

Le récit-photos, un projet pour apprendre

1	Un projet : le récit-photo, un projet pour apprendre	2
1.1	Calendrier du projet	2
1.2	Les trois remédiations apportées à travers ce projet	3
1.2.1	réaliser une activité porteuse de sens	3
1.2.2	faire appel aux TIC	4
1.2.3	travailler par objectifs-noyaux	5
1.3	Questionnaire adressé aux enfants	6
1.3.1	Genèse du questionnaire, conditions de passation et réserves	6
1.3.2	Synthèse des réponses	6
2	Conclusions	9
3	Bibliographie	10
4	Annexes	11
4.1	Annexe 2a : Le récit photo : un projet pour apprendre...	12
4.2	Annexe 2b : les points positifs et négatifs de la pratique de ce projet	14
4.3	Annexe 2c : Qu'as-tu appris lors du projet roman photo?	16
4.4	Annexe 2d : Diagrammes reprenant les QCM	17
4.5	Annexe 3 : Démarche pédagogique du projet	17
4.6	Annexe 8 :Manque-t-il un chaînon entre école primaire et cycle d'orientation ?	21

1 Un projet : le récit-photo, un projet pour apprendre

1.1 Calendrier du projet

Pour tenter de mettre en pratique ces trois nouveaux axes de mon enseignement, j'ai choisi de proposer un projet : **écrire un récit-photos**. La démarche détaillée de ce travail figure en [annexe 3](#) et le résultat est visible sur le site Internet de la classe à l'adresse :

<http://borzuat.ecolevs.ch/romanpwp/sommaire.htm>

De manière globale, ce projet a duré 7 semaines qui se répartissent ainsi :

semaine 1	présentation du projet et adhésion des élèves (voir ce que d'autres classes ont fait sur internet) répartition de la classe en 5 groupes (selon affinités) invention des 5 histoires
semaine 2	suite de l'invention des histoires présentation de l'histoire aux autres (sous forme de « théâtre ») critique par les camarades
semaine 3	étude de BD pour découvrir les différents plans et cadrages analyse d'une séquence de roman photo (pour voir comment c'est fait) analyse d'une BD au niveau du scénario (alternance récitatifs ¹ - bulles ²) écriture du synopsis (voir annexe 4) fabrication d'accessoires et d'habits repérage des lieux de prise de vue
semaine 4	écriture du découpage de l'histoire par vignettes (story board) ³ critique par camarades et enseignants
semaine 5	prises de vues selon les lieux choisis (à l'extérieur) ⁴ étude du texte conversationnel (en lien avec la BD Jojo) saisie des bulles et des récitatifs de ses propres histoires (en salle d'informatique)

¹ Le récitatif est l'élément narratif d'un récit-photos, d'un roman-photos ou d'une BD

² La bulle contient les paroles dites par un personnage de BD ou de roman-photos ou de récit-photos

³ Cette phase a été abandonnée au bout de 3 heures de travail : elle semblait avoir un effet contre-productif en sapant la motivation. Demander aux élèves de rédiger le story-board est sans doute une exigence qui va au-delà de ses forces.

⁴ A tour de rôle, ma collègue et moi sommes allés sur le terrain pour photographier les différentes séquences des récits-photos

Le récit-photos, un projet pour apprendre

semaine 6	fin des prises de vue fin des saisies de bulles et récitatifs (en salle d'informatique) correction des textes (en salle d'informatique) critique par les camarades et correction finale
semaine 7	présentation aux camarades et aux parents (en salle d'informatique) retour critique

1.2 Les trois remédiations apportées à travers ce projet

Outre son côté attrayant et sympathique, cette activité a été vectrice des trois axes de ma « rénovation ».

1.2.1 réaliser une activité porteuse de sens

« Une activité est signifiante dans la mesure où elle aide l'élève à atteindre ses buts, correspond à ses intérêts, s'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations. (...) Plus une activité est signifiante, plus l'élève la juge intéressante et utile. » (Viau, R., 1999, page 99)

Proposer aux élèves d'inventer une histoire dont ils seraient les héros, les laisser choisir les costumes, les accessoires et les lieux où elle se déroulerait : quoi de plus motivant ? Surtout qu'en fin de parcours, la production s'afficherait sur le site Internet de l'école.

Cette possibilité de tout créer de A jusqu'à Z a eu pour les enfants un je ne sais quoi de grisant. De l'avis de la moitié d'entre eux, les apprentissages ont plus de sens quand ils sont travaillés dans un projet.

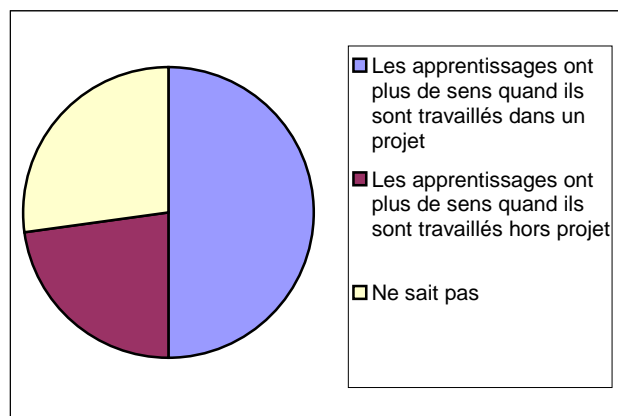


Diagramme interprétatif des réponses des élèves⁵.

