



HAL
open science

Apprendre à vivre ensemble à l'école primaire : une priorité ?

Mélanie Hoedts

► **To cite this version:**

Mélanie Hoedts. Apprendre à vivre ensemble à l'école primaire : une priorité?. Education. 2016. dumas-01412703

HAL Id: dumas-01412703

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412703>

Submitted on 8 Dec 2016

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.

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE
L'EDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**APPRENDRE A VIVRE ENSEMBLE A L'ECOLE
PRIMAIRE : UNE PRIORITE ?**

MELANIE HOEDTS
PROFESSEUR DES ÉCOLES
GROUPE C / FSTG

ANTHONY SORON
2016

Mots-clés : Education à la citoyenneté, Enseignement (primaire), Pédagogie de projet.

Introduction

Le 3 septembre 2015 à 08 h 30 min, je me suis retrouvée face à ma classe de CE1. Professeure des écoles pour la première fois. Après une succincte pré-formation à l'ESPE (Ecole Supérieur du Professorat et de l'Education) et sans tuteur, j'étais fière de mon nouveau statut mais emplie de craintes. Mes représentations mentales d'une classe type de ce1 (assez vagues) se mélangeaient avec ce que m'avaient dit mes collègues, et le formateur de l'ESPE. Mes élèves étaient maintenant face à moi, j'en étais responsable mais surtout je devais leur transmettre des savoirs ! Vaste tâche.

Face à leur nouvelle enseignante (car ils m'avaient déjà acceptée comme telle... cela me semblait incroyable!) ils sont restés très calmes et attentifs les premiers jours. Nous faisons connaissance.

Puis, très vite j'ai découvert ma classe : des élèves s'interrompant sans cesse pour me rapporter les faits et gestes de leurs camarades, des élèves n'arrivant pas à rester à leur place, mais aussi des gestes et des propos violents à l'égard des autres.

Les cours à l'ESPE ayant déjà commencé, j'avais compris que je devais « gérer » ma classe. Etre sévère, ne laisser passer aucun manquement aux règles de vie commune, me faire respecter. J'avais la sensation de devenir « une sorcière », et cela me semblait incompatible avec les valeurs de bienveillance qui m'étaient chères. Les questions qui allaient me suivre toute l'année se sont posées à moi : comment me faire entendre de ces élèves qui ne s'écoutaient même pas entre eux ? Comment transmettre mes valeurs et celles de l'école comme, le respect de l'autre, la bienveillance, l'entre-aide, si ils ne m'écoutaient pas ? Comment et quand construire un vivre-ensemble, en plus du programme officiel ? Et où trouver le temps et les outils nécessaires à la construction de cette classe ?

Dans un premier temps je présenterai les séances mises en place avec mes élèves durant lesquelles j'ai tenté de comprendre pourquoi cette vie de classe ne semblait pas fonctionner. Ensuite nous verrons par quels moyens j'ai pu avancer avec mes élèves vers une atmosphère propice au travail, et à quelles limites je me suis heurtée.

Enfin ma réflexion portera sur le lien étroit entre la construction de mes séances, et la construction du groupe classe. Ce travail reste à ce jour « en construction ».

De fragiles tentatives de mise en place du « vivre-ensemble ».

Le tout premier obstacle que j'ai rencontré dans cette tentative de construction du « savoir vivre-ensemble » a été la confrontation entre mes idées et la réalité. En effet, de façon assez instinctive j'ai tenté d'établir un dialogue avec mes élèves. Je ne m'étais pas préparée à la difficulté pour des enfants de cet âge à s'approprier des concepts. Ils connaissaient, certes, le vocabulaire attendu : *partage, respect des règles de la vie collective, politesse, être responsable...* mais n'étaient pas capables de se l'approprier. Ces concepts étaient vides pour eux, et ils en jouaient même, cherchant à me provoquer. Je me souviens d'un échange en particulier avec un élève très agité :

« - Est-ce que la violence peut résoudre les problèmes ?

-OUI !

-Pourquoi ?

-Parce que si on m'embête, je tape ! Et c'est la vengeance, je me laisse pas faire.

-Mais il vaut mieux en parler à un adulte responsable, pour en discuter, et être sûr que tu ne te feras pas taper à ton tour. Sinon ça ne s'arrête jamais.

-Ben non, je suis pas un poucave (sic) (balance) moi ! Tu tapes, je tape. C'est bien la violence ! »

Ces échanges n'étaient pas constructifs, me faisaient perdre mes moyens, et perdaient un peu les autres élèves. J'ai rapidement arrêté, pressentant que des débats comme ceux-ci se préparaient en amont, et ne pouvaient pas s'improviser. Il me manquait des outils pédagogiques. En revanche ces dialogues pouvaient aider à la résolution des problèmes de vie de classe, car ils s'appuyaient pour les élèves sur des actes concrets.

