressions classés
- la justesse du classement

Pour les évaluations formatives et sommatives

Description :

Demander aux élèves de rédiger un texte qui procure une émotion au lecteur ou qui laisse percevoir les émotions des personnages.

Modalité de mise en œuvre :

L'enseignant choisit l'émotion : pour l'*évaluation formative*, il s'agit de rédiger, individuellement, une histoire qui fait peur. S'ensuit une correction individuelle avec un étayage personnalisé pour chaque élève. Pour l'*évaluation sommative*, qui est une production écrite de groupe, l'émotion est tirée au sort. L'écriture de ce texte se fait, successivement, par chacun des différents membres du groupe, sous forme d'atelier, de façon à ce que tous les élèves participent. Un travail de réécriture, en groupe cette fois-ci, est ensuite proposé pour harmoniser l'ensemble du texte (*auto-évaluation*) et terminer, si besoin la rédaction. Une lecture du texte révisé est faite devant l'ensemble de la classe. Les pairs font des retours sur les points positifs et donnent éventuellement des pistes d'amélioration au groupe (*évaluation entre pairs*). Enfin, un étayage par l'enseignant, groupe après groupe, sous forme d'atelier, permet une dernière réécriture collective avant d'achever cette évaluation.

4) Histoire des arts

Description :

Demander aux élèves d'exprimer leur ressenti face à des œuvres d'arts visuels. Les évaluations réalisées en Musique – arts du son – sur la reconnaissance et l'identification des émotions sont également à intégrer ici (voir Annexe 2 a).

Modalité de mise en œuvre :

Présenter plusieurs œuvre(s) d'art visuel aux élèves, leur demander d'en choisir une : celle qui leur provoque le plus d'émotions, puis leur demander d'écrire ce qu'ils ressentent en la regardant, que ce soient des émotions positives ou négatives. Leur demander également de dire à quoi cela leur fait penser pour compléter leur premier point de vue.

Même modalité pour l'évaluation diagnostique et sommative. Seules les œuvres d'art changent.

Pour établir une comparaison avec une classe qui n'avait pas fait de travail spécifique autour des émotions, les mêmes évaluations diagnostiques et sommatives ont été proposées aux élèves d'une classe dans laquelle nous intervenons en Histoire des arts une fois par semaine pour un échange de service contre de l'Allemand.

5) Enseignement Moral et Civique

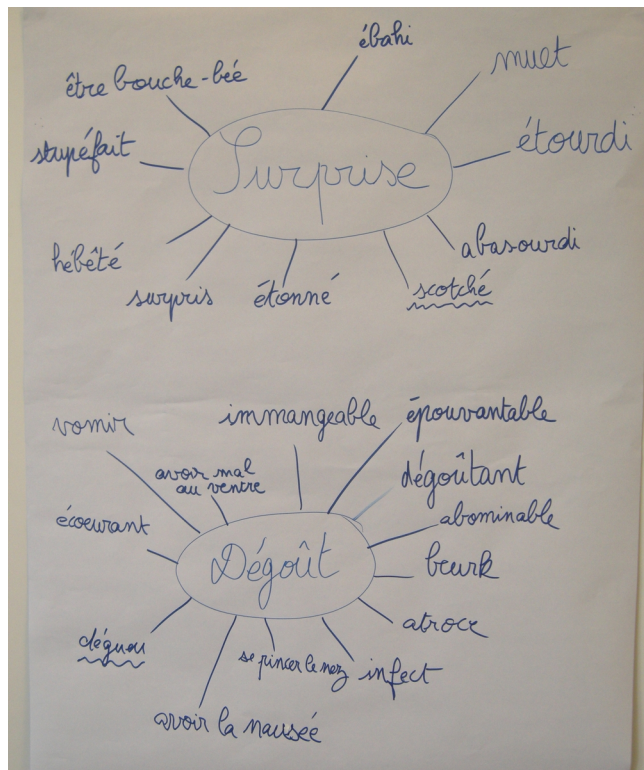
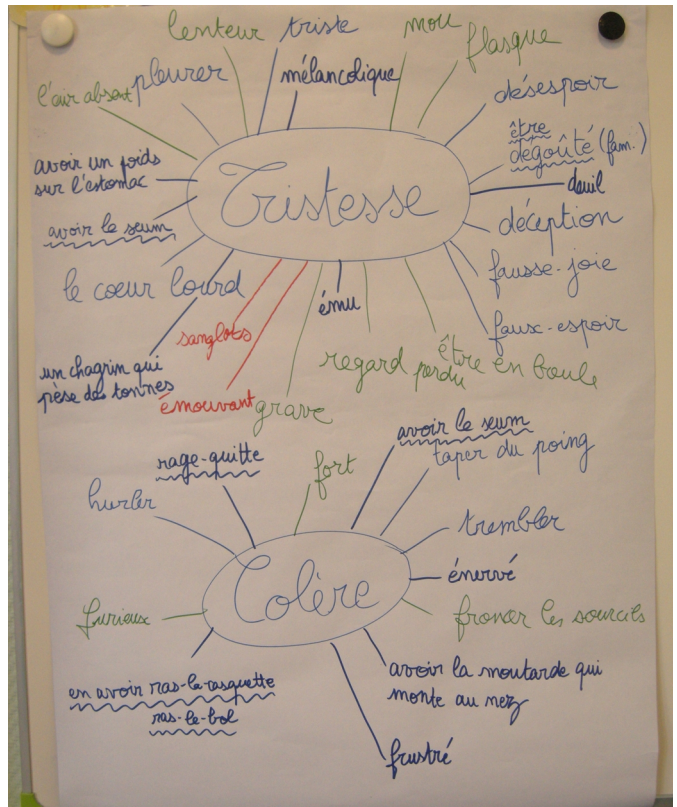
Description :

Participer à un débat réglé autour des émotions.

Modalité de mise en œuvre :

À partir de sujets, tirés au sort, qui exposent des situations du quotidien (par exemple : *ton ou ta meilleur-e ami-e te suit partout*), les élèves débattent collectivement, et de manière organisée, autour des émotions que celles-ci mettent en jeu. L'objectif est d'argumenter sa prise de position et d'exprimer, face au groupe, les émotions que ces situations peuvent provoquer.

À la fin du projet



Annexe D – Questionnaire sur le projet autour des émotions

1. Peux-tu dire ce que tu as retenu du projet autour des émotions ? Raconte ce que tu as fait dans ce projet.

2. Qu’as-tu aimé dans ce projet ? Explique pourquoi.

3. Qu’est-ce que tu n’as pas aimé ? Explique pourquoi.

4. Qu'est-ce qui t'a semblé difficile dans ce projet ?

5. Qu'est-ce qui, au contraire, t'a paru facile dans ce projet ?

6. Que penses-tu avoir appris lors du projet autour des émotions ?

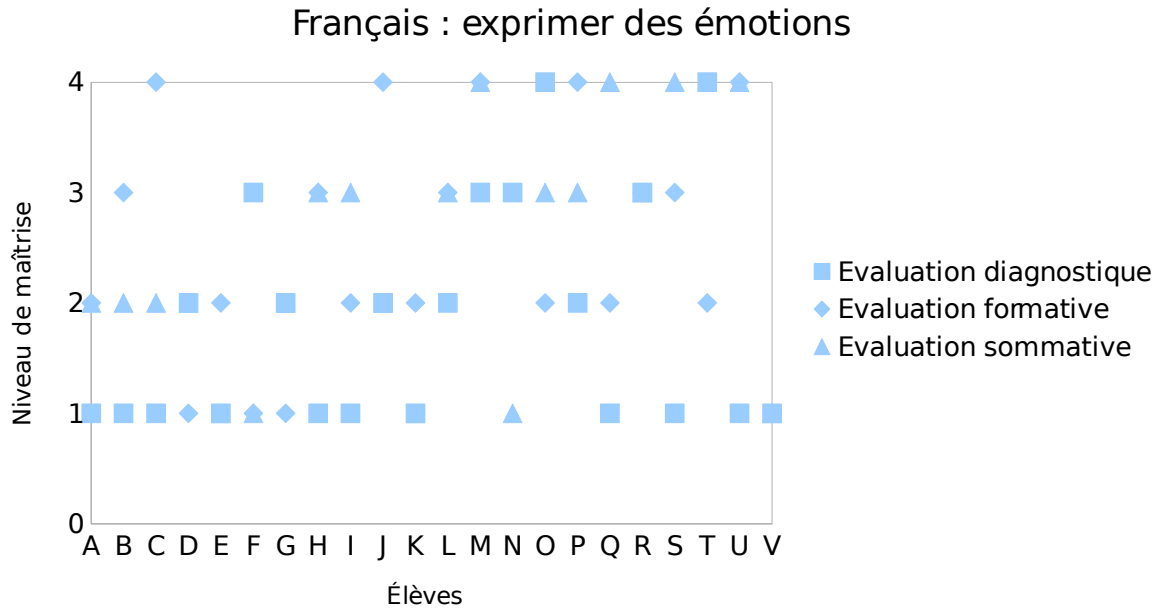
7. Qu'est-ce que tu sais faire maintenant que tu ne savais pas faire avant ce projet ?