⁵ Voir le [questionnaire](#) et les principales réponses

Comme décrit plus haut, l'activité est assez complexe pour susciter des apprentissages mais pas trop difficile pour rester dans le domaine de ce que l'élève est capable de donner. D'autre part, cette activité est porteuse de sens puisqu'elle a débouché sur une réalisation tangible quoique virtuelle.

« Une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, c'est-à-dire à un produit qui ressemble à ceux que l'on trouve dans la vie courante. (...) La réalisation d'un produit améliore la perception que l'élève a de la valeur qu'il porte à ce qu'il fait. » (Viau, R., 1999, page 101)

1.2.2 faire appel aux TIC

« Nous avons vu (...) à quel point les élèves trouvent motivantes les activités grâce auxquelles ils peuvent créer quelque chose dont ils sont fiers. (...) les élèves sentent qu'ils ont davantage le contrôle de leurs apprentissages qu'auparavant et éprouvent souvent le sentiment qu'ils créent « leur » œuvre. » (Viau, R., 1999, page 133)

Ce projet réserve une large part aux TIC en tant qu'outil d'accueil des photos-récits. Dans un premier temps, nous nous sommes familiarisés à l'outil informatique en intégrant des bulles et des textes à des images que nous avons préalablement collectées sur notre site internet.

Dans un second temps, il s'agissait d'utiliser le logiciel de présentation Power Point de Microsoft. Celui-ci avait les qualités requises pour se prêter à la saisie de notre travail :

- prise en main facile : il n'est pas beaucoup plus difficile de travailler avec PWP qu'avec un traitement de texte ordinaire
- utilisation d'un masque d'édition des pages (une sorte de calque qui revient en arrière-fond de chaque page)
- intégration des images, bulles, récitatifs, effets spéciaux (bruit, apparition des images) sans grande difficulté
- automatisation de la conversion des pages en documents HTML, donc transfert facile vers le site Internet, c'est dire que le travail affiché à l'écran donnera exactement le même résultat sur le net

Je tiens tout de même à souligner un point négatif : la non-reconnaissance des pages créées par certains navigateurs et par les machines non équipées du logiciel Power Point. Mais cet obstacle peut être contourné par le téléchargement d'une visionneuse PWP.

En marge et en complément à cette activité de création, les élèves devaient accomplir un certain nombre d'exercices si les objectifs fondamentaux d'orthographe n'avaient pas été respectés. Nous disposons en salle d'informatique de deux logiciels exercices qui

permettent une remédiation entièrement gérée par l'ordinateur. Il s'agit des logiciels Orthogramme⁶ et Ecole⁷.

1.2.3 travailler par objectifs-noyaux

« L'abandon de programmes sous forme d'objectifs atomisés, à progression linéaire fixée d'avance, ne signifie pas pour autant l'abandon d'exigences. » (Allal et co, 1993, page 126)

A travers ce projet, je visais essentiellement un seul objectif-noyau :

- **inventer une histoire dont on est le héros en respectant un schéma narratif type et une certaine cohérence**

Bien sûr que chacune des parties du travail pouvait être découpée en objectifs intermédiaires. Les voici d'ailleurs :

a. pour le travail en équipe

- manifester un esprit d'équipe, de collaboration, de partage du travail

b. pour l'invention des histoires

- respecter le schéma narratif type : situation initiale, développement (actions-réactions puis situation finale)
- respecter le fil rouge de l'histoire, lutter contre les incohérences
- se répartir les rôles, les accessoires et les costumes à réaliser (travail interdisciplinaire)
- choisir les lieux

c. pour l'étude des BD

- connaître et savoir utiliser le vocabulaire relatif aux cadrages et plans

d. pour le synopsis et découpage de l'histoire en vignettes

- résumer l'histoire en tenant compte des 3 articulations principales (histoire narrée)
- différencier au niveau sémantique et grammatical récitatifs (narration) et contenus des bulles (dialogues), écrire avec soin et une orthographe de qualité, utiliser les moyens de références
- respecter les règles minimales (celles qui sont connues et pratiquées depuis longtemps)
- faire la preuve de ses nouvelles compétences en français en insérant des phrases ad hoc (par exemple des phrases complexes, des phrases avec si...)

⁶ Orthogramme, logiciel d'apprentissage des 52 principales règles d'orthographe, visitez le site <http://pages.infinet.net/logitron/log30.htm>

⁷ Logiciel « Ecole » produit par Louis Montavon, enseignant jurassien, voir son site Internet à l'adresse : <http://www.lmontavon.ch/>

e. pour la phase finale

- copier sans faute
- exercer son sens critique (orthographe et sens de l’histoire) sur les autres récits-photos

« Comme l'explique J.-P. Astolfi, le premier travail est de resserrer cet ensemble, de faire son deuil de tout ce que l'on aurait envie de dire dans une logique expositive pour identifier les notions-noyaux qui représentent un progrès décisif dans la progression de l'élève. Il faut simplifier d'abord, s'attacher à un nombre limité d'acquisitions conceptuelles fondamentales auxquelles l'élève pourra rattacher de manière pertinente, par la suite, toute une série d'informations qui auront alors du sens pour lui. »

(Meirieu, P., 1988, p.119)

1.3 Questionnaire adressé aux enfants

1.3.1 Genèse du questionnaire, conditions de passation et réserves

Quel impact ce projet a-t-il eu auprès des enfants ? Pour le savoir, ma collègue Vanessa Savioz a commis un [questionnaire](#)⁸ opposant les situations d’apprentissage en projet et hors projet. Le questionnaire comportait 9 QCM et 6 questions ouvertes.