Voici un exemple que j'ai rencontré dès le mois de novembre :

-Un élève était régulièrement rejeté par les autres, et le vivait très mal. La mère de cet enfant m'avait demandé d'intervenir mais je ne voulais pas imposer mon point de vue à la classe. Au retour d'une récréation le dialogue s'est présenté de lui même. Certains élèves ont avoués avoir menti en rapportant des insultes que leur camarade n'avait pas proférées. Les autres ont reconnus ne pas avoir de problème particulier avec lui, et finalement, *M* s'est levé et a dit devant toute la classe :

« -C'est pas juste de laisser *A* tout seul. Il a pas de copains, moi je serai son copain, même si *X* ou *Y* ne veut plus jouer avec moi (sic)! »

Certaines valeurs étaient bien là, j'étais rassurée, et fière d'avoir su laisser un temps en classe pour qu'elles soient exprimées et entendues par le groupe entier.

Durant les vacances de la Toussaint, j'ai beaucoup réfléchi à ces interruptions

constantes qui gênaient le déroulement des leçons, faisant terriblement monter le niveau sonore que je m'épuisais ensuite à faire redescendre. Certains élèves passaient leur temps à s'étaler (moralement et physiquement) sur leur camarade. Et ces camarades ne semblaient pas pouvoir s'empêcher d'interrompre le cours pour se plaindre. Quitte à lever la main pendant plusieurs minutes, arrêtant ainsi d'écouter la professeure, pour enfin parler d'un événement qui n'avait plus aucune actualité. J'ai soumis à ma collègue avec laquelle je travaille en binôme l'idée d'un « cahier de doléances » (annexe 1) accompagné d'un « temps de doléances » chaque jour, durant lequel les élèves pourraient s'exprimer. Mon idée était d'éviter les interruptions intempestives et de créer un temps de parole constructif. Il me semblait aussi voir un intérêt pédagogique dans leur rapport à l'écriture , ces cahiers étant leur espace libre d'expression, sans correction de la part des professeurs, ils pouvaient s'approprier ce mode communication sans complexe.

La première partie du contrat a été tout à fait remplie, les élèves n'interrompaient plus la classe à tout bout de champ, à la place ils sortaient consciencieusement leur « cahier de doléances », et écrivaient (ou faisaient semblant d'écrire) ce qu'ils avaient à reprocher à leur camarades. Ainsi le déroulement de la classe est rapidement devenu plus aisé et certains élèves qui n'osaient jamais intervenir étaient entendus. En revanche les séances orales de « doléances », en sont vite arrivées à tourner en rond. Les reproches se répétaient et, même si je tentais d'en faire des exemples, de les regrouper, d'établir un dialogue, nous n'avancions pas.

J'ai alors présenté une affiche s'intitulant « Comment réussir son métier d'élève ? » (annexe 2). Ainsi nous avons pu classer les attitudes qui gênaient les camarades entre eux.

Par exemple, un camarade qui parle, ne respecte pas la règle intitulée: « ne pas bavarder ». Un camarade qui prend les affaires d'un autre sans lui en demander la permission : « avoir son matériel » et « être poli et respectueux » et ainsi de suite. Même si cet outil a été utile, les séances ont rapidement tourné au règlement de comptes, et ne me semblaient pas suffisamment efficaces. Je cherchais à leur donner des outils pour exprimer leurs émotions et ainsi à les canaliser, et je me rendais bien compte que nous en étions loin. Le temps pris par ces séances quotidiennes sur les apprentissages n'étaient pas « rentables ».

A l'issue de ces séances il m'est apparu que les élèves manquaient de vocabulaire pour exprimer ce qu'ils ressentaient. J'ai donc mis en place un rituel de « mot du jour », appartenant au champ lexical des sentiments, et des verbes d'actions effectuées en classe. Je prenais conscience qu'il fallait de la patience. Les outils que je donnais à mes élèves n'auraient pas forcément un résultat immédiat, mais aideraient à la construction de ce groupe-classe.

Malgré tous mes efforts, je me rendais compte que les problèmes de débordement de ma classe étaient souvent entraînés par deux élèves en particulier. Suite à des discussions avec les parents, ces élèves ont été pris en charge par des psychologues et par le RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) . Si ces actions ne dépendaient pas totalement de moi, elles m'ont permis de prendre conscience de mes limites, et des limites de notre travail

d'enseignant : nous ne sommes pas des psychologues et passer le flambeau à des spécialistes ne veut pas dire que l'on se « décharge » des élèves difficiles, mais au contraire que nous leur apportons l'aide dont ils ont besoin. C'est bien ici notre rôle. Cet aspect qui peut sembler évident sur le papier ne l'est pas forcément en réalité, car ces élèves appellent une immense implication, et chaque renvoi de la classe, chaque éclat de violence ou mot déplacé est ressenti comme un échec personnel. Et au contraire les moments de concentration, les exercices réalisés entièrement en autonomie, comme autant de victoires. Mais cette attention particulière qu'ils demandent à l'enseignant se donne au détriment du reste de la classe. D'autre part les outils psychologiques apportés par mon option « *psychologie de la motivation* » m'ont aussi grandement aidés dans l'accompagnement de ces élèves. En effet j'ai pu analyser certains comportements comme des « techniques d'évitement » et non comme des actes de provocation. J'ai compris qu'il fallait éviter d'utiliser l'expression « c'est facile », dévalorisant la réussite de l'enfant, et démotivant, celui qui, ne trouvant pas la tâche évidente, se sent « nul ». Et au contraire encourager les réussites des élèves en s'appuyant sur des éléments concrets. Quoi qu'il en soit, l'apaisement de ces élèves m'a grandement aidé à avancer dans la construction de la classe.

