

Le développement de compétences en production d'écrits et en Éducation morale et civique à partir de la rédaction d'articles de presse écrite dans le cadre d'un projet autour du journal

Jacquotte Aubrit

▶ **To cite this version:**

Jacquotte Aubrit. Le développement de compétences en production d'écrits et en Éducation morale et civique à partir de la rédaction d'articles de presse écrite dans le cadre d'un projet autour du journal. Education. 2021. dumas-03356653

HAL Id: dumas-03356653

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03356653

Submitted on 28 Sep 2021

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.

Copyright

Mémoire présenté par

Jacquotte AUBRIT

Soutenu le

Lundi 21 juin 2021 à Blois

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1er degré

Disciplines :

Français, Education morale et civique

Le développement de compétences en production d'écrits et en Education morale et civique à partir de la rédaction d'articles de presse écrite dans le cadre d'un projet autour du journal.

Dirigé par

Mme Geneviève LAYAT, professeure agrégée de Lettres, formatrice INSPE Blois

Devant une commission d'examen composée de

M. Stéphane COZETTE, président, professeur agrégé de Lettres, formateur INSPE Blois

Mme Geneviève LAYAT, professeure agrégée de Lettres, formatrice INSPE Blois

Mme Catherine LEININGER, professeure des écoles maître formateur et tutrice terrain

Année universitaire 2020 – 2021

REMERCIEMENTS

Je tiens particulièrement à remercier Madame LAYAT Geneviève, directrice de mémoire, professeure agrégée de Lettres et formatrice à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de Blois de m'avoir guidée, accompagnée et rassurée dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie mes deux tutrices Madame LEININGER Catherine, professeure des écoles maître formatrice et professeure des écoles à Danzé et Madame LONQUEU Sylvie, professeure de musique et formatrice à l'INSPE de Blois pour leur accompagnement et leurs conseils sur ma pratique professionnelle.

Je remercie également toutes mes collègues de l'école de Danzé, Mesdames DELZANGLES Erell, GUENET Laure, CAUDAL Valérie de m'avoir soutenue durant cette première année d'enseignement et plus particulièrement Madame LEININGER Catherine, mon binôme, de m'avoir accompagnée dans ma pratique de classe et de m'avoir aidée dans la mise en place de ce mémoire.

Je remercie les élèves de la classe de CE1 de Danzé d'avoir participé avec enthousiasme au projet que je leur ai proposé.

Je remercie mon ancienne collègue et fidèle amie MENAGE Amandine pour la relecture de mon mémoire.

Pour terminer, je remercie mes proches et particulièrement ma collègue et amie TESSIER Rose, mes parents AUBRIT Laurent et MONNIER Françoise, mon frère AUBRIT Luc et mon compagnon RUET Vivien pour le soutien infaillible durant cette année.

SOMMAIRE

TABLE DES FIGURES 3
TABLES DES TABLEAUX 3
LISTE DES ABREVIATIONS 3
INTRODUCTION 4
Première partie – Partie théorique 5
1. La pédagogie de projet 5
1.1. La définition de la pédagogie par/du/de projet 5
1.1.1. La notion de projet 5
1.1.2. La définition de la pédagogie de projet 6
1.1.3. Une pédagogie innovante ? 7
1.2. Les effets de la pédagogie de projet 8
1.2.1. Les limites 8
1.2.2. Les bienfaits 9
2. La presse 10
2.1. Qu'est-ce que la presse ? 10
2.1.1. L'historique de la presse écrite 10
2.1.2. La liberté de la presse, un moyen de garantir la liberté d'expression 12
2.2. La presse à l'école 12
2.2.1. Les débuts du journal scolaire 12
2.2.2. Les pratiques actuelles dans le milieu scolaire 13
2.3. Les caractéristiques de la presse écrite 13
2.3.1. Le travail du journaliste 13
2.3.2. Les caractéristiques du journal 14
2.3.3. L'écriture journalistique 16
3. L'interdisciplinarité dans la réalisation d'un projet 17
3.1. La clarification des termes « pluridisciplinarité », « interdisciplinarité » et « transdisciplinarité » 17
3.1.1. Les différentes définitions 17
3.2. Les termes « projet » et « interdisciplinarité » dans les textes officiels de l'enseignement du primaire 18
3.2.1. Avant le socle commun de 2015 18
3.2.2. Depuis le socle commun de 2015 19
3.3. Le développement de compétences à travers l'interdisciplinarité 20
Deuxième partie – Méthodologie 21
1. Le protocole retenu 21
1.1. Mon projet autour de la presse écrite 21

1.2. La situation « témoin » 21
2. L'expérimentation 22
2.1. L'apprentissage visé 22
2.2. Les supports 22
2.3. Le déroulement 23
2.4. L'évaluation 24
3. Les élèves concernés par mon protocole 27
4. Le recueil des données 28
4.1. Les types de données 28
4.2. Les conditions de recueil 28
4.3. La méthode d'analyse des données 28
5. La mise en œuvre de l'expérimentation 29
Troisième partie – Analyse des résultats 30
1. Le développement de compétences en production d'écrits 30
1.1. L'évolution globale des élèves en production d'écrits 30
1.2. L'évolution par compétence des élèves en productions d'écrits 31
2. Le développement des compétences en EMC 32
2.1. Identifier la liberté d'expression comme un droit de l'Homme 32
2.2. Formuler son avis et accepter celui des autres 34
3. L'entrée dans l'écrit 35
3.1. Les critères quantitatifs : le nombre de mots par production, la motivation, l'investissement et la concentration 35
3.2. Les critères qualitatifs : les réactions des élèves 37
4. Les résultats secondaires 38
4.1. Le projet 39
4.2. Le travail en groupes 39
Quatrième partie – Discussion 41
1. Discussion des résultats principaux et secondaires 41
2. Comparaison avec la littérature scientifique 42
3. Analyse critique de la méthodologie 43
4. Perspectives des recherches 45
CONCLUSION 46
BIBLIOGRAPHIE 48
ANNEXES 51

TABLE DES FIGURES

Figure 1 – Histogramme – Evolution des niveaux de maîtrise des compétences par profil d'élèves en production d'écrits. 30
Figure 2 – Histogramme – Evolution du niveau de maîtrise par compétence en production d'écrits. 32
Figure 3 - Histogramme – Evolution de la compétence « Formuler son avis et accepter celui des autres ». 35
Figure 4 - Diagramme circulaire – l'activité préférée du projet 39
Figure 5 - Diagramme circulaire – la modalité de travail préférée. 40

TABLES DES TABLEAUX

Tableau 1 – L'évolution des occurrences utilisées pour nommer la liberté d'expression en fonction du temps. 33
Tableau 2 – Les occurrences utilisées pour définir la liberté d'expression. 34
Tableau 3 – L'augmentation quantitative de la production des élèves. 36
Tableau 4 – Le maintien de la motivation, de l'investissement et de la concentration pendant l'écriture de l'article de journal. 37
Tableau 5 – Les réactions des élèves face à la production d'écrits. 38

LISTE DES ABREVIATIONS

EMC : Education morale et civique.
CLEMI : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information.
TLFi : Trésor de la Langue Française informatisé.
S4C : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
PES : Professeure des Ecoles Stagiaire.

INTRODUCTION

Dès les premières semaines d'enseignement, j'ai remarqué que certains des élèves de ma classe de CE1 n'écrivaient pas ou peu lors des séances de production d'écrits et ce, malgré la mise en place d'un cahier personnel d'écriture pour chaque élève. Après avoir observé mes élèves pendant plusieurs séances, j'ai pu identifier quatre raisons principales à cela : ils sortent d'une année de CP atypique (dé)coupée par la pandémie de la COVID-19 et ont pu développer un certain blocage face à l'écrit, l'écriture est un processus complexe mobilisant de nombreuses compétences (recherche de ce que l'on veut écrire, fabrication de la phrase « dans sa tête » et retranscription), la mise en texte nécessite la maîtrise des correspondances graphophonologiques (encore fragile en début de CE1) et les élèves ne savent pas toujours quoi écrire ou n'en voient pas l'intérêt.

Face à cette dernière difficulté, j'ai alors réfléchi à une façon de rendre plus « intéressante » et plus motivante la production d'écrits. C'est à ce moment que m'est venue l'idée de travailler autour de la presse : faire écrire aux élèves des articles de journaux qui seront diffusés à un public. Leur motivation pourrait augmenter puisqu'ils écriront « différemment » et que leurs productions seront lues par d'autres personnes.

Est simultanément apparue l'idée de « projet » autour de la presse voyant en celui-ci l'occasion de travailler d'autres enseignements que le français tels que l'Education morale et civique (EMC) et l'Education aux médias et à l'information (EMI) ainsi que le développement de leurs compétences respectives. Ce projet permettrait aux élèves de découvrir ce qu'est la presse, la façon dont elle est écrite mais également d'approcher la liberté d'expression et le droit à l'information. Cette volonté étant exprimée, l'idée de décloisonnement des enseignements est également apparue. En effet, la réalisation d'articles de journaux suppose l'interdisciplinarité : la mise en commun de plusieurs enseignements pour atteindre un objectif défini.

En ce sens, je me suis demandé si un projet autour de la presse permettrait de développer des compétences dans plusieurs enseignements ainsi que des compétences plus « transversales » comme travailler en groupes par exemple. Plusieurs auteurs tels que Jean Proulx, Philippe Perrenoud et Catherine Reverdy ont soulevé certains bienfaits et certaines limites du travail par pédagogie de projet. Toute cette réflexion m'amène à m'intéresser à la problématique suivante**,** en quoi l'écriture d'articles de journaux dans le cadre d'un projet permet-elle de développer des compétences en français et en EMC ?

Première partie – Partie théorique

1. La pédagogie de projet

1.1. La définition de la pédagogie par/du/de projet

1.1.1. La notion de projet

Dans le dictionnaire, le mot projet est défini comme un « *but que l'on se propose d'atteindre*[1] ». Au quotidien, une multitude de projets nous entoure. Ils sont également présents dans le domaine scolaire sous plusieurs formes : « *projet éducatif* », « *projet pédagogique* », « *projet d'établissement* » et « *projet de formation*[2] ». C'est le projet pédagogique qui intéresse ma recherche. Dans ce domaine, Jean Proulx définit le projet comme « *l'expression d'une intention d'actions pour faire en sorte qu'un changement voulu dans [la] situation actuelle [de l'élève] se produise au moins en partie sous son initiative*[3]». Par ailleurs, dans son article, Catherine Reverdy précise la définition du projet. D'une part, elle reprend la définition de W.H. Kilpatrick du début du XXème siècle : *« des activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve*[4]». D'autre part, elle évoque les trois aspects d'un projet : « *[l']engagement du sujet vis-à-vis d'un objectif, la planification nécessaire des actions pour arriver à (…) [l']objectif, et l'aspect matériel de la réalisation du projet*[5]». André Tricot, professeur en psychologie à l'ESPE de Toulouse précise la notion de projet. D'une part, le projet cible « *un but difficile à atteindre ou pas atteignable immédiatement*[6]», présenté sous la forme d'un « *défi*[7]» aux élèves. D'autre part, il affirme que la réalisation d'un projet est longue, qu'elle nécessite une importante organisation, la « *[mobilisation] (…) [de] connaissances et (…) [de] méthodes diverses*[8]» et la « *participation de plusieurs élèves*[9]». Pour finir, la production finale est « *visible*[10]». Selon moi, cette définition apporte deux éléments : le projet représente un « *challenge* » pour les élèves et il est visible. A ce propos, Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet précisent ce « *challenge* » comme la *« résolution d'un problème*[11]». Dans son ouvrage, Antonio Valzan définit plusieurs types de projets : « *les projets motivés, les projets*

---

[1] Dictionnaire Larousse en ligne.
[2] Propos de BOUTINET, Jean-Pierre dans REVERDY, Catherine, *L'apprentissage par projet : de la recherche*, p. 47
[3] PROULX, Jean. *L'apprentissage par projet,* p. 9.
[4] Propos de H. KILPATRICK, William dans REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet : de la recherche*, p. 46.
[5] REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet : de la recherche*, p. 46.
[6] TRICOT, André. *L'innovation pédagogique, Mythes et réalités,* p. 70.
[7] Ibid., p. 70.
[8] Ibid., p. 71.
[9] Ibid., p. 71.
[10] Ibid., p. 71.
[11] BORDALO, Isabelle ; GINESTET Jean-Paul. *Pour une pédagogie de projet*, p. 20.

mobilisant et les projets de développement personnel[12]». Le projet proposé est un projet motivé puisqu'il est de mon initiative et que les élèves y ont adhéré.

1.1.2. La définition de la pédagogie de projet

Cette notion a été définie par plusieurs auteurs. Les projets ont été développés au début du XXème siècle par W.H. Kilpatrick. Ce dernier recommande « *une pédagogie centrée sur les apprenants, sur leurs buts et sur leurs besoins*[13]»**,** ce qui va à l'encontre des pratiques enseignantes de l'époque. Cette définition a été complétée par John Dewey, grand pédagogue américain, qui a développé la méthode « *Learning by doing*[14]», ce qui signifie « apprendre dans et par l'action ». En 1896, il créé une « école-laboratoire » au sein de laquelle les professeurs sont attentifs aux besoins des élèves et proposent « *des façons concrètes et efficaces de les satisfaire*[15]». En Europe, l'éducation est également repensée par certains auteurs, dont Célestin Freinet, grand pédagogue français, regroupés au sein du mouvement Groupe français d'éducation nouvelle. L'action de C. Freinet s'inscrit dans le courant de « l'éducation nouvelle » s'appuyant sur des « méthodes actives ». Il prend en compte les élèves (leur intérêt, leurs envies et leur développement) et les place au centre de l'enseignement. Selon C. Reverdy, après une période de succès, la pédagogie de projet disparaît peu à peu pour réapparaître dans les années 70 notamment grâce à des réformes dans le domaine scolaire. Il faut citer « la réforme des 10% pédagogiques » de Joseph Fontanet, en 1973 mais également la loi d'orientation de 1989, dite « Loi Jospin[16]», obligeant tout établissement scolaire à élaborer un projet d'établissement. Aujourd'hui, il existe plusieurs projets dans le domaine scolaire.

D'autres auteurs plus contemporains ont également donné une définition de la pédagogie de projet. Dans son article, C. Reverdy rassemble les différents apports pour la définir. Elle reprend notamment la définition donnée par Philippe Perrenoud, sociologue suisse. Il utilise le terme de « *démarche de projet* » qu'il définit ainsi :

> *« Une entreprise collective gérée par le groupe-classe, [qui] s'oriente vers une production concrète ; [qui] induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; [qui] suscite l'apprentissage*

---

[12] VALZAN, Antonio. *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage : organiser des activités pédagogiques en intégrant les processus d'apprentissage, le projet, l'interdisciplinarité et les compétences dans les situations d'apprentissage,* p.12.
[13] Propos de PROULX, Jean, dans REVERDY, Catherine, *L'apprentissage par projet : de la recherche,* p. 46.
[14] PROULX, Jean, *Apprentissage par projet,* p. 14
[15] Ibid., p. 14.
[16] REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet : de la recherche,* p. 51.

> *de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet ; [qui] favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines*[17]*.»*

Dans sa publication, P. Perrenoud invite également à la prudence sur la démarche de projet. D'une part, elle représente pour certains professeurs « *une activité parmi beaucoup d'autres*[18]» sans qu'elle ne constitue une pédagogie de projet stricto sensu. D'autre part, il indique que chaque professeur possède sa propre vision du projet, qu'il applique en fonction de celle-ci. En ce sens, J.-P. Boutinet le rejoint en expliquant qu'il est possible de réaliser un projet sans s'inscrire dans une pédagogie par projet[19]. C. Reverdy cite Phyllis C. Blumenfeld. Selon lui, l'apprentissage par projet nécessite « *un problème [qui] doit servir de fil directeur aux activités réalisées dans le projet (…) [et celles-ci] doivent aboutir à un produit final qui apporte la solution au problème*[20]». Ils rejoignent A. Tricot, I. Bordalo et J.-P. Ginestet sur ce point. Enfin**,** J. Proulx donne sa définition de « *l'apprentissage par projet* » :

> *« Un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini et évaluable*[21]*.»*

1.1.3. Une pédagogie innovante ?

La pédagogie *« décrit une conduite spécifique (socialement construite) et les actions combinées d'enseigner et d'apprendre*[22]*»*. L'objet de la pédagogie est *« l'activité […] qui réunit (l'enseignant, le savoir et l'élève), ensemble fondateur créant une cohérence entre les personnes, les savoirs, la culture et la société*[23]». Plus simplement, la pédagogie est la façon dont le professeur va enseigner auprès des élèves. La pédagogie traditionnelle évoque la classe des grands-parents dans laquelle le maître du haut de son estrade transmettait de manière magistrale les connaissances aux élèves. Nathalie Rétif définit la pédagogie traditionnelle comme le « *modèle de l'adulte qui sait, qui transmet, qui fait autorité, qui sanctionne ou qui*

---

[17] REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet : de la recherche*, p. 47.
[18] PERRENOUD, Philippe. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*
[19] REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet : de la recherche*, p. 47.
[20] Ibid., p. 47.
[21] PROULX, Jean. *Apprentissage par projet*, p. 31.
[22] MORANDI, Franc. *Dictionnaire de pédagogie*, p. 132.
[23] Ibid., p. 132.

récompense[24]*»*.

A contrario, la pédagogie active est centrée sur *« le désir et les besoins de l'enfant considéré comme moteur de son développement personnel*[25]*»*. Selon N. Rétif, l'enfant apprend par sa propre « *appropriation*» et sa propre « *découverte*[26]». Le professeur, lui, accompagne l'élève dans ses apprentissages. Maria Montessori et C. Freinet sont les pionniers de la pédagogie active. C. Freinet fait partie de ceux qui ont révolutionné le monde de l'éducation. Sa pédagogie est basée sur l'expérience, qu'il nomme le « *tâtonnement expérimental* ». Il a également développé des « *techniques* » dont le journal scolaire, le texte libre et l'imprimerie à l'école[27].

Pour certains auteurs plus contemporains, la pédagogie de projet s'inscrit dans la pédagogie active. Dans son ouvrage, A. Tricot qualifie la pédagogie par projet d'« *un incontournable des pédagogies innovantes*[28]». I. Bordalo et J.-P. Ginestet affirment que l'élève est *« au centre de cette pédagogie*[29]*»* et expliquent que cette pédagogie va à l'encontre de l'enseignement traditionnel puisque « *les contenus à apprendre ne sont plus atomisés, hiérarchisés, mais reliés entre eux par un problème à résoudre*[30]*»*. Pour finir, ils ajoutent que le projet « *repose sur (…) la réalisation de conflits socio-cognitifs*[31]*»* et que sa réalisation génère « *un travail de groupe, des échanges, des confrontations avec autrui*[32]*»*.

1.2. **Les effets de la pédagogie de projet**

1.2.1. Les limites

Dans son ouvrage, J. Proulx consacre un chapitre aux avantages et aux limites de l'apprentissage par projet. Il décrit quatre limites. Premièrement, mener un apprentissage par projet peut amener l'enseignant et l'élève à « *une confusion dans l'objet de l'apprentissage*[33]*»*. Selon lui, obnubilés par l'objet à réaliser et l'envie de le terminer, ils en oublient l'essentiel : s'interroger et se concentrer sur la démarche à suivre. Deuxièmement, le projet peut être limité par « *le contexte physique et normatif de l'école*[34]». En effet, il faut s'assurer que le projet est réalisable c'est-à-dire que toutes les conditions matérielles, temporelles et « *réglementaires* »

---

[24] RETIF, Nathalie. *La pédagogie active à la crèche,* p. 21.
[25] Ibid., p. 22.
[26] Ibid., p. 22.
[27] MORANDI, Franc. *Dictionnaire de pédagogie,* p. 242.
[28] TRICOT, André. *L'innovation pédagogique, Mythes et réalités,* p. 81.
[29] BORDALO, Isabelle ; GINESTET Jean-Paul. *Pour une pédagogie de projet,* p. 109.
[30] Ibid., p. 7.
[31] Ibid., p. 132.
[32] Ibid., p. 140.
[33] PROULX, Jean. *Apprentissage par projet,* p. 65.
[34] Ibid., p 66.

soient réunies. J. Proulx préconise à l'instigateur du projet de faire preuve « *de prudence et de réalisme*[35]» et de se méfier des enseignants qui, partants pour mener un projet, ne veulent pas changer leurs méthodes et habitudes professionnelles. Troisièmement, il faut calculer la « *rentabilité* » du projet. J. Proulx invite les enseignants à être vigilants et à calculer ce qu'il appelle « *le rapport coûts-bénéfices*[36]*»,* c'est-à-dire vérifier que le temps et l'argent investis seront bénéfiques pour les élèves. Pour finir, l'apprentissage par projet peut provoquer « *des comportements de fuite en avant*[37]». J. Proulx parle d'une tentation à remettre les choses au lendemain lorsque les difficultés apparaissent. Dans son article, C. Reverdy s'interroge sur l'applicabilité et reprend les trois freins décrits également par J. Proulx à l'engagement des professeurs dans un apprentissage par projet : la « *crainte de désillusion entre le temps de mettre en place ce nouveau mode d'intervention pédagogique (…) et le temps réellement accordé pour ce projet*[38]», le fait de ne pas partager tous les « *postulats* » de l'apprentissage par projet et le fait de devoir nécessairement modifier ses propres pratiques enseignantes.

I. Bordalo et J.-P. Ginestet décrivent d'autres limites de cette pédagogie. Selon eux, cette pédagogie ne peut pas être utilisée pour tous les apprentissages. Par ailleurs, ils dénoncent trois dérives de cette pédagogie : la dérive « *productiviste*[39] » qui consiste à se concentrer sur le produit final et moins sur les apprentissages associés (*« la confusion dans l'objet d'apprentissage »* (Proulx, 2008)), la dérive *« techniciste*[40]*»* quand l'enseignant fait un travail trop important de planification et la dérive *« spontanéiste*[41]*»* lorsque l'enseignant ne définit pas assez strictement les objectifs du projet. Enfin, A. Tricot dénonce le peu d'études sur les résultats de la pédagogie par projet et mentionne deux éléments qui m'apparaissent paradoxaux : « *mener un projet (…) génère des difficultés importantes* », mais « *les élèves en ont souvent une opinion très favorable*[42]».

1.2.2. Les bienfaits

Dans une certaine mesure, la pédagogie du projet a fait ses preuves. Tous les auteurs s'accordent sur le fait que la pédagogie de projet améliore la motivation des élèves. Dans son article, C. Reverdy cite cet argument dans « *Les promesses de l'apprentissage par projet*[43]». I. Bordalo et

---

[35] PROULX, Jean. *Apprentissage par projet, Jean Proulx,* p. 66.
[36] Ibid., p. 67.
[37] Ibid., p. 68.
[38] REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet : de la recherche,* p. 53.
[39] BORDALO, Isabelle ; GINESTET Jean-Paul. *Pour une pédagogie de projet,* p. 10.
[40] Ibid., p. 11.
[41] Ibid., p. 11.
[42] TRICOT, André. *L'innovation pédagogique,* p. 75 ;
[43] REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet : de la recherche,* p. 50.