8. Qu'est-ce qu'une émotion pour toi ?

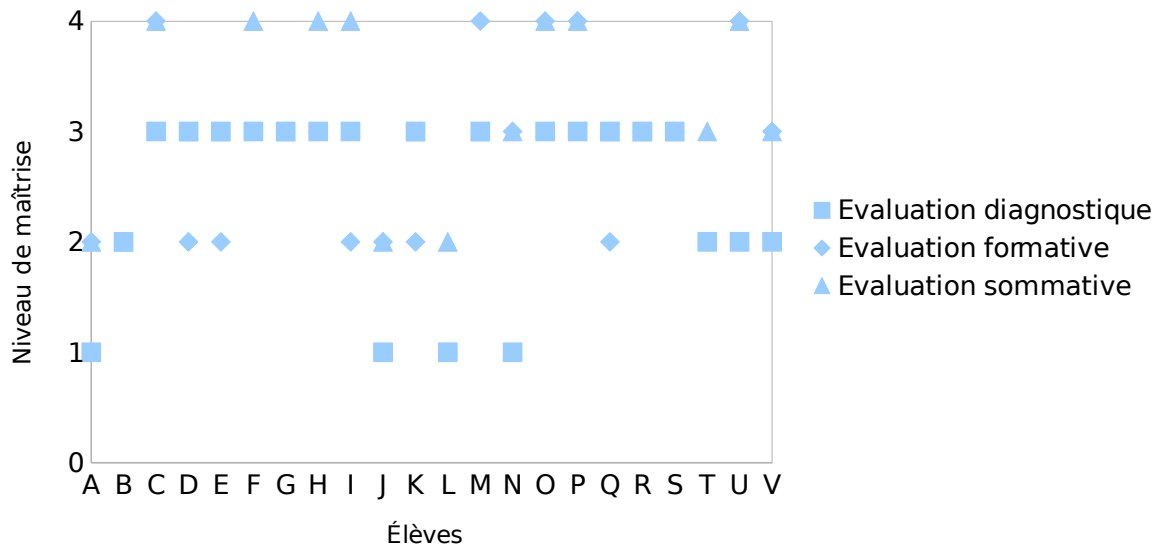
9. As-tu déjà réalisé un projet dans une classe antérieure ? Si oui, présente-le ou les rapidement (en quelle classe ? qu'avez-vous fait ?). Si non, passe à la question suivante.

10. En quoi ce projet te semble différent de ce que tu as l'habitude de faire à l'école depuis que tu es petit(e) ?

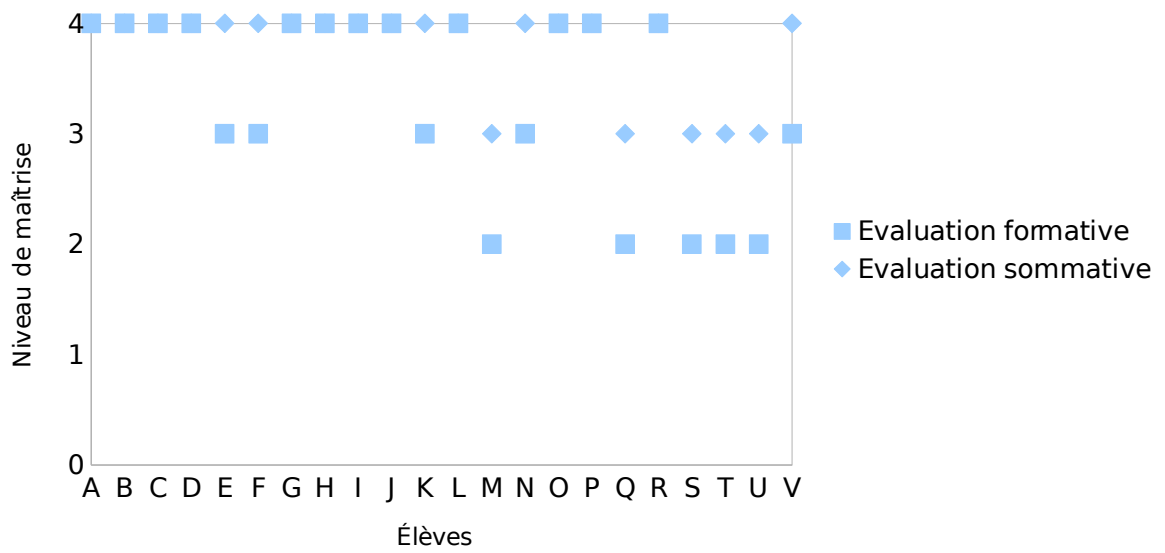
**Annexe E – Graphiques présentant les résultats des évaluations sur les compétences
« Exprimer une émotion » et « Reconnaître et identifier une émotion »**



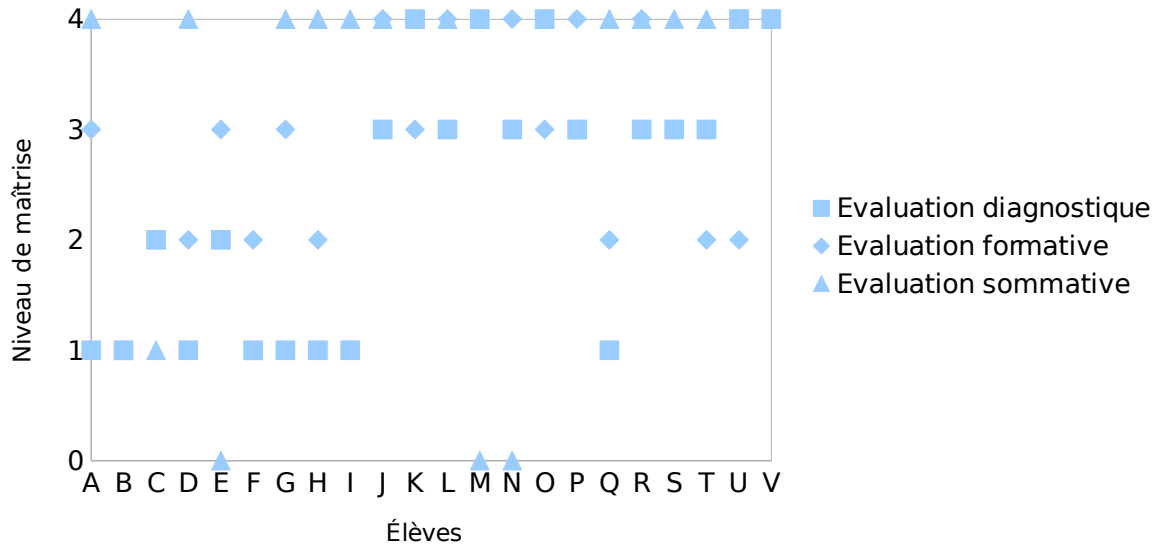
Français : reconnaître et identifier une émotion



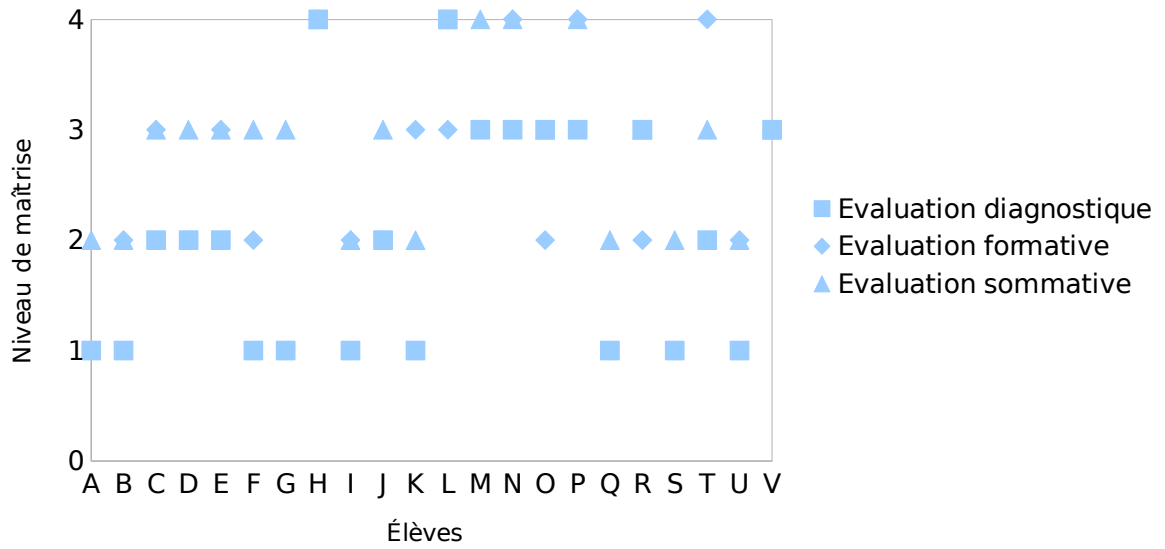
Éducation musicale : exprimer une émotion