A l'approche des vacances de Noël, l'angoisse est revenue. Comment avancer dans le programme avec ces séances de vie de classe ? En plus du temps « perdu » pour résoudre ces difficultés, les problèmes de mise au travail continuaient et j'avais la sensation de ne plus avancer. Ces séances chronophages en valaient-elles la peine ? Quels éléments mettre en place pour les rendre plus efficaces ? Et surtout où trouver ces aides ?

Une construction plus solide du « vivre-ensemble » en utilisant des ressources pédagogiques.

Différentes aides se sont présentées à moi. Tout d'abord, venant de l'ESPE, les conseils de mes tuteurs, lors des séances collectives, puis à l'issue de leur visites. Les cours, notamment les options m'ont apportés des outils utiles. Parallèlement à ma fréquentation de l'ESPE les trois interventions de la Ligue des Droits de l'Homme du 20ème arrondissement m'ont offert beaucoup de matière à réflexion, notamment dans l'analyse de ce qui a le moins bien fonctionné. Enfin, mes collègues m'ont donné des conseils, souvent ponctuels, mais m'ont surtout assuré un soutien moral, ce qui a une grande importance, l'enseignant faisant partie du groupe-classe à part entière, nous y reviendrons.

Notre tuteur ESPE, monsieur Soron, a été le premier interlocuteur à me donner des outils pédagogiques à mettre en pratique rapidement. Il nous a proposé de nombreuses clefs pour organiser nos séances en tenant compte de la réalité de nos élèves :

- adapter le structure de nos séances à leur capacités de concentration et d'attention,
- comprendre et accepter de travailler avec la difficulté des élèves à se figurer les consignes,
- ne pas hésiter à « matérialiser ce que l'on dit », à sur-expliciter la consigne, à gagner en voix, en présence,
- et enfin nourrir intellectuellement tous les élèves à leur niveau par ce qu'il appelle « une différenciation extrême ».

Par exemple en début d'année j'avais mis en place une séance sur le verbe tirée du manuel *Réussir son entrée en grammaire* paru aux éditions RETZ. La séance débutait par un lecture de texte, et se poursuivait par un travail de manipulation d'étiquettes, avec lesquelles les élèves se présentaient au tableau. La séance m'avait paru très intéressante en théorie, mais en pratique, dans cette classe en particulier, l'apprentissage de la notion de verbe est vite devenu le cadet de mes soucis, face à la gestion des élèves et à mes tentatives de retour au calme. Monsieur Soron m'a alors conseillé (conseils confirmés par ma tutrice madame Debaq) d'éviter de me disperser et de simplifier ma démarche. Un texte de plusieurs lignes présentait en effet une difficulté qui pouvait déjà perdre une partie de la concentration de mes élèves, avant même d'arriver au contenu de ma séance. Entrer en matière avec une simple phrase permettrait à tous mes élèves de comprendre la notion importante de « verbe » et créer ainsi un moment collectif durant lequel je garderais la main. A l'issue des exercices communs à toute la classe, des exercices supplémentaires seraient les bienvenus pour mes élèves particulièrement rapides, afin qu'ils ne s'ennuient pas et me laissent le temps d'apporter l'aide nécessaire aux élèves en ayant le plus besoin. Ces éléments de pédagogie m'ont permis de mettre en place des séances qui fonctionnaient, et donc d'avoir des temps de classe apaisés. Cette « différenciation extrême » pourrait sembler aller à l'encontre de mon projet de construire une « vivre-ensemble ». Comment unir un groupe aussi disparate ? Prendre en compte ces différences, n'est-ce pas les accepter, et même les encourager ? Il ne me semble pas. En effet j'essaye maintenant dans mes constructions de séance (et sur les conseils de mon inspectrice de l'Education Nationale, rencontrée à la réunion de début d'année) d'alterner les moments de travail collectif et de travail individuel. Ainsi les temps et les rythmes de travail des élèves sont respectés. Construire le « vivre-ensemble » n'est-ce pas accepter les différences de chacun plutôt que de tenter de « normaliser » une classe ?