J.-P. Ginestet la rejoignent et la décrivent comme « *motivante*[44]». A cette première promesse, C. Reverdy en ajoute deux : les élèves sont les acteurs du projet et le projet est une première approche du monde professionnel[45]. Les élèves acquièrent une certaine autonomie, également soulignée par J. Proulx (2008). Quant à P. Perrenoud, il définit dix « *objectifs* » que peut revêtir la démarche de projet :

> « *- entraîner la mobilisation de savoirs et de savoir-faire acquis, construire des compétences, - donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires, - découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « motivation », - placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet, - provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet, - permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'auto-évaluation et d'évaluation bilan, - développer la coopération et l'intelligence collective, - aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empowerment, de prise d'un pouvoir d'acteur, - développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier, - et former à la conception et à la conduite de projets.*[46] »

J. Proulx, lui, souligne le développement « *d'habiletés à la résolution de problèmes*[47]» et « *de l'autonomie et la responsabilité dans l'engagement*[48]» et la préparation « *à la conduite ultérieure de projets sociaux* [49]» comme bénéfices de cette pédagogie.

2. La presse

2.1. **Qu'est-ce que la presse ?**

2.1.1. L'historique de la presse écrite

La presse est « *la machine au moyen de laquelle on imprime, soit les feuilles d'un livre, soit les*

---

[44] BORDALO, Isabelle ; GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie de projet,* p. 8.
[45] REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet : de la recherche,* p. 50.
[46] PERRENOUD, Philippe. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*
[47] PROULX, Jean. *Apprentissage par projet*, p. 59.
[48] Ibid., p 61.
[49] Ibid., p. 63.

estampes[50] » inventée par Gutenberg au XVème siècle. Elle désigne également « *l'imprimerie en général, ses produits* » et vise la « *presse périodique, les journaux*[51]». C'est à partir de la seconde moitié du XXème siècle que « *la presse invente l'information d'actualité, en même temps qu'elle assigne leur mission aux journalistes : dire « ce qui se passe » », ce qui vient de se passer, ce qui va se passer*[52]». La « *presse écrite* » qualifiée de pléonasme par de nombreux journalistes et auteurs comme Fabrice Grosfilley permet de différencier les journaux des autres médias. Elle témoigne d'une variété importante : il existe des journaux et des magazines pour tous les âges et sur de nombreux thèmes (actualités, sport, politique, jeunesse…). De plus, on lui accorde différentes fonctions : informer, divertir ou encore éduquer. Elle est « *le plus ancien des médias*[53]». Seul média jusqu'à l'invention de la radio, elle souffre aujourd'hui de la concurrence des nouveaux médias.

Le journal fait partie de la « presse écrite ». C'est une « *publication périodique, le plus souvent quotidienne rendant compte de l'actualité dans plusieurs ou tous les domaines et dont la composition, obtenue par des moyens techniques divers, est reproduite et diffusée en un nombre plus ou moins important d'exemplaires*[54]». Il est également défini comme « *un ouvrage périodique qui fait connaître les nouvelles politiques, scientifiques et littéraires, les ouvrages nouveaux, etc*[55]». *La Gazette*, premier journal, est fondé par Théophraste Renaudot en 1631[56]. C'est la première fois que « *des nouvelles sont publiées selon une périodicité régulière à l'attention de nombreux lecteurs*[57]». La presse se développe dans plusieurs pays du monde. *Le journal de Paris*, publié en 1777 est cité comme le premier quotidien français[58]. S'en suivent au XIXème siècle ; *La Presse* d'Emile de Girardin (1836), *Le Siècle* d'Armand Dutacq (1836) et *Le Petit Journal* de Moïse Millaud (1863). Nous pouvons également citer les dates de création de quelques grands journaux et quotidiens français[59] tels que *Le Figaro* (1854), *L'Humanité* (1904), *Le Monde* (1944) ou *Libération* (1973) pour les premiers et *Ouest-France* (1944), *Le Parisien* (1944) ou encore *La Nouvelle République du Centre-Ouest* (1944) pour les seconds. La presse connaît son « *âge* d'or[60]» au cours du XIXème siècle. En France, la presse fluctue

[50] Dictionnaire Le littré en ligne, dictionnaire de la langue française.
[51] Ibid.
[52] BALLE, Francis. *Les médias*, Que sais-je ? p. 5.
[53] EVENO, Patrick. *La presse*, Que sais-je ? p. 5.
[54] Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) en ligne.
[55] Dictionnaire Le Littré en ligne, dictionnaire de la langue française.
[56] EVENO, Patrick. *La presse*, p. 10.
[57] BALLE, Francis. *Les médias*, p.6.
[58] Ibid., p.6.
[59] Ibid., p.12-13.
[60] EVENO, Patrick. *La presse*, p. 12.

selon la situation politique : tantôt le régime politique l'encourage et la démocratise, tantôt elle l'utilise comme propagande ou l'interdit. Plus récemment, la « presse écrite » s'est diversifiée par la création de la presse magazine. P. Eveno constate le déclin des journaux à partir des années 80 avec « *la concurrence de la télévision*[61]». Si la presse magazine se développe dans les années 2000 grâce aux magazines people, les journaux se vendent de moins en moins en partie dû au développement de la presse écrite gratuite et de la presse en ligne.

2.1.2. La liberté de la presse, un moyen de garantir la liberté d'expression

La liberté d'expression et la liberté de la presse sont souvent confondues. En France, elles sont garanties par plusieurs textes : la Déclaration du droit de l'Homme et du citoyen (1789) en son article 11 qui garantit que « *tout citoyen peut […] parler, écrire, imprimer librement*[62]», la Déclaration universelle des droits de l'Homme (1948) en son article 19 qui garantit « la liberté d'expression » de *« tout individu*[63]*»* et la Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales (1950) en son article 10-1. Ces deux libertés ont été malmenées par certains régimes politiques, obligeant les journalistes à s'auto-censurer. La célèbre *Loi du 29 juillet 1881* est intervenue pour consacrer et encadrer la liberté de la presse. D'autres lois ont ensuite été promulguées en ce sens, limitant notamment les « *fakes-news*[64] », « fausses informations » en français.

2.2. **La presse à l'école**

2.2.1. Les débuts du journal scolaire

La presse ou du moins l'imprimerie à l'école ont été amorcées au début du XXème siècle par différents professeurs et pédagogues comme Janus Korczack, Ovide Decroly ou encore Célestin Freinet. J. Korczack a fait écrire des enfants dans *La Gazette scolaire*[65]. Dans son ouvrage, P. Roudy cite également les apports de O. Decroly, pédagogue belge. Ce dernier défend la mise en place « *[d']activités collectives [qui] doivent se substituer à toutes les autres et jouer un rôle de premier plan dans la formation sociale*[66]». Il a fait publier deux journaux « *L'écho de l'école* » en 1917 et « *Le courrier de l'école* » en 1925. Cependant, c'est à C. Freinet que la pédagogie doit la création du journal scolaire et celle de l'expression libre. Il a vu en

---

[61] EVENO, Patrick. *La presse*, p. 17.
[62] Déclaration du droit de l'homme et du citoyen, Article 11. https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789
[63] Déclaration universelle des droits de l'homme, Article 19. https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights
[64] Loi organique du 22 décembre 2018.
[65] ROUDY, Pierre. *L'école de la presse. A l'école de la presse. La presse à l'école,* p.13.
[66] Ibid., p. 13.

l'imprimerie un réel « *moteur pédagogique*[67]» et l'a développé. Il est l'instigateur de la « *libre expression*[68]» laissant ses élèves écrire librement sur des sujets de leurs choix. Ces écrits libres sont la base du « journal scolaire » qu'il définit comme « *un recueil de textes libres réalisés et imprimés au jour le jour, groupés en fin de mois sous une couverture spéciale à l'intention des abonnés et des correspondants*[69]». Les élèves y écrivent les événements de la vie de la classe.

2.2.2. Les pratiques actuelles dans le milieu scolaire

Dans les années 1970, le journal scolaire se développe dans les établissements du second degré à la suite du mouvement lycéen. Deux textes de lois viennent encadrer ce phénomène en garantissant la liberté d'expression des élèves (Décret du 30 août 1985) et la diffusion de leurs publications (Loi du 10 juillet 1989). « *Le Mur* » en est un exemple, journal créé en 1986, par des élèves du Lycée des métiers Jean Guéhenno, accompagnés de leurs professeurs. Dans son article publié dans la revue « *Enjeux* » spécialisée dans la didactique du français, Jean Delahaut qualifie le journal de *« véritable outil d'éducation moderne*[70]». De plus, la presse a été intégrée dans les écoles grâce à plusieurs acteurs et organismes. J. Delahaut cite notamment le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI), organisme créé en 1983 et sous tutelle du Ministère de l'Education nationale[71]. Depuis trente-deux ans, le CLEMI organise « La semaine de la presse » qui est un réel moyen de faire entrer la presse à l'école. Elle est l'occasion pour les élèves de découvrir et pratiquer la presse tout en apprenant à s'informer. Aujourd'hui**,** la plupart des écoles ont des magazines de presse dans leur bibliothèque et ont souscrit à des abonnements.

2.3. **Les caractéristiques de la presse écrite**

2.3.1. Le travail du journaliste

Le journaliste est défini comme « *[un professionnel] dont l'activité principale réside dans la collecte, la mise en forme et la communication des informations par l'intermédiaire d'organismes de presse, de radio, de télévision, de sites Internet ou d'agences*[72]». Dans leurs ouvrages, P. Eveno et Jean Agnès décrivent le processus de publication d'un journal. Le journaliste collecte des informations. Pour commencer, il est mis au courant d'informations par

---

[67] ROUDY, Pierre. *L'école de la presse. A l'école de la presse. La presse à l'école*, p. 14.
[68] Ibid., p. 17.
[69] ARENILLA, Louis. *Dictionnaire de pédagogie*, p. 162.
[70] DELAHAUT, Jean. *La presse à l'école,* p. 6.
[71] CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information). https://occitanie-canope.canoprof.fr/eleve/audio/webradio/activities/Qu-est-ce-que-le-clemi.xhtml
[72] EVENO, Patrick, *La presse*, p. 29.

les dépêches d'agence de presse, par les réseaux sociaux ou par divers contacts. Les agences de presse sont des « *fournisseurs d'informations*[73]». Le rôle du journaliste est de sélectionner les informations et de les vérifier en multipliant et en croisant ses sources. Il opère des choix selon différents critères comme l'importance et l'intérêt de l'information ou le lectorat. Commence ensuite le travail de rédaction. Les sujets qui feront partie du journal sont sélectionnés lors de la conférence de presse réunissant les chefs de service, les rédacteurs en chef et le directeur de la rédaction. Le journaliste doit écrire son article, qui sera relu, mis en page et placé dans la maquette du journal.

2.3.2. Les caractéristiques du journal

Le journal est imprimé sur du papier « journal » : un papier fin avec un grammage faible. Il est souvent imprimé sur un grand format en noir (surtout) et en couleurs, contrairement au magazine imprimé sur du papier glacé. Les pages du journal sont simplement emboîtées puis pliées. Contrairement au roman, il n'est pas unique et *« fait partie d'une série qui s'inscrit dans le temps*[74]». Il est caractérisé par sa périodicité. Le plus souvent, les journaux paraissent tous les jours (quotidiens) ou une fois par semaine (hebdomadaires). Le journal est également caractérisé par sa position géographique. Certains journaux sont nationaux (comme *Le monde*) et d'autres sont régionaux (comme *La Nouvelle République du Centre-Ouest*). Ainsi, nous ne lisons pas les mêmes journaux selon le lieu où nous sommes.

Comme tout écrit, le journal est organisé. Il est composé de trois éléments : la couverture, appelée la « Une », le sommaire et les rubriques. La Une est *« la première page d'un quotidien*[75]». Ses rôles sont d'annoncer les principales informations et de donner envie au lecteur d'acheter le journal. En ce sens, J. Agnès la qualifie de *« vitrine*[76]» du journal. Elle permet également de *« hiérarchise[r] l'actualité*[77]». La Une d'un journal a une organisation particulière. Selon le schéma présenté par Jean-Pierre Spirlet et l'ARPEJ[78], elle est composée : d'une « manchette », comprenant le « titre du journal », le « bandeau » (placé en haut de la page et prenant toute la largeur du journal, qui annonce un titre important) et les « oreilles » (« *emplacements à gauche ou à droite du titre du journal*[79] *»)* mais également les éléments

---

[73] AGNÈS, Jean. *Apprendre avec la presse*, p. 19.
[74] Ibid., p. 50.
[75] CLEMI. *Glossaire des termes de la presse écrite*, https://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/glossaire-des-termes-de-la-presse-ecrite-c-clemi.html
[76] AGNÈS, Jean. *Apprendre avec la presse*, p. 53.
[77] Ibid., p. 54.
[78] SPIRLET, Jean-Pierre. *Utiliser la presse à l'école, de la maternelle à la 6ème*, p. 37.
[79] Académie de Versailles, CLEMI. *Vocabulaire dans la presse*, http://www.education-aux-medias.ac-versailles.fr/vocabulaire-dans-la-presse

comme la date, le numéro et le prix ; d'une « tribune » et de « sous-tribunes » (de gauche, centrale et de droite), « *situé[es] sous la manchette,(…) les titres importants du jour [y sont présents]*[80]» ; du « ventre » (ou « milieu de page ») qui est la « *partie centrale d'une page dans le sens de la hauteur, entre la tribune et le pied*[81]» ; d'un « pied de page » (ou « rez-de-chaussée ») qui est la « *partie basse d'une page de journal*[82]» et d'un « cheval » qui est l' « *article commençant dans la dernière colonne, en bas et à droite de la Une, pour sauter directement dans la première colonne en haut et à gauche de la page 2*[83]». A la suite de la Une, il y a le sommaire. Il permet au lecteur de se repérer dans le journal : il peut directement accéder aux articles qui l'intéresse. Différentes rubriques composent le journal et permettent aux lecteurs de se repérer. Elles sont nombreuses et varient selon le journal. Dans chaque rubrique, se trouvent des articles dont certains éléments témoignent de leur importance : place de l'article sur la page, taille de l'article, hauteur du titre et présence d'une illustration[84].

Du fait de l'écriture et de l'organisation particulières du journal, sa lecture est spécifique. L'article de journal est composé d'un titre, d'un chapeau, d'un texte (dont l'attaque et la chute) et d'intertitres. J. Agnès a alors défini plusieurs « *niveaux de lecture*[85]». Selon cet auteur, le lecteur est d'abord attiré par les éléments mis en avant comme les titres, les photographies, les illustrations et leurs légendes. Il existe deux types de titres : le titre « informatif » qui « *résume (…) l'information sans la moindre fantaisie*[86]» et le titre « *incitatif* » qui attire le lecteur. Dans tous les cas, le titre doit être clair et dynamique[87]. A la lecture de la « titraille » (le titre, le surtitre, le sous-titre et parfois le chapeau), il doit saisir l'essentiel de l'article. Les chapeaux et les intertitres rythment et relancent la lecture. Le chapeau est un « *court texte précédant un article, […] pour piquer la curiosité du lecteur (ou) […] pour en résumer l'essentiel*[88]». L'intertitre permet de rythmer et faciliter la lecture mais également de donner envie aux lecteurs. Pour finir, le lecteur attaque la réelle lecture de l'article. Pour qu'il la réalise entièrement, l'attaque et la chute de l'article doivent particulièrement être soignées. Selon J.

---

[80] CLEMI. *Glossaire des termes de la presse écrite*, https://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/glossaire-des-termes-de-la-presse-ecrite-c-clemi.html
[81] Académie de Versailles, CLEMI. *Vocabulaire dans la presse*. http://www.education-aux-medias.ac-versailles.fr/vocabulaire-dans-la-presse
[82] Ibid.
[83] Ibid.
[84] SCHREUER-HALMES, B. *La Presse à l'école*, p. 19.
[85] AGNÈS, Jean. *Apprendre avec la presse*, p. 55.
[86] MOURIQUAND, Jacques. *L'écriture journalistique,* p. 108.
[87] Ibid., p.107.
[88] Académie de Versailles, *CLEMI, Vocabulaire dans la presse*. http://www.education-aux-medias.ac-versailles.fr/vocabulaire-dans-la-presse

Mouriquand, l'attaque permet « *d'encourager la lecture*[89]» et la chute, de terminer la lecture en ayant eu toutes les informations nécessaires à la compréhension du sujet traité dans l'article.

2.3.3. L'écriture journalistique

L'écriture journalistique est particulière. Erik Neveu évoque les *« trois tendances* [90]» de cette écriture. La première tendance est la « *revendication d'une soumission aux faits*[91]». Il indique que l'écriture de presse est un « *miroir*[92]» : elle décrit les faits strictement et de façon neutre. Elle ne peut pas les transformer ou les modifier. La deuxième tendance est celle de *« la dimension pédagogique*[93]» qu'il décrit comme *« une anticipation sur la réception qui se traduit dans une écriture assujettie à des principes d'explication, d'adaptation du vocabulaire aux capacités présumées du public*[94]». J. Mouriquand le rejoint sur la deuxième tendance en affirmant que « *la fonction d'un article (…) est d'adapter le savoir de quelques-uns à la compréhension du plus grand nombre*[95]». Francis Balle, quant à lui, parle d'un style « *impersonnel et dépouillé, accessible à tous les lecteurs* [96]». J. Mouriquand parle également de l'efficacité de l'écriture journalistique qui « *(dit) beaucoup en peu de phrases et de façon attractive*[97]». L'écriture journalistique témoigne d'une certaine simplicité, utilisant des mots simples et des phrases courtes. La troisième tendance est celle de « *la fonction phatique*[98]». E. Neveu la décrit comme le fait de garder le contact avec le lecteur. De plus, J. Mouriquand évoque le rapprochement de l'écriture journalistique et de celle de la télévision provoquant « *un effet unificateur dans la forme de l'information diffusée au public.*[99]»

Concrètement, l'article de presse répond aux 5 W : Who ? What ? When ? Where ? Why?, Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? et Pourquoi ? en français. J. Agnès donne un schéma d'une dépêche d'agence, qui correspond également à celui d'un article de journal[100]. Ils le décrivent en trois parties : la première est appelée le *« lead »* qui comprend les *« questions de base »* (Qui ? Quoi ? Quand ? Où ?), la deuxième appelée le *« sublead »* qui comprend les *« questions complémentaires »,* Pourquoi ? et Comment ? et la dernière qui apporte des détails. Cette

---

[89] MOURIQUAND, Jacques. *L'écriture journalistique,* p.116.
[90] NEVEU Érik, *L'écriture journalistique*, p. 64.
[91] Ibid., p. 64.
[92] Ibid., p. 64.
[93] Ibid., p. 64.
[94] Ibid., p. 64.
[95] MOURIQUAND Jacques. *L'écriture journalistique,* p. 90.
[96] BALLE, Francis. *Les médias*, p. 54.
[97] MOURIQUAND, Jacques. *L'écriture journalistique*, p. 3.
[98] NEVEU, Erik. *L'écriture journalistique,* p. 64.
[99] MOURIQUAND, Jacques. *L'écriture journalistique,* p.14.
[100] AGNÈS, Jean. *Apprendre avec la presse*, p. 24.

organisation répond au plan en « *pyramide inversée*[101] » : du plus important au moins important. Cette organisation idéale n'est pas toujours respectée. En effet, comme le souligne J. Mouriquand, le journaliste hiérarchise ses réponses selon leur importance et choisit sous quel angle traiter l'information[102]. Il choisit également les sujets traités en fonction de la proximité géographique, affective et intellectuelle que celles-ci entretiennent avec le lecteur[103]. Ainsi, à la lecture des premières lignes, le lecteur a saisi tous les éléments importants et nécessaires à la compréhension de l'information rapportée. Grâce à cette organisation d'écriture, la lecture est facilitée. Les lecteurs peuvent sélectionner ce qu'ils souhaitent lire ou lire seulement l'essentiel.

3. L'interdisciplinarité dans la réalisation d'un projet

3.1. La clarification des termes « pluridisciplinarité », « interdisciplinarité » et « transdisciplinarité »

3.1.1. Les différentes définitions

Selon le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi), « pluridisciplinaire » synonyme de « multidisciplinaire » signifie *« où sont représentés plusieurs disciplines, plusieurs domaines de recherche*[104]». L'interdisciplinarité est définie comme « *[ce] qui est relatif à plusieurs disciplines, à plusieurs domaines d'étude*[105]» ou encore comme « *l'approche de problèmes scientifiques à partir de points de vue de spécialistes de disciplines différentes*[106]». La transdisciplinarité est « *[une] démarche scientifique qui dépasse les frontières d'une discipline*[107]».

Selon Louis Arénilla, Bernard Gossot, Marie-Claire Rolland et Marie-Pierre Roussel, auteurs du « *Dictionnaire de pédagogie* », est « interdisciplinaire » : ce qui « *touche à plusieurs disciplines*[108]», « *la recherche de ce qui est commun à plusieurs disciplines ou ce que leur rapprochement peut faire surgir*[109]» ou tout problème ne pouvant pas « *être résolu (…) sans le [recours à d'autres] disciplines*[110]» même s'ils préfèrent le terme « *pluridisciplinaire* ». Selon eux, la transdisciplinarité concerne des *« domaines généraux, étrangers aux disciplines*.[111]»

Quant à Stéphane Gaston, il écarte la pluridisciplinarité en tant que démarche pédagogique et

---

[101] AGNÈS, Jean. *Apprendre avec la presse*, p. 24.
[102] MOURIQUAND Jacques, *L'écriture journalistique ?* p.43-44.
[103] Ibid., p. 48.
[104] Trésor de la langue française informatisé. http://atilf.atilf.fr
[105] Ibid.
[106] Ibid.
[107] Ibid.
[108] ARENILLA, Louis. *Dictionnaire de pédagogie*, p. 156.
[109] Ibid., p. 156
[110] Ibid., p. 156.
[111] Ibid., p. 156.

la définit comme « *l'association, la juxtaposition de plusieurs disciplines*[112]». Il ajoute que l'interdisciplinarité *« est fondée sur le décloisonnement des disciplines*[113]». Ces dernières sont « *associées, tout en gardant leurs spécificités [et] participent à un projet collectif en y apportant leurs savoirs et leurs méthodes*[114]». Selon lui, cette démarche pédagogique « *est au service des disciplines dans un souci de retombée ou d'utilité directe à court ou à moyen terme dans la discipline*[115]». Quant à la transdisciplinarité, elle dépasse « *les cadres disciplinaires et implique le renforcement et/ou l'acquisition de compétences communes (transversales) aux disciplines associées*[116]».

Ces différentes définitions inscrivent mon projet dans la démarche pédagogique de l'interdisciplinarité. J'ai décidé de retenir la définition de S. Gaston. De plus, il qualifie « *d'interdisciplinaire tout projet nécessitant (…) la coopération de plusieurs disciplines [puisque] la contribution de chacune étant indispensable pour le mener à bien*[117]». Ainsi, l'écriture d'articles de journaux nécessite la collaboration du français et de l'EMC, indispensable pour mener à bien mon projet.

3.2. **Les termes « projet » et « interdisciplinarité » dans les textes officiels de l'enseignement du primaire**

3.2.1. Avant le socle commun de 2015

Les programmes scolaires ont toujours été découpés par disciplines. Dans son ouvrage, Thierry Philippot évoque une « *remise en cause des logiques disciplinaires traditionnelles*[118]» grâce au nouveau programme du cycle 2 de 1995, qui réunit « la découverte du monde » sous quatre domaines et un début d'interdisciplinarité grâce à l'introduction du premier Socle commun de connaissances et de compétences en 2006. Il le cite : « *Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences*[119]». Enfin, il constate une dualité entre l'intégration des pratiques interdisciplinaires et une entrée toujours disciplinaire dans les programmes.

---

[112] GASTON, Stéphane. *Le travail en équipe, quelle réalité ?*, p. 24.
[113] Ibid., p. 24.
[114] Ibid., p. 24.
[115] Ibid., p. 24.
[116] Ibid., p. 24.
[117] Ibid., p. 24.
[118] PHILIPPOT, Thierry. *Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficiles mises en œuvre,* paragraphe 9.
[119] Ibid., paragraphe 10.