Éducation musicale : reconnaître et identifier une émotion



Danse : exprimer une émotion



Annexe F – Réponses au questionnaire

Question 1

Projet autour des émotions	
Peux-tu dire ce que tu as retenu du projet autour des émotions ? Raconte ce que tu as fait dans ce projet.	
# Question	Texte
1	<p>Peux-tu dire ce que tu as retenu du projet autour des émotions ? Raconte ce que tu as fait dans ce projet.</p> <ul style="list-style-type: none"> - On a dansé. Je n'aimais pas mon groupe. Mais j'adorais quand on a dansé à l'improviste sur les émotions et la musique. - J'ai bien aimé. On a fait de la danse et de la musique. - Nous avons dansé et fait de la musique et trouvé des adjectifs pour chacune des émotions. Dans la danse, nous avons adapté notre danse aux émotions. - J'ai appris à montrer mes sentiments, à pouvoir les partager. On a fait une chorégraphie et après on donnait une émotion et on dansait sur celle-ci et pareil pour la musique. - J'ai appris des mots. De la danse autour des émotions et de la musique. - J'ai rangé des mots dans des émotions et créé une danse. - On a dû danser sur plusieurs émotions (tristesse, joie, colère, peur). On a fait une chorégraphie. - Quand on est joyeux, on saute, on est content. Quand on est triste, on traîne les pieds, on peut pleurer. - J'ai retenu de la danse et de la musique. - J'ai appris des mots. J'ai dansé sur la colère. - Nous, on a dansé sur la joie, la colère, la tristesse. Sur la joie, on sautillait beaucoup, on fait des sourires... Sur la colère, on était énervé, on poussait, tapait... Et sur la tristesse, on baissait la tête, on n'allait pas vite... Et la peur, c'était notre groupe. - On a dit des mots sur les émotions, on danse sur les émotions et on a fait de la musique sur les émotions. - J'ai retenu qu'on a fait de la danse et de la musique en tirant une émotion au hasard. - Que les émotions se montrent fort ou pas fort. - Je ne sais pas. - J'ai composé une musique sur la colère avec mon groupe. J'ai dansé sur 3 émotions : la peur, la tristesse et la joie. Cette danse, je l'ai inventée avec mon groupe. À chaque fois, nous avons adapté notre danse sur les 3 émotions. - J'ai appris des mots, appris des mouvements en danse, appris à faire du travail de groupe... - Qu'on peut danser et faire de la musique sur une émotion et qu'on peut trouver beaucoup de mots sur la colère, joie, peur etc - J'ai retenu qu'il y a plusieurs façons d'exprimer des émotions. Nous avons vu des façons de s'exprimer et nous avons appris des mots.

Question 2

#	Question	Texte
2	<p>Qu'as-tu aimé dans ce projet ? Explique pourquoi.</p>	<p>Qu'as-tu aimé dans ce projet ? Explique pourquoi.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'improvisation car on pouvait se libérer, il n'y avait pas d'obligation. - En danse c'est bien parce qu'on fait des têtes différentes. En musique, c'est bien parce qu'il peut y avoir un instrument principal pour chaque émotion. J'aime bien aussi quand on écrivait sur les affiches. - La danse car on a fait une belle chorégraphie. - J'ai aimé la danse car on pouvait s'exprimer sur chaque émotion et nous laisser aller. - J'ai aimé la danse, la musique car on pouvait montrer comment on voit pour montrer ses sentiments. - J'ai bien aimé la danse et la musique parce qu'on est tous ensemble et on partage des idées. - J'ai tout aimé. J'ai tout aimé car les exercices étaient bien et j'ai aimé créer la danse avec les émotions. - La danse parce que j'aime bien la danse. - J'ai aimé quand on dansait sur les émotions avec mon groupe. J'ai bien aimé quand on a fait des recherches pour savoir si le mot allait dans la joie, dans la peur... - C'est la musique parce que c'est amusant. - J'ai aimé la musique parce que j'aime ça. - J'ai tout aimé, j'ai joué de la musique, j'ai dansé, je ressentais des émotions. On a regardé les autres danser et jouer. En résumé, c'est superbe. - J'ai bien aimé les thèmes sur les émotions. - J'ai aimé la musique car on avait beaucoup d'instruments à disposition. - La danse parce qu'on devait inventer une chorégraphie. - J'ai tout aimé parce que c'était simple et je m'amusais. - La prestation ou cohésion du groupe car ça m'a permis d'en savoir plus connaître mes partenaires (mon groupe) et leur caractère. - J'ai aimé le fait qu'on composait nous-mêmes la danse et la musique et qu'on adaptait la danse aux émotions différentes. Je suis contente qu'on présente la musique et la danse aux parents. - J'ai aimé la danse et la musique car c'était du travail de groupe et c'était sur une émotion. Il fallait trouver la musique qui puisse transmettre l'émotion demandée, en danse c'était pareil mais plus dur. - J'ai aimé danser parce que je fais de la danse. J'ai aimé faire de la musique sur la peur. - J'ai aimé la danse parce que je pouvais m'exprimer sans parler.

Question 3

# Question	Texte
<p>3</p> <p>Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? Explique pourquoi.</p>	<p>Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? Explique pourquoi.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La chorégraphie d'abord parce que je n'aimais pas mon groupe et puis on ne ressentait pas ce sentiment de liberté que l'on a lorsqu'on improvise. - Rien. - La musique car je trouve que c'est trop dur. - Lorsque nous devons trouver des adjectifs pour chaque émotion car c'était un travail long et difficile. - Rien, j'ai tout aimé. - Je n'ai pas trop aimé le travail sur les mots car c'était très long et que je trouvais ça ennuyant. - Je n'ai pas trop aimé la musique sur la colère. - C'est la danse. - Danser devant les parents : parce que j'aime pas ça. - Que l'on va danser devant les parents. - La danse car je n'aime pas ça et c'était difficile. - La danse parce que quelqu'un était éhervant parce qu'il ne s'activait pas tout le temps. - Qu'il y ait quelques personnes de mon groupe qui n'en faisaient un peu qu'à leur tête ou qui se mettaient en colère vite contre les autres. - J'aurais aimé qu'on ait le droit de faire des figures ou des portés même si je sais que ce n'était pas possible. - Il n'y a rien qui m'ait gêné que je n'aie pas aimé car c'était de l'invention et j'adore ça. - Je n'ai pas aimé mon équipe car ils ne voulaient pas faire une vraie chorégraphie de danse et gym avec des vrais enchaînements comme le groupe d'Elise, Juliette, Mila etc... - Il n'y a rien que je n'aie pas aimé.

Question 4

#	Question	Texte
4	<p>Qu'est-ce qui t'a semblé difficile dans ce projet ?</p>	<p>Qu'est-ce qui t'a semblé difficile dans ce projet ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler en groupe. - La musique car on n'arrivait pas à être en même temps. - La musique. - De créer une musique pour la colère et de bien la jouer ensemble car il y avait des malentendus et le travail sur les adjectifs car la liste était longue. - De pouvoir faire la chorégraphie et la musique sur un thème d'émotions qui changent toujours. - De faire de la musique en rapport avec les émotions. - C'est créer la danse car on n'était pas tous d'accord. - La danse. - La musique. La danse car pour mettre une émotion en place on ne se mettait pas d'accord. Classifier les mots dans la joie, la colère... - C'est la danse. - Classifier les mots en fonction de leur émotion et faire de la musique sur une émotion. - De sentir l'émotion dans la danse et la musique, et aussi de ne pas se rater. - La danse. - La danse parce qu'à chaque fois on devait changer d'émotion. - Dans la danse, la synchronisation m'a semblé difficile et d'inventer une musique triste avec les instruments qu'on avait. - C'était difficile pour réussir à faire une musique qui comporte la tristesse. - D'avoir l'attention de tout le monde et d'essayer que ceux qui se fâchent entre eux se réconcilient. Et de pouvoir exprimer ses idées. - De rester concentré tout le temps. - C'est de produire la musique et la danse : la danse a été particulièrement difficile au début mais ensuite nous avons enchaîné les mouvements pour créer une chorégraphie. Quant à la musique, au début nous avons bloqué mais ensuite c'est comme en danse, on enchaîne. - Faire une musique et chorégraphie. - Il était difficile pour moi de m'exprimer car je suis timide.