L'autre élément constructif proposé par mes tuteurs a été le travail sur le temps de calme dans la classe. En début d'année les transitions entre différentes tâches étaient invariablement accompagné de brouhaha, de cris et souvent de dérapages. Le retour de récréation était un chaos que je gérais très difficilement. Durant mon stage d'observation dans la classe de ma tutrice terrain, des CP, j'ai vu les outils qu'elle utilisait pour aider les élèves à se recentrer sur le temps de classe et à reprendre une posture scolaire. Par un jeu de mains à imiter, les élèves devaient se concentrer sur leur professeure, qui reprenait la main (si j'ose dire...) et revenait ainsi au silence sans élever la voix. Ces temps étaient assez court, mais constituaient un vrai moment d'échange avec les élèves. J'ai donc essayé cette technique avec ma classe. Si j'ai eu

du mal à mettre en place le jeu de mains, un vrai temps de retour au calme a été extrêmement bénéfique. Monsieur Soron a appuyé cette démarche, en nous conseillant de ne pas hésiter à utiliser des « outils qui marchent » et à « faire durer le silence ». Ces temps silencieux permettent aux élèves de se calmer, de s'écouter (eux-mêmes et leurs camarades) mais aussi à la professeure de se concentrer pour aborder la leçon suivante. Il est difficile d'accepter ces moments durant lesquels on a la sensation de ne rien faire. Mais « écouter le silence » ensemble est un réel moment de vie de classe. Comprendre que pour obéir à cette consigne qui paraît très simple il faut un vrai travail collectif, que pour faire le silence, il ne faut pas parler, et donc ne pas imposer le silence aux autres par la parole. Chacun a la responsabilité de sa parole, pour le silence de tout le groupe. Il s'agit bien ici en construisant ce « temps calme » de construire la vie de groupe.

En même temps que ce début de cours, ma binôme avait contacté l'association « Le groupe d'intervention en milieu scolaire de la Ligue des Droits de l'Homme (section 20ème arrondissement) ». Le premier contact n'a pas été simple, je n'avais pas anticipé la préparation nécessaire à ces interventions avec les élèves, je n'avais donc pas contacté personnellement les intervenantes, qui voulaient alors annuler leur intervention, convaincues que je prenais leur travail à la légère. Une fois le malentendu dissipé (je n'étais pas dilettante, mais terriblement nouvelle dans le métier) nous avons pu programmer trois séances, s'articulant autour du thème : « *vivre ensemble* ». D'abord nous avons travaillé sur le « je » : qu'est ce qui constitue un individu ? Qu'est ce qui nous rassemble ou nous sépare ? Ensuite nous avons proposé une séance sur le « tu », un travail à partir de photos sur les différences des individus. Enfin une séance autour du « nous », ou plus spécifiquement ce que l'on peut construire à plusieurs. Ces problématiques entraient parfaitement dans mes questionnements, et j'étais ravie d'avoir une aide extérieure dans cette démarche. Les points positifs de ces séances ont été :

- le recours systématique à la lecture d'album introduit par une petite musique et conclut par une autre mélodie, suivi d'un temps d'échange,
- le traitement du thème du « vivre-ensemble » par les différents aspects des individus,
- les idées d'activité proposées : les jeux des différences entre les enfants (les élèves ayant les cheveux clairs se lèvent, les garçons se lèvent...), le travail sur les photos faisant apparaître des personnes en situation plus ou moins inhabituelle sur lesquelles les élèves doivent imaginer les dialogues entre les personnages, et le jeu d'observation de tableau humain, que les élèves doivent reconstituer après un temps d'observation, utilisant la parole et l'écoute comme outils.

En revanche les séances ont été très difficiles à mener. A l'issue de la première séance particulièrement éprouvante nous avons travaillé par groupes. Mais le groupe séparé de la professeure a été difficile à gérer malgré la présence du directeur. Si nous trouvions un temps relativement calme durant la lecture, les mises en activités étaient particulièrement laborieuses. Il fallait passer tellement de temps à gérer la classe, qu'il était difficile de leur faire comprendre la finalité de ces séances.

J'attribue cet échec à deux éléments bien distincts. D'une part, le travail avec des « petites » classes était nouveau pour les intervenantes de la LDH, et la difficulté d'abstraction des élèves et l'importance de la gestion de classe les ont un peu pris par surprise. D'autre part, je n'ai pas du tout suffisamment préparé ces séances avec mes élèves (et donc aidé et échangé avec les intervenantes) par manque de temps et d'expérience. J'aurai dû préparer les notions que nous allions aborder ensemble, et surtout organiser des retours sur ces séances par un compte-rendu collectif par exemple, ou un travail de production d'écrit. Ainsi les activités se seraient ancrées dans un travail de classe, et leur contenu pédagogique mieux intégré.

Pour une pratique future, il me semble que l'idéal serait d'intégrer ces séances à un projet pédagogique sur un trimestre, intégrant par exemple des séances de vocabulaire sur les antonymes et synonymes (ce qui est pareil/différent), un travail sur le verbe et les pronoms personnels (je suis, tu es...), des lectures d'albums, et mettant éventuellement un peu de temps de débats. Si ces séances m'ont laissé un goût amer d'échec, elles ont tout de même permis aux élèves de prendre conscience de leur difficulté à travailler ensemble. Elles m'ont apporté matière à réflexion sur la construction de séance moins « scolaire », et l'importance, d'autant plus grande que nous étions hors du cadre habituel et ritualisé de la salle de classe, de leur préparation en amont. Enfin de manière toute à fait narcissique, j'ai pris conscience du travail que j'avais réalisé avec ma classe : lors de ces séances j'étais bien leur référente, la seule à pouvoir les ramener au calme.