3.2.2. Depuis le socle commun de 2015

Le terme de « projet » est utilisé dans l'introduction de l'annexe du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015 (S4C) : « *L'élève dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, (…) pour réaliser une tâche ou un projet*[120]». De plus, la notion de projet se retrouve dans trois des cinq domaines du S4C : dans le domaine 2 « *Méthodes et outils pour apprendre »* avec l'objectif de « *Coopération et réalisation de projet*[121]», dans le domaine 3 « *La formation de la personne et du citoyen »* qui insiste sur la mise en œuvre de projets par les élèves et dans le domaine 5 *« Les représentations du monde et de l'activité humaine »* avec l'objectif « *Invention, élaboration, production*[122]».

Les termes « projet » et « la démarche de projet » apparaissent également dans le programme d'enseignement du cycle 2 issu du bulletin officiel du 30 juillet 2020 . D'une part, ces termes apparaissent dans « *Les contributions essentielles des différents enseignements au socle commun* » : la démarche de projet est encouragée dans le domaine 2 (« *la démarche de projet développe la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production*[123]») et citée dans le domaine 3 (« *Tous les enseignements concourent à développer le sens de l'engagement et de l'initiative, principalement dans la mise en œuvre de projets individuels et collectifs, avec ses pairs ou avec d'autres partenaires*[124]»). D'autre part, le terme « projet » apparaît dans l'enseignement du français, des langues vivantes étrangères, de l'éducation physique et sportive, de l'EMC et des enseignements artistiques. En français, il apparaît sous la compétence « *Ecrire des textes en s'appropriant une démarche* [125]» avec les exemples « *Des écrits longs intégrés à des projets* » et « *[un] projet d'écriture, conduit sur le long terme fédère les élèves autour d'un produit final dont le destinataire ne sera plus le professeur mais un public lié au projet lui-même*[126]». En EMC, le terme « projet » apparaît dans le descriptif des attendus de fin de cycle, ainsi que dans la compétence « *L'engagement dans la classe et dans l'école*[127]».

Quant à l'interdisciplinarité, elle est suggérée dans les parties « *Croisement entre*

---

[120] Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
[121] Ibid.
[122] Ibid.
[123] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme du cycle 2,* p. 6. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf
[124] Ibid., p. 7.
[125] Ibid., p. 17.
[126] Ibid., p. 18.
[127] Ibid., p. 45.

enseignements » du programme de cycle 2. De plus, « *la démarche de projet*[128] » et « *la pédagogie de projet interdisciplinaire*[129]» sont évoqués. Quant au terme « interdisciplinaire », il apparaît à deux reprises dans la partie des enseignements artistiques.

3.3. **Le développement de compétences à travers l'interdisciplinarité**

Comme vu précédemment, l'interdisciplinarité suppose l'association de plusieurs enseignements pour arriver à un but. En ce sens, mener un travail interdisciplinaire par le biais de la pédagogie de projet permet de travailler diverses compétences issues de plusieurs enseignements en leur donnant du sens. Ce projet autour de la presse écrite et l'écriture d'articles de journaux lient principalement deux disciplines : le français et l'EMC. Ce projet permet aux élèves de développer de nombreuses compétences. Celles-ci appartiennent essentiellement à trois des cinq domaines du S4C : « *Les langages pour penser et communiquer* » (domaine 1), *« Les méthodes et outils pour apprendre »* (domaine 2) et *« La formation de la personne et du citoyen »* (domaine 3). Elles appartiennent également aux enseignements cités : en français, et notamment autour de la production d'écrits et en EMC, notamment autour de la liberté d'expression et de la formulation de son point de vue. La réalisation de ce projet suppose également le développement de compétences plus transversales et sociales provoquées par la pédagogie de projet : le travail en groupes, l'aide et la coopération. Au vu des difficultés que rencontrent mes élèves en production d'écrits, de mon questionnement face à l'enseignement de l'EMC et de ma curiosité vis-à-vis de la pédagogie de projet et de l'interdisciplinarité dans son ensemble, ma recherche s'articule autour des compétences développées par la réalisation d'un projet et l'écriture d'articles de journaux. En ce sens, en quoi l'écriture d'articles de journaux dans le cadre d'un projet permet-elle de développer des compétences en production d'écrits et en EMC ? J'ai choisi de tester trois hypothèses :

- L'écriture d'articles de journaux permet aux élèves d'identifier les caractéristiques de l'écriture journalistique et d'améliorer leurs productions d'écrits en les respectant
- L'écriture d'articles de journaux permet aux élèves d'exprimer leur point de vue et d'accepter celui d'autrui en prenant conscience de ce que l'on peut écrire dans un article de journal (liberté d'expression).
- L'écriture d'articles de journaux permet de faciliter l'entrée des élèves dans l'écrit et d'augmenter quantitativement leurs productions.

---

[128] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programme du cycle 2,* p. 28.
[129] Ibid., p. 28.

Deuxième partie – Méthodologie

1. Le protocole retenu

1.1. **Mon projet autour de la presse écrite**

Mon projet initial s'inscrit dans la volonté d'enseigner dans une démarche d'interdisciplinarité et de projet autour de la presse afin de faire découvrir aux élèves un autre manière de travailler et de réaliser un « *produit fini évaluable*[130]». Cette idée est apparue en début d'année devant les difficultés de mes élèves à écrire. Ce projet lie principalement deux enseignements : le français, et l'EMC. J'ai d'abord voulu faire écrire un journal à mes élèves. Cependant, les contraintes temporelle et logistique m'en ont dissuadée. J'ai décidé de leur faire produire un article de journal en groupes sur leur vécu scolaire. Les élèves ont pris en charge les principales phases de rédaction : planification, mise en texte et révision. Par manque de temps, je me suis chargée de la copie des articles sur traitement de texte et de leur diffusion auprès des parents. Le travail en groupes s'impose puisque la production d'écrits est une tâche complexe. En amont, cette production suppose l'étude de la presse écrite et plus particulièrement du journal ainsi qu'un travail autour de la liberté d'expression. Le projet proposé est un projet « *à moyen terme*[131]» (regroupant deux séquences réalisées sur une période), *« de classe*[132]» (faisant participer la classe entière), *« de production*[133]*»* (finalisé par une production) et *« pédagogique*[134]*»*. Après la mise en évidence des bienfaits et des inconvénients de la pédagogie de projet par différentes lectures, je me suis interrogée sur l'hypothétique plus-value des démarches pédagogiques de projet et d'interdisciplinarité sur le développement de compétences en production d'écrits et en EMC par l'écriture d'articles de journaux. L'écriture d'articles de journaux permet aux élèves : d'identifier les caractéristiques de l'écriture journalistique et d'améliorer leurs productions d'écrits en les respectant, d'exprimer leur point de vue tout en respectant celui des autres, de prendre conscience de ce que l'on peut écrire et de faciliter l'entrée dans l'écriture et d'augmenter quantitativement leurs productions.

1.2. **La situation « témoin »**

Pour évaluer l'efficacité d'une démarche pédagogique, C. Reverdy préconise : la comparaison

---

[130] PROULX, Jean. *Apprentissage par projet*, p. 31.
[131] Ibid., p. 45.
[132] Ibid., p. 48.
[133] Ibid., p. 49.
[134] Ibid., p. 52.

« *des résultats bruts des élèves à ceux d'un groupe témoin*[135]». Ma situation scolaire et professionnelle ne permet pas de recourir à un groupe témoin. De plus, logistiquement, je ne peux pas séparer mon groupe classe en deux avec un groupe qui bénéficierait de la pédagogie de projet et un autre qui n'en bénéficierait pas. J'ai donc choisi d'évaluer mon groupe classe à deux moments : avant de mettre en place cette pédagogie et après l'avoir mise en place. Ce choix a pu fausser les résultats de mon expérimentation puisqu'au cours de l'année les élèves ont acquis des compétences en production d'écrits (qu'ils ne maitrisaient pas en début d'année).

2. L'expérimentation

2.1. **L'apprentissage visé**

Les démarches pédagogiques de projet et d'interdisciplinarité choisies dans le cadre de cette expérimentation permettent l'émergence d'une pluralité d'apprentissages autour du journal. Les principaux apprentissages sont ceux visés par les hypothèses : le développement et l'amélioration de compétences en production d'écrits liées à l'écriture journalistique, en EMC liées à l'expression de son point de vue, au respect de celui des autres ainsi qu'à la liberté d'expression et l'aide à l'entrée dans l'écrit. Des apprentissages secondaires sont également appréhendés : des apprentissages autour de la presse écrite et du journal (définition et étude de la diversité de la presse écrite, définition et fonctions du journal, composants du journal et de l'article, fabrication du journal et approche du métier de journaliste) et des apprentissages autour du travail en groupes (entraide, partage des tâches, gestion du temps).

2.2. **Les supports**

Plusieurs supports et outils ont été sollicités pour la mise en place de cette expérimentation. D'abord, ce projet autour du journal a nécessité l'accès à une quantité importante d'écrits, notamment des magazines et des journaux issus de la presse adultes (*La Nouvelle République, L'Humanité, CNEWS, Le Petit Solognot, Le Figaro, Libération, Aujourd'hui en France*, *La Brise, Elle, Femme actuelle, Rustica, Maxi cuisine* et *Pratique auto*) mais également de la presse enfants (*Le Petit Quotidien, Mon Quotidien, Youpi, Astrapi, Toboggan).* L'inscription à *La semaine de la presse* et l'abonnement au *Petit quotidien* ont permis aux élèves d'accéder à ces supports et de les consulter tout au long du projet (voir annexe 1). Par ailleurs, l'intervention de Madame Van Cutsem Edith, journaliste de *La Nouvelle République* à Vendôme a été un support important pour la découverte du métier de la journaliste. Le vécu des élèves a également

[135] REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet,* p. 52-53.

été un support essentiel pour l'écriture des articles de journaux. En effet, pour réaliser cette tâche, les élèves se sont appuyés sur leur vécu scolaire et plus précisément sur trois sorties scolaires organisées par mon binôme de classe dans le cadre des enseignements qu'elle a en charge. Deux sorties ont eu lieu dans le cadre du *Salon des Sciences* (une première sortie à Vendôme sur les astres et les ombres et une seconde sortie à l'école de Choue sur le gaspillage alimentaire, la haie et le hérisson). La dernière sortie a eu lieu dans le cadre du projet théâtre : les élèves ont assisté à la représentation *Le Grand méchant renard* jouée par la compagnie Jeux de vilains. A chaque retour de sortie, les élèves ont rédigé un texte pour se souvenir, texte qu'ils ont en partie réutilisé pour rédiger leurs articles de journaux. De surcroit, différents outils ont également été utilisés par les élèves pour la réalisation de la tâche finale : l'affichage sur les composants d'un article de journal, la fiche « Questions auxquelles répond le journaliste pour écrire un article », des dictionnaires et la grille de critères de réussite. Pour finir, les différentes évaluations ont été un support pour la réalisation de ce projet.

2.3. **Le déroulement**

Ce projet comporte deux séquences d'apprentissages : une première sur la découverte et l'étude de la presse écrite, plus précisément sur le journal et une seconde sur le métier de journaliste, l'écriture journalistique et la production finale (la rédaction d'articles de journaux). Mêlant français (lecture-compréhension, vocabulaire et production d'écrits) et EMC, ce projet m'a permis d'utiliser les différents créneaux prévus dans mon emploi du temps initial pour le réaliser. J'ai donc choisi de réaliser trois séances (variant entre 30 minutes et 50 minutes) par semaine. Le projet s'est étalé sur six semaines, ce qui m'a laissé une semaine de plus pour d'éventuels aménagements. Volontairement mené entre deux périodes de vacances scolaires, ce projet « *à moyen terme*[136]» a permis que les élèves restent motivés et impliqués tout au long de celui-ci.

La première séquence est composée de neuf séances (voir annexe 2) : une première séance sur les différents types d'écrits et leurs différentes fonctions, une deuxième séance sur la variété de la presse écrite (journaux et magazines), une troisième séance sur la mise en évidence des caractères du journal et du magazine, une quatrième séance sur les composants de *La Nouvelle République* et du *Petit quotidien,* une cinquième séance sur les éléments de la *Une,* une sixième séance sur la recomposition d'une *Une*, une septième et une huitième séances sur les éléments

[136] PROULX, Jean. *Apprentissage par projet,* p. 45.

d'un article de journal et une dernière séance sur l'identification de la règle des « 5 W ».

La deuxième séquence est composée de huit séances (voir annexe 3). Les trois premières séances ont concerné l'intervention de la journaliste en classe. Les trois séances suivantes, plus longues, ont été réservées à la rédaction des articles de journaux en groupes : le choix du sujet et la planification (séance 4), la mise en texte et la révision (séance 5) et la révision et le choix du titre et de l'illustration (séance 6). Les articles sont présentés aux élèves durant la septième séance. Les évaluations sur la presse écrite et le projet ont eu lieu lors de la dernière séance.

2.4. **L'évaluation**

Pour la majorité des personnes, l'évaluation est encore parfois associée à l'attribution de notes qui récompensent ou sanctionnent le travail des élèves. Depuis quelques dizaines d'années, ce mode d'évaluation est remis en cause par différents auteurs. Les apports de la *docimologie*[137] et les constats et recherches de professeurs émérites tels que Pierre Merle et André Antibi ont permis de faire évoluer l'évaluation. Les avancées institutionnelles ont également « transformé » l'évaluation notamment par la création du premier socle commun de connaissances et de compétences[138], entérinant l'évaluation par compétences. Par ailleurs, la *Loi de refondation de l'école de la République* de 2013 a caractérisé l'évaluation. Elle est désormais « *positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles* [139]». Elle *« vise à améliorer l'efficacité des apprentissages [et à permettre à] chaque élève d'identifier ses acquis et ses difficultés afin de pouvoir progresser[140]*». Derrière ces termes, se trouve la notion de « bienveillance ». L'évaluation doit être expliquée aux élèves et aux parents et valoriser les progrès des élèves.

Aujourd'hui, l'évaluation dans le milieu scolaire est de quatre types :

- l'évaluation diagnostique : pratiquée en début d'une séquence d'apprentissage, elle permet de voir où les élèves en sont, de repérer leurs difficultés et de construire et d'adapter sa séquence en conséquence.
- l'évaluation sommative : réalisée en fin de séquence d'apprentissage, elle permet de mesurer les acquis des élèves.

---

[137] Centre national de ressources textuelles et lexicales. Dictionnaire en ligne, définition de la docimologie : étude de la qualité et de la validité des différents systèmes de notation scolaire et de contrôle des connaissances.
[138] Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005.
[139] Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
[140] Ministère de l'Education nationale de la jeunesse et des sports. *Modalités d'évaluation des acquis des élèves.* https://eduscol.education.fr/141/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves

- l'évaluation formative : inventée par Michael Scriven[141], en « *opposition* » à l'évaluation sommative, elle intervient pendant la séquence d'apprentissage et permet de faire le point sur les acquis et les difficultés des élèves et *« de leur proposer ou de leur faire découvrir des moyens de les surmonter[142]».*

- et l'évaluation formatrice : pratiquée pendant la séquence d'apprentissage, elle « *permet à l'élève de formuler un jugement sur son propre travail (…) et de suivre ses acquisitions [et] ses progrès[143]*».

Dans le cadre de mon mémoire et de ce projet mené autour de la presse écrite, trois ensembles d'évaluations ont été pratiquées :

- les évaluations relatives au « fonctionnement » du projet
- les évaluations relatives à l'(in)validation des hypothèses
- l'évaluation relative à l'acquisition des connaissances et des compétences autour du journal.

S'agissant de l'évaluation du fonctionnement du projet, deux évaluations ont eu lieu. D'une part, j'ai réalisé une évaluation personnelle grâce à des observations menées au cours des deux séquences d'apprentissage pour vérifier les bons déroulement et fonctionnement du projet et la participation effective des vingt-huit élèves aux différentes activités proposées. D'autre part, j'ai proposé aux élèves, un questionnaire relatif à leurs ressentis face au projet « global » : son déroulement, les activités proposées et le travail en groupes. J'ai choisi un questionnaire dans lequel les élèves écrivent peu et ont principalement des réponses à cocher afin de recueillir rapidement et efficacement leurs ressentis.

S'agissant de l'(in)validation des trois hypothèses testées, plusieurs sortes et formes d'évaluation ont eu lieu en différents temps (en amont, pendant et en aval du projet).

Concernant la première hypothèse relative au développement de compétences en production d'écrits, deux évaluations ont eu lieu par le biais d'une grille d'évaluation critériée. D'une part, l'article de journal de chaque groupe réalisé en fin de séquence a été évalué en s'appuyant sur une grille d'évaluation critériée. D'autre part, les productions des groupes dont font partie les élèves sélectionnés ont été comparées avec leurs productions réalisées avant le projet afin de constater leurs progrès. Les groupes constitués pour cette production d'écrits sont volontairement hétérogènes afin de permettre aux élèves « les moins à l'aise » de prendre

---

[141] Dubouchet, F. *Evaluation formative*, https://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-h/fdubou/staf11/ex1/evaluation.html
[142] Ibid.
[143] Gourgue, Dominique. *Evaluer*, http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Evaluer-2.pdf

confiance en eux et aux élèves « les plus à l'aise » de développer des compétences sociales (notamment l'entraide). La grille d'évaluation critériée a été choisie pour sélectionner des compétences précises correspondant à des connaissances et savoir-faire identifiés et les évaluer. En réalité, il y a deux grilles d'évaluation. Il y a une première grille de critères d'évaluation qui m'est destinée, créée à partir de la *grille EVA*[144] dans laquelle, chaque critère correspond à une compétence et est déclinée en quatre niveaux de maîtrise (voir annexe 4). Il y a également une grille composée des critères de réussite destinée aux élèves, qui a été coconstruite avec eux pendant la phase de planification (voir annexe 5). Cette grille permet aux élèves de relire et réviser leur production et de « s'auto-évaluer ». Les élèves manipulent ce type de grille depuis le milieu de la troisième période. Chaque critère de réussite (pour les élèves) correspond à un critère d'évaluation (pour le professeur). Prenons un exemple, « *Notre texte prend la forme d'un article de journal, il y a : un titre, un texte et une place pour l'illustration* » est un critère de réussite destiné aux élèves. Le critère d'évaluation correspondant est le suivant : « *Typographie et organisation de la page correspondantes à un article de journal (titre, texte et place de l'illustration).* ». Ce dernier est décliné en quatre niveaux de maîtrise : « *L'écrit ne prend pas la forme d'un article de journal : pas de titre et un simple texte et oubli de l'emplacement pour l'illustration.* », « *Corps du texte et place disponible pour l'illustration mais oubli du titre. OU corps du texte et titre mais oubli de l'emplacement pour l'illustration*. », « *Titre écrit en plus « gros ». Corps du texte en-dessous (et justifié). Cadre représentant la place disponible pour l'illustration.* » et « *Titre écrit en plus « gros ». Corps du texte en-dessous (et justifié). Cadre représentant la place disponible pour l'illustration. + choix du titre « judicieux »* ».

Concernant la deuxième hypothèse relative au développement de compétences en EMC, les élèves ont tous été évalués en amont, pendant et en aval du projet. L'évaluation de l'enseignement de l'EMC est particulière puisque l'acquisition des compétences est parfois difficile à mesurer. En amont du projet, les élèves ont été évalués à trois reprises. Ils ont été évalués deux fois sur les connaissances relatives aux droits de l'Homme et à la liberté d'expression par le biais de questionnements à l'oral et d'un questionnaire intervenant comme une évaluation sommative après plusieurs séances sur la liberté d'expression. Un des critères était : « *Identifier la liberté d'expression* » comme un droit de l'Homme. Les élèves ont été évalués une dernière fois en EMC par le biais d'une discussion à visée philosophique (*Est-ce bien de grandir ?*) sur les compétences « Formuler son point de vue » et « Ecouter et accepter

[144] Groupe EVA, *Questions pour évaluer*, Tableau EVA, I.N.R.P., Janvier 1991.

le point de vue des autres ». Pendant le projet, les moments de travail en groupes ont été propices pour mesurer ces compétences. Ces moments m'ont également permis d'évaluer le fonctionnement du travail en groupes en m'appuyant sur différents critères (*Les élèves ont-ils réussis à travailler en groupes ? Chaque élève a-t-il effectivement participé au travail de groupes ? Les élèves se sont-ils répartis le travail ? Les élèves s'écoutent-ils? Les élèves prennent-ils les décisions ensemble ?)* A la fin du projet, une évaluation sommative sous la forme d'un questionnaire sur la liberté d'expression a été proposée. Sur cette compétence « *Identifier des droits de l'homme et du citoyen* », j'ai choisi de conserver le support de questionnaire en leur en proposant un proche du premier réalisé.

La dernière hypothèse selon laquelle mener ce projet favoriserait l'entrée dans l'écrit des élèves, est difficile à mesurer. Dans un premier temps, j'ai décidé de le faire par l'observation de la réaction globale des élèves et plus particulièrement celles des quatre élèves sélectionnés (voir *Deuxième partie, 3.)* lors de l'annonce du projet d'écriture d'articles de journaux. J'ai ensuite comparé ces réactions à leurs réactions habituelles. Dans un second temps, j'ai constaté leur engagement et leur investissement dans la tâche grâce à une grille. Pour cela, j'ai défini différents critères dont : *la motivation des élèves dans le projet d'écriture, l'investissement dans le projet d'écriture et le maintien de la concentration des élèves.*

Pour finir, l'évaluation autour du journal est une évaluation sommative qui a pris la forme d'un questionnaire sur la presse écrite (*fonction, éléments pour distinguer les magazines et les journaux et diversité de la presse écrite)* et le journal (*variété des journaux, composition d'un journal, d'une Une et d'un article).* Les critères d'évaluation ont été définis durant les séances avec les élèves. Par exemple : *Je suis capable de retrouver les éléments d'une Une en l'observant.* Le choix du questionnaire s'est encore imposé puisqu'il permet de mesurer réellement les connaissances des élèves sur la presse écrite et de voir ce qu'ils ont retenu.

3. Les élèves concernés par mon protocole

L'expérimentation menée concerne les vingt-huit élèves de ma classe de CE1. C'est un groupe apparié. Cependant, j'ai également sélectionné quatre élèves pour intégrer un échantillon représentant les différents profils existants face à la production d'écrits. Cet échantillon a été utilisé pour tester la première et la troisième hypothèses. Le premier élève de cet échantillon (élève 1) est en rupture avec l'écrit puisque ses grandes difficultés en lecture le bloquent en production d'écrits et plus globalement en écriture. Il ne maîtrise pas toutes les correspondances graphophonologiques. Ses productions sont faibles : elles ne comportent que

4/5 mots ou une phrase très courte. De plus, il met du temps à trouver ce qu'il veut écrire. Le deuxième élève (élève 2) est en difficulté à l'écrit. Il confond quelques phonèmes (d/b, s/z et ch/j), ne segmente pas correctement ses mots (« danmamaison ») et met un certain temps à écrire. Malgré ses difficultés, il est volontaire. Il éprouve parfois des difficultés à trouver ce qu'il va écrire. Le troisième élève (élève 3) est considéré comme plutôt « à l'aise » à l'écrit. Il fait des phrases syntaxiquement et sémantiquement globalement correctes. Cependant, sa motivation varie selon les thèmes proposés et il cherche parfois longtemps ce qu'il va écrire. Le quatrième élève (élève 4) est « à l'aise » à l'écrit. Il fait des phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes. Il est toujours motivé pour écrire. De plus, il sait toujours quoi écrire.