Il a été passé en classe. Les élèves avaient le choix de l’anonymat. La plupart ont cependant préféré écrire leur nom. J’ai explicité une question après l’autre en veillant à rester le plus neutre possible afin de ne pas influencer les réponses.

On peut bien sûr suspecter le questionnaire d’une certaine tendance à induire la réponse dans le sens du projet, on peut aussi considérer qu’un projet apporte à la classe une bouffée d’oxygène et que, partant de ce point de vue, les réponses des enfants manqueront d’objectivité.

Peut-être conviendrait-il de passer ce questionnaire une nouvelle fois, plus tard, après que l’effet « à chaud » soit tombé, pour mesurer avec un peu de recul l’impact de ce projet.

1.3.2 Synthèse des réponses

A propos des QCM, j’ai retenu 7 items dont je vous invite à consulter les [diagrammes](#) de synthèse.

Les points suivants ressortent essentiellement :

- 95 % des enfants conseilleraient aux enseignants de se lancer dans un tel projet
- 68 % des enfants pensent apprendre plus de choses dans des projets que lors des autres apprentissages
- 68% préfèrent travailler en projet
- 68 % des enfants aimeraient travailler tout le temps selon la formule du projet
- 63 % des enfants préfèrent travailler en groupe
- 59 % des enfants préfèrent travailler dans plusieurs domaines à la fois

⁸ Voir [l'annexe 2a](#)

Le récit-photos, un projet pour apprendre

- 50 % des enfants pensent que les apprentissages ont plus de sens quand ils sont travaillés en groupe

La plupart des élèves ont donc beaucoup apprécié de travailler selon cette formule et je veux souligner que, même si les questions étaient subtilement proches de sens, la cohérence des réponses demeure.

J'ai aussi retenu les **deux questions ouvertes** suivantes :

Cite au moins 2 points négatifs de fonctionner sous forme de projet.

Cite au moins 2 points positifs de fonctionner sous forme de projet.

Les réponses ont été répertoriées et classées sous [l'annexe 2b](#)

En voici la synthèse :

Les points négatifs se réfèrent essentiellement au **comportement en groupe**. On peut ranger 25 réponses sous ce titre.

On cite par exemple 13 fois la difficulté à se mettre d'accord et à accepter les idées des autres.

Les réponses en relation avec la **didactique du français** sont données 7 fois. Elles font part des difficultés à inventer les textes, à rédiger les bulles, à chercher dans le dictionnaire...

Les difficultés d'**organisation** ne sont pas citées souvent (3 fois)

Il y est à noter que deux élèves n'ont pas réussi à évoquer un seul point négatif.

Les points positifs se réfèrent eux aussi essentiellement au **comportement en groupe**. 17 réponses évoquent cet aspect. On y retiendra surtout le plaisir de la communication, de la création ensemble, de l'entraide...

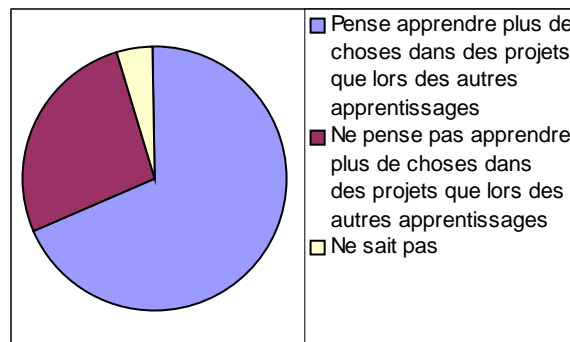
Les réponses en relation avec la **didactique du français** reviennent 4 fois : « on apprend mieux le français, ... »

5 personnes donnent des réponses relatives à l'**organisation** (partage du travail, libre organisation, aspect extra-scolaire, ...)

Enfin, 5 personnes citent des points en relation avec les TIC (plaisir de travailler sur un logiciel de création, fierté de s'afficher sur Internet...)

Tous les élèves ont réussi à citer deux points positifs de ce projet.

Au niveau des apprentissages scolaires, 68 % des enfants pensent apprendre plus de choses dans des projets que lors des autres apprentissages (réponse du QCM)



Le récit-photos, un projet pour apprendre

Une question ouverte reprenait cet item en demandant de préciser ce que l'élève a appris à travers ce projet. Le détail des réponses est visible sous [l'annexe 2c](#). En voici la synthèse :

- **33 réponses se réfèrent à un apprentissage au niveau du français**. En tête vient l'orthographe avec 18 réponses (ponctuation, mieux faire les accords, meilleure orthographe...) puis la composition avec 9 réponses.
- **10 réponses ont trait à l'informatique** (savoir mieux utiliser l'ordinateur, traiter les images...)
- Par contre, et contrairement aux deux autres questions ouvertes analysées plus haut, **seulement 4 réponses concernent le travail de groupe**

Les enfants sont donc tout à fait conscients d'avoir réalisé des apprentissages, essentiellement au niveau du français. Cette auto-évaluation me semble valable ; pour ma part, je peine à donner une appréciation au niveau d'apprentissages précis réalisés.