Cette notion de « vivre-ensemble » s'arrête-t-elle aux quatre murs de la classe ? Peut-on parler sincèrement de ces valeurs si nous mêmes, en tant qu'enseignants, nous ne les respectons pas ? Comment faire comprendre aux élèves qu'ils doivent communiquer, s'écouter, se respecter si nous ne leur en donnons pas l'exemple au sein même de l'établissement ? Dans ce contexte les liens que j'ai créés avec mes collègues me semblent importants. Par les échanges que nous avons régulièrement en salle des maîtres et dans la cour, nous nous informons de ce qui se passe dans nos classes, et nous pouvons renvoyer une image rassurante de cohésion de l'équipe pédagogiques aux élèves. Mes collègues m'ont soutenue, notamment en début d'année lorsque j'ai rencontré des difficultés avec certains élèves.

Ils ont été soutenant, d'une part en les acceptant dans leur classe, me permettant ainsi de continuer le travail avec la classe tout en m'assurant que les élèves sortis seraient bien accueillis, et continueraient à travailler, ou à réfléchir à leurs actes. Et d'autre part en m'assurant un soutien moral vital pour la classe. En effet j'avais des doutes sur le bien-fondé de sortir un élève de ma classe, ce qui nous était fortement déconseillé lors de notre cours de *gestion de classe*. Les intervenantes, deux conseillères pédagogiques, nous ont expliqué durant ces cours que faire sortir un élève rompait la confiance que l'on devait établir avec lui. Je comprends tout à fait cet argument, mais dans les moments de crise, il m'était très difficile de faire la part des choses. Est-ce que je devais garder ces élèves à n'importe quel prix, au détriment du reste de la classe ? Est-ce que les envoyer dans une autre classe était un aveu

d'échec et brisait toutes mes chances d'établir une relation saine de maître à élève par le futur ? Comment travailler sur ce « vivre-ensemble » en y refusant certains élèves ?

Mes collègues ont été présents pour me rassurer, et répondre à certaines de mes questions. Ils ne détiennent pas de vérité absolue (en existe-t-il dans ce métier?) mais forts de leur expérience ils ont pu m'aider sans jamais me juger. Je pouvais leur envoyer certains élèves difficiles, en préparant ces renvois, en établissant avec ces élèves dit « difficiles » un contrat, afin qu'ils comprennent bien pour quelles raisons ils n'étaient plus admis dans la classe. En leur préparant une pochette avec du travail, ou des punitions en rapport avec ce qu'ils avaient fait (annexe 3). Ils m'ont conseillé de ne pas attendre d'atteindre le point de rupture pour leur demander de sortir, mais d'apprendre à connaître les signes annonciateurs pour être capable de le faire calmement. Le fait d'envoyer mes élèves chez mes collègues n'étaient plus un aveu d'échec mais un moyen de préserver la classe, l'élève et la professeure, de débordement, et conserver une atmosphère de travail sereine. Aujourd'hui, les sorties de classe sont ponctuelles, et les élèves suffisamment canalisés pour rester durant les moments de leçon collective afin qu'il ne perdent pas le fil des apprentissages.

Le soutien de mes collègues a été très important sur le plan moral. Les moments de doutes, les sentiments d'échecs ont été nombreux, et pouvoir compter sur cette présence m'a semblé réellement bénéfique. Dès la réunion de préparation à la rentrée, ils m'ont assurés qu'ils seraient là pour moi si j'en ressentais le besoin, qu'ils étaient eux aussi passés par là et que m'isoler dans ma classe ne leur semblait pas une solution viable (situation qu'ils avaient vécus par le passé). Ils ne m'avaient pas menti. Je peux citer en exemple une fin de matinée particulièrement éprouvante, durant laquelle j'ai perdu mon rôle d'enseignante en me laissant toucher par des accusation non fondées de mes élèves. Ils me reprochaient, surtout les élèves les plus difficiles, de ne jamais punir les filles, car j'étais une fille, et donc que je les préférais. L'accusation me paraissait injuste, je ne sanctionnais les élèves qu'en fonction de leur fautes, et les élèves les plus perturbateurs étaient les garçons.... je n'y étais pour rien. Au lieu de prendre le recul nécessaire pour répondre à ces élèves, entendre leur besoin et construire une réponse ensemble, je leur ai laissé voir qu'ils m'avaient touchées, et plus je me défendais plus ils en rajoutaient. Je n'ai jamais supporté l'injustice et en être accusée me semblait...injuste! J'ai réussi à m'arrêter au moment où j'ai senti que j'allais me mettre à pleurer. Je les ai donc fait descendre à la cantine, et je n'ai craqué qu'une fois en sûreté : dans la salle des maîtres. C'est là que mes collègues ont su m'entendre et me reconforter en m'assurant d'abord qu'il était humain de craquer, et que si certains de mes élèves avaient des problèmes, je ne devais pas tout prendre pour moi. D'ailleurs ma collègue les ayant eu l'année précédente comprenait très bien ce que je vivais. Loin de stigmatiser les élèves, ce réconfort m'a permis de regagner confiance en moi, d'aborder l'après-midi sereinement, en reprenant ma posture d'enseignante. Lorsque mes élèves ont à nouveau abordé le sujet, j'ai su répondre calmement sans entrer dans leur jeu, et être ferme. Tout en acceptant leur ressenti et en étant plus vigilante à ce que je pouvais éventuellement laisser passer à certaines élèves.