4. Le recueil des données

4.1. **Les types de données**

Dans un premier temps, des données « principales » ont été recueillies pour l'(in)validation des hypothèses. Dans le cadre de la première hypothèse, les données recueillies sont les productions des élèves par groupes. Dans le cadre de la deuxième hypothèse, les données recueillies sont les questionnaires individuels réalisés par les élèves ainsi que des questionnements à l'oral et des observations des élèves en situation. Dans le cadre de la dernière hypothèse, ce sont également les productions des élèves qui ont été récoltées ainsi que leurs réactions. Dans un second temps, des données « secondaires » ont été recueillies : les ressentis individuels des élèves quant au projet et au travail en groupes par le biais d'un questionnaire.

4.2. **Les conditions de recueil**

Toutes les données ont été recueillies lors des différentes évaluations menées tout au long du projet (en amont, pendant et à la fin de celui-ci). Dans certains cas, les élèves ne se sentaient pas ou ne se savaient pas en situation d'évaluation notamment lors des questionnements oraux sur la liberté d'expression, lors de la discussion à visée philosophique ou encore lors de l'observation de leurs réactions à l'annonce du sujet d'écriture et du travail en groupes. Dans les autres cas, les élèves se sentaient en situation réelle d'évaluation : lors du questionnaire sur le journal et lors de la production d'écrits. Pour cette dernière, les élèves sont habitués à manipuler la grille de critères de réussite et savent qu'elle sert à « évaluer » leur travail.

4.3. **La méthode d'analyse des données**

Au vu des différents types de données recueillies, la méthode d'analyse de celles-ci est mixte. La méthode d'analyse est quantitative s'agissant de la première hypothèse : les productions des

élèves sélectionnés vont être évaluées selon la grille de critères d'évaluation. D'une part, les niveaux de maîtrise atteints par les élèves pour l'ensemble des compétences en production 1 et en production 2 vont être comptabilisés et comparés. D'autre part, les niveaux de maîtrise atteints par les élèves pour chaque compétence vont être comparés à une production réalisée en amont du projet afin de constater leur évolution. La méthode d'analyse est mixte s'agissant de la deuxième hypothèse. D'une part, elle est quantitative : le nombre d'élèves ayant réussi à nommer la liberté d'expression a été comptabilisé avant le projet et à la fin de celui-ci. D'autre part, elle est qualitative : les élèves ont été observés en situation de langage oral avant et pendant le projet. Des profils ont ensuite été définis. Ces données ont ensuite été comparées afin de constater l'évolution des élèves. La méthode d'analyse est également mixte s'agissant de la dernière hypothèse. D'une part, elle est quantitative : pour chaque élève sélectionné, le nombre de mots de la production réalisée avant le projet a été comparé au nombre de mots de l'article de journal. De plus, différents critères ont été observés : le nombre d'élèves ayant davantage envie d'écrire ainsi que les niveaux de motivation, d'investissement et de concentration des groupes. D'autre part, la méthode d'analyse est qualitative puisque les réactions des élèves sélectionnés lors de la production de l'article, ont été récoltées et comparées à leurs réactions habituelles. Pour finir, la méthode d'analyse est quantitative concernant les résultats secondaires relatifs aux ressentis des élèves face au projet et au travail en groupes. Plusieurs critères ont été comptabilisés afin de réaliser des statistiques descriptives.

5. La mise en œuvre de l'expérimentation

Les quatre premières séances de la première séquence ont été réalisées en début de période 4 comme prévu. Les modifications du calendrier scolaire dues à la pandémie de la COVID-19 ont interrompu le bon déroulement du projet et m'ont obligée à réorganiser mon expérimentation (voir annexe 6). J'ai proposé une seule séance pendant la semaine « en distanciel ». A la reprise, j'ai décidé d'accélérer l'expérimentation en proposant quatre séances par semaine afin de respecter le calendrier prévu. J'ai alors dû supprimer une séance et en raccourcir d'autres (en changeant notamment certaines modalités de travail). La deuxième séquence a été réalisée dans son intégralité malgré une adaptation. Malgré le retard pris, l'intervention de la journaliste a été maintenue à la date initialement prévue. L'écriture des articles a été réalisée sur une demi-journée. L'expérimentation s'est terminée à la fin de la deuxième semaine de la dernière période.

Troisième partie – Analyse des résultats

1. Le développement de compétences en production d'écrits

1.1. L'évolution globale des élèves en production d'écrits

L'hypothèse testée est le développement et l'amélioration des compétences en production d'écrits par l'écriture d'un article de journal en groupes (production 2) dans le cadre du projet mené sur le journal. Les productions des différents groupes ont été évaluées par le biais d'une grille de critères d'évaluation après écriture et relecture avec les critères de réussite. Les productions des groupes dont font partie les élèves sélectionnés ont été comparées à une production réalisée en amont du projet (production 1). Au préalable, dix compétences (et leurs niveaux de maîtrise) appartenant aux deux productions ont été dégagés. Pour chaque compétence : 4 signifie que la compétence est « dépassée », 3 que la compétence est « maîtrisée », 2 que la compétence est « en cours d'acquisition » et 1 que la compétence est « non acquise ». Pour chaque élève, les niveaux de maîtrise atteints pour les dix compétences ont été additionnés en production 1 et en production 2. Ils ont ensuite été comparés. Le minimum se situe à 10 (1 aux 10 compétences) et le maximum à 40 (4 à chaque compétence). Pour rappel, ces quatre élèves représentent les différents profils de la classe face à la production d'écrits. L'élève 1 est un élève en rupture avec l'écrit qui produit des productions « faibles » et qui met du temps à trouver ce qu'il veut écrire. L'élève 2 a des difficultés à l'écrit, ne sait pas toujours ce qu'il veut écrire et met du temps à écrire. L'élève 3 est « plutôt » à l'aise à l'écrit mais ne sait pas toujours ce qu'il veut écrire. L'élève 4 est à l'aise à l'écrit et sait toujours ce qu'il veut écrire.

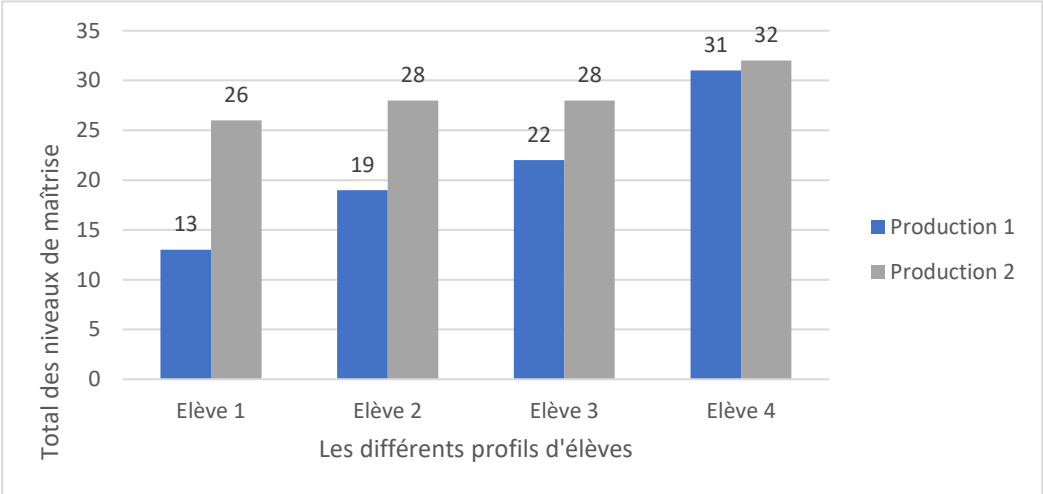


Figure 1 – Histogramme – Evolution des niveaux de maîtrise des compétences par profil d'élèves en production d'écrits.

L'élève 1 obtient 13 en production 1 et 26 en production 2. L'élève 2 obtient 19 en production 1 et 28 en production 2. L'élève 3 obtient 22 en production 1 et 28 en production 2. L'élève 4 obtient 31 en production 1 et 32 en production 2. Le total des niveaux de maîtrise a augmenté pour chaque élève entre la production 1 et la production 2. Leur niveau de compétences en production d'écrits a donc augmenté. L'augmentation est assez importante pour l'élève 1 (+ 13). L'augmentation est plus faible pour l'élève 2 (+ 9) et pour l'élève 3 (+ 6). Il semblerait que ces 3 élèves se soient améliorés. Pour l'élève 4, l'augmentation est très légère (+1), il est difficile de constater une réelle amélioration. Globalement, il semblerait donc que la rédaction de cet article mené dans le cadre d'un projet autour de la presse écrite ait permis aux trois premiers profils d'élèves de s'améliorer sur les différentes compétences en production d'écrits. Il apparaitrait même que plus l'élève est en difficulté, plus il se soit amélioré. Néanmoins, le niveau des élèves « à l'aise » à l'écrit semble être resté le même.

1.2. **L'évolution par compétence des élèves en productions d'écrits**

Dans le cadre du test de cette première hypothèse, j'ai également décidé de vous présenter une analyse par compétence. En ce sens, les niveaux de maîtrise des quatre élèves sélectionnés ont été additionnés pour chaque compétence en production 1 et en production 2. Pour une plus grande clarté de la figure (histogramme 2), les compétences sont numérotées : *Prendre en compte la situation de communication* (compétence 1), *Choisir les informations pertinentes* (compétence 2), *Adapter le vocabulaire à l'écrit produit* (compétence 3), *Utiliser des organisateurs textuels* (compétence 4), *Utiliser le temps approprié* (compétence 5), *Utiliser des substituts* (compétence 6), *Choisir la personne appropriée* (compétence 7), *Choisir le bon système de temps pour écrire* (compétence 8), *Faire des phrases sémantiquement correctes* (compétence 9) et *Maîtriser la ponctuation* (compétence 10). Par exemple, les niveaux de maîtrise obtenus par les quatre élèves (élève 1, élève 2, élève 3 et élève 4) pour la compétence 1 ont été additionnés en production 1 et en production 2. Ces totaux de niveaux de maîtrise par compétence ont ensuite été comparés pour l'ensemble des compétences à ceux obtenus en production 1 afin d'identifier celles qu'ils ont particulièrement développées.

Le niveau de maîtrise de chacune des dix compétences a augmenté entre 1 et 5 points : deux compétences ont augmenté de 1 point, deux compétences ont augmenté de 2 points, deux compétences ont augmenté de 3 points, trois compétences ont augmenté de 4 points et 1 compétence a augmenté de 5 points. La courbe « évolution » en témoigne.

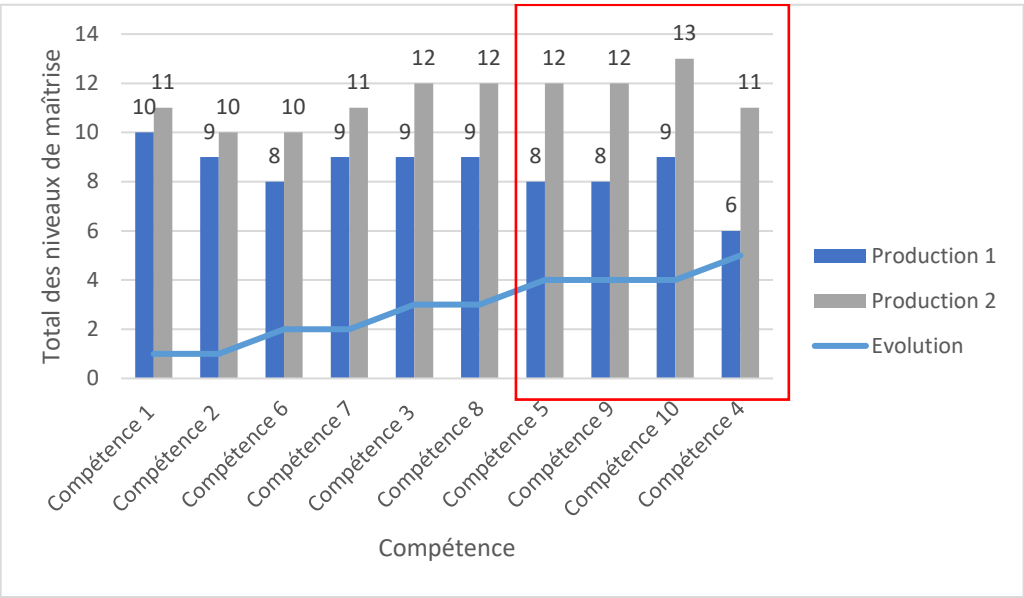


Figure 2 – Histogramme – Evolution du niveau de maîtrise par compétence en production d'écrits.

Les quatre élèves sélectionnés, représentant la classe entière, ont donc développé les dix compétences visées. La force de ce phénomène varie selon les compétences. Il est faible pour les compétences 1, 2, 6, et 7. Il est modéré pour les compétences 3 et 8. Il devient significatif pour les compétences 5 (*Utiliser le temps approprié*), 9 (*Faire des phrases sémantiquement correctes*), 10 (*Maîtriser la ponctuation*) et 4 *(Utiliser des organisateurs textuels*). Il semblerait donc que l'écriture de cet article en groupes dans le cadre du projet autour du journal ait permis aux élèves de développer les compétences à des degrés différents, en production d'écrits.

2. Le développement des compétences en EMC

L'hypothèse testée est le développement de compétences en EMC (*Identifier la liberté d'expression comme un droit de l'Homme*[145] et *Formuler son point de vue et accepter celui des autres*[146]) par l'écriture d'un article de journal en groupes dans le cadre du projet sur le journal.

2.1. **Identifier la liberté d'expression comme un droit de l'Homme**

Des données quantitatives ont été récoltées par le biais de questionnaires dans le cadre d'une évaluation sommative réalisée à la fin d'une séquence sur les libertés, avant le projet (T1) et dans le cadre d'une évaluation sommative réalisée à la fin du projet (T2). Il s'agissait de

[145] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programme du cycle 2,* p. 45.
[146] Ibid., p. 46.

nommer la liberté. A la suite de ces évaluations sommatives, les différentes occurrences de nomination de cette liberté ont été comptabilisées et comparées.

Tableau 1 – L'évolution des occurrences utilisées pour nommer la liberté d'expression en fonction du temps.

Différentes occurrences pour nommer la liberté d'expression	Nombre d'élèves T1	Nombre d'élèves T2	Ecart
Liberté d'expression	1	7	6
Liberté de s'exprimer	2	0	-2
Liberté d'écrire	0	5	5
Liberté de dire	1	0	-1
Mauvaise réponse	19	6	-13
Sans réponse	5	8	3

Lors de l'évaluation 1 (T1), 1 élève a utilisé le terme « liberté d'expression » pour la nommer, 2 élèves ont utilisé le terme « liberté de s'exprimer », aucun élève n'a utilisé le terme « liberté d'écrire », 1 élève a utilisé le terme « liberté de dire », 19 élèves ont répondu une mauvaise réponse et 5 élèves n'ont pas répondu. Lors de l'évaluation 2 (T2), 7 élèves ont utilisé le terme « liberté d'expression » pour la nommer, aucun élève n'a utilisé le terme « liberté de s'exprimer », ni le terme de « liberté de dire », 5 élèves ont utilisé le terme « liberté d'écrire », 6 élèves ont utilisé ont répondu une mauvaise réponse et 8 élèves n'ont pas répondu.

S'agissant de nommer la liberté d'expression, les élèves semblent globalement davantage savoir nommer la liberté d'expression. En effet, 4 élèves l'ont nommée par différents termes (liberté d'expression, liberté de s'exprimer ou liberté de dire) en T1 alors que 12 élèves l'ont nommée par ces mêmes termes (liberté d'expression et liberté d'écrire) en T2. 8 élèves supplémentaires ont donc identifié la liberté d'expression. De plus, le nombre de mauvaises réponses a diminué de 13 élèves. Les élèves ne sont plus bloqués pour (essayer de) nommer la liberté d'expression. Néanmoins, le nombre de « sans réponse » a légèrement augmenté (3 élèves supplémentaires). Il semblerait donc que le projet mené autour du journal ait permis aux élèves de mieux identifier la liberté d'expression (même si certains élèves ne la nomment toujours pas).

Lors de la seconde évaluation sommative, les élèves ont également défini la liberté d'expression. Les différentes occurrences utilisées ont été comptabilisées.

Tableau 2 – Les occurrences utilisées pour définir la liberté d'expression.

Définir la liberté d'expression	Nombre d'élèves
Fait d'écrire ce que l'on veut	4
Ce que l'on peut écrire et ce que l'on ne peut pas écrire	5
Fait de pouvoir écrire	4
Mauvaise réponse	5
Sans réponse	8
Total élèves	26

4 élèves ont défini la liberté d'expression comme *« le fait d'écrire ce que l'on veut »*, 5 élèves l'ont défini comme *« ce que l'on peut écrire et ce que l'on ne peut pas écrire »*, 4 élèves l'ont défini comme *« le fait de pouvoir écrire »*, 5 élèves ont formulé une mauvaise réponse et 8 élèves n'ont pas répondu.

S'agissant de définir la liberté d'expression, la moitié des élèves, soit 13 élèves, a défini la liberté d'expression (les 3 premières occurrences du tableau), 5 élèves ont essayé de le faire (occurrence « mauvaise réponse ») et 8 élèves n'ont pas répondu. Il semblerait que ce projet ait également permis à la moitié des élèves de retenir la définition de la liberté d'expression. Cependant, 8 élèves ne semblent toujours pas savoir ce que c'est ou n'arrivent pas à la définir.

2.2. **Formuler son avis et accepter celui des autres**

Des données à la fois qualitatives et quantitatives ont été recueillies. Tout au long du projet, j'ai observé les élèves selon plusieurs critères : *les élèves réussissent à travailler en groupes, les élèves s'écoutent* et *les élèves prennent les décisions ensemble.* Je les ai notamment observés pendant les moments de travail de groupes et pendant la rédaction de l'article (T2). J'ai également pris en note leurs réactions. En amont du projet, tous les élèves ont participé à une discussion à visée philosophique (T1) qui m'avait permis de définir les différents profils d'élèves. Le profil A est l'élève qui formule son avis en donnant de façon claire plusieurs arguments. Le profil B est l'élève qui formule son avis en donnant un argument. Le profil C est l'élève qui donne juste son avis sans justifier pourquoi. Le profil D est l'élève qui ne formule pas d'avis. Lors de la réalisation du projet, l'observation des différents critères et les notes prises m'ont permis de classer les élèves par profils (définis en T1). J'ai ensuite comparé la capacité des élèves à formuler leur avis et à accepter celui des autres en T1 et en T2.

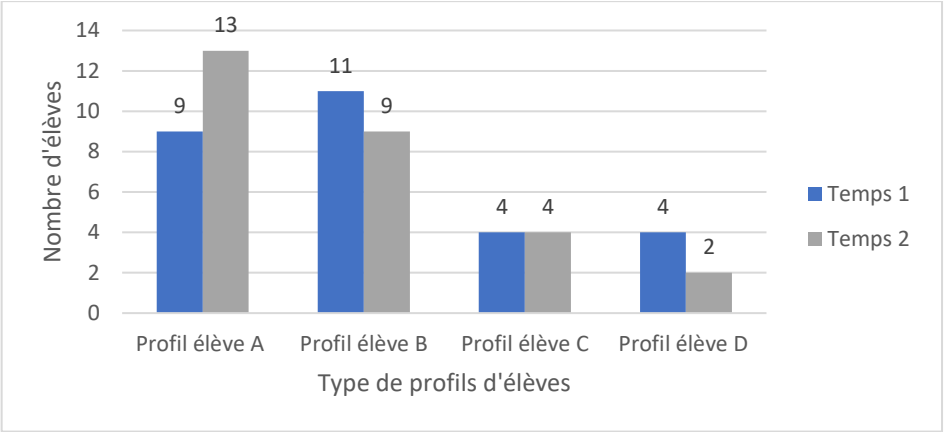


Figure 3 - Histogramme – Evolution de la compétence « Formuler son avis et accepter celui des autres ».

En temps 1, 9 élèves appartiennent au profil A, 11 élèves au profil B, 4 élèves au profil C et 4 élèves au profil D. En temps 2, 13 élèves appartiennent au profil A, 9 élèves au profil B, 4 élèves au profil C et 2 élèves au profil D.

Les profils d'élèves ont varié et se sont donc modifiés. 2 élèves sont passés du profil D au profil C et savent désormais formuler un avis. 2 élèves ne savent toujours pas le faire. Le nombre d'élèves ayant le profil C ne change pas mais 2 élèves sont arrivés dans cette catégorie, ce qui signifie que 2 élèves sont passés dans la catégorie supérieure (formuler son avis en donnant un argument). Le nombre de profils B diminue alors même que 2 élèves arrivent de la catégorie précédente et 4 élèves passent dans la catégorie supérieure (formuler son avis en donnant de façon claire en donnant plusieurs arguments). 7 élèves restent dans la catégorie B. Finalement, 29% des élèves (soit 8 élèves) sont passés dans une catégorie supérieure et ont donc amélioré la compétence *« Formuler son point de vue et accepter celui des autres »*. 71% des élèves se sont maintenus au même niveau. Evoquons que 20 élèves (9 + 11) étaient déjà capables de formuler un point de vue en donnant au moins un argument. La marge de progression est donc faible.

3. L'entrée dans l'écrit

3.1. Les critères quantitatifs : le nombre de mots par production, la motivation, l'investissement et la concentration

Des données quantitatives ont été récoltées lors de l'annonce du sujet de l'écriture, lors l'évaluation de la production d'écrits et par l'observation de plusieurs critères (motivation, investissement et concentration) pendant l'écriture de l'article en groupes.

A l'annonce du sujet, les réactions ont été positives. En effet, 69% des élèves (soit 18 élèves) ont déclaré avoir *« plus envie d'écrire que d'habitude* ». Seulement 11,5% des élèves (soit 3 élèves) n'avaient pas envie d'écrire. Habituellement, c'est le cas pour 7 ou 8 élèves.
Par ailleurs, le nombre de mots de la production réalisée avant le projet (production 1) et de l'article de journal (production 2) ont été comptabilisés. Le nombre de mots est comptabilisé au même moment pour les deux productions : après avoir écrit et consulté la grille de critères de réussite pour vérifier son travail (et non après la recopie de l'article au propre). Pour rappel, ces quatre élèves représentent les différents profils de la classe face à la production d'écrits. L'élève 1 est un élève en rupture avec l'écrit qui produit des productions « faibles » et qui met du temps à trouver ce qu'il veut écrire. L'élève 2 a des difficultés à l'écrit, ne sait pas toujours ce qu'il veut écrire et met du temps à écrire. L'élève 3 est « plutôt » à l'aise à l'écrit mais ne sait toujours pas ce qu'il veut écrire. L'élève 4 est à l'aise à l'écrit et sait toujours ce qu'il veut écrire.

Tableau 3 – L'augmentation quantitative de la production des élèves.

Elèves	Nombre de mots production 1	Nombre de mots production 2	Augmentation
Elève 1	9	20	122%
Elève 2	22	42	91%
Elève 3	27	69	156%
Elève 4	34	81	138%

L'élève 1 est passé de 9 mots (production 1) à 20 mots (production 2), soit une augmentation de 122%. L'élève 2 est passé de 22 mots (production 1) à 42 mots (production 2), soit une augmentation de 91%. L'élève 3 est passé de 27 mots (production 1) à 69 mots (production 2), soit une augmentation de 156%. L'élève 4 est passé de 34 (production 1) à 81 mots (production 2) soit une augmentation de 138%. Toutes les productions des élèves sont en annexe 7.