Question 5

#	Question	Texte
5	Qu'est-ce qui, au contraire, t'a paru facile dans ce projet ?	<ul style="list-style-type: none">- La musique.- La danse car c'était super bien et les affiches c'était facile.- La danse.- De danser avec les autres et de se mettre d'accord malgré les moments difficiles.- J'ai tout trouvé difficile et rien de facile car il fallait faire une chorégraphie, la faire changer en fonction du thème, juger les autres sur leur chorégraphie et leur musique et tout ça j'ai trouvé difficile.- De faire de la danse en rapport avec les émotions, j'ai trouvé ça facile.- Tout sauf la danse.- Bah, c'est plutôt la musique.- Rien.- C'est la musique.- Rien.- La musique.- La musique.- De trouver de mots qui allaient avec des émotions.- Quand on devait inventer une danse.- De trouver des idées et d'être (plus ou moins) d'accord.- De bien s'entendre avec les filles de mon groupe et de rajouter des éléments à la danse.- C'est après le début de la chorégraphie et de la musique, ça s'enchaîne donc c'est plus facile.- De me servir des instruments de musique.- Il était facile pour moi de danser.

Question 6

#	Question	Texte
6	Que penses-tu avoir appris lors du projet autour des émotions ?	<ul style="list-style-type: none">- Rien.- D'autres mots que je ne connaissais pas.- Reconnaître les émotions.- Que ce n'était pas forcément difficile d'adapter une danse ou une musique à une émotion.- De pouvoir montrer ses sentiments, de danser sur un thème d'émotions.- A travailler ensemble sur une émotion m'a appris beaucoup de choses.- Comment faire des émotions dans la musique et la danse.- A savoir danser avec des émotions.- Si un mot allait plutôt dans la peur ou dans la joie.- Rien.- Classer les mots en fonction de leur émotion et des mots.- Les noms des émotions (mélancolie, furieux, fierté, trac...) et à surtout reproduire les émotions.- Rien.- A faire des chorégraphies en fonction de l'émotion.- Rien. Je ne me souviens plus.- J'ai appris à savoir comment on fait quand on a peur.- Qu'il faut laisser les autres dire leurs idées et de les accepter.- De bien faire ressentir l'émotion à tout le monde.- Beaucoup de mots, des pas de danse, des rythmes de musique, beaucoup de choses.- J'ai appris à utiliser des instruments de musique.- J'ai appris de nouvelles façons de s'exprimer.

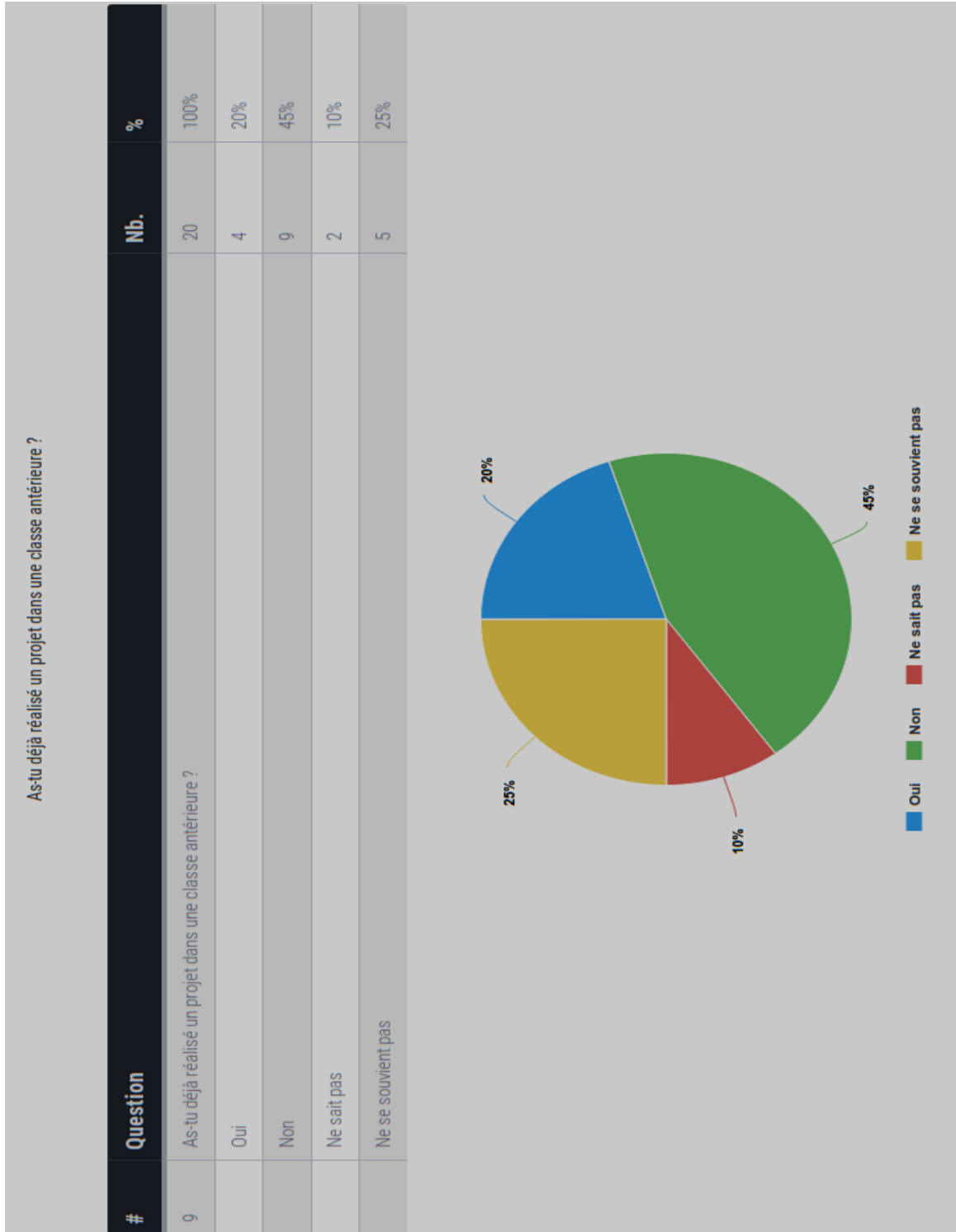
Question 7

#	Question	Texte
7	Qu'est-ce que tu sais faire maintenant que tu ne savais pas faire avant ce projet ?	<ul style="list-style-type: none">- Rien.- Je connais de nouvelles figures en danse.- Que quand tu es joyeux, tu vas sautiller, quand tu es triste, tu vas pleurer... Donc de savoir montrer ses émotions.- Je sais faire des musiques, des danses en lien avec l'émotion que l'on doit faire.- Mettre des émotions dans une musique et une danse.- Savoir danser avec des émotions.- Travailler en musique sur une émotion.- Rien.- Classer les mots en fonction de leur émotion.- À danser sur une émotion et sur la musique.- Rien.- Mieux imiter les émotions.- J'ai appris à mieux faire la roue.- Rien.- De montrer l'émotion à tout le monde.- Ecrire plus de mots, créer des chorégraphies, inventer de la musique en groupe...- Danser sur une émotion.- Je sais m'exprimer plus facilement car je suis moins timide maintenant.