Ce soutien moral pourrait sembler être une affaire tout à fait personnelle, mais en réalité elle rentre pleinement dans notre interrogation sur le « vivre-ensemble ». Peut-on extraire l'enseignant du groupe-classe ? Peut-on parler de construire une vie de classe avec les élèves d'un côté et l'enseignant de l'autre, n'interagissant qu'autour des apprentissages scolaires ? De ma très courte expérience je n'en ai pas l'impression. Même si la vie personnelle reste à la porte de l'école, on ne peut pas se couper totalement de ces nos émotions. Bouleversée par les attentats du 13 novembre dernier, je m'étonnais de la difficulté que j'avais à nouveau à tenir ma classe. Ma maître formatrice, m'a alors fait remarquer que d'une part si j'étais bouleversée, ils pouvaient l'être aussi, et d'autre part qu'ils ressentaient sûrement mon changement d'attitude, bien qu'inconscient. Sans pour autant aller aussi loin, il me paraît clair désormais que lorsque je suis préoccupée ou fatiguée, je suis sûrement moins patiente, plus irascible, que je gère moins bien ma voix. De ce fait, il m'est plus difficile de prendre le recul nécessaire pour gérer la classe et les interventions diverses des élèves avec bienveillance et justice. Finalement les valeurs qui me sont si chères ne se véhiculent pas uniquement par des apprentissages, mais aussi par la façon de les transmettre, dans la construction des cours bien entendu, mais aussi dans la gestion de classe.

Le temps de classe est souvent semblable à une vague, l'enseignant serait le baigneur : on peut commencer par l'observer de loin en anticipant la façon dont on tentera de la prendre (la préparation), puis quand elle arrive on se positionne correctement, on visualise mentalement le déroulement de l'action (le temps calme avant l'activité, et le début de séance), puis on est entraîné dans la vague, on reste tant bien que mal dans la bonne position, mais surtout on se laisse porter. Si c'est une petite vague, on est bercé par son passage, gardant le contrôle de la situation mais si c'est un rouleau, on boit la tasse, on s'écorche un peu, et on se retrouve comme vidé, un peu hébété sur la rive, conscient que l'on aurait pu faire mieux (c'est le moment de la récréation...). Au cœur du rouleau, pour continuer avec cette image, il est parfois difficile de garder l'esprit suffisamment posé pour maîtriser entièrement toutes nos réactions. Si un élève nous interrompt, on lui demandera de se taire, sans prendre le temps d'analyser la cause de ce décrochage. Un élève se lève, il discute, parfois en ayant une bonne raison, on lui reprochera de ne pas avoir une posture d'élève.

Qu'est ce qui fait que parfois on se retrouve face à une vaguelette, parfois face à un rouleau ? Comment contrôler cette déferlante ? Comment reconnaître les signes annonciateurs de l'intensité de la vague ? A l'instar du mouvement de la mer, plusieurs éléments entrent en jeu. La préparation de la séance, bien sûr, l'état de l'enseignant, mais aussi l'état des vingt-quatre élèves. Il ne faut pas perdre de vue que le groupe-classe est constitué d'autant d'individus ayant tous leurs émotions, leur vie, leur fatigue. Si l'enseignant peut travailler à offrir un environnement serein, propice au travail, il reste bien entendu une part qui nous échappe. C'est bien là une des difficultés de la construction d'un groupe-classe. « Vivre ensemble », ce n'est pas « vivre pareil » ou « non-vivre », mais bien accepter de vivre avec toutes les individualités de la classe. La limite de cette comparaison est bien entendu l'attitude passive

du baigneur. L'enseignant a évidemment un rôle actif à jouer, et il peut contrôler certains facteurs du mouvement de la classe, au contraire du baigneur qui ne peut (a priori...) pas contrôler les éléments naturels. Mais on voit bien l'énergie et la disponibilité d'esprit que cela demande. Un enseignant reposé, serein et lucide sera mieux préparé à accompagner sa classe. J'ai pris conscience cette année du travail personnel que j'avais à faire pour garder cette posture bienveillante et juste, même dans les moments difficiles. J'aimerais devenir « une maîtresse qui ne crie pas ». J'ai déjà mis quelques éléments en place :

-ne plus reprendre un seul élève devant la classe mais m'adresser à la classe entière, ou prendre cet élève en aparté, plus posément,

-essayer de faire la part des choses entre mon humeur et l'importance de la faute commise par l'élève,

-me positionner en fonction d'éléments concrets des compétences attendues d'un élève de CE1 fournis par les programmes,

-et travailler ma voix, de façon à ne pas m'épuiser, à ne pas exciter les élèves avec un ton trop aigu (sur les conseils insistants de ma maître formatrice).