Lors de l'écriture des articles en groupes, j'ai observé les différents critères (motivation, investissement et concentration) par groupes et les ai qualifiés en quatre niveaux (*Satisfaisant* (4 points), *Plutôt satisfaisant* (3 points), *Insatisfaisant* (2 points) et *Inexistant* (1 point)). Les niveaux atteints (*Satisfaisant*, *Plutôt satisfaisant*, *Insatisfaisant* et *Inexistant*) ont ensuite été comptabilisés pour les 3 critères. De 0 à 9 points, le niveau atteint pour le critère est

« inexistant ». De 10 à 18 points, le niveau atteint pour le critère est « insatisfaisant ». De 19 à 27 points, le niveau atteint pour le critère est « plutôt satisfaisant ». De 28 points à 36 points, le niveau atteint pour le critère est « satisfaisant ».

Tableau 4 – Le maintien de la motivation, de l'investissement et de la concentration pendant l'écriture de l'article de journal.

Groupes	Motivation	Investissement	Concentration
Groupe 1	4	4	4
Groupe 2	4	4	4
Groupe 3	3	4	3
Groupe 4	3	3	3
Groupe 5	3	3	2
Groupe 6	3	3	3
Groupe 7	2	1	2
Groupe 8	3	3	3
Groupe 9	3	4	3
Total	**28**	**29**	**27**

Les niveaux de motivation et d'investissement des élèves dans l'écriture de l'article de journal en groupes s'élèvent respectivement à 28 et à 29 points. Ces niveaux sont donc satisfaisants. Quant au niveau de concentration, il s'élève à 27. Il est donc plutôt satisfaisant.

Concernant l'analyse des données quantitatives, il semblerait que l'écriture de l'article de journal dans le cadre de ce projet ait donné davantage envie d'écrire aux élèves et ait donc réduit le nombre d'élèves ne voulant pas écrire (soit parce qu'ils ne veulent pas écrire, soit parce qu'ils ne savent pas quoi écrire).

Quant au nombre de mots par production d'élève (voir tableau 3), chaque élève et donc chaque profil d'élèves a augmenté significativement sa production. Les élèves 1, 3 et 4 ont plus que doublé leur production. La production de l'élève 2 a presque doublé également. L'augmentation, bien qu'elle soit importante pour tous les élèves, l'est davantage pour les élèves considérés « à l'aise » à l'écrit.

Les niveaux atteints par l'ensemble des groupes sur les trois critères (motivation, investissement et concentration) sont globalement « satisfaisants ». Il semblerait donc que l'écriture d'articles en groupes dans le cadre du projet sur le journal ait facilité l'entrée dans l'écrit des différents groupes d'élèves. Il est également possible de constater que le groupe 7 n'a pas bien fonctionné.

3.2. **Les critères qualitatifs : les réactions des élèves**

Des données qualitatives ont été recueillies : la réaction des élèves sélectionnés à l'annonce du

sujet d'écriture et leur observation pendant le travail d'écriture. Ces données ont été comparées avec le travail fourni habituellement par les élèves.

Tableau 5 – Les réactions des élèves face à la production d'écrits.

Réaction face à l'annonce de l'écrit	Production habituelle	Production de l'article de journal
Elève 1	*« Je n'ai pas envie d'écrire. »*	*« J'ai plus envie d'écrire que d'habitude mais j'ai un peu peur. »*
Elève 2	*« Je n'ai pas trop d'idées. »*	*« J'ai un peu plus envie d'écrire que d'habitude. »*
Elève 3	*« Je ne sais pas trop quoi écrire. »*	*« Je ne sais toujours pas trop quoi écrire. »*
Elève 4	*« Je sais quoi écrire. »*	*« J'ai encore plus envie d'écrire et j'ai plein d'idées »*

L'élève 1 affirme son envie d'écrire contrairement à la production d'écrits habituelle. Il exprime également sa peur, puisque l'écriture d'un article est complexe. En l'observant, je l'ai trouvé plus investi et plus volontaire pour l'écriture qu'habituellement. L'élève 2 énonce qu'il a davantage envie d'écrire qu'en situation classique. Effectivement, pendant la rédaction de l'article, cet élève s'est davantage investi et voulait écrire. L'élève 3 a exprimé la même réaction qu'en situation classique de production d'écrits. Cependant, une fois dans l'activité, il s'est investi et s'est proposé pour la recopie de l'article. L'élève 4 s'est montré encore plus enthousiaste qu'habituellement. En effet, il a pris en charge l'écriture de l'article (comme demandé) ainsi que la recopie de l'article.

Il semblerait que les élèves 1 et 2 aient globalement eu davantage envie d'écrire qu'en situation classique de production d'écrits. L'envie d'écrire de l'élève 4 s'est maintenue. Quant à l'élève 3, même s'il ne savait pas trop quoi écrire à l'annonce du sujet, il s'est révélé pendant l'écriture.

4. Les résultats secondaires

Afin d'évaluer la réussite du projet, j'ai également recueilli des données quantitatives par le biais d'un questionnaire sur les ressentis des élèves face à la réalisation du projet et face au travail en groupes. Le questionnaire portait également sur l'activité préférée du projet et les avantages et désavantages du travail en groupes. Les 26 élèves présents y ont participé. Deux élèves étaient absents pour cause de maladie ce jour.

4.1. **Le projet**

Par le biais du questionnaire suscité, les élèves ont pu donner leurs avis et ressentis sur le projet. A la question, « *Trouves-tu le projet intéressant ?* », 100 % des élèves (soit 26 élèves) ont répondu « Oui ». A la question, « *Trouves-tu ce projet plaisant ?* », 92% des élèves (soit 24 élèves) ont répondu « Oui ». A la question, *« Trouves-tu ce projet utile ?* », 94% des élèves (soit 25 élèves) ont répondu « Oui ». A la question, *« Voudrais-tu recommencer un projet ?* », 92% des élèves (soit 24 élèves) ont répondu « Oui ». Au vu de ces données quantitatives, les élèves ont apprécié travailler sur ce projet et la façon de travailler. Ce n'était pas une découverte pour eux, puisqu'ils ont mené plusieurs projets tout au long de l'année avec mon binôme.
D'une façon globale, ils se sont montrés très enthousiastes et ont participé à toutes les activités. Les élèves ont également évoqué leur activité préférée durant ce projet.

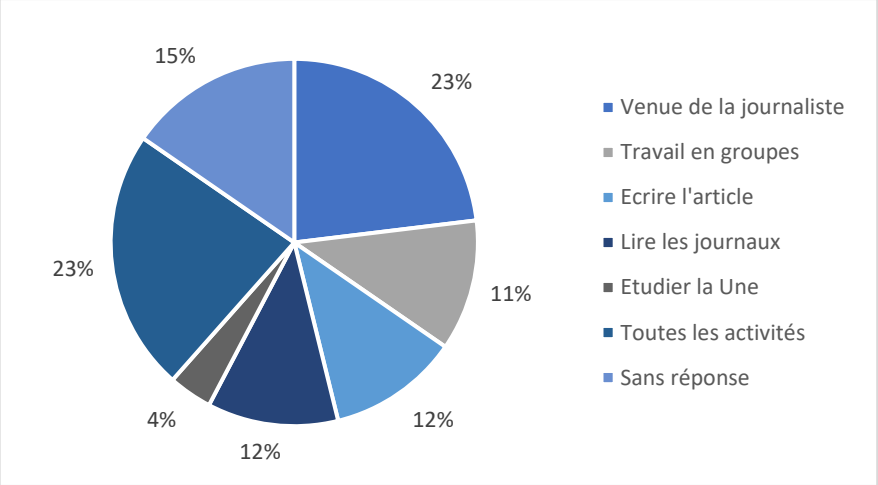


Figure 4 - Diagramme circulaire – l'activité préférée du projet

A la lecture de ce diagramme : 23% des élèves n'ont pas su choisir l'activité qu'ils ont préférée (« toutes les activités »), 23% des élèves ont préféré l'intervention de la journaliste, 12% des élèves ont préféré écrire l'article, 12% des élèves ont préféré lire les journaux, 11% des élèves ont préféré le travail de groupes et 4% des élèves ont préféré étudier la Une du journal. 15% des élèves (soit 4 élèves) n'ont pas donné de réponse. Dans le cadre de ce projet, l'activité qui a le plus plu est l'intervention de la journaliste. C'est le ressenti que j'ai eu en les observant tout au long du projet.

4.2. **Le travail en groupes**

Durant ce projet, j'ai multiplié les modalités de travail : seul, en binômes et en groupes. Les élèves ont beaucoup travaillé en groupes et notamment lors de la rédaction des articles de

journal. La composition des groupes a varié par le nombre d'élèves dans le groupe mais également par la façon de créer les groupes (groupes hétérogènes ou homogènes). Par le biais du questionnaire suscité, les élèves ont pu donner leur avis sur le travail en groupes.

A la question *« As-tu aimé travailler en groupes ? »*, les élèves ont répondu « Oui, beaucoup » à 65%, « Oui, un peu » à 31% et « Non » à 4%. Les élèves ont donc globalement apprécié le travail en groupes (96%). Les élèves ont ensuite choisi la modalité de travail qu'ils préfèrent.

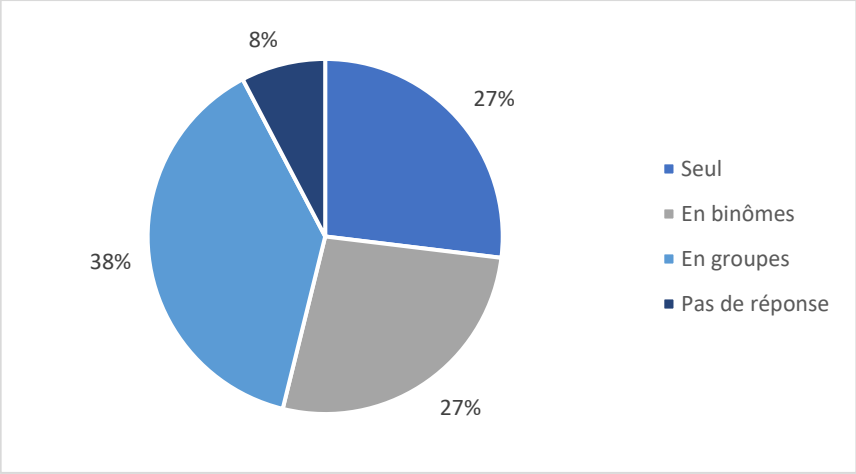


Figure 5 - Diagramme circulaire – la modalité de travail préférée.

A la lecture de ce diagramme : il apparaît que 38% des élèves préfèrent travailler en groupes, contre 27% en binômes et 27% seuls. 8% des élèves n'ont pas donné de réponse. Cela signifie donc que même si les élèves ont majoritairement apprécié travailler en groupes, cette modalité n'apparaît pas comme celle qui leur correspond le mieux. Par ailleurs, à l'oral, certains élèves m'ont indiqué qu'ils préféraient travailler seuls.

Par le biais de ce questionnaire individuel, les élèves ont également soulevé les avantages et les désavantages du travail en groupes. Aucune proposition ne leur était donnée, ils ont écrit par eux-mêmes l'avantage et le désavantage de cette modalité de travail. A la lecture du premier diagramme (voir annexe 8), même si 27% des élèves n'ont pas donné de réponse, 34% d'entre eux citent l'entraide trouvée lors d'un travail en groupes comme avantage et 15% soulignent le plaisir de cette modalité. A la lecture du second diagramme (voir annexe 9), encore une partie des élèves n'a pas répondu (34%) mais 34% des élèves citent les désaccords comme désavantage. Suivent ensuite à parts égales et à hauteur de 7%, le fait que ce soit « difficile », le bruit occasionné par cette modalité et le fait de ne pas travailler.

Quatrième partie – Discussion

1. Discussion des résultats principaux et secondaires

Dans le cadre de ce mémoire, ma question initiale de recherche était la suivante : « En quoi l'écriture d'articles de journaux dans le cadre d'un projet permet-elle de développer des compétences en production d'écrits et en EMC ? ». L'objectif de ce mémoire était de constater que la mise en place d'un projet autour du journal (dont l'écriture d'un article) permet aux élèves de développer des compétences en production d'écrits et en EMC. Plus précisément, il s'est agi de tester plusieurs hypothèses : le développement de compétences en production d'écrits, le développement des compétences « *Identifier la liberté d'expression comme un droit de l'Homme* » et «*Formuler son point de vue et accepter celui des autres* » en EMC et la facilitation de l'entrée dans l'écrit des élèves.

Hypothèse 1

La comparaison des niveaux de maitrise des compétences des deux productions (celle en amont du projet et celle de l'article de journal) a permis de constater une amélioration des élèves en production d'écrits. Les niveaux de maitrise des compétences ont augmenté pour chacune des dix compétences visées et pour le total des compétences de chaque élève. Les élèves ont donc développé des compétences qui leur ont permis de s'améliorer en production d'écrits. Une seule nuance est à apporter : le profil de l'élève 4 (à l'aise à l'écrit) a eu une progression très légère. En ce sens, ces résultats semblent indiquer que la première hypothèse est confirmée.

Hypothèse 2

Grâce à ce projet, les élèves ont pu approcher la liberté d'expression sous un angle plus concret afin de l'identifier et de la définir. D'une part, un nombre plus important d'élèves (12 contre 4) a su nommer la liberté d'expression à la fin du projet autour du journal, qu'à la fin d'une première séquence sur les libertés réalisée en début d'année. Une part non négligeable d'élèves (14 élèves) ne nomme toujours pas la liberté d'expression. De plus, la moitié des élèves sont désormais capables de définir la liberté d'expression alors que seulement 2 ou 3 élèves savaient le faire avant le projet. D'autre part, ce projet a également été l'occasion de mettre plusieurs fois les élèves en situation de formuler leur avis et d'écouter ceux de leurs camarades. 29% des élèves se sont améliorés sur cette compétence et 71% des élèves se sont maintenus. Ces 71% d'élèves étaient déjà capables de formuler leur avis et de l'argumenter avant le projet. Ces résultats semblent confirmer « timidement » la deuxième hypothèse.

Les conclusions faîtes pour ces deux premières hypothèses sont cohérentes avec les *« objectifs »* attribués à la démarche de projet par P. Perrenoud[147]. Il évoque d'abord l'objectif « *Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences*[148]». Avec Guy Le Boterf (1994), ils indiquent même que « *[l'] on se trouve là, de façon privilégiée dans un contexte d'action nécessaire au développement de compétences, même si la démarche de projet n'est pas la seule façon d'y contribuer*[149]». En effet, la pédagogie de projet est une pédagogie qui « facilite » le développement de compétences. Par ailleurs, P. Perrenoud évoque également l'objectif « *Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier*[150]». En effet, durant ce projet, les élèves se sont retrouvés plusieurs fois en situation de travail en groupes et donc en situation de formuler leur point de vue, de le défendre et de faire des choix.

Hypothèse 3

Ce projet a donné l'opportunité aux élèves d'endosser le rôle de journaliste et d'écrire un article de journal. Cette écriture d'article représente le « *produit fini et évaluable*[151]». A l'annonce du sujet, 69% des élèves ont déclaré avoir plus envie d'écrire que d'habitude. Les élèves visés par l'échantillon ont doublé ou presque leurs productions par rapport à une production habituelle. De plus, tous les groupes ont maintenu leur motivation, leur concentration et leur investissement tout au long de ce travail. Ces résultats semblent confirmer la troisième hypothèse. Encore une fois, ces résultats sont cohérents avec les bienfaits de la pédagogie de projet. Différents auteurs comme C. Reverdy, I. Bordalo et J-P. Ginestet qualifient cette pédagogie de plus motivante et plus mobilisatrice.

2. Comparaison avec la littérature scientifique

Comme dit précédemment, les résultats obtenus lors de cette expérimentation correspondent à ceux attendus par rapport aux bienfaits décrits par les différents auteurs, tels que J. Proulx, P. Perrenoud, C. Reverdy, I. Bordalo ou J-P. Ginestet. Effectivement, la pédagogie de projet est une démarche propice au développement de compétences, au développement de « *l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier*[152] et est une démarche plus motivante et mobilisatrice pour les élèves. Ces bienfaits de la pédagogie de projet ont été observés par

[147] PERRENOUD, Philippe. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*
[148] Ibid.
[149] Ibid.
[150] Ibid.
[151] PROULX, Jean. *Apprentissage par projet,* p. 31.
[152] PERRENOUD, Philippe. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*

plusieurs enseignants comme Geneviève Buist, enseignante au premier cycle du primaire à l'Ecole de La Croisière qui décrit la pédagogie de projet comme « *une stratégie d'enseignement efficace, au service du développement des compétences chez l'élève*[153] ».

Quid des études sur ces bienfaits ? Commençons par le développement de compétences, C. Reverdy l'évoque dans la partie *« Amélioration des acquis des élèves »* issu de son article « *L'apprentissage par projet : de la recherche*[154]». Elle cite l'étude réalisée par Barron et al. (1998), qui constatent l'amélioration des résultats d'élèves de CM2 ayant participé à un projet[155]. Elle cite également l'étude réalisée par Boaler (1998) d'une durée de trois ans, sur des collégiens. Il constate que les élèves ayant bénéficié d'un enseignement basé sur l'apprentissage par projet, « *ont de meilleurs résultats en mathématiques*»[156] que les élèves n'en ayant pas bénéficié.

Continuons avec la facilitation de l'entrée dans l'écrit en lien avec la motivation. Dans son article[157], C. Reverdy évoque des recherches sur « *l'effet positif [de l'apprentissage par la résolution de problèmes] sur la motivation des apprenants* » et indique que *« des chercheurs ont considéré ces conclusions également valables pour l'apprentissage par projet, mais sans réaliser d'études spécifiques à ce type d'apprentissage* ». C. Reverdy reprend les résultats d'une recherche sur la motivation effectuée auprès d'une soixantaine d'étudiants réalisant un projet professionnel de plusieurs mois : leur motivation *« augmente fortement*[158]».

D'une façon générale, même si les bienfaits de la pédagogie de projet sont nommés et identifiés par plusieurs auteurs, il existe peu d'études qui prouvent ces résultats.

3. Analyse critique de la méthodologie

Bien que les résultats obtenus nous permettent de valider les hypothèses proposées, des erreurs méthodologiques ont pu influencer ou fausser les résultats trouvés.

Dans un premier temps, présentons les « biais » généraux. Le premier biais découle du statut particulier de Professeure des Ecoles Stagiaire (PES), qui empêche de disposer d'un groupe témoin. La comparaison de la pédagogie « classique » avec la pédagogie de projet s'est faite

---

[153] PROULX, Jean. *Apprentissage par projet, p. 185.*
[154] REVERDY, Catherine. L'apprentissage par projet : de la recherche, p. 53.
[155] Ibid., p. 53.
[156] Ibid., p. 53.
[157] Ibid., p. 53.
[158] HELLE (Laura), TYNJÄLÄ (Päivi) & OLKINUORA (Erkki) & KIRSTI (Lonka). « "Ain't Nothin' Like the Real Thing": Motivation and Study Processes on a Work-Based Project Course in Information Systems Design », in British Journal of Educational Psychology, 2007, vol. 77, no 2, p. 397–411 dans REVERDY, Catherine. L'apprentissage par projet : de la recherche, p. 53.

« dans le temps » et non simultanément. Le deuxième biais est relatif au temps, qui m'a cruellement manqué cette année. J'aurais aimé commencer ce projet plus tôt et le mener sur une période plus longue afin d'envisager une tache finale plus conséquente (l'écriture d'un journal) et des modalités différentes (interviewer des personnes ou encore prendre en charge seul, la rédaction d'un article).

Dans un second temps, reprenons hypothèse par hypothèse. Dans le cadre de la première hypothèse visant le développement de compétences en production d'écrits par l'écriture d'un article de journal en groupes, deux éléments inévitables ont pu influencer les résultats obtenus. D'une part, la rédaction de l'article a été réalisée en groupes. Même si cette modalité est privilégiée dans la pédagogie de projet, celle-ci a sans doute facilité cette production. D'autre part, cette deuxième production d'écrits intervient plutôt en fin d'année. En ce sens, les élèves travaillant très régulièrement la production d'écrits, ont forcément développé et acquis des compétences depuis mes constats de début d'année. Par ailleurs, il aurait fallu faire réaliser une nouvelle production d'écrits aux élèves afin de constater une nouvelle fois leur amélioration en production d'écrits.

Dans le cadre de la deuxième hypothèse visant le développement de compétences précises en EMC, un élément est à prendre en compte : deux élèves étaient absents le jour de la seconde évaluation sur la liberté d'expression. Le retard accumulé à cause des décisions gouvernementales m'a empêchée de refaire passer cette évaluation aux deux élèves concernés. Toujours dans le cadre de cette deuxième hypothèse et de la compétence « *Formuler son avis et accepter celui des autres* », les résultats ont pu subir une légère influence puisque les situations dans lesquelles les élèves ont été observés diffèrent : une discussion à visée philosophique en classe entière en amont et des temps de travail en groupes pendant le projet. Cette deuxième situation est peut-être plus propice à développer cette compétence. Néanmoins, la discussion à visée philosophique n'a pas été proposée directement. Les élèves ont d'abord été mis en confiance par l'observation de plusieurs images en rapport avec le thème de celle-ci.

Dans le cadre de la dernière hypothèse visant à constater que la pédagogie de projet faciliterait l'entrée dans l'écrit des élèves, un biais peut être évoqué. La production a été réalisée en groupes (au vu de sa complexité), ce qui a forcément facilité l'écriture de l'article. Pour pallier ce biais, ce sont les élèves sélectionnés dans l'échantillon qui ont pris en charge l'écriture de l'article.

4. Perspectives des recherches

La mise en place de ce projet autour du journal et l'écriture d'un article de journal en groupes par les élèves ont permis de mettre en évidence les bienfaits de la pédagogie de projet sur les apprentissages des élèves : l'amélioration et le développement de compétences en production d'écrits et en EMC et la facilitation de l'entrée dans l'écrit par les élèves.

Les hypothèses ont été validées par rapport à l'expérimentation menée, les évaluations réalisées et l'analyse des résultats effectuée. Cette recherche pourrait être poursuivie afin d'asseoir les résultats trouvés. En effet, si le temps me l'avait permis ou si j'ai l'occasion de mener une nouvelle fois ce projet l'année prochaine, je complèterai mon expérimentation et mon analyse. D'une part, je modifierai la partie « écriture ». Après l'écriture en groupes, je proposerai aux élèves l'écriture d'un article de journal individuellement afin d'obtenir des résultats plus précis. Par ailleurs, je laisserai en charge aux élèves la phase d'édition de leur article. D'autre part, je multiplierai les moments de travail en groupes lors desquels les élèves se retrouvent en situation de formuler leur point de vue. Il serait également possible d'avoir deux groupes avec les mêmes caractéristiques, un groupe sur lequel est testée la pédagogie de projet et un groupe témoin, afin de pouvoir comparer de façon plus rigoureuse les comportements.

CONCLUSION

C'est en observant les difficultés de certains de mes élèves à écrire ou à trouver des idées en situation de production d'écrits et en m'interrogeant sur l'enseignement de l'EMC, que l'idée d'allier ces deux enseignements m'est apparue. Après différentes lectures sur la presse écrite, l'idée d'un projet autour du journal s'est vite imposée avec l'ambition de faire écrire à mes élèves, une production plus conséquente avec une visibilité différente.

Pourquoi ne pas proposer aux élèves de découvrir un journal adapté à leur âge et de se transformer en apprentis journalistes le temps d'un projet ? Différentes lectures m'ont éclairée sur la pédagogie de projet et l'interdisciplinarité qu'elle suppose. Je me suis intéressée aux compétences que les élèves pourraient développer par le biais de ce projet et aux effets que ce projet aurait sur l'entrée dans l'écrit. Ma problématique était donc la suivante : en quoi l'écriture d'articles de journaux dans le cadre d'un projet permet-elle de développer des compétences en français et en EMC ? A travers ce projet, les élèves ont découvert la presse écrite, le journal, ses composants et se sont intéressés plus particulièrement à l'article de journal et aux règles d'écriture journalistique. Ce projet s'est concrétisé par l'écriture d'un article de journal en groupes dans lequel les élèves ont pu réinvestir tout ce qu'ils avaient vus.