Question 8

#	Question	Texte
8	<p>Qu'est-ce qu'une émotion pour toi ?</p>	<p>Qu'est-ce qu'une émotion pour toi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelque chose qu'on ressent intérieurement. - C'est quand on ressent quelque chose. - C'est quand on est triste ou en colère, joyeux, peureux. - C'est un sentiment reconnaissable par des signes : Joie --> sourire ; peur --> bouche ouverte ; tristesse --> pleurs ; colère --> moue éternée ; dégoût --> sourire louche d'un côté et pas de sourire de l'autre ; surprise --> sourcils haussés - C'est de s'exprimer, de montrer ce qu'on ressent. - C'est une partie de toi qui se réveille dans des moments particuliers. - Pour moi, c'est quelque chose qu'on ressent en circonstance des événements. - Bah, par exemple, la tristesse. - C'est une chose que tu ressens. - C'est ce qui permet... - C'est ce que tu ressens au fond de toi. - C'est quelque chose que tu ressens comme si tu gagnes la coupe du monde de foot, tu es joyeux. - C'est ce qu'on ressent. - C'est ce qu'on ressent. - De que l'on ressent. - Quand on est triste, content, quand on a peur, quand on est en colère. - C'est quand notre corps vient de recevoir une espèce de choc et qu'il se sent de suite dans un autre état. - C'est quelque chose que l'on fait ressentir. Parfois on est joyeux, on est colérique, on est peureux ou on est triste. On ressent différentes émotions. - Une émotion, pour moi, c'est quelque chose à l'intérieur de nous, par exemple, si on va au cirque, on est joyeux ou si on a quelqu'un qui est décédé, on est triste. - C'est quelque chose qu'on peut vivre et décrire. - C'est notre ressenti sur des choses, ce sont nos pensées.

Question 9



Question 9bis

#	Question	Texte
10	Si tu as répondu "oui" à la question 9, présente ce ou ces projets.	<ul style="list-style-type: none">- En CM1 nous avons fait Chante École. Nous avons chanté avec d'autres écoles.- Des kermesses (danser, chanter)- En CM1, nous avons chanté au Pin Galant (je crois que c'était là). En maternelle (PS, MS, GS), on faisait toujours un spectacle en fin d'année.- À partir de la petite section jusqu'au CE2, nous faisons des chorégraphies en fin d'année. L'année dernière, nous avons fait du chant au Pin Galant avec 300 autres élèves.

Question 10

#	Question	Texte
11	<p>En quoi ce projet te semble différent de ce que tu as l'habitude de faire à l'école depuis que tu es petit(e) ?</p>	<p>En quoi ce projet te semble différent de ce que tu as l'habitude de faire à l'école depuis que tu es petit(e) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je ne trouve pas que ça ressemble à un projet. - En danse on travaille moins le cerveau en musique aussi, donc c'est bien. - Ce n'est pas différent. - Nous dansons sur des émotions et je n'avais jamais fait de musique, sauf en maternelle, mais pas à l'école. - Je trouve différent car c'est quelque chose d'assez dur. - Je trouve que c'est différent car cela nous fait partager des idées différentes. - C'est différent parce que je n'avais jamais fait ça en classe. - C'est pas pareil parce qu'en maternelle on faisait tous des pas pareil. - C'est différent car souvent on travaille en groupe quand on fait des projets. - C'est de danser avec une émotion. - C'est pas différent. - C'est que là c'est pour les parents et on fait des spectacles sur les émotions et d'habitude on travaille. - En rien. - Parce que d'habitude c'est du travail. - Qu'à l'école c'est plus pour apprendre le français, les maths, ça c'est du travail mais moins que du français ou de l'histoire. - C'est différent. - Je trouve ça un peu différent (j'ai l'habitude de chanter à la fin de l'année). - Je n'avais jamais fait de danse à l'école et très peu de musique. - Avant, c'était devant environ 2000 personnes et là, c'est devant une école. - Parce qu'en danse je n'ai jamais fait de danse à l'école depuis que je suis petite. - Car pour moi c'est un peu comme du théâtre.

Annexe G – Transcriptions des entretiens semi-dirigés

Élève Q :

PE : On va revenir un petit peu sur tes réponses. Tu dis que t'aimes bien le thème qui a été proposé, mais par contre y a des choses que t'apprécies pas trop. Par exemple, c'est de devoir danser devant les parents. Pourquoi est-ce que ça te plaît pas, ça ?

Q : Je sais pas trop. J'aime pas faire des spectacles devant les gens.

PE : D'accord. Pourquoi ? Qu'est-ce qui te dérange ? Que tout le monde te regarde ? De te tromper ? ...

Q : Que tout le monde me regarde.

PE : Que tout le monde te regarde. Ok. Et c'est surtout la Danse qui te pose problème. De faire de la musique devant les parents, ça te dérange moins ?

Q : Non, ça me dérange pas.

PE : C'est vraiment la Danse qui te plaît le moins ?

Q : Oui.

PE : Tu as donné des réponses assez courtes, alors j'aimerais que tu les développes. Pourquoi la Musique t'a semblé plus facile ?

Q : Parce qu'en fait, on répète un peu toujours la même chose, du coup, c'est plus facile à retenir.

PE : D'accord. Et t'as pas trouvé difficile de devoir imaginer une musique ?

Q : Non.

PE : Et t'as pas trouvé ça difficile de devoir la jouer à plusieurs et que tout le monde joue en même temps ou au bon moment, la bonne partie ?

Q : Non.

PE : Non, ça, ça t'a paru facile. Et le fait de travailler en groupe, est-ce que c'était une difficulté ? Que chacun ait des idées ? Que chacun ait envie, ou pas envie, que vous n'êtes pas toujours d'accord... Est-ce que ça c'était un problème ?

Q : Bah, un peu parce que des fois y en a qui n'étaient pas d'accord. Par exemple, M disait quelque chose, je donne un exemple, et y avait U qui n'aimait pas trop, du coup on essayait d'arranger.

PE : Et comment est-ce que vous avez réussi à vous mettre d'accord finalement ? Alors que vous aviez plein de propositions qui n'étaient pas toujours...

Q : Bah, on faisait ce que M voulait dire, et après on faisait le truc de U.

PE : Ah ! Vous acceptiez toutes les propositions finalement.

Q : À peu près, ouais.

PE : Et est-ce que toi t'as réussi à en proposer aussi ou est-ce que tu avais plus de mal à composer ? Dans la Danse, est-ce que t'as participé aussi à l'élaboration de la chorégraphie ?

Q : Oui, un petit peu.

PE : Tu dis que tu penses ne rien avoir appris à la fin de ce projet. En Danse, pour toi, y a rien que tu sais faire maintenant que tu ne savais pas faire avant ?

Q : Non.

PE : En Musique non plus ?

Q : Bah...

PE : Tu fais de la musique à côté ?

Q : Non, j'en fais pas.

PE : Et tu en as déjà fait à l'école ?

Q : Euh... Non.

PE : Alors, le fait de pouvoir présenter une composition, c'est quand même nouveau, si tu dis que tu ne fais pas de musique à la maison ni avant à l'école ?

Q : Ah ouais, j'avais pas pensé à ça.

PE : Et par rapport au Français, parce que t'en n'as pas vraiment parlé. À la fois du vocabulaire qu'on a travaillé autour des émotions, mais aussi des textes que je vous ai fait lire et analyser, puis des textes que vous avez dû écrire... Qu'est-ce que tu peux me dire par rapport à ça ?

Q : Bah en fait, on lit des textes et après on essayait de savoir quelle émotion il ressentait.

PE : D'accord, je sais ce que je vous ai demandé de faire. Mais comment toi tu l'as vécu cet exercice ? Est-ce que t'as trouvé ça difficile ? Facile ?...

Q : Ça dépendait des textes. Y avait des textes plus difficiles à savoir quelle émotion.

PE : Et est-ce que tu sais pourquoi avec certains textes c'était plus dur que d'autres ?

Q : Euh... non !

PE : Les situations étaient plus compliquées ? Le vocabulaire plus difficile ?... Tu sais pas ?

Q : Non.

PE : D'accord. Et par rapport à l'écriture. Quand je vous ai demandé, par exemple, d'écrire une histoire qui fait peur... Qu'est-ce que ça t'a fait ? T'as trouvé ça facile, amusant, ennuyeux ?

Q : C'est un peu difficile sur la tristesse.

PE : Pourquoi tu trouves ça difficile ?

Q : Parce qu'on trouve pas trop d'idée.

PE : Tu dis que t'as jamais fait de projet dans les classes précédentes et tu trouves que cette manière de travailler n'apporte rien de plus que de ne pas en faire.

Q : Ah... J'ai pas compris la question en fait. Je croyais que c'était ce qu'il y a de différent.

PE : Oui. Donc, qu'on travaille de cette manière-là ou d'une autre, pour toi c'est la même chose. C'est ce que tu veux dire ?

Q : Oui, c'est ça.

PE : Donc à l'heure d'aujourd'hui tu vois pas l'intérêt d'avoir un objectif à réaliser, comme un spectacle à présenter, pour essayer d'apprendre des choses.

Q : Oui.

PE : D'accord. Est-ce que t'as l'impression d'avoir travaillé quand on a fait ça ?

Q : Euh oui.