Il est difficilement imaginable d'en mesurer la portée exacte et je ne verrais pas quelle évaluation me permettrait d'affirmer que tel ou tel objectif précis a été réussi à travers ce projet.

D'autre part, est-il possible de dresser un inventaire des différentes acquisitions faites par les élèves à travers un quelconque projet ? Je ne le crois pas.

Par contre, si je confronte le résultat à l'objectif noyau retenu

inventer une histoire dont on est le héros en respectant

a.un schéma narratif type et

b.une certaine cohérence

je puis affirmer que le but est atteint.

2 Conclusion

A travers ce travail, j'ai tenté de donner à mes élèves l'occasion d'apprendre par le biais d'un projet pédagogique.

Chemin faisant, j'ai le sentiment d'être le capitaine d'un bateau ivre parfois⁹, un bateau qui a légèrement changé de cap mais un bateau qui cherche toujours à s'orienter, se fiant parfois à la boussole des étoiles (qui sont peut-être les modes pédagogiques du moment) ou parfois à ma propre intuition de navigateur quelque peu expérimenté.

De toute manière, beaucoup de questions restent ouvertes, telles celle de l'opposition entre la pédagogie de réussite et la pédagogie de sélection.

« Comme le relève Davaud (chapitre 6), le problème est plus général : est-il possible – et à quelles conditions – de concilier pédagogie de la réussite (dont se réclame généralement l'évaluation formative) et sélection ? Ne faudrait-il pas remettre en cause le fonctionnement général de l'école ? »

(Allal, L., Bain, D., Perrenoud, P., 1993, p. 267)

Mais je suis persuadé d'avoir touché, à travers ce projet, à quelque chose d'essentiel, une chose qui ne figure peut-être pas dans le répertoire du GRAP, une chose qui touche à l'humain, au développement de l'être. Et la participation des élèves à tout projet laisse, de mon point de vue, une empreinte indélébile qui a trait au développement complet de la personne humaine.

« En matière d'éducation, la question fondamentale se résume à celle-ci : quel est le type d'homme que l'on veut former ? Un juste équilibre entre les impératifs de la société, les besoins des secteurs socio-économiques et les aspirations individuelles doit absolument être sauvegardé. Il est certainement primordial que l'individu acquière des comportements qui favorisent son intégration sociale et professionnelle ainsi que sa participation à la vie politique du pays, mais il est tout autant indispensable, qu'il dispose de moyens lui permettant de ses réaliser en tant que personnalité singulière, de poursuivre, aussi longtemps qu'il en a l'énergie et le désir, son développement personnel. »

(Strauven, 1996)

⁹ Le bateau, pas le capitaine !

3 Bibliographie

- Allal, L. « **L'évaluation formative dans un enseignement différencié** », Bern Lang, 1979
- Allal, L., Bain, D., Perrenoud, P., « **Evaluation formative et didactique du français** », Delachaux et Niestlé, 1993
- Amigues, René, « **Petit vocabulaire raisonné à l'usage des enseignants débutants** », 2001
<http://www.aix-mrs.iufm.fr/services/communication/publications/vocabulaire/n1/amigues2/index.html>
- Bain, D. « **Et si le résumé n'existait pas... ?** » Metz, centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1992
- Briguet, P., & Favre, Ph, « **EVALOG, gestionnaire d'évaluation par objectif** », Sierre, 1993
- Briguet, P., Epiney, P.-M., Favre, Ph. & Tabin, M.-C. « **Projet pédagogique: décloisonnement** », Direction des Ecoles de Sierre, 1994
- Briguet, P., Epiney, P.-M., Favre, Ph. & Tabin, M.-C. « **Projet pédagogique: décloisonnement, 2^{ème} rapport** », Direction des Ecoles de Sierre, 1997
- Briguet, P., Epiney, P.-M., Favre, Ph. & Tabin, M.-C. « **Enquête sur la volée EIII** », Sierre, 1997
- Briguet, P., Epiney, P.-M. « **Manque-t-il un chaînon entre l'école primaire et le cycle d'orientation ?** », article, Sierre, juin 1997
- Crahay, M. « **Psychologie de l'éducation** », PUF, 1999
- de la Garanderie, A. et Cattan, G., « **Tous les enfants peuvent réussir** », le Centurion, 1988
- Desoli, J. « **Boulet rouge pour tableau noir** » Ed.Syros, 1997
- Gather-Thurler, M. & Barthassat, M.-A. « **EVALOG: Lorsqu'une petite équipe se met à combattre l'échec scolaire** », rapport d'expertise, mai 1996
- Meirieu, Ph., « **Apprendre... oui, mais comment?** », ESF, 1988
- Meirieu, P « **Frankenstein pédagogue** » Ed.ESF, 1996
- Mersch-Van Turenhoudt, S., « **Gérer une pédagogie différenciée** », De Boeck, 1989
- Perrenoud, Ph., « **Le mieux est l'ennemi du bien** », http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_22.html
In *Éducation Infantile*, n° 3, novembre 1998, pp. 71-76
- Reid, D.K., « **The cognitive curriculum.** » In D.K. Reid, W.P. Hresko et H.L. Swanson (dir.), 1991
- Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne, Royer et collaborateurs : « **Programme d'intervention auprès d'élèves à risque** », Gaëtan Morin, éditeur, Montréal, 1995
- Skinner, B.F. « **La révolution scientifique de l'enseignement** », Bruxelles, Mardaga, 1968
- Strauven, C. « **Construire une formation** », de Boeck Université, 1996
- Viau, R., « **La Motivation dans l'apprentissage du français** », ERPI¹⁰, collection « L'école en mouvement », 1999
- Vigotsky, L.S., « **Mind in society** » Cambridge, MA: Harvard University Press, 1968