Trois hypothèses ont été testées lors de cette expérimentation : le développement de compétences en production d'écrits et en EMC et la facilitation de l'entrée dans l'écrit. Par le biais de ce projet, les élèves se sont effectivement améliorés en production d'écrits et ont développé des compétences en EMC. Par ailleurs, leur rapport à l'écrit s'est transformé : l'annonce de l'écriture d'un article de journal et la diffusion de leurs articles auprès de leurs camarades et de leurs parents les a « motivés » à écrire. Les différents résultats ont validé les hypothèses étudiées. Les élèves se sont également, particulièrement investis dans ce projet, en témoignent leurs productions finales (voir annexe 10) . Ils ont globalement apprécié le travail en groupes et les activités proposées dans ce projet, notamment la venue de la journaliste.

Les résultats obtenus lors de cette expérimentation ont validé les bienfaits de la pédagogie de projet décrits par différents auteurs, comme le développement de compétences et l'amélioration de la motivation. Cependant, cette expérimentation plutôt courte mériterait d'être complétée ou d'être réalisée une nouvelle fois afin d'asseoir les résultats obtenus. En effet, certains écueils tels que le manque de temps, pourraient être corrigés.

Mener ce projet autour du journal a été une expérience très enrichissante et plaisante en plusieurs points. Elle a d'abord été l'occasion de comprendre le fonctionnement de cette

pédagogie et de l'expérimenter réellement dès ma première année d'enseignement. Elle a également été l'occasion de travailler « autrement » et de modifier ma pratique enseignante en privilégiant encore plus, certaines modalités de travail comme le travail en groupes. Pour finir, elle m'a permis de découvrir et connaître différemment les vingt-huit élèves de ma classe.

BIBLIOGRAPHIE

AGNÈS J. *Apprendre avec la presse*. [Edition] remis[e] à jour /.[s.l.] : Retz, 1999. ISBN : 978-2-7256-1972-9.

ARÉNILLA L. *Dictionnaire de pédagogie*. [2e édition]. Paris : Bordas, 2003. ISBN : 978-2-04-729353-9.

BALLE F. *Les médias*. 10e édition mise à jour.[s.l.] : Presses universitaires de France, 2020. (Que sais-je ? : société). ISBN : 978-2-7154-0311-6.

BORDALLO-LABAL I. *Pour une pédagogie du projet*. [s.l.] : Hachette éducation, 2006. (Profession enseignant). ISBN : 978-2-01-170921-9.

DELAHAUT, J. « La presse en milieu scolaire ». Enjeux. Mars 1992. N°25, p. 5-14.

DUBOUCHET F. « Evaluation formative ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-h/fdubou/staf11/ex1/evaluation.html > (consulté le 22 mai 2021)

ÉVENO P. *La presse*. [s.l.] : Presses universitaires de France, 2018. (Que sais-je ? (En ligne)). ISBN : 978-2-13-080963-0.

GADEAU J. *Évaluer les écrits à l'école primaire : cycles II et III : des fiches pour faire la classe*. [s.l.] : Hachette éducation, 1991. (Pédagogies pour demain. Didactiques : 1er degré). ISBN : 978-2-01-018535-9.

LAROUSSE É. « Dictionnaire français - Dictionnaires Larousse français monolingue et bilingues en ligne ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais > (consulté le 22 mai 2021)

MORANDI F. *Dictionnaire de pédagogie*. [s.l.] : Nathan, 2006. (Éducation en poche). ISBN : 978-2-09-121913-4.

MOURIQUAND J. *L'écriture journalistique*. [s.l.] : puf, 2015. (Que sais-je ? (En ligne)). ISBN : 978-2-13-065282-3.

NEVEU É. *IV. L'écriture journalistique*. [s.l.] : [s.n.], 2019.

PERRENOUD P. « Perrenoud - Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? » [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html > (consulté le 22 mai 2021)

PHILIPPOT T. « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre ». *Tréma* [En ligne]. 1 juin 2013. n°39, p. 62-75. Disponible sur : < https://doi.org/10.4000/trema.2950 >

PROULX J. *L'apprentissage par projet* [En ligne]. [s.l.] : Presses de l'Université du Québec, 2004. Disponible sur : < http://univ.scholarvox.com.ezproxy.univ-orleans.fr/catalog/book/docid/88801388# > (consulté le 22 mai 2021) ; ISBN : 978-2-7605-

1294-8.

RÉTIF N. *La pédagogie active à la crèche*. [s.l.] : Dunod, 2020. (Petite enfance). ISBN : 978-2-10-080655-3

ROUDY P. *L'école et la presse : à l'école de la presse, la presse à l'école*. [s.l.] : Ellipses, 1996. (Formation des personnels de l'Éducation nationale). ISBN : 978-2-7298-9627-0.

SCHREUER-HALMES, B. « Utiliser la presse au cours de français ». Enjeux. Mars 1992. N°25, p. 15-29.

SPIRLET J.-P. *Utiliser la presse à l'école de la maternelle à la 6e*. [s.l.] : Centre de formation et de perfectionnement des journalistes, 1995. (Guides du Centre de formation et de perfectionnement des journalistes). ISBN : 978-2-85900-110-0.

TRICOT A. *L'innovation pédagogique*. Paris, France : Éditions Retz, 2017. 159 p..ISBN : 978-2-7256-3582-8.

VALZAN A. *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage : organiser des activités pédagogiques en intégrant les processus d'apprentissage, le projet, l'interdisciplinarité et les compétences dans les situations d'apprentissage*. [s.l.] : Hachette éducation, 2003. (Profession enseignant). ISBN : 978-2-01-170747-5.

« Vocabulaire dans la presse - Éducation aux Médias et à l'information ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < http://www.education-aux-medias.ac-versailles.fr/vocabulaire-dans-la-presse > (consulté le 22 mai 2021)

« TLFi ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < http://atilf.atilf.fr/ > (consulté le 22 mai 2021)

Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf [En ligne]. Disponible sur : < https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf > (consulté le 22 mai 2021)

« Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves ». In : *éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire* [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://eduscol.education.fr/141/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves > (consulté le 22 mai 2021)

« LOI organique n° 2018-1201 du 22 décembre 2018 relative à la lutte contre la manipulation de l'information - Dossiers législatifs - Légifrance ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://circulaires.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000037151966/ > (consulté le 22 mai 2021)

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1). [s.l.] : [s.n.], 2013.

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1). [s.l.] : [s.n.], [s.d.].

Gaston - Le travail en équipe, quelle réalité .pdf [En ligne]. Disponible sur : < https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5718/5718-188-p24.pdf > (consulté le 22 mai 2021)

« La Déclaration universelle des droits de l'homme ». [s.l.] : [s.n.], 2015a. Disponible sur : < https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/ > (consulté le 22 mai 2021)

Reverdy - 2013 - L'apprentissage par projet de la recherche.pdf [En ligne]. Disponible sur : < https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf > (consulté le 22 mai 2021)

« Glossaire des termes de la presse écrite © CLEMI ». In : *CLEMI* [En ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/glossaire-des-termes-de-la-presse-ecrite-c-clemi.html > (consulté le 22 mai 2021)

Evaluer [En ligne]. Disponible sur : < http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Evaluer-2.pdf > (consulté le 22 mai 2021)

« Dictionnaire Littré - Dictionnaire de la langue française ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://www.littre.org/ > (consulté le 22 mai 2021)

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. [s.l.] : [s.n.], 2015.

« Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 - Légifrance ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789 > (consulté le 22 mai 2021)

« Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales ». [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : < https://www.cnrtl.fr/ > (consulté le 22 mai 2021)

ANNEXES

Annexe 1 - Le journal Le Petit Quotidien 52
Annexe 2 - Trame séquence 1 55
Annexe 3 - Trame séquence 2 59
Annexe 4 - Critère d'évaluation 62
Annexe 5 - Critères de réussite 65
Annexe 6 - Modifications séquence 1 66
Annexe 7 - Productions des élèves 67
Annexe 8 - Diagramme 4 – Les avantages du travail en groupes 71
Annexe 9 - Diagramme 5 – Les désavantages du travail en groupes 72
Annexe 10 – Les productions finales des élèves. 73

Annexe 1 - Le journal Le Petit Quotidien



L'info de la Une

Un fossile de requin, datant de 93 millions d'années, a été trouvé au Mexique en 2012. Grâce à lui, les chercheurs viennent de révéler une nouvelle espèce* : le « requin-aigle ».

• **Ils pensent que ce requin** nageait lentement et avait de petites dents. C'était donc un mangeur de plancton.

• **Il s'agit d'une grande découverte.** Jusqu'alors, parmi les animaux du crétacé, on connaissait surtout les prédateurs *(lire la fiche)*. Une seule autre espèce de poissons mangeurs de plancton avait été identifiée**.

* *Aquilolamna milarcae.*
** Les pachycormidés, dont viennent le requin pèlerin et le requin-baleine.

Merci à Romain Vullo, chercheur au CNRS, pour ses conseils.

Dans un journal, soit créable s'épuise vite !
Siège social et rédaction : tél. 01 55 01 23 60
Play Bac Presse - 34 bis rue des Minimes
75140 Paris CEDEX 03
Directeur de la publication : [illegible]
Rédacteur en chef : [illegible]
Fabrication : [illegible]
Photogravure : [illegible]
Imprimé en [illegible]
Dépôt légal : [illegible]
Commission paritaire : [illegible]
ISSN : [illegible]
Diffusion : [illegible]
Origine du papier : Allemagne - Taux de fibres recyclées : 0 % - Blanchiment : PCF 0,005 kg/tonne (émission pour blanchiment pour l'eau)

La fiche découverte SCIENCES

Les animaux marins du crétacé

• **Le crétacé s'étend de – 145 à – 65 millions d'années.** C'est la 3e et dernière période des dinosaures, après le trias et le jurassique. À la fin du crétacé, les dinosaures disparaissent.

• **Le niveau des océans est d'environ 250 mètres au-dessus du niveau actuel.** Des continents sont recouverts par l'eau. À la fin du crétacé, ils se détachent pour former ceux que l'on connaît aujourd'hui.



La vie dans les mers est mouvementée, car il y a beaucoup de prédateurs !

Les ammonites

Ces mollusques attrapent leurs proies avec leurs longs tentacules. Leur coquille se forme à mesure qu'ils grandissent. Elle leur permet de flotter verticalement et les protège des prédateurs.

Elasmosaurus

Ce reptile, long de 10 mètres, pèse 2 tonnes. Son très long cou, composé de 72 vertèbres, représente plus de la moitié de son corps. Il surprend facilement ses proies.

Mosasaurus

Il mesure entre 8 et 10 mètres de long. Ce « monstre » est le principal prédateur des océans. Avec ses larges dents recourbées, il attrape des poissons ou des petits reptiles.

Xiphactinus

Long de 6 mètres, ce nageur puissant vit surtout en Amérique du Nord. Son énorme bouche lui permet d'engloutir de grands poissons.

L'archelon

Longue de 4 mètres, cette tortue se déplace rapidement. Son bec lui permet de casser des coquilles ou des carapaces pour se nourrir.

Les mots difficiles

Fossile (ici) : reste d'un animal conservé dans la roche.
Plancton : très petits animaux et végétaux marins.
Prédateur : animal qui en chasse et tue d'autres (ses proies) pour se nourrir.
Mollusque : animal au corps mou, souvent recouvert d'une coquille (moule, coquillage...).
Reptile : animal de la famille du serpent.
Tonne : unité de poids. 1 tonne = 1 000 kilos.
Vertèbre : chacun des os de la colonne vertébrale.

Le coin des Incollables®

Quelle partie du corps la colonne vertébrale soutient-elle ?

Le dos.

L'histoire du jour



Des ruines romaines trouvées dans une grande ville en France

Il y a plus de 1 800 ans, la ville de Clermont-Ferrand, en Auvergne, s'appelait Augustonemetum. C'était une ville gallo-romaine (à cette époque, la Gaule avait été conquise par les Romains). Des restes de cette cité (rue, objets...) viennent d'être découverts lors de fouilles archéologiques. Elles sont effectuées avant la transformation d'un ancien hôpital de la ville en bibliothèque.

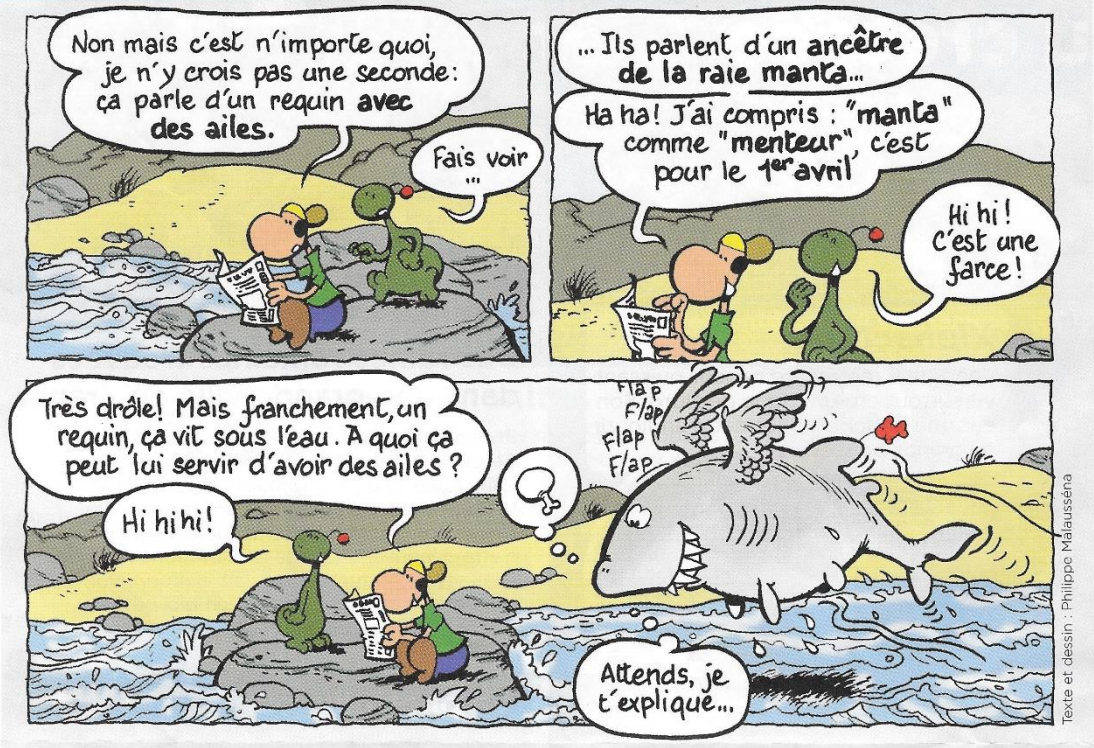
La photo du jour



Des femmes se promenaient sous des cerisiers en fleurs, jeudi, dans un parc de Séoul. Cette ville est la capitale de la Corée du Sud.



Les aventures de Scoupe et Tourbillon : Un requin incroyable



Texte et dessin : Philippe Malaussena

Publicité



Annexe 2 - Trame séquence 1



PROJET AUTOUR DE LA PRESSE ECRITE : DU JOURNAL A L'ECRITURE JOURNALISTIQUE

SEQUENCE 1 : La découverte et l'étude de la presse écrite : le journal.

Présentation générale de la séquence

- **Socle commun :** Les langages pour penser et communiquer (1)
  Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française.
  La formation de la personne et du citoyen (3)
- **Dominante de la séquence** *: **Lecture***
- **Titre de la séquence : La découverte et l'étude de la presse écrite : le journal.**
- **Niveau de classe :** CE1, 28 élèves.
- **Période** : 4
- **Objectif général de la séquence** : Découvrir la presse écrite, le journal et son écriture.

A partir de la séance 4, rituel les jeudi et vendredi matins : montrer aux élèves les numéros reçus et lire l'information du jour.

Organisation de la séquence

Séance	Objectif ou/et compétences	Support/Matériel Organisation	Principales activités
1 (35-45')	→ **Découvrir les différents types d'écrit et leurs fonctions (dont informer pour la presse écrite).**	Groupes : 4 groupes de 5 élèves et 2 groupes de 4 donc 6 groupes. Chaque groupe a : 1 journal adultes, 1 journal enfants, 1 magazine adultes, 1 magazine enfants, 1 dictionnaire, 1 album français, 1 album anglais, 1 conte, 1 manuel scolaire, 1 recette de cuisine et 1 mode d'emploi.	**Prise des conceptions initiales des élèves** sur les fonctions de l'écrit. **Recherche :** Par groupes de 5 ou 4, les élèves manipulent et observent les différents supports et les trient selon leurs différentes fonctions (informer, raconter, expliquer). **Mise en commun :** Faire apparaître le nom de tous les écrits présents et discussion sur les tris effectués par les élèves → **mini-institutionnalisation à l'oral.** Exemple : le dictionnaire sert à informer. **Focus sur le type d'écrit « informer »** et plus particulièrement sur **les magazines et les journaux.** **Questionnement :** *Sous quel nom/ensemble peut-on rassembler les magazines et les journaux ? → La presse écrite.*

2 (30')	→ **Découvrir la variété de la presse écrite et sa principale fonction.**	Groupes : 4 groupes de 5 élèves et 2 groupes de 4 donc 6 groupes. Chaque groupe a à sa disposition 4 journaux adultes, 2 journaux enfants, 2 magazines adulte et 3 magazines enfant.	**Rappel** séance précédente : la presse écrite est composée de journaux et de magazines et la presse écrite informe. **Recherche :** « ***Bain de presse écrite*** ». Sans aucune indication, par groupes de 4 ou 5, les élèves classent les supports de presse écrite selon leurs propres critères. Journaux : *La Nouvelle République, L'Humanité, CNEWS, Le Petit solognot, Le figaro, Libération, Aujourd'hui en France, La Brise* et *Le Petit Quotidien.* Magazines : *Youpi, Astrapi, Toboggan, Elle, Femme actuelle, Rustica, Maxi cuisine* et *Pratique auto.* **Mise en commun :** Chaque groupe présente son classement et discussion. → **Mise en évidence de la variété de la presse écrite** : différents types de presse écrite (les magazines et les journaux), différents publics (selon l'âge : enfants, adolescents et adultes et selon les thèmes : sport, jardinage…). **Mini-institutionnalisation** par bilan à l'oral.
3 (30')	→ **Différencier les magazines et les journaux selon différents critères**	Groupes : 8 groupes de 3 + 1 groupe de 4 donc 9 groupes. 3 groupes travaillent sur *Le Petit Quotidien*, 3 groupes travaillent sur *La Nouvelle République* et trois groupes travaillent sur *Femme actuelle.* Tableau comparatif avec critères (taille, papier utilisé, quantité de couleurs, assemblement des pages, nombre de pages, périodicité et sujets traités).	**Rappel** séance précédente : Les élèves indiquent ce qu'ils ont retenu (magazines/journaux et selon l'âge). **Recherche :** Par groupes de 3 (ou 4), les élèves observent un magazine ou un journal et remplissent les critères du tableau : taille, papier utilisé, quantité de couleurs, reliure, périodicité et sujets traités. **Correction :** Affichage d'un magazine, d'un journal adulte et d'un journal enfant et du tableau avec les différents critères. Ensemble, les élèves remplissent le tableau en vérifiant à l'aide des supports. Comparaison entre le journal et le magazine → **Mise en évidence des caractères du journal : grand format, imprimé sur du papier fin, souvent en noir et blanc, qui paraît tous les jours (pour certains) et qui traite de l'actualité.**
4 (45')	→ **Découvrir les composants d'un journal (première page, menu et articles par thèmes).**	Groupes : 8 groupes de 3 + 1 groupe de 4 donc 9 groupes. 9 *Nouvelle République.* 9 *Le Petit quotidien*.	**Recherche :** *De quoi est composé un journal ?* Par groupes, les élèves manipulent, observent un exemplaire de journal (adultes ou enfants) et note les composants. **Mise en commun :** Ensemble, les élèves disent ce qu'ils ont observé pour le journal « enfants ». **Correction :** Reprise des éléments donnés par les élèves et mise en évidence de leurs noms : la première page, le sommaire et les différents articles (par thèmes). **Comparaison** avec le journal « adultes ». **Bilan** sur les composants du journal sur affichage.
	→ **Identifier les composants de la première page : nom, date et prix – information**	Binômes. 1 exemplaire par binôme (7 Une du *Petit quotidien* et 7	**Réinvestissement** des termes qui composent le journal (première page – **Une** (introduction du terme), « menu » et articles par thèmes). **Etude de la première page du journal – recherche :** *Que trouve-t-on sur la première page d'un journal ?*

5 (30')	**importante (avec titre et illustrations) – sommaire.**	Une de *La Nouvelle République).* Feutres. Unes : *http://unes.spqr.fr*	**Recherche :** En binômes, les élèves observent la Une et repèrent les éléments qui la composent. **Mise en commun :** Mise en évidence des éléments trouvés par les élèves pour chaque Une. Eléments attendus : le *nom* du journal en haut de la page et en caractères spéciaux (grand, en gras et en couleur), *l'information importante* qui occupe une partie importante de la page avec titre, illustration qui attire l'œil, le sommaire et d'autres éléments (la météo pour *LPQ* et publicités pour *LNR*). **Entraînement :** En classe entière, projection de Unes et entraînement à repérer les éléments qui les composent.
6 (30')	→ **Recomposer une Une (première page d'un journal).**	Affichage (institutionnalisation – les composants d'une *Une*). Première page du journal adulte et première page du journal enfant en format A3 pour affichage/leçon. *Une* d'un numéro du *Petit Quotidien.* Même *Une* vide et composants de cette *Une.*	**Institutionnalisation** : Création d'un affichage de classe sur les composants de la Une. Eléments attendus : - la **première page** (la Une) → « couverture » du journal qui attire les lecteurs. - le **nom du journal et les informations sur celui-ci** (en haut sur toute la largeur, en grand, en gros et en couleur) → donne des informations sur le journal. - l'**information/le fait d'actualité important(e)** (place importante sur la Une) → donne l'information la plus importante et attire les lecteurs pour achat du journal. - d'autres éléments : météo *(LPQ)* et autres informations → attirent le lecteur et le renseigne sur le contenu du journal. **Entraînement :** En binômes, les élèves recomposent une *Une.* **Correction** : Collective en justifiant ses choix.
7 (30')	→ **Identifier la personne qui écrit le journal.** → **Repérer les principaux éléments d'un article de journal (le titre, l'illustration, le contenu de l'article).**	Une double-page du *Petit quotidien* x 29. Article du *Petit quotidien* en version x 15. Feuille A3 pour institutionnalisation.	**Questionnement :** *Montrez-moi un article. Qui écrit un article ? Comment s'appelle ce métier ? Sur quoi le journaliste écrit des articles ?* **Recherche :** En binômes, les élèves lisent l'article et repèrent les éléments constituants l'article. **Mise en commun :** Les élèves présentent leur travail. Ils évoquent les éléments repérés et essaient d'expliquer à quoi ils servent. **Correction collective et institutionnalisation :** Eléments attendus : - une courte phrase au début en gros et en gras (***titre***) → résume l'article ou donne envie de lire. - un texte qui donne des informations sur un sujet (***corps de l'article***) → contient des informations : de qui/quoi on parle ? ce qui se passe ? où cela se passe ? - une photographie (***illustration***) et une phrase sous/sur la photographie en petit (***légende***) → la photographie illustre le texte et la légende décrit ce qu'il y a sur la photographie.