Il me semble que ce travail gagnera en efficacité au cours de ma pratique professionnelle, mais qu'il faudra que je reste vigilante afin que cela reste une priorité.

L'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation m'a apporté un autre outil qui, je pense, sera fondamental pour la suite de ma carrière. En troisième option j'ai choisi un cours intitulé « *Les Savanturiers : Apprentissage en pédagogie de projet* », proposé par Florent Pasquier et Philippe Nicolas. La première séance, un cours magistral sur la pédagogie de projet (cours un peu antinomique présenté en annexe 5) m'a fait prendre conscience de la sensibilité que j'avais pour ce type d'enseignement. La réflexion sur la place de l'élève dans l'enseignement, « la situation authentique d'expérience » dans laquelle se trouve l'élève, l'implication personnelle et l'évolution constante de la posture de l'enseignant m'ont paru très motivantes.

Philippe Nicolas, enseignant du primaire et chercheur en sciences de l'éducation nous a ensuite présenté son parcours professionnel et ses projets, notamment un intitulé « savanturier des glaces » (annexe 4). Avec un discours limpide, il nous a démontré l'importance de la coopération, de la « co-construction » des savoirs avec les élèves et de la motivation de l'enseignant. Au cœur de ses préoccupations, on retrouvait la formation du futur éco-citoyen, valeur qui fait écho à mes préoccupations, et à mes motivations dans le choix de ce métier.

Les interventions de professionnels passionnés (tel que le paléontologue Sébastien Steyer, chercheur au CNRS et rattaché au muséum d'histoire naturelle) m'ont fait prendre conscience, en tant qu'élève, de la motivation et de l'intérêt que faisaient naître chez moi ces intervenants. Si c'était le cas pour moi, pourquoi cela ne le serait-il pas pour mes élèves ? La rencontre avec monsieur Nicolas a été à la fois extrêmement motivante et totalement paralysante. La maîtrise de ses projets, leur ambition, l'aisance avec laquelle il nous en a parlé m'ont fait réaliser l'immensité de ce que j'avais encore à apprendre. D'un autre côté, j'ai

compris que j'avais toute ma carrière pour progresser, pour mettre en place des projets motivant, et m'améliorer.

Deux autres intervenants, une documentaliste et un enseignant du second degré travaillant en REP +, nous ont parlé de projets très intéressants, mais aussi de ceux qui n'avaient pas fonctionné, et cela m'a aidé à mettre les choses en perspectives. L'échec fait parti du processus, et c'est ainsi que l'on apprend, en analysant ses erreurs. De même que l'on propose une démarche d'investigation aux élèves, l'enseignant se trouve devant une situation problème, analyse les moyens d'y arriver et s'interroge sur les difficultés rencontrées, pour enfin adapter sa démarche et ses activités.

Mais quel domaines d'apprentissage choisir ? Comment mettre en place un projet réaliste dans lequel je ne me perdrais pas ? Puis-je mettre en marche cette pédagogie, alors que la gestion de classe reste encore au centre de mes préoccupations ? Comment cet enseignement par pédagogie de projet peut m'aider à souder les individus qui constituent ma classe ? A cet stade de l'année (début mai), ces questions sont au coeur de ma réflexion, pour ce troisième trimestre et surtout pour la suite de ma carrière.

Un travail en cours de construction.

Quels sont les outils à utiliser pour la suite de ma carrière, une fois ma formation à l'ESPE achevée? Où les trouver? Comment utiliser l'expérience acquise lors de ma précédente pratique professionnelle pour construire des projets avec me élèves ? Et surtout comment organiser tout cela en y intégrant les valeurs de l'école de la république ?

L'enseignement par la pédagogie de projet me semble une première réponse à ces questionnements. Il existe plusieurs définitions de cette pédagogie de projet. Je choisis ici de reprendre celle de Philippe Perrenoud :

« Une démarche de projet :

- *est une entreprise collective gérée par le groupe classe*
- *s'oriente vers une production concrète*
- *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 de leurs intérêts*
- *suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire propre à la gestion de projet*
- *favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (apprentissages disciplinaires) ».*