PE : Malgré tout, c'était du travail pour toi ? Tu l'as pas vu comme un amusement ?

Q : Non.

PE : D'accord. Merci de tes réponses et du temps que tu as bien voulu m'accorder.

Élève P :

PE : J'avais quelques petites questions pour revenir sur le projet. Tu dis avoir aimé le projet.

P : Oui.

PE : À ton avis, qu'as-tu appris ? Qu'est-ce qui était important dans ce travail ?

P : Euh... J'ai appris... euh... bah déjà à composer parce qu'avant bah je composais pas vraiment. J'ai appris... euh...

PE : Composer dans quel domaine ?

P : La Musique et la Danse et aussi d'essayer de rester un peu concentrée parce que parfois c'est pas facile de trouver quelque chose ou quoi.

PE : D'accord. Et tu trouvais que les difficultés étaient liées plutôt à s'entendre dans le groupe, à se mettre d'accord.

P : Non, pas forcément, je veux dire à trouver des éléments pour ajouter parce que parfois on avait des idées mais, enfin, ça n'allait pas très bien avec ce qu'on avait déjà fait, du coup c'était pas très bien. Parfois aussi on avait plusieurs idées et on les mettait ensemble pour faire une musique.

PE : D'accord. Et par rapport au travail qu'on a fait autour du vocabulaire ? Parce qu'il me semble que tu n'en as pas trop parlé ?

P : Non, j'en ai pas parlé

PE : Est-ce que tu vois le lien ou pas ?

P : Bah oui, parce que, enfin, tous ces adjectifs ça nous a permis de faire la différence, de ressentir les émotions, la tristesse, la colère, la joie et la peur. Et aussi, dans ce travail, j'ai appris à bien associer les adjectifs aux émotions.

PE : D'accord. Et on a travaillé aussi à l'écrit, à la fois sur des textes que vous avez lus,

P : Oui

PE : Avec des compréhensions et des textes que je vous avais demandé d'écrire

P : Oui

PE : Est-ce que tu as trouvé que ce travail avait été difficile ? Qu'est-ce qui était le plus difficile entre comprendre les textes ou devoir en écrire ? Et pourquoi ?

P : Je sais pas trop. Déjà écrire parce que moi, enfin, j'avais pas trop d'idée d'histoire qui fait peur, du coup j'avais marqué un cauchemar, mais voilà, c'est un peu difficile d'écrire, je trouve, c'est pas très facile d'écrire une histoire qui fait peur, qui rend triste ou qui est joyeuse...

PE : qui touche le lecteur ?

P : Oui, voilà, c'est ça.

PE : D'accord. Et des remarques que j'ai pu te faire sur tes écrits, est-ce qu'il y a des choses qui ont pu t'aider pour comprendre, justement, comment on peut faire pour ça ?

P : Oui. C'est de moins raconter directement, de plus faire durer un peu le suspense.

PE : D'accord. Tu parles par rapport à la peur là ?

P : Oui.

PE : Très bien. Est-ce que tu as d'autres choses à dire par rapport à ce travail ?

P : Bah, moi j'ai trouvé que c'était bien. J'aimais bien faire ça et puis je suis contente de le présenter devant les parents.

PE : Pourquoi ?

P : Ça permet aux parents de voir ce qu'on fait un peu et comment on a fait pour écrire, composer la musique et la danse.

PE : Et le fait qu'on travaille beaucoup la Danse et la Musique, certains vont dire que c'est pas vraiment du travail. Qu'est-ce que tu en penses, toi ?

P : Moi, je pense que c'est du travail, enfin, il faut faire marcher beaucoup... il faut avoir de l'imagination et parfois c'est pas toujours facile parce que parfois on n'a pas beaucoup d'idées...

PE : Qu'est-ce qui t'a permis d'en avoir, des idées ?

P : Je me suis inspirée déjà de... enfin, j'ai déjà fait de la Danse, donc je me suis un peu inspirée de ça, aussi, je me suis déjà inspirée de ce que j'avais déjà fait chez moi, et puis j'ai inventé aussi.

PE : D'accord. Et les exercices qu'on faisait en première partie de Danse, est-ce que ça t'a aidé à trouver des idées ?

P : Oui. Et aussi, y a des éléments qu'on a ajoutés et que j'avais faits à la gym, donc ça m'a aidé aussi.

PE : Entendu. Merci beaucoup P.

Élève N :

PE : Alors, on va revenir un peu sur ce questionnaire et sur tes réponses. Donc, toi tu m'as beaucoup parlé de ce qu'on avait fait en Danse, aussi en Musique. Tu avais beaucoup aimé, apparemment le projet.

N : Oui

PE : Et évidemment, tout ce qui était en lien avec les émotions et le vocabulaire des émotions. D'accord. Qu'est-ce qui, pour toi, a été le plus important dans ce travail ?

N : Pour moi c'était la Danse, le fait de réaliser l'émotion qu'il faut. Par exemple, nous on fait la peur et faut pas se tromper, par exemple faire la joie, la colère ou la tristesse. Et sur la Danse c'est pareil. Si on fait la peur, bah on doit ouvrir grand les yeux comme si on avait peur ; par exemple si on fait la colère, on sautait beaucoup.

PE : Et pourquoi c'est difficile de faire ça ?

N : Parce que c'est de réaliser... par exemple si avant on avait fait joie et après on fait la peur, vu qu'on n'avait jamais travaillé la peur, on va peut-être des fois se mélanger. Et pour moi, reproduire l'émotion, bah moi j'ai... c'est dur.

PE : C'est difficile de rester dans l'émotion. Est-ce qu'il y en avait une plus difficile qu'une autre ?

N : Oui. Moi, la plus difficile, c'était la colère. On a duré beaucoup de temps et la semaine d'avant, quand on a fait l'évaluation, on avait peur parce qu'on avait oublié de refaire la colère. Du coup on était un peu stressés et tout ce qu'on avait fait avant on en a un petit peu enlevé pour pas qu'on se rate et du coup on a improvisé un petit peu. On était un petit peu gênés parce qu'on n'avait pas révisé : ça faisait super longtemps que la colère c'est passé et du coup c'était dur.

PE : D'accord. Ne t'inquiète pas, il y aura une autre évaluation.

N : Oui, oui.

PE : Et tu disais que vous aviez peur de rater. C'était difficile de mémoriser les mouvements de la chorégraphie ?

N : Oui. À un moment, on voulait faire la colère par exemple et faire des mini coups de pied et comme on n'avait pas révisé la colère, bah on l'a pas fait ça. La colère, normalement, c'est l'émotion qui durait le plus longtemps mais comme on n'avait pas révisé la colère bah on a tout petit peu baissé. Normalement elle devait durer dans les une minute trente.

PE : D'accord. Ensuite, par rapport au Français. Tu disais que...

N : Oui, j'ai appris beaucoup de choses parce que... Par exemple, là, y avait "être mélancolique". Moi, j'étais un petit peu sur la tristesse mais j'hésitais avec la peur et du coup maintenant j'ai appris par exemple qu' "apeuré" c'est la peur. Moi, je croyais que c'était la colère. Et du coup j'ai appris plein de mots grâce au Français qu'on a fait.

PE : D'accord. Les textes qu'on a lus en compréhension, les textes en lien avec les émotions et les textes que je vous ai demandé de produire sur des émotions...

N : C'est avec les feuilles où on devait mettre les émotions autour ?

PE : C'est quand je vous ai demandé de surligner les émotions qui vous faisaient comprendre dans le texte que les personnages étaient tristes, joyeux...

N : Ça aussi, par exemple quand y avait un personnage qui perd quelque chose, on va pas dire qu'il est joyeux, on va dire qu'il est un peu triste.

PE : D'accord, et est-ce qu'avant de commencer ce travail tu avais conscience que par le texte, même sans dire que le personnage est triste, juste en expliquant une situation, est-ce que tu avais déjà conscience qu'on pouvait ressentir ses émotions ?

N : Euh... Un petit peu. Mais y a des fois je savais pas si c'était par exemple la colère ou la peur...

PE : C'était difficile de différencier ? Parfois c'est mélangé aussi, on ne ressent pas une seule émotion en même temps. Et l'écriture ? Est-ce que tu as trouvé ça difficile d'écrire, par exemple, un texte qui fait peur ?

N : Non. La peur pour moi, écrire un texte sur la peur c'était tout ce que j'ai trouvé facile parce que nous on a fait des enfants qui restent dans la maison et du coup il se passe des choses et ça pour moi, c'était quand même facile.

PE : D'accord. Et la Musique ?

N : La Musique ? On s'est bien débrouillés mais toujours faut pas se tromper sinon ça gâche le rythme.