¹⁰ ERPI = Edition du Renouveau Pédagogique

4 Annexes

Annexe 1 : Bilan EVALOG (ne figure pas dans ce document)

Annexe 2 : Questionnaire et réponses au projet « le récit-photos, un projet pour apprendre »

2a : [Questionnaire sur « le récit-photos, un projet pour apprendre... »](#)

2b : [Réponses à la question ouverte : points positifs et négatifs dans le fonctionnement du récit-photos](#)

2c : [Réponses à la question ouverte : Qu'as-tu appris lors de ce projet ?](#)

2d : [Diagrammes reprenant les QCM](#)

Annexe 3 : [Démarche du projet « le récit-photos, un projet pour apprendre... »](#)

Annexe 4 : Un exemple de synopsis

Annexe 5 : Un exemple de découpage

Annexe 6 : Une page d'un story-board (avec photos)

Annexe 7 : [Les récits-photos](#)

Annexe 8 : [Manque-t-il un maillon entre primaire et CO ?](#)

4.1 Annexe 2a : Le récit photo : un projet pour apprendre...

Préfères-tu travailler seul ou en groupe?

- Je préfère travailler seul
- Je préfère travailler en groupe.
- Je n'ai pas de préférence

Préfères-tu travailler autour d'un projet ou d'une branche isolée?

- Je préfère travailler autour d'un projet
- Je préfère travailler par branche isolée
- Je n'ai pas de préférence

Préfères-tu travailler un domaine à la fois ou plusieurs domaines à la fois? (conjugaison, dessin, grammaire, ortho...)

- Je préfère travailler un domaine à la fois
- Je préfère travailler plusieurs domaines à la fois
- Je n'ai pas de préférence

Penses-tu que le travail de l'école soit de travailler chaque branche séparément ou de travailler les notions en les insérant dans un projet ?

- Je préfère travailler chaque branche séparément
- Je préfère travailler les branches à l'intérieur d'un projet

Cite au moins 2 points négatifs de fonctionner sous forme de projet.

-
-

Cite au moins 2 points positifs de fonctionner sous forme de projet.

-
-

Aimerais-tu travailler tout le temps selon la formule du projet ?

- oui non je ne sais pas

Que reproches-tu à l'école en général?

-
.....

Le récit-photos, un projet pour apprendre

Les apprentissages vus à l'école ont-il plus de sens s'ils sont travaillés dans un projet ou hors projet?

- dans un projet
- hors d'un projet
- je ne sais pas

Penses-tu apprendre plus de choses dans des projets que lors des autres apprentissages faits en classe?

- oui
- non
- je ne sais pas

Qu'as-tu appris lors du projet roman photo?

.....
.....

Quelles domaines ou quelles branches ont été travaillés ?

- en français : orthographe rédaction grammaire vocabulaire
 expression orale
- en
- en

Quelles difficultés as-tu rencontrées lors de ce projet?

.....
.....

Quelles satisfactions as-tu ressenties?

.....
.....

Conseillerais-tu aux enseignants des autres classes de se lancer dans un tel projet?

- oui
- non
- je ne sais pas

4.2 Annexe 2b : Les points positifs et négatifs de la pratique de ce projet

Cite au moins deux points négatifs de fonctionner sous la forme de projet.

(question ouverte)

a. réponses en relation avec le comportement en groupe :

- 13 fois : se mettre tous d'accord, s'entendre, supporter les gens, accepter les idées des autres
- 6 fois : bruit, on parle tous en même temps, on est incapable d'écouter les autres
- 4 fois : certains ne font rien, d'autres en font trop
- 2 fois : des personnes ne travaillent plus car elles sont fâchées, qqn se retire du groupe parce qu'on n'est pas de son avis

b. réponses en relation avec les didactiques

- 4 fois : travailler l'orthographe, écrire, chercher dans le dictionnaire, relire
- 3 fois : trouver le texte à écrire, inventer l'histoire, parler pour chaque diapositive

c. réponses en relation avec l'organisation

- 3 fois : fixer des rendez-vous (difficulté de trouver des moments qui conviennent à tous)

d. réponses diverses

- taper les textes à l'ordinateur
- on mélange l'histoire (risque de confusion)

Cite au moins deux points positifs de fonctionner sous la forme de projet.