8 (40')	→ **Repérer les principaux éléments d'un article de journal (le titre, le contenu de l'article).**	Un article d'un journal adulte (avec mots simples).	Rappel séance précédente et création d'un affichage en guise d'**institutionnalisation** → reprise des différents éléments d'un article de journal et de leur fonction. **Réinvestissement :** Seul ou en binômes, les élèves *aidés de l'affichage*, repèrent les différents éléments de l'article. **Correction collective** : Lecture et observation de chaque élément et association à ce que c'est. Remarque d'éléments supplémentaires dans l'article de *La Nouvelle République.*
9 (45')	→ **Repérer la règle des 5 W.** → **Repérer la notion de message essentiel de l'article**	Deux articles du *Petit quotidien.* *Samantha Davies a terminé son Vendée Globe* (x15). *Le dernier navigateur du Vendée Globe est rentré à terre* (x29). Feuille A3 pour institutionnalisation.	**Rappel séance précédente** des principaux éléments d'un article de journal. **Recherche :** En binômes, les élèves observent et cherchent à quelles questions les phrases de l'article répondent. **Mise en commun et correction :** Mise en évidence des informations et des questions auxquelles répond le journaliste quand il écrit un article de journal. **Institutionnalisation** sur affichage. Aide : donner les questions. Eléments attendus : De qui parle-t-on ? (*Qui/Who?*), De quoi parle-t-on ? (*Quoi/What ?*), Quand cela s'est-il passé ? (*Quand/When ?*), Où cela s'est-il passé ? (*Où/Where ?)*, Pourquoi cela s'est-il passé ? *(Pourquoi/Why ?*) et Comment cela s'est-il passé ? (*Comment/How ?*). **Entraînement :** Seul, chaque élève s'entraîne à repérer les 5 questions sur un article du *Petit quotidien.*

Annexe 3 - Trame séquence 2



PROJET AUTOUR DE LA PRESSE ECRITE : DU JOURNAL A L'ECRITURE JOURNALISTIQUE

SEQUENCE 2 : J'écris un article de journal.

Présentation générale de la séquence

- **Socle commun :** Les langages pour penser et communiquer (1).
  Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française.
  La formation de la personne et du citoyen (3).
- **Dominante de la séquence : *Ecriture*.**
- **Titre de la séquence : J'écris un article de journal.**
- **Niveau de classe :** CE1, 28 élèves. - **Période** : 4
- **Objectif général de la séquence** : Ecrire un article de journal en respectant les pratiques et les règles de l'écriture journalistique.

Organisation de la séquence

Séance	Objectif et/ou compétences	Support/Matériel Organisation	Principales activités
1 (30') *EMC*	→ cibler et préparer les questions à poser à un journaliste	Traitement de texte pour noter les questions à poser au journaliste.	**Annonce de la venue d'un journaliste :** **Recherche → préparation de la venue du journaliste :** En classe entière, guidée par la PE, les élèves construisent et classent les questions qu'ils vont poser au journaliste. PE prend le rôle de scripteur.
2 (1h30') *EMC*	→ comprendre le métier de journaliste → approcher la liberté d'expression et comprendre ce qu'elle signifie → prendre la parole devant un groupe et écouter les autres	Liste des questions (x 14). Venue d'un journaliste en classe	**Venue du journaliste en classe :** Accueil du journaliste **Echange entre les élèves et le journaliste** *(PE observe le comportement des élèves pendant l'échange).* Les élèves posent les questions au journaliste. PE prend en note les réponses du journaliste. Si temps, temps d'échange libre.

3 (30') *EMC*	→ comprendre le métier de journaliste → approcher la liberté d'expression et comprendre ce qu'elle signifie → prendre la parole devant un groupe	Traitement de texte pour noter ce que les élèves ont retenu.	**Bilan de la venue du journaliste :** *Vous souvenez-vous de ce que vous a dit le journaliste ? Qu'avez-vous retenu ?* En classe entière, reprise des grands thèmes, des questions posées au journaliste et de ses réponses à l'oral. Pour chaque question, les élèves font un bilan et PE l'écrit. *A retenir :* *- En quoi consiste le travail d'un journaliste ?* *- Qu'est-ce que la liberté d'expression et que permet-elle ?* *- Comment faîtes-vous pour écrire un article ?*
4 (30')	→ repérer un des caractéristiques de l'écriture journalistique : la règle des 5W → planifier son écrit	Affichages séquence 1. Compte-rendu de la venue du journaliste. Feuille A4 avec les « 5 W ».	**Annonce du projet :** Ecrire un article de journal en groupes → *Recueil de la motivation des élèves.* **Planification collective – questionnement :** *Quel type d'écrit allons-nous écrire ?* Un article de journal. *Quel est le but de cet écrit ?* Informer, donner des informations. *Sur quoi allons-nous écrire ?* Sur un événement important, comme une sortie scolaire. *Quels éléments vont contenir notre écrit ? Quelles règles devons-nous respecter ? Quelles informations allons-nous donner ?* Eléments de réponses qui amènent au travail fait en séquence 1 et aux affichages (traces écrites). → **Constitution d'une liste de critères à respecter (les critères de réussites).** Annonce des thèmes possibles pour l'écriture du journal et des groupes.
5 (1h/1h30)	→ planifier son écrit → écrire un texte informatif en respectant les règles de l'écriture journalistique → relire son écrit	Feuille A4 avec les « 5 W ». Grille critères de réussite Aides : Affichages (séquence 1), Dictionnaires, Affichages conjugaison (tableaux de conjugaison). Feuilles A4 (pour écrire) Groupes : 8 groupes de 3 et 1 groupe de 4.	**Rappel séance précédente** (rappel des groupes, des sujets et des critères de réussite). **Planification :** En groupes de 3/4, les élèves choisissent leur thème et se rappellent la forme d'un article de journal et ce qu'on doit y écrire (séance précédente + fiche méthode). Les élèves discutent font des choix. Ils peuvent chercher/demander l'orthographe de certains mots. *Observation de leurs comportements.* **Mise en texte :** En groupes, les élèves rédigent leur article et se mettent d'accord sur les phrases qu'ils font et les éléments qu'ils font apparaître. *Observation de leurs comportements.* **Relecture :** A l'aide de leur grille, les élèves relisent leur production et vérifient que tous les éléments sont présents en complétant la grille.
6 (1h)	→ réviser un écrit que l'on a produit à l'aide d'outils → réécrire un article	Grille critères de réussite. Aides : Affichages (séquence 1), Dictionnaires, Affichages conjugaison (tableaux de conjugaison) Productions séance 5 Feuilles A4 (pour écrire)	**Révision de l'écrit :** En groupes, les élèves reprennent leur production et corrige les fautes indiquées par la PE à l'aide d'outils (dictionnaires et tableaux de conjugaison). Ils discutent des éléments à corriger (ajouter une phrase, changer ce mot…). **Réécriture de l'article au propre :** Dans chaque groupe, un ou plusieurs élèves réécrivent l'article au propre. Ils choisissent une photographie avec la PE. Ils vérifient une dernière fois que tous les éléments sont présents.

		Groupes	
7 (30')	→ présenter les productions des élèves à la classe	Vidéoprojecteur Recueil des articles (1 dans la classe et 1 pour chaque élève).	**Présentation des articles finaux aux élèves :** Par le biais du vidéoprojecteur, présenter et lire les articles des différents groupes. *Féliciter les élèves pour leurs productions.*
8 (40/45')	→ vérifier les connaissances des élèves sur le journal → donner son avis sur le déroulement du projet	Questionnaire évaluation sommative autour du journal. Questionnaire ressentis par rapport au projet et au travail de groupes.	**Questionnaire évaluation sommative des deux séquences** : presse écrite et liberté d'expression. **Questionnaire sur les ressentis par rapport au projet et au travail de groupes.**

Annexe 4 - Critère d'évaluation

<u>Critères d'évaluation</u> (PE) *Elaborés à partir de la grille EVA*				
Texte dans son ensemble.				
Point de vue pragmatique :				
- Prise en compte de la situation de communication : qui parle à qui et dans quel but ?	Prise en compte de la situation de communication <u>complète</u> : texte qui informe les lecteurs et rédigé par un journaliste (les élèves). ET les élèves se mettent réellement à place d'un journaliste.	Prise en compte de la situation de communication <u>complète</u> : texte qui informe les lecteurs et rédigé par un journaliste (les élèves).	Prise en compte de la situation de communication <u>partielle</u> : texte qui informe les lecteurs et rédigé par un journaliste (les élèves).	Non prise en compte de la situation de communication.
Point de vue sémantique :				
- Information pertinente et cohérente : respect des « 5 W » (de qui ? de quoi ? quand ? où ? pourquoi ? et comment ?)	Les élèves répondent à toutes les questions, proposent un enchaînement « fluide » et intègrent d'autres éléments.	Les élèves répondent à toutes les questions.	Les élèves répondent à deux/trois questions, expriment leurs ressentis ou insistent sur des détails.	Les élèves ne parlent pas de l'événement dont il est question. <u>OU</u> Ils ne prennent pas en compte la règle des « 5 W » et expriment seulement leurs ressentis.
- Adaptation du vocabulaire à l'écrit produit.	Utilisation d'un vocabulaire en rapport avec l'événement choisi et clair et précis.	Utilisation d'un vocabulaire en rapport avec l'événement et clair.	Utilisation d'un vocabulaire imprécis.	Utilisation d'un vocabulaire familier ou inadapté.
Aspects matériels :				
- Typographie et organisation de la page correspondantes à	Titre écrit en plus « gros ».	Titre écrit en plus « gros ».	Corps du texte et place disponible pour	L'écrit ne prend pas la forme d'un article de

un article de journal (titre , texte et place pour l'illustration).	Corps du texte en-dessous (et justifié). Cadre représentant la place disponible pour l'illustration. + choix du titre « judicieux ».	Corps du texte en-dessous (et justifié). Cadre représentant la place disponible pour l'illustration.	l'illustration mais oubli du titre. OU Corps du texte et titre mais oubli de l'emplacement pour l'illustration.	journal : pas de titre et un simple texte et oubli de l'emplacement pour l'illustration.
Relations entre phrases.				
Point de vue pragmatique.				
- Fonction de guidage du lecteur : enchaînement des phrases et utilisation d'organisateurs textuels.	Enchaînement de phrases varié : par progression à thème constant ou par introduction de nouvelles informations. ET enchaînement fluide.	Enchaînement de phrases varié : par progression à thème constant ou par introduction de nouvelles informations.	Phrases juxtaposées avec un lien. Exemple : progression à thème constant (reprise du thème en chaque début de phrase).	Aucun enchaînement de phrases. Phrases juxtaposées sans aucun lien.
Point de vue morphosyntaxique.				
- Cohérence temporelle : utilisation du passé composé et du présent.	Maitrise de la cohérence temporelle : passé composé/passé composé et passé composé/présent. + Intégration de l'imparfait (pour éléments de description).	Maitrise de la cohérence temporelle : passé composé/passé composé et passé composé/présent.	Maitrise « partielle » de la cohérence temporelle : passé composé/passé composé et passé composé/présent.	Utilisation de temps non concordants. Exemple : début de la phrase au futur et suite de la phrase au passé.
- Cohérence syntaxique : utilisation de substituts.	Les personnes dont on parle sont correctement nommées et de plusieurs façons : utilisation de substituts nominaux ou pronominaux. + Substituts nominaux « qualifiés ».	Les personnes dont on parle sont correctement nommées et de plusieurs façons : utilisation de substituts nominaux ou pronominaux.	Les personnes dont on parle sont correctement nommées mais toujours de la même façon. Exemple : répétition de « Les élèves de CE1 ».	Les personnes de qui on parle ne sont pas correctement nommées/désignées.
Phrase.				

Point de vue pragmatique.				
J'écris un récit à la 3ème personne du pluriel.	Texte globalement à la 3ème personne du singulier. Introduction du « nous » en tant que journaliste.	Texte globalement à la 3ème personne du singulier.	Texte globalement à la 3ème personne du singulier. Utilisation non contrôlée du « nous ».	Texte à la troisième personne du singulier et/ou du pluriel. Les élèves ne se sont pas mis à place d'un journaliste.
J'écris un récit à la 3ème personne du pluriel et j'intègre la 1ère personne du pluriel.	Compétence supplémentaire : Les élèves utilisent la 3ème personne du pluriel et s'impliquent en tant que journaliste dans la rédaction (intégration du « nous »). Les élèves utilisent la 3ème personne du pluriel et ne s'intègrent pas en tant que journaliste dans la rédaction.			
J'écris au passé composé et au présent.	Utilisation correcte du passé composé, du présent. + Utilisation du futur proche.	Utilisation correcte du passé composé et du présent.	Utilisation « imparfaite » du passé composé et du présent.	Utilisation de temps incorrects. Exemple : futur ou imparfait.
Point de vue sémantique.				
Phrases sémantiquement correctes : les phrases ont un sens.	Phrases sémantiquement correctes ET élaborées (plusieurs informations dans la même phrase).	Phrases sémantiquement correctes.	Phrases sémantiquement correctes dans l'ensemble.	Phrases dénuées de sens ou contradictoires.
Aspects matériels.				
Maîtrise de la ponctuation des phrases : majuscules en début de phrase et point en fin de phrase. **Maîtrise des majuscules (noms propres, villes).**	Ponctuation maîtrisée (majuscules et points). Utilisation de la majuscule à bon escient. Utilisation de la virgule.	Ponctuation maîtrisée : majuscules et points. Utilisation correcte de la majuscule.	Ponctuation incomplète : utilisation des majuscules et des points mais quelques oublis.	Absence de ponctuation ou ponctuation mal placée.
Autre critère :				
(*Hyp : favorise l'entrée dans l'écrit et l'écrit).* **Longueur de l'écrit**	Le texte produit fait plus de 15 lignes.	Le texte produit fait entre 10 et 15 lignes.	Le texte produit fait entre 5 et 10 lignes.	Le texte produit fait 5 lignes ou moins.

Annexe 5 - Critères de réussite

Critères de réussite (ELEVES).		
Critères :	Oui	Non
Notre texte prend la forme d'un **ARTICLE DE JOURNAL,** il y a : - un **TITRE** - un **TEXTE** - une place pour l'**ILLUSTRATION**		
Nous avons identifié **l'AUTEUR** et les **DESTINATAIRES** de cet article.		
Nous répondons aux **QUESTIONS** pour écrire un **ARTICLE DE JOURNAL** : **DE QUI** parle-t-on ? **DE QUOI** parle-t-on ? **QUAND** cela s'est-il passé ? **OU** cela s'est-il passé ? **POURQUOI** cela s'est-il passé ? **COMMENT** cela s'est-il passé ?		
Nous utilisons un vocabulaire **CLAIR** et **PRECIS**.		
Nous utilisons des **PETITS MOTS** pour faire le lien entre les différentes informations.		
Nos phrases sont **CORRECTES** : elles ont un **SENS**, commencent par une **MAJUSCULE** et finissent par un **POINT.**		
Nous utilisons le **PASSE COMPOSE** et le **PRESENT**.		
Nous évitons les répétitions en utilisant les **PRONOMS PERSONNELS** corrects.		

Annexe 6 - Modifications séquence 1

Colonne « **Adaptations** »**:** sont seulement indiqués les éléments qui ont été ajoutés, modifiés, déplacés ou supprimés. Les éléments de contenu non indiqués restent ceux prévus initialement (avant réorganisation de la séquence).

Séance	**Modalités/Supports**	**Adaptations**
Séance 5	En distanciel. Sur diaporama.	Rappel de ce qui a été fait depuis le début du projet pour ne pas que les élèves oublient et restent investis dans le projet. Suppression de la phase de mise en commun et de la phase d'entraînement.
Séance 6	En classe.	Supprimée.
Séance 7	En classe.	Maintenue. Ajout de la mise en commun pour les éléments composants la Une. Institutionnalisation.
Séance 8	En classe.	Suppression de l'institutionnalisation (avancée en séance 7). Début du travail sur le repérage des questions (règle des 5 W).
Séance 9	En classe.	Fin du travail sur le repérage des questions (règle des 5 W).

Annexe 7 - Productions des élèves

Les productions des élèves en T1 sont des reproductions, la correction effectuée et le dessin accompagnant la production les rendant peu lisibles. Les productions des élèves en T2 sont celles rendues après vérification des critères de réussite.

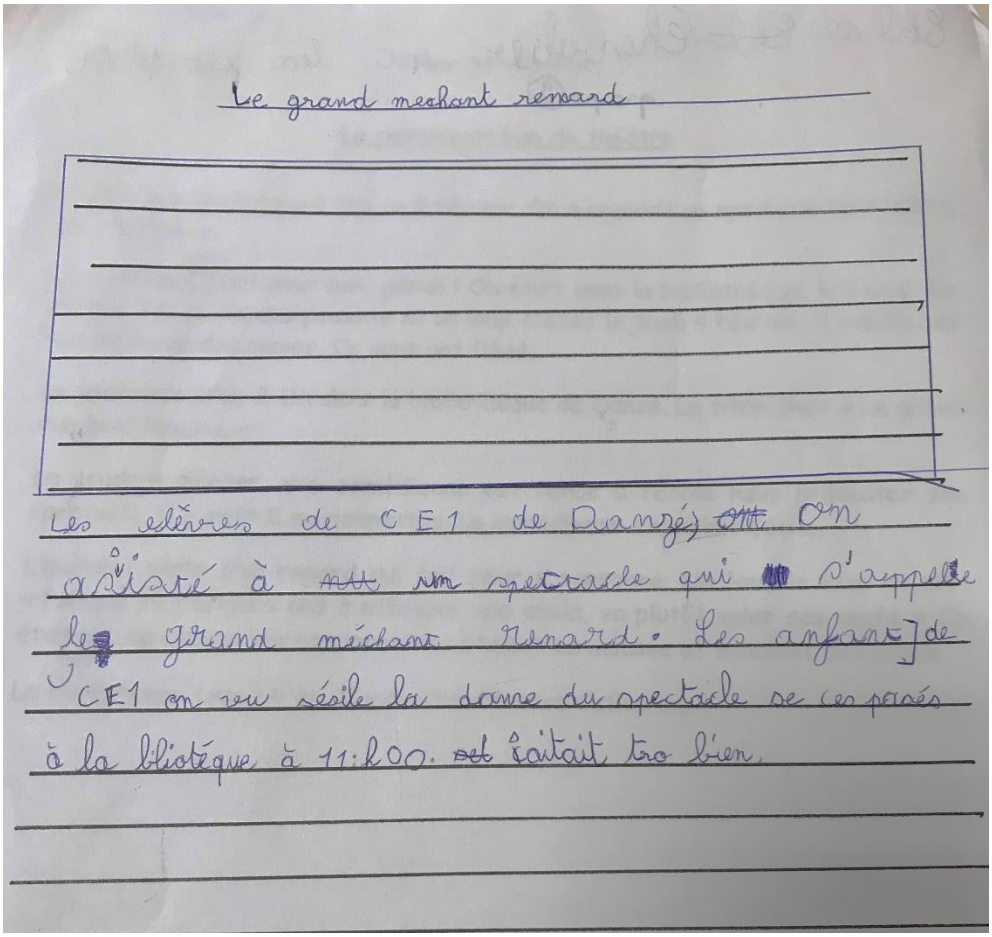
Elève 1 – production 1.

Pendant les vacances, a chui a noi ma tata.

Pendant les vacances, je suis allez chez ma tata.

Elève 1 - production 2.

Le crochet «] » signifie l'endroit où l'élève a cessé d'écrire. Un autre membre du groupe a pris le relais.

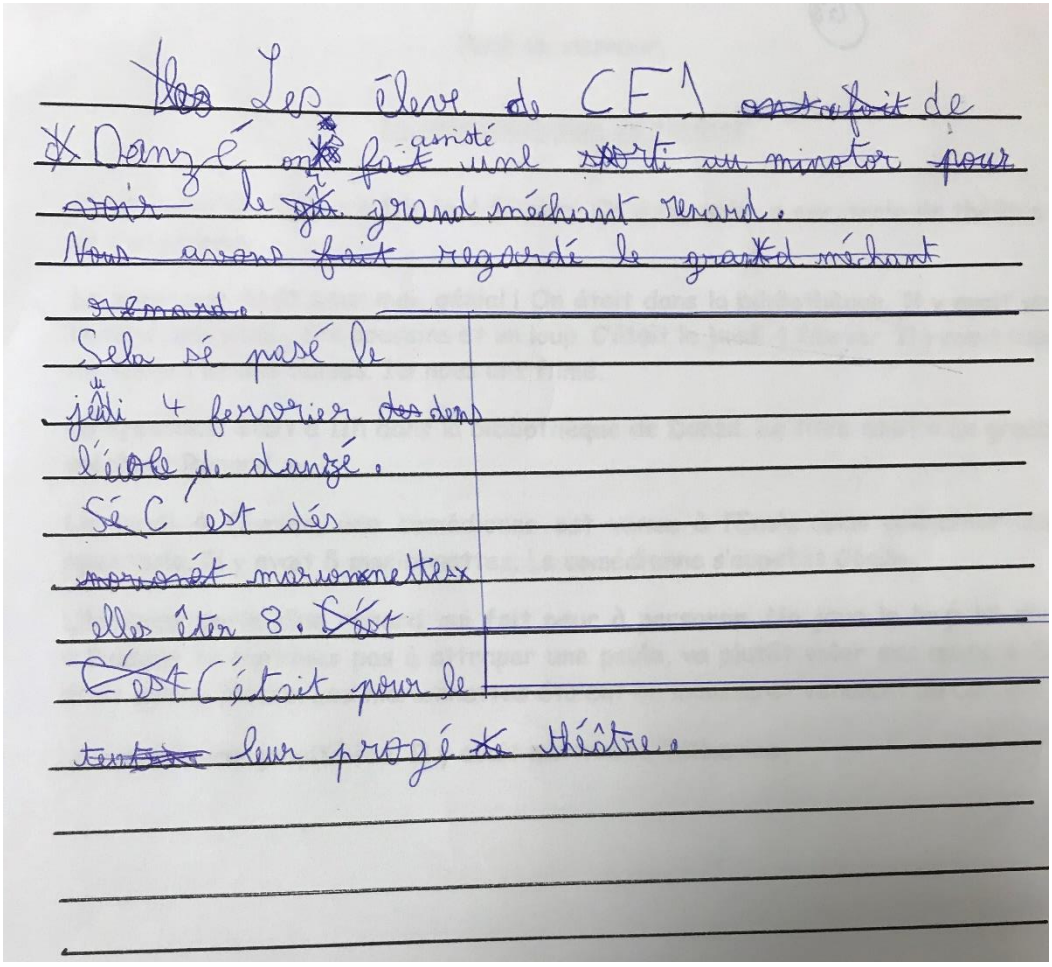


Elève 2 – production 1.

Pendant les vacances, gegou a vaic mer faux chien et chat. Gegou a vaic mer gropai et grenmair. Gesui bien na muzer.

Pendant les vacances, j'ai joué avec mes faux chien et chat. J'ai joué avec mon grand-père et ma grand-mère. Je me suis bien amusé.