PE : Alors, comment est-ce que vous avez fait pour ne pas vous tromper ?

N : On apprend par coeur. On fait des mouvements chacun ou soit si on se trompe on regarde ce que fait l'autre. Moi ce que je fais quand je me trompe, par exemple, moi je continue et vu que l'autre il tape, j'essaie de resuivre le rythme mais là je regarde pas.

PE : D'accord, donc essayer de rester concentré et d'écouter ce que font les autres pour ne pas se perdre. Dans la dernière question, tu disais que ce qui était différent par rapport à d'habitude, tu as dit "d'habitude on travaille". Est-ce que ça veut dire qu'en faisant ce genre de projet tu n'as pas l'impression de travailler ?

N : Si quand même. C'est qu'en fait je savais pas quoi dire. C'est que d'habitude on fait soit des évaluations, ou on travaille par exemple du Français on fait soit des exercices, mais en Danse on reproduit de la musique, une danse, on imite des émotions et moi, j'ai jamais encore fait ça et j'ai trouvé ça super.

PE : D'accord, très bien. T'as l'impression que c'est aussi travailler alors ?

N : Oui, quand même, faut toujours travailler.

PE : Très bien. Merci d'avoir répondu aux questions, N.

Élève C :

PE: Je voudrais qu'on revienne sur les questions auxquelles tu as répondu. Tu disais que la Danse c'était un peu difficile.

C : Oui, parce qu'avec notre groupe, y avait des moments où on ne s'entendait pas très bien et aussi après, changer d'émotions à chaque fois c'était un petit peu dur. C'est pour ça.

PE : Le fait de changer ou le fait de travailler sur une émotion ?

C : Le fait surtout de changer parce que quand t'as travaillé sur une émotion, après on devait échanger et du coup c'était dur.

PE : Est-ce que vous n'aviez pas suffisamment le temps ...

C : En fait on était souvent pas d'accord sur ce qu'il fallait faire et tout.

PE : Et alors, justement, tu me dis que vous étiez souvent en désaccord avec les membres de ton groupe. Comment vous avez fait pour, finalement, arriver à créer une chorégraphie et une musique, en arrivant, finalement à vous mettre d'accord ?

C : Au début ça allait bien quand même et on a réussi avec les idées des autres ; on a réussi à mettre toutes les idées ensemble et à faire quelque chose. Ça c'était pour la Danse et pour la Musique, on a pris les instruments, ceux qui faisaient le moins de bruit et après on en a attribué un pour chacun et ça, par contre, ça a été plus facile, la Musique.

PE : Pourquoi tu dis que vous avez sélectionné les instruments qui faisaient le moins de bruit ?

C : Parce que la tristesse, c'est pas comme la colère et déjà... La tristesse c'est plus avec des choses qui font moins de bruit.

PE : D'accord, ok. Est-ce que tu peux me parler un peu du travail qu'on a fait en Français, que ce soit en vocabulaire, avec les cartes mentales que tu vois, qui sont affichées et le travail que vous avez fait en écriture, ou alors en compréhension avec les textes que je vous avais donnés à lire et y avait des questions, notamment sur ce que ressentent les personnages...

C : Oui, en littérature.

PE : Qu'est-ce que tu as pensé de ce travail et en quoi tu penses que ça a un lien avec ce que vous avez fait ?

C : Bah, c'est bien parce qu'on peut voir une histoire et après on doit deviner qu'est-ce qu'il ressent et aussi, à un moment, on devait reformuler avec nos mots et je trouvais que c'était bien. Et le travail qu'on a fait là, ça nous a fait découvrir des nouveaux mots qu'on connaissait pas forcément.

PE : Et pourquoi tu dis que c'était bien de comprendre les sentiments, les émotions, des personnages ?

C : Pour plus comprendre quand on lit un texte. Si on connaît l'émotion, ça nous fait comprendre le texte.

PE : D'accord. Et avant qu'on en parle en classe, est-ce que tu avais l'impression que tu le faisais déjà un peu naturellement ou est-ce que tu n'avais pas conscience que les émotions des personnages ça pouvait être quelque chose d'important ?

C : Euh oui, j'avais pas bien conscience, par exemple, quand je lisais un livre chez moi, à la fin je me demandais pas qu'est-ce que les personnages avaient ressenti, et voilà. Et depuis qu'on l'a fait en classe, j'essaye de le faire un petit peu chez moi pour réviser un petit peu.

PE : D'accord. Et tu trouves que ça t'apporte quelque chose ?

C : Oui, parce que comme ça, quand je lis quelque chose, j'ai toutes les informations.

PE : D'accord. Très bien. Par rapport aux choses que tu sais faire maintenant et que tu ne savais pas faire avant, tu n'as pas répondu à la question. Là tu viens de me parler de ce que tu avais appris pour la compréhension des textes, donc ça c'est quelque chose dont tu as plus conscience, est-ce qu'en Musique, en Danse, ou d'autres choses en Français, tu vois des choses que tu as apprises ?

C : En Danse, pas grand chose parce qu'on a pris des mouvements qu'on savait déjà faire. En Musique, y avait un instrument que je ne connaissais pas, le mélodica, et j'ai appris à en jouer.

PE : Une dernière chose, tu dis que c'est différent de travailler en projet, parce que d'habitude c'est du travail. Est-ce que ça veut dire que, pour toi, travailler en projet, ce n'est pas du travail ? Est-ce que tu peux m'expliquer un peu mieux ce que tu as voulu dire ?

C : Par exemple, en CE2, l'année dernière, on avait fait du vélo, voilà, c'était un projet. Mais là, plus souvent on faisait des projets on restait... ah, je sais pas comment expliquer, on restait dans le travail. Bah je sais pas, parce qu'avec les émotions aussi on fait du travail.

PE : Est-ce que c'est par rapport au fait que ce soit un projet en lien avec l'EPS et la Musique.

C : Ouais, voilà, parce que par exemple, la Musique on fait plus... on joue des instruments et voilà. La Danse si, parce qu'on a revu des choses avec la classe et tout. Mais la Musique on l'a pas... si, quand même, avec le cahier... mais ce qu'on a fait en Musique dans le gymnase, on l'a un petit peu moins travaillé que la Danse ici parce que la Danse, à chaque fois on regardait nos performances avant comme on faisait les choses libres, on regardait, alors que la Musique on regardait pas forcément. Donc voilà.

PE : D'accord. Donc c'est dans ce sens-là que tu trouves que ça a été plus travaillé que la Musique. Je comprends. Je te remercie de m'avoir accordé de ton temps pour répondre à mes questions.

Élève U:

PE : Je voudrais qu'on revienne sur ton questionnaire. C'est bien celui-ci ?

U : Oui.

PE : Tu ne sais pas ce que tu as retenu de ce projet.

U : En fait, je sais pas comment l'expliquer. J'arrive pas à dire ce que j'ai ressenti.

PE : Pas ce que tu as ressenti, mais ce que tu gardes dans ta mémoire de ce projet.

U : Je sais vraiment pas.

PE : Qu'est-ce que tu as fait pendant ce projet ?

U : J'ai dansé avec mes partenaires. J'ai fait de la Musique. À part que j'ai un petit peu appris de mes partenaires parce que je les connais mieux maintenant.

PE : Oui, c'est ce que tu disais, effectivement. Dans quel sens tu les connais mieux ?

U : Leur caractère. Et je connais mieux leur façon, par exemple, de stresser, leurs sentiments. Et voilà.

PE : Tu as été étonnée d'apprendre ça sur eux ?

U : Ça dépend. Y en a, oui je pensais qu'ils auraient réagi un peu moins comme ça et y en a qui auraient peut-être... y en a qui ont réagi comme je pensais aussi.

PE : Y a eu les deux : des surprises et des choses qui ont confirmé ce que tu savais. Tu as parlé de la cohésion du groupe, de mieux connaître les personnes. Ce qui t'a semblé difficile c'était de se mettre d'accord.

U : Oui parce qu'il y avait des personnes avec un caractère plus fort que d'autres et qui arrêtaient pas de se fâcher avec les autres et du coup c'était dur parce que... Déjà c'était dur parce que quand tu leur demandais de se calmer, ils nous disaient "Laisse-nous tranquilles!". Du coup, on était obligés de se mettre à deux pour les calmer.

PE : D'accord. Et finalement, vous arriviez à vous mettre d'accord ?

U : Oui, oui.

PE : Ce qui était facile, c'était de trouver des idées et d'être d'accord. Donc tu dis que c'était une difficulté mais que c'était en même temps facile.