(question ouverte)

a. réponses en relation avec le comportement en groupe (dynamique de groupe):

- 3 fois : plaisanter un peu, s'amuser
- 4 fois : si quelqu'un est faible, on peut l'aider ; s'entraider ; c'est bien de travailler ensemble car on peut s'aider
- 3 fois : trouver des idées ensemble
- 2 fois : s'exprimer en groupe, dire ce que l'on pense
- 2 fois : travailler en groupe
- on apprend à mieux se comporter avec les autres
- il y a toujours une solution
- une bonne ambiance
- on s'amuse tout en travaillant
- on se connaît mieux de travailler en groupe

b. réponses en relation avec les didactiques

- 3 fois : on apprend qqch, on arrive mieux à apprendre, on apprend beaucoup le français
- faire du théâtre

Le récit-photos, un projet pour apprendre

c. réponses en relation avec l'organisation

- partage du travail : une personne écrit, une autre contrôle l'orthographe
- s'organiser tout seul
- quitter l'école, faire des photos pendant le temps de l'école
- on a consacré beaucoup de temps pour faire ces récits-photos
- faire beaucoup de choses en même temps

d. réponses en relation avec les TIC

- 4 fois : ajouter des bulles à nos photos, travailler sur des ordinateurs
- pouvoir paraître sur Internet

4.3 Annexe 2c : Qu'as-tu appris lors du projet roman photo?

Réponses en relation avec la didactique du français

- à utiliser les livres de référence
- le français

a.orthographe :

- 7 fois : ponctuation (ne pas oublier les points et les majuscules)
- 5 fois : orthographe
- 2 fois : mieux faire les accords
- les accords de participes passés
- beaucoup de règles d'orthographe
- mieux faire les accords
- repérer les fautes

b.composition

- 4 fois : mieux formuler les phrases
- 3 fois écrire des dialogues
- 2 fois : apprendre à écrire

c.vocabulaire

- 2 fois : nouveaux mots, du vocabulaire
-

d.conjugaison

- 2 fois : à mieux conjuguer les verbes

Réponses en relation avec l'informatique

- 4 fois : mieux utiliser l'ordinateur
- 3 fois : taper à l'ordinateur
- l'informatique
- mettre des bulles sur les photos
- traiter des images

Réponses en relation directe avec la spécificité de cette tâche

- faire un roman-photos
- faire des BD

Réponses en relation avec le travail de groupe

- à parler avec les autres du groupe, à s'entendre entre nous
- parler entre nous
- je pensais que c'était plus facile que ça

Réponse atypique

- c'est dur d'être un top model


4.4 [Annexe 2d : Diagrammes reprenant les QCM](#)

4.5 Annexe 3 : Démarche pédagogique du projet

Présentation des saynètes

- imaginer l'histoire, chaque groupe présente son histoire
- on doit clairement percevoir les situations suivantes :
 - o situation initiale
 - o développement (actions-réactions)
 - o situation finale
- rôles et lieux bien définis
- imaginer déjà les costumes
- « Est-ce possible, réalisable, l'histoire tient-elle la route ? »

Etude des BD

- **Observation** de BD et d'une page d'un roman photo au rétro.
- **Constats** : découpage de l'histoire
 - o tout n'est pas écrit, il y a plutôt des dialogues
 - o utilisation d'onomatopées
- **Constats** : organisation des vignettes
 - o différentes polices d'écriture parfois manuscrit
 - o au sommet contexte temporel ou narratif : le récitatif
 - o cadrages différents : plan général, vue rapprochée, gros plan cad : éloigné, moyen et proche
 - o exercice d'analyse des plans : éloigné, moyen et proche
 - o grandeur des vignettes pas tjrs pareilles
 - o d'où vient la parole (pas nécessairement de la bouche)
 - o 
 - o déformation de l'image
 - o ajout d'éléments virtuels ou intégration d'images dans l'image

Synopsis

- Décrire chaque phase de l'histoire et imaginer le nombre de vignettes pour chaque étape :
 - 1) **Situation initiale** : Où (tous les lieux), Qui (rôles, noms et relations) , Quand (précisément)

Le récit-photos, un projet pour apprendre

- 2) **Problématique** : élément déclencheur, nœud de l'histoire.
- 3) **Actions** : à relever systématiquement les étapes. (Aide : penser en images relever les images flash)
- 4) **Résolution du problème** :
- 5) **Situation finale** :

Raconter son roman à l'aide du synopsis

- 1 élève par groupe raconte.
 - Les auditeurs font des critiques.
 - 1 élève du groupe relève les critiques ou les nouvelles améliorations.
- But : Clarifier l'histoire et la rendre intéressante.

Améliorer les synopsis // feuilleter les romans photos

- correction des synopsis (orthographe, conjugaison, grammaire, sens, présence des 5 étapes citées précédemment, logique.)
- amélioration des synopsis selon les critiques des camarades.
- Aide : Penser l'histoire en images, en flash.

Découpage de l'histoire en vignettes

- Présentation en commun d'un découpage d'une histoire en vignettes (à partir de la fiche « découpage »)
 - Application : découpage de leur histoire.
- Aide** : 1) penser en images 2) jouer la scène
- Rem** : Les élèves n'ont pas découpé toute leur histoire en image. En effet il s'agit d'un exercice laborieux.

Photos

- Prise des photos sur le terrain.

Impression des photos et rédaction des bulles et récitatifs

- Sous chaque vignette, des lignes sont mises à disposition pour que les élèves puissent noter le contenu de chaque bulle et de chaque récitatif.

Grille d'autoévaluation

Grille d'autoévaluation

A respecter dans les bulles et les récitatifs

- * **En vocabulaire :**
 - utilisation *des mots invariables* (listes 1-2-3-4)
 - emploi *des listes de mots* 6P (listes 1 à 10)
- * **En grammaire :**
 - Au *minimum 2 phrases du type* : « Si (présent) ,(futur) »
« Si (imparfait)....(conditionnel) »
 - Au minimum *3 phrases complexes*.