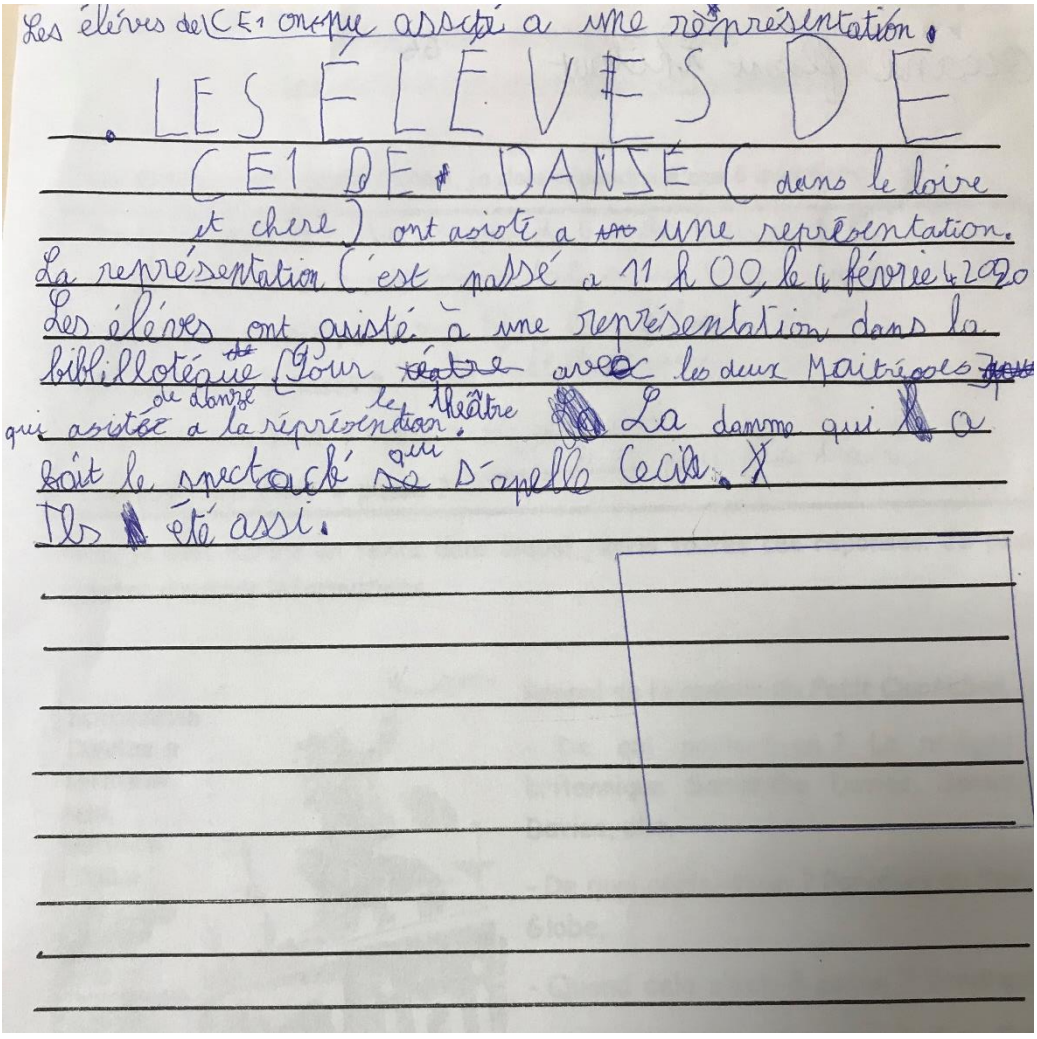
Elève 2 – production 2.



Elève 3 – production 1.

Pendant les vacances, jes joues avec Pierre-Louis et avec mais papa et maman. Pendant les vacances, jes regardes la telai. Pendant les vacances, jes joues avec Pierre-Louis.

Elève 3 – production 2.


Les élèves de CE1 onnt assisté a une représentation.

LES ÉLEVES DE CE1 DE DANSE (dans le loire et chere) ont asisté a une représentation.

La représentation (est passé a 11 h 00, le 4 février 2020

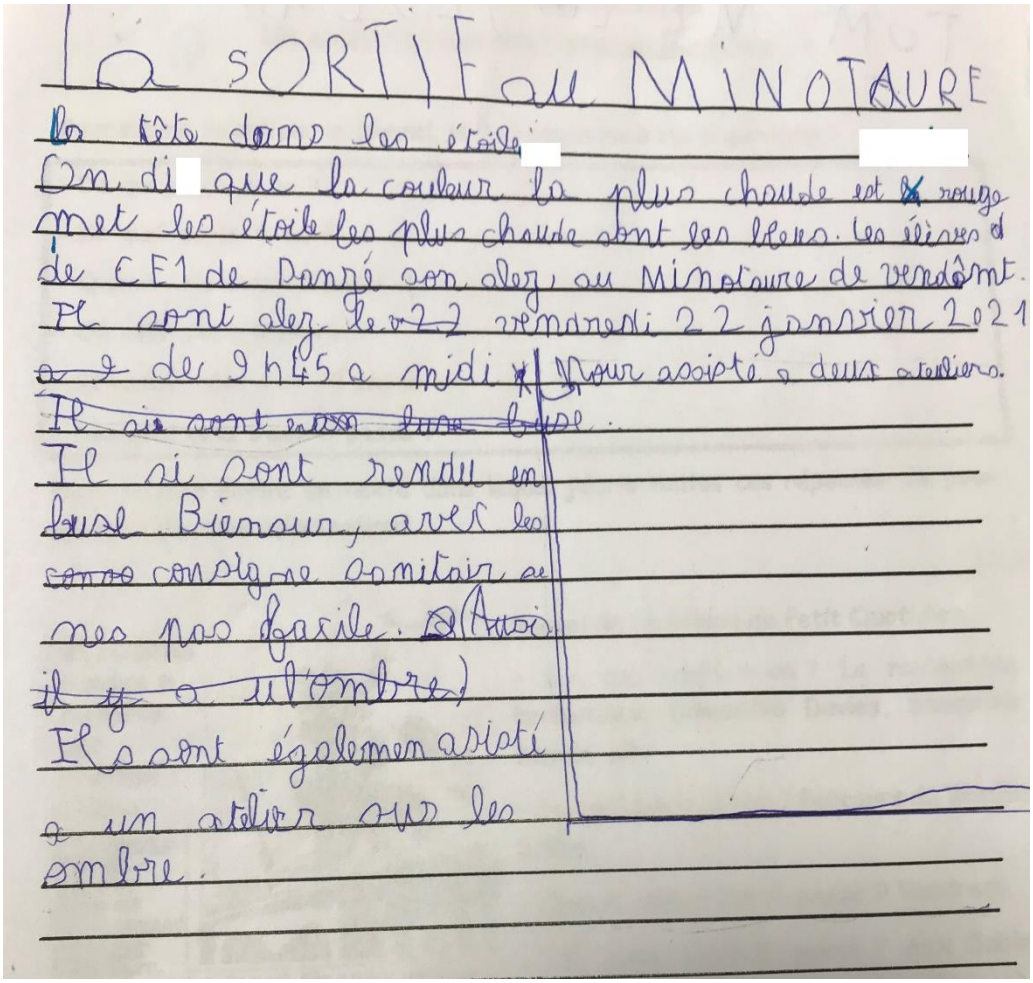
Les élèves ont aristé à une représentation dans la bibliotéque Pour théâtre avec les deux Maitresses de danse qui asistée a la représentation. Le théâtre La danseuse qui a fait le spectacle qui s'apelle Cecile.

Ils été assi.

Elève 4 – production 1.

Pendant les vacances, je sui aller cher mon tonton lucas qui à 10 ans. Je sui aller cher ma mamie qui sapelle Brigite. Je suis aller dans ma chambre pour aller jouer aux LEGO.

Elève 4 – production 2.



Annexe 8 - Diagramme 4 – Les avantages du travail en groupes

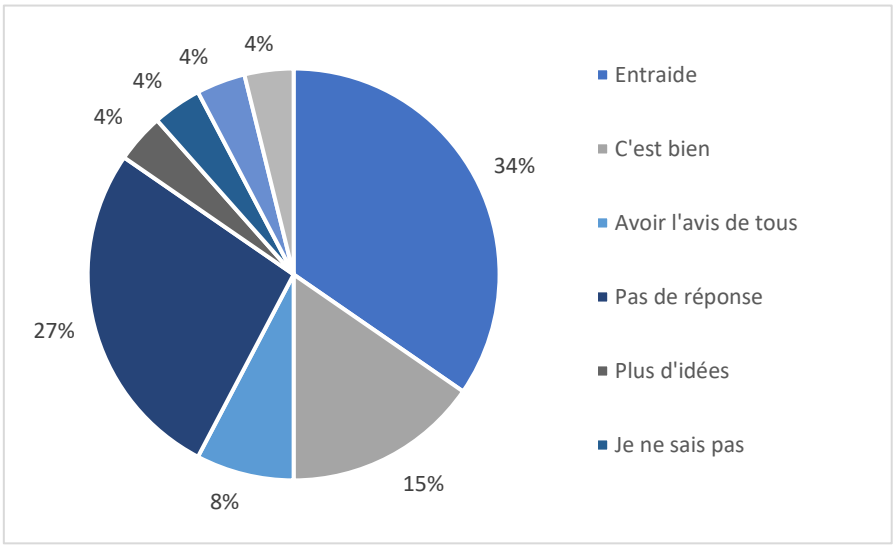


DIAGRAMME CIRCULAIRE 4 - AVANTAGES DU TRAVAIL EN GROUPES

Annexe 9 - Diagramme 5 – Les désavantages du travail en groupes

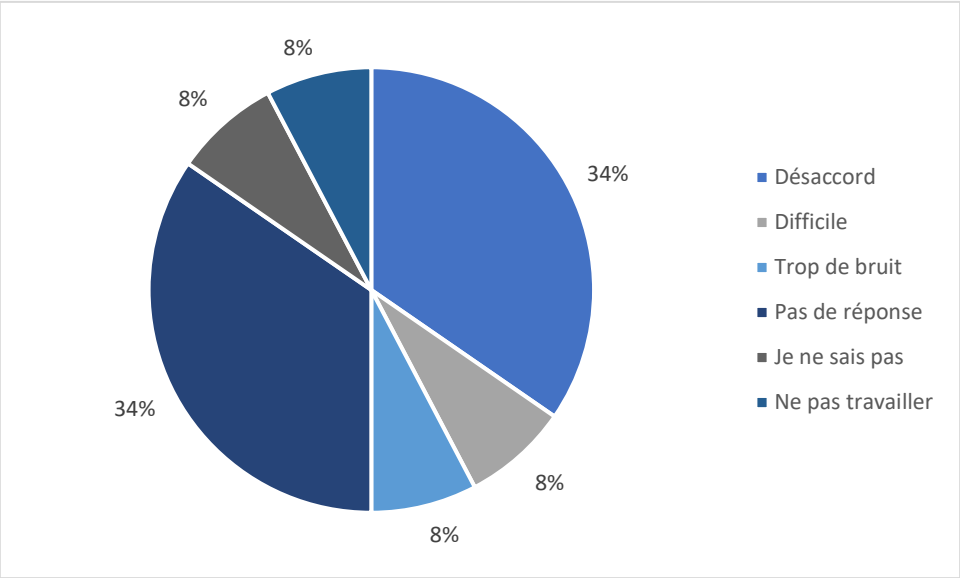
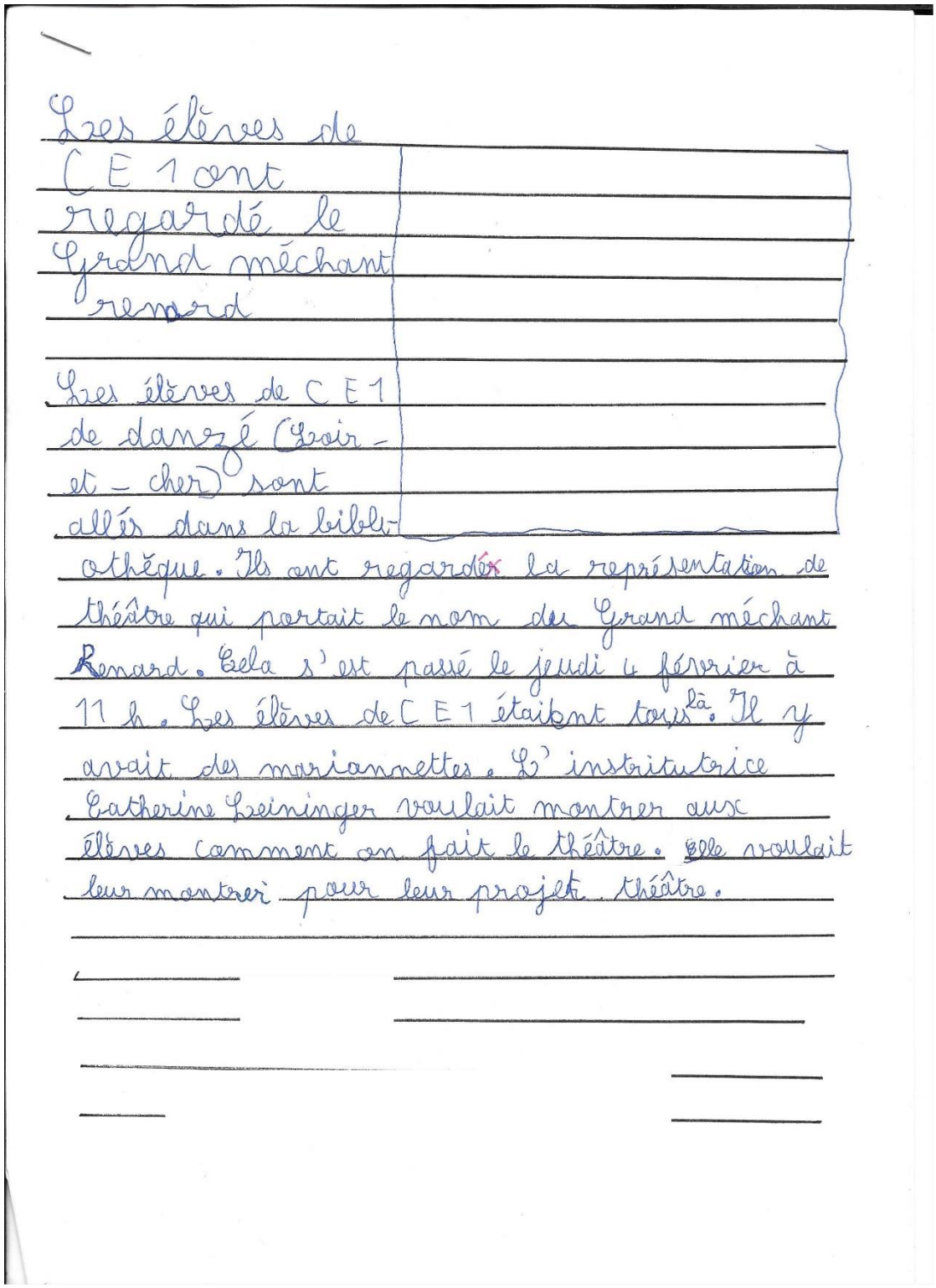


DIAGRAMME CIRCULAIRE 5 - DESAVANTAGES DU TRAVAIL EN GROUPES

Annexe 10 – Les productions finales des élèves.

Ces productions sont les productions finales des différents groupes, après révision et avant qu'elles soient recopiées sur un traitement de texte.

Les noms des auteurs ont volontairement été retirés.



Les élèves de CE1 ont regardé le Grand méchant renard

Les élèves de CE1 de Danzé (Loir-et-Cher) sont allés dans la bibliothèque. Ils ont regardé la représentation de théâtre qui portait le nom de Grand méchant Renard. Cela s'est passé le jeudi 4 février à 11 h. Les élèves de CE1 étaient tous là. Il y avait des mariannettes. L'institutrice Catherine Freininger voulait montrer aux élèves comment on fait le théâtre. Elle voulait leur montrer pour leur projet théâtre.

SORTIE AU MINOTAURE

Vendredi les élèves de CE1 de Danzé sont allés au Minotaure à Vendôme. Ils ont fait deux ateliers : un sur les étoiles et un autre sur les ombres. Ils y sont allés pour mieux connaître les étoiles et les ombres.

Le théâtre à Danzé

Les élèves de CE1 de Danzé ont asisté à une représentation "Le grand méchant renard."

~~Cela s'est passé le jeu~~

Cela s'est passé le jeudi 4 février à l'école ~~deux~~ de Danzé. Ce sont des marionnettes: elles étaient 8. Cétait pour leur projet théâtre.

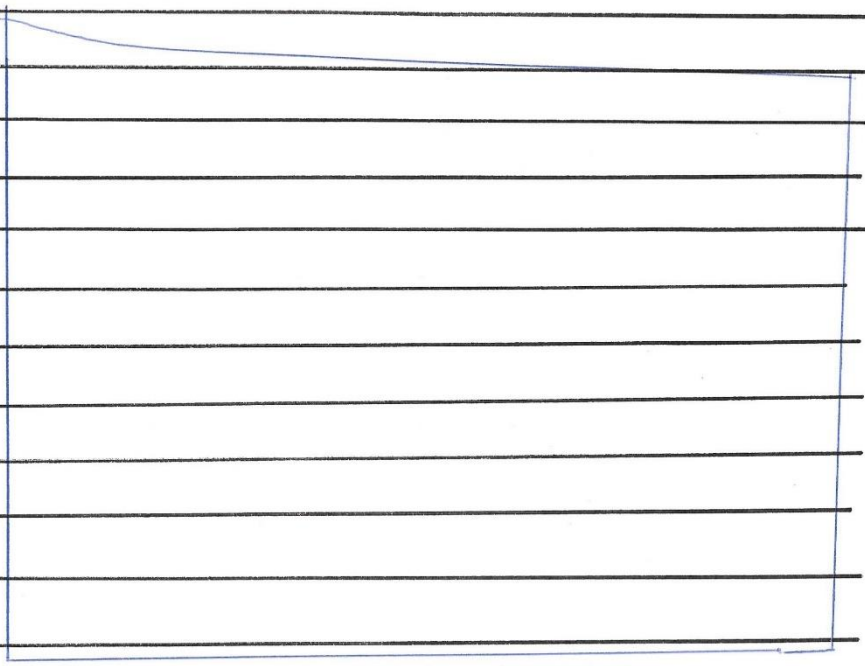
Les élèves de CE1 ont assisté à un ~~spé~~ spectacle

Les élèves de CE1 de Daniel ont assisté à un spectacle. Cela s'est passé dans la bibliothèque à 11h00. Les enfants de CE1 ont vu Cécile la comédienne du spectacle.

Des comédiens sont venus représenter un spectacle à l'école de Danzé.

Les élèves de la classe de CE1 de la classe de Danzé (Loir-et-cher). Des comédiens sont venus, ont assisté à une représentation à l'école de Danzé. Le spectacle a commencé à 11H00 le jeudi 4 février 2021, à la bibliothèque de Danzé. Les comédiens sont allés dans la bibliothèque pour jouer représenter leur pièce de théâtre. Les maîtresses de CE1 ont fait appel à des comédiens pour qué ils viennent représenter leur scène de théâtre. Les élèves de CE1 ont beaucoup apprécié.

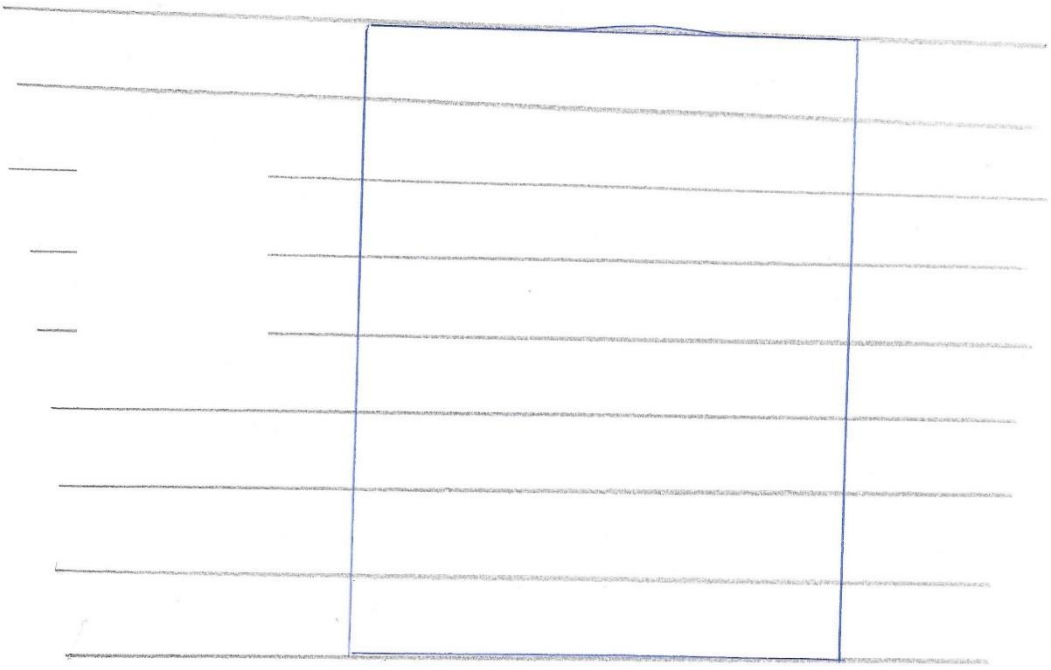
Des élèves au minotaure



Le vendredi 27 janvier les élèves sont allés en bus pour aller au Minotaure. Ils ont participé à l'atelier sur les étoiles et sur les ombres. Un monsieur a présenté la vie des étoiles, une dame leur a expliqué les ombres. Les élèves voulaient en savoir plus sur le projet.

Ces ateliers ont eu lieu dans le cadre du « Salon des Sciences ».

Les élèves de CE1 ont regardé le spectacle du Grand méchant renard. A jeudi 4 février 2021 à 11h. Comme personnages, Il y avait une renard, une poule, un loup, et des petits poussins. C'était dans la bibliothèque de Davrzé. La comédienne a présenté le spectacle du gand méchant renard. Il y avait huit marionnettes et la comédienne.



La sortie au Minotaure : la tête dans les étoiles

On dit que la couleur la plus chaude est rouge mais les étoiles les plus chaudes sont les bleues. Les élèves de CE1 de Danzé sont allés au Minotaure de Vendôme. Ils y sont allés le vendredi 22 janvier 2021 de 9h45 à midi pour assister à deux ateliers. Ils s'y sont rendus en bus. Bien sûr avec les consignes sanitaires ce n'était pas facile. Ils ont également assisté à un atelier sur les ombres.

Résumé français

Ce mémoire s'intéresse aux bienfaits de la mise en place d'une pédagogie de projet sur le développement des compétences des élèves. Cette pédagogie innovante a été mise en place dans le cadre d'un projet autour du journal en classe de CE1. En quoi l'écriture d'articles de journaux dans le cadre d'un projet presse écrite permet-elle de développer des compétences en français et en Education morale et civique ? Ce projet interdisciplinaire, liant le français et l'Education morale et civique a permis aux élèves de découvrir le métier de journaliste, le journal, ses fonctions et son écriture et d'approcher la liberté d'expression, mise à mal ces derniers temps. Le projet s'est terminé par l'écriture d'un article de journal en groupes à partir du vécu scolaire des élèves. L'évaluation du projet m'a permis d'apprécier l'efficacité de cette pédagogie.

Mots clés

pédagogie de projet, interdisciplinarité, projet autour du journal, développement de compétences

Abstract

This dissertation looks at the benefits of implementing project-based learning for the development of students' skills. This innovative pedagogical methodology was implemented as part of journalism project in CE1 class. How does writing newspaper articles as part of a journalism project can help to develop skills in French and Moral and Civic Education ? This interdisciplinary project, combining French and Moral Civic Education, allowed students to discover the profession of journalist, the newspaper, its functions, and its writing, and to approach the freedom of speech, which has been undermined recently. The project ended with the writing of newspaper in groups based on the students' school experience. The experiment allowed me to note the effectiveness of this pedagogy.

Keyword

Project-based learning, interdisciplinarity, newspaper project, skill development