U : Oui, parce qu'en fait on avait à peu près le même genre d'idées et on arrivait souvent à nous mettre... quand les garçons se calmaient on arrivait, on avait souvent les mêmes, les mêmes...

PE : Les mêmes envies, les mêmes idées ?

U : Oui, c'est ça.

PE : Donc ce que tu as appris c'est de laisser les autres s'exprimer et accepter que chacun donne son avis.

U : Bah oui parce que moi, j'ai souvent tendance à vouloir qu'il y ait que de mes idées et en fait, je me suis rendu compte qu'avec des gens qui avaient un caractère beaucoup plus fort que moi (rires), que je pouvais pas toujours avoir mes idées.

PE : Bah c'est une bonne leçon en tout cas. Qu'est-ce que tu sais faire maintenant que tu ne savais pas faire avant ? Là, tu m'as beaucoup parlé de la Danse, un peu de la Musique. Est-ce que tu as conscience que, dans ce projet, il y avait aussi du Français ?

U : Euh...

PE : Les émotions, en Français, on n'en a pas parlé ?

U : Oui, mais les mots...

PE : Est-ce que pour toi il y avait un lien, enfin, visiblement non, mais maintenant que je te dis qu'il y avait un lien entre le travail qu'on a fait, par exemple, sur les mots, mais pas seulement car on n'a pas travaillé que sur le vocabulaire... D'ailleurs, sur quoi d'autre on a travaillé en Français, qui n'était pas du vocabulaire mais qui était sur le thème des émotions ?

U : Euh... Je sais plus

PE : Ce que vous avez fait tout à l'heure avant d'aller en EPS ?

U : On a regardé des tableaux. On a ressenti des sentiments par rapport à des oeuvres d'art.

PE : Effectivement, il y avait aussi un aspect Histoire des arts. Et juste avant l'Histoire des arts, on a fait de l'écriture.

U : Bah, on a appris à faire ressentir un peu la peur, enfin, les émotions, la peur, la joie, la colère.

PE : Tu te rappelles aussi, en littérature, je vous avais donné des textes à lire

U : Oui

PE : Je vous avais posé des questions sur ces textes.

U : Oui. Chacun avait des avis différents des autres en fonction de comment il le voyait, s'il l'avait déjà vécu. Parce que ça dépend, par exemple si on a déjà vécu quelque chose on va mieux le comprendre que si on l'a pas déjà vécu.

PE : Effectivement. Donc, pourquoi, à ton avis, ça a du sens de travailler les émotions et en Français, et en Musique, et en Danse, et aussi en Histoire des arts ?

U : Bah parce que ça nous apprend déjà le vocabulaire, à savoir l'exprimer, l'écrire, ça nous apprend aussi à savoir l'appliquer et à savoir faire un peu du théâtre dessus...

PE : L'interpréter ?

U : Oui, voilà.

PE : Et puis, peut-être aussi, comme tu le disais, le comprendre. Même dans les relations humaines, comme tu l'as vu, dans le groupe. Que certains avaient parfois des émotions un peu... qui prenaient le dessus et qui empêchaient de faire, peut-être, ce qui était demandé. Tu as parlé de projets autour du chant et tu disais que, par rapport à ce que tu avais fait, c'était différent parce que les projets que tu as fait étaient plus tournés autour du chant.

U : Oui, souvent pour les kermesses, depuis la maternelle, on fait souvent des chants et, limite, y a des mini danses qui accompagnaient le chant mais on n'a jamais, je pense pas qu'on n'ait jamais joué d'instruments ni fait des chorégraphies.

PE : Donc, même si, là, elles étaient courtes en temps, parce que finalement, trois minutes c'est assez court, tu ne considères pas ça comme une mini danse, comme tu viens de le qualifier pour les autres danses.

U : Non.

PE : Et pourquoi, alors ?

U : Parce que, par exemple, cette fois, on va jouer de la musique et en même temps on va danser et on va faire une chorégraphie que, nous-mêmes, on a inventée, alors que les années précédentes on chantait et pendant ce temps y en avait qui mimaient, puis on échangeait et...

PE : Et donc, c'était du mime.

U : Oui, c'est ça.

PE : Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?

U : Non.

PE : Merci beaucoup pour ce temps que tu m'as accordé.

Élève V :

PE : C'est bien ton questionnaire ?

V : Oui

PE : Je voulais juste qu'on revienne un peu dessus. Dans ton cas, tu disais que tu préférerais danser en improvisant plutôt que de suivre une chorégraphie. Qu'est-ce qui était difficile dans la chorégraphie ?

V : En fait, moi j'aime pas quand on doit déjà tout faire, enfin, bien comme il faut. Je préfère qu'on puisse faire ce qu'on veut, enfin, exprimer ce qu'on veut...

PE : Plutôt que d'avoir une contrainte ?

V : Oui. Et je trouve que je suis meilleur quand y a pas de contrainte.

PE : Et forcément, tu préfères les choses où t'es meilleur que celles où tu as le plus de difficulté. Ça c'est comme tout le monde. Tu disais que c'était difficile de travailler en groupe.

V : Ouais.

PE : Pourquoi ?

V : Déjà parce que j'aime pas travailler en groupe. Enfin...

PE : Qu'est-ce qui te dérange dans le travail de groupe ?

V : C'est que, enfin... c'est de partager les idées, je pense. C'est ça. Enfin, je suis un peu égoïste, pas égoïste, mais pour les idées, comment dire... même si c'est pas vrai, j'trouve toujours que la mienne est mieux ou des choses comme ça.

PE : C'est un peu...

V : Un défaut !

PE : ... ce que tu disais au début, que quand tu avais la liberté d'improviser ça te convenait plus que quand on te demandait de faire quelque chose. La contrainte, encore une fois c'est une histoire de contrainte, la contrainte du groupe, ça t'a dérangé.

V : Et puis aussi, j'avais pas les bonnes personnes. Y avait des personnes avec qui je m'entends bien et là, ils peuvent me dire des idées et je suis d'accord mais y a des personnes, comme je les connais pas très bien, j'aime pas trop, enfin...

PE : Donc c'était difficile d'accepter des critiques ou des suggestions ? C'est quand on te disait "non, ça c'est pas bien" ou quand...

V : Ouais, c'est des critiques.

PE : C'est les critiques que t'appréciais pas trop. Et est-ce que tu penses que d'avoir travaillé comme ça ça t'a aidé à mieux les accepter ou est-ce que tu penses que t'en es toujours au même point ?

V : Les critiques, en fait, je les accepte mais... que de certaines personnes.

PE : Pourquoi ?

V : Parce que je pense que y en a qui critiquent alors qu'eux ils font pas mieux, ou, enfin, des choses comme ça.

PE : D'accord. Donc pour toi, une critique, elle est recevable que de quelqu'un qui a des connaissances, qui est légitime dans son discours, parce qu'il sait faire, parce qu'il fait mieux.

V : Parce qu'il est plus fort que moi.

PE : Tu disais que la Musique c'était plus facile. Tu en fais à côté de l'école, de la musique ?

V : Non.

PE : Pas du tout ? Pourquoi, alors ça t'a paru facile parce que c'est pas facile de composer et de jouer.

V : Parce que je trouve que c'est plus amusant, je trouve.

PE : D'accord. Tu ne sais plus si tu as fait des projets avant et tu dis, de toute manière, que tu trouves que ça ne ressemble pas à un projet.

V : Non.

PE : Alors, qu'est-ce que c'est, pour toi, un projet ? Pourquoi est-ce que, pour toi, ce travail-là n'était pas un projet ?

V : Je trouve pas que c'est un projet parce que je trouve que c'est du sport... Quand on travaille sur les émotions, moi je trouve ça du travail, et quand on fait de la Danse, je trouve que c'est du sport plutôt qu'un projet.

PE : Ça reste du sport la Danse, on est d'accord. Mais le projet c'est pas tant de faire de la Danse, mais d'avoir un spectacle à montrer, à la fin, aux parents et de mettre tout en place pour pouvoir l'organiser : et la Musique, et la Danse, et la chorégraphie, et l'interprétation. Et est-ce que dans ce projet y avait que ça, que de la Danse et de la Musique ?

V : Oui, je crois.

PE : Et le travail qu'on a fait en Français ?

V : Euh... le travail qu'on a fait en Français... Sur l'écriture ?

PE : Sur les émotions, en écriture, en compréhension de texte...

V : Mais ça c'est pas un projet, on va pas le présenter aux parents.

PE : L'écriture que vous faite c'est aussi pour le spectacle.

V : Ah oui ! J'avais oublié !

Sonnerie de fin de récréation.