A respecter tout au long de la phase d'écriture

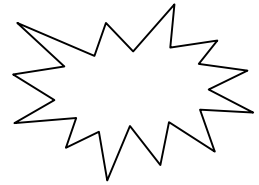
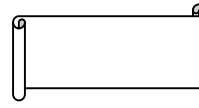
- ***En orthographe :**
 - *accords : pluriel et féminin et des noms et des adjectifs.*
 - *accord sujet - verbe*
 - *les homophones* vus : à/a, et/est, son/sont, ce (c')/ se (s'),
ces/ses c'est/s'est sais/sait.
- ***En conjugaisons :**
 - *les temps vus* : présent, imparfait, futur, passé composé,
conditionnel, impératif.
- ***Autre :**
 - *majuscules et points.*

Le récit-photos, un projet pour apprendre

Ajouter les bulles et les récitatifs aux vignettes

- Les élèves en s'aidant de ce qui a été fait sur leur fiche de préparation (fiche avec vignettes, dialogues et récitatifs rédigés en dessous) ajoutent les bulles et les récitatifs aux images.

-



Utilisation des formes automatiques.

Correction et retouches finales

- chaque groupe vérifie complètement l'orthographe et la disposition de ses textes
- le travail est revu par toute la classe qui fait ses critiques
-

Le final

- savourer le travail.
 - le présenter aux autres classes
-

4.6 Annexe 8 : Manque-t-il un chaînon entre école primaire et cycle d'orientation ?

Patrick Briguet et Pierre-Marie Epiney
Groupe EVALOG

Sierre, juin 1997

Une analyse des résultats de la volée des élèves de 94/95 avait mis en évidence qu'ils étaient globalement crédités de meilleurs résultats que la moyenne des autres élèves du CO (voir enquête du rapport intermédiaire 94). L'effort de changement entrepris par le groupe EVALOG continuait donc sans trop se soucier de la coordination verticale puisque celle-ci ne posait aucun problème particulier. Les maîtres du CO n'avaient de leur part aucune suggestion à formuler. Par contre, la volée des élèves de l'année 96/97 a obtenu des résultats mitigés, le « passage » au CO s'est avéré plus difficile.

« Pourquoi nos enfants ne peuvent-ils pas poursuivre le système EVALOG au CO ? » « Le CO suit-il vraiment le primaire ? » « Est-il vrai que les élèves d'EVALOG suivent mieux, ou moins que leurs camarades venant d'autres classes au CO ? » Voici quelques interrogations qui commencent à se faire entendre, qui ont interpellé les enseignants d'EVALOG et les ont amenés à organiser un premier échange avec le responsable du CO de Goubing, échange auquel ont également participé le directeur des écoles et Mme Monica Gather Thurler. Les participants à cette rencontre ont saisi l'occasion pour analyser brièvement les différences entre les deux ordres d'enseignement et pour esquisser une série de suggestions qui devraient permettre quelques rapprochements pour assurer une meilleure continuité aux élèves. Ce petit texte retrace les principaux éléments évoqués qui mériteraient sans doute d'être discutés et approfondis par les diverses parties concernées. L'objectif de cette démarche vise à harmoniser les démarches, à trouver des terrains d'entente pour que les élèves ne paient pas la facture - fracture - d'une coordination difficile...

Quelques différences sensibles

Voici d'abord plusieurs différences recensées entre les deux degrés d'enseignement :

- L'enseignant référent du primaire devient pluriel au CO : au lieu d'un maître unique qui encadre de façon très étroite l'élève du primaire, la multiplicité des intervenants n'est pas de nature à rassurer certains élèves du CO.
- L'approche du temps scolaire est plus souple en primaire : l'enseignant peut décider de prolonger ou d'écourter un cours selon les besoins, la mise sur pied d'ateliers d'une demi-journée ou plus se fait sans aucun problème, ce qui n'est pas réalisable au CO où les matières sont obligatoirement découpées en tranches de 45 minutes.
- Le groupe-classe est quasiment dissout dans les structures du CO.
- En entrant au CO, l'élève quitte non seulement une école mais également l'enfance ; l'adolescence intervient accompagnée de radicales remises en question.
- On peut formuler l'hypothèse que les enseignants des deux degrés (6e primaire et 1ère CO) ne partagent pas les mêmes représentations de notions telles que l'autonomie, la coopération entre pairs, les compétences attendues de la part des élèves, les méthodes de travail, les objectifs de l'école pour la scolarité obligatoire, le projet de formation -2 + 9... Ces représentations déclenchent à leur tour des attitudes pédagogiques et didactiques très diverses, par rapport auxquelles les élèves plus faibles ont de la peine à se situer.
- Enfin, les finalités de sélection ont beaucoup plus d'importance au CO qu'en primaire.

Evidemment, il existe de multiples raisons à la base de ces différences qui s'enracinent autant dans la tradition scolaire du canton que dans la formation des enseignants. Nous avons cependant identifié deux autres éléments qui, à notre avis, mériteraient une intervention rapide de la part des autorités scolaires afin de ne pas décourager tant les enseignants du primaire que ceux du CO à s'investir dans la lutte contre les inégalités scolaires :

1. Le CO subit une pression plus forte, venant du monde professionnel et de l'école post-obligatoire. pour amener les élèves à développer des compétences toujours plus pointues dans des domaines divers. Afin de pouvoir répondre à cette pression - qui augmente d'année en année - le CO se voit obligé d'opérer une sélection de plus en plus dure.
2. Ni l'organisation du travail, ni la formation des enseignants n'ont été conçues, jusqu'à présent, pour accueillir des populations d'élèves hétérogènes. Tant les enseignants que les autorités craignent des réformes qui induiraient un « *nivellement par le bas* », des pédagogies qui maternent

les élèves au lieu de les amener à développer des attitudes comme l'autonomie, la capacité de résoudre des problèmes etc.

Quelques suggestions pour faciliter le passage

Evidemment, il n'appartient pas au primaire d'imposer les règles de conduite pédagogique au CO. En attendant, ces dernières deux années nous montrent qu'il existe un réel problème : soit, nous continuons à poursuivre nos objectifs séparément et ce seront les élèves qui vont devoir payer les frais de notre manque de communication ; soit, nous tentons de trouver des pistes pour faciliter le passage d'un degré à l'autre.

Suggestions à réaliser au sein de la 6P

Voici quelques possibilités envisageables pour familiariser les **élèves** durant le deuxième semestre de la 6P avec les méthodes de travail du CO et pour les aider à décoder les règles de jeu auxquels ils seront confrontés :

- vivre quelques périodes de cours de 45' à la mode « CO » ;
- familiariser les élèves à l'évaluation par notes et au calcul de la moyenne ;
- entraîner les élèves à réagir immédiatement à des consignes collectives ;
- exiger des élèves qu'ils produisent un travail dans un laps de temps limité (rythme imposé).

Que la démarche soit bien comprise : il ne s'agit dans aucun cas d'introduire les pratiques du CO en 6P, mais au contraire d'initier les élèves sous forme de jeu anticipatif aux méthodes de travail du CO : sans jugement, sans critique, mais simplement en démystifiant les pratiques et en donnant quelques repères pour le futur métier d'élève.

Promouvoir une meilleure connaissance des pratiques entre enseignants 6P et 1CO

Par ailleurs il semblerait important que les enseignants du CO et du primaire puissent mieux **connaître leurs pratiques respectives**. Dans ce but, voici quelques suggestions pour lutter contre les malentendus, les stéréotypes et l'incompréhension mutuelle :

- ***Mettre sur pied de visites de classe mutuelles.*** Le maître primaire mesurerait ainsi les difficultés d'organisation au CO et celui du CO se rendrait compte de la façon dont les élèves du primaire sont accompagnés dans leurs apprentissages.
- ***Organiser dans une classe de 6P une discussion animée par un maître du CO*** qui répondrait à toutes les préoccupations des élèves au sujet du passage EP-CO. Cet échange atténuerait sans doute l'effet de stress lié à ce passage.

- **Planifier quelques rencontres entre enseignants EP-CO** pour confronter leur point de vue concernant le projet de formation (-2 + 9) et la définition des concepts énoncés ci-dessus.
- **Organiser des formations continues communes** pour les enseignants EP-CO concernant des problèmes pédagogiques et didactiques communs (évaluation, gestion de la classe, problème du temps de travail à la maison, gestion de la violence, problèmes de pré-adolescence, etc.)
- **Initier les enseignants du CO aux principes de fonctionnement d'EVALOG.** Les élèves de la filière EVALOG sont doublement frappés par la sanction de la moyenne. Un élève dit très justement à ce sujet : « Si j'ai fait un 2, il me faut deux 6 pour remonter. » Les élèves de la filière EVALOG fournissent l'effort nécessaire pour acquérir les objectifs requis par le programme sans être sanctionnés par une moyenne de notes. Il semblerait utile que l'enseignement au CO prenne en compte cela. Serait-il imaginable que tout élève (pas uniquement ceux issus de la filière EVALOG) non satisfait de sa note puisse au moment opportun apporter la preuve qu'il maîtrise la matière enseignée (travail personnel, nouvelle épreuve) ? Mais peut-être est-ce difficilement compatible avec l'organisation et avec l'obligation de sélection du CO ? Ne serait-il pas plutôt imaginable de poursuivre la cheminée EVALOG au CO ?
- **Eviter les cristallisations.** Rappelons qu'une volée ayant fait l'objet d'une enquête (comme EIII) attire inmanquablement l'attention sur elle ou sur la filière dont elle provient. Cette cristallisation risque de forger des opinions tranchées dans un sens ou dans l'autre (pour ou contre EVALOG). Pour permettre une meilleure lecture des productions des élèves, nous suggérons qu'une prochaine enquête porte sur la totalité des élèves du CO (ou sur un échantillon représentatif), quelle que soit leur histoire scolaire antérieure au CO, et tienne également compte des avis des divers partenaires. Une analyse comparative des données (qui combinerait autant des méthodes quantitatives que qualitatives) permettrait de mettre en évidence les éléments nécessitant des régulations sur tous les plans.

Nous sommes convaincus que ni les « levées de boucliers », ni les magnifiques élans de sympathie ne contribueront à faire évoluer les mentalités. Par contre, nous croyons aux effets que pourra produire à moyen terme la création d'un lieu de réflexion commune entre les deux ordres d'enseignement : un lieu de réflexion qui se fixe comme objectif prioritaire d'assurer le bien-être des élèves au sein des structures de la scolarité obligatoire. Il ne s'agit aucunement de s'orienter vers une pédagogie complaisante ou minimaliste, mais au contraire de créer un climat de travail exigeant mais serein qui motive les élèves à développer des compétences de haut niveau.