Paru dans « Apprendre à l'école à travers la pédagogie de projets: pourquoi? Comment? », 1999, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Des élèves motivés, intéressés et impliqués dans leur travail seront des élèves qui ne seront pas en train de parler d'autres choses, ou en train de se battre. La gestion de classe ne serait donc plus au centre de notre attention. La définition présentée ci-dessus répond d'elle même à

notre interrogation : comment construire le « vivre-ensemble »? Philippe Perrenoud nous parle ici d' « *une entreprise collective gérée par le groupe classe* », les élèves travaillent donc ensemble, dans un but commun. La collaboration, la vie de la classe n'est plus artificielle, mais réelle et concrète. Chacun trouve sa place, et pour avancer les élèves n'ont pas d'autre choix que de s'écouter, et de se respecter. Il n'y a plus lieu alors de faire des leçons, ou de trouver des temps dédiés à cette vie de classe, mais bien de faire vivre cette classe. De plus la différenciation est au coeur de cette pédagogie, mais non plus par un enseignant qui tente de présenter trois niveaux d'exercices à une classe qui est en fait constituée de 5 niveaux différents (ou plus), mais bien en laissant les élèves trouver leur tâche *en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts*. Ainsi les élèves ayant des compétences différentes seront mis en valeur, et sauront trouver leur place au sein de ce groupe. L'élève devenant acteur de ses apprentissages les maîtrisera d'autant mieux.

Il n'est bien entendu pas question ici de laisser les élèves maîtres de leur enseignement, mais bien de les accompagner dans ce travail, en s'appuyant sur les apprentissages disciplinaires. Nous avons bien été prévenu de la préparation chronophage de cette démarche, et c'est pour cela qu'il me paraît capital de trouver des projets correspondant à mes centres d'intérêts. Avant de devenir professeur des écoles, j'ai été assistante opérateur de prise de vue dans le cinéma, et très brièvement photographe scolaire. Ces deux métiers se rapportent à l'image, mais aussi à ses aspects techniques, tant optique que mécanique ou chimique (pour les caméras argentiques), et numérique. Si cette année je me suis concentrée sur la gestion de classe et la transmission plus classique des apprentissages, il me semble que je pourrai utiliser mes connaissances dans de nombreux projets. De plus, j'ai dans mon entourage des personnes passionnées par leur métier qui seraient ravies d'intervenir ponctuellement, ou sur un projet plus long, dans le cadre scolaire.

Si je n'ai pas pu être aussi ambitieuse cette année, j'ai fait quelques tentatives de séquences s'articulant autour de cette pédagogie. En général les élèves ont bien répondu à ce mode de fonctionnement et une fois encore j'ai pris la mesure de l'importance du travail de préparation des séances. Pour le dernier trimestre j'ai préparé (en cours de construction...) quelques séquences s'inscrivant dans cette pédagogie :

- en *découverte du Monde*, une séquence s'appuyant sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) pour traiter la gestion des déchets. Après le visionnage d'une vidéo sur le tri sélectif les élèves devront créer un questionnaire sous Word, pour ensuite interviewer différents acteurs dans cette gestion des déchets. Enfin nous analyserons les réponses ensemble, chercherons des pistes pour en améliorer le fonctionnement...

- en *lecture*, à l'issue de notre travail sur le conte, les élèves devront inventer à leur tour imaginer une histoire en s'appuyant sur les éléments du schéma narratif vus en classe, et à l'issue d'une séance sur la une de journal, ils pourront créer leur propre « une » en reprenant les éléments de leur histoire. Le professeur d'arts visuels nous accompagnera dans la

réalisation de projet,

-enfin en collaboration avec ma titulaire (à l'initiative de ce projet), les professeurs d'EPS, de musique et d'arts visuels, nous présenterons un opéra au mois de juin, *Myla et l'arbre bateau*, composé par *Isabelle Aboulker*.

Il me semble essentiel pour la suite de ma carrière de me concentrer sur l'utilisation des TICES. D'une part comme outil de l'enseignant, en utilisant les ressources mises à disposition par l'Education Nationale et en maîtrisant l'utilisation des tableaux numériques qui viendront à se démocratiser dans les classes. Travailler avec les TNI (ou avec des vidéo projecteurs) me semble aller dans le sens de notre réflexion, en concentrant l'attention du groupe-classe sur un élément visuel, présenté à un format lisible (je parle ici de taille) pour tout le groupe classe permettant d'avoir un point de départ et une conclusion collective. Par exemple, pour un projet sur la une de journal, cela me permettrait de montrer plusieurs unes aux élèves, et de guider le travail pas à pas de façon collective. Pour conclure cette séance nous pourrions visualiser les différentes « unes » réalisées et les commenter ensemble. J'aimerais à l'avenir, pouvoir travailler à partir de vidéos, préparées comme un texte. Je vais commencer cette année avec le projet de gestion des déchets mais cela se fera en salle informatique et leur recours plus fréquent en classe m'enthousiasme. En effet ayant une formation d'analyse de l'image, technique bien sûr, mais aussi littéraire, passer par la vidéo et l'image fixe, les insérer dans mes séances, les utiliser comme support ou même créer des films, des photos avec les élèves me motive énormément.

D'autre part, former les citoyens de demain n'est-ce pas leur donner les outils pour comprendre le monde qui les entoure ? Comment réaliser cette tâche si nous sommes en retrait de ce monde, et que nous n'utilisons pas ses outils de communication ? Au delà de la lecture, et de la compréhension d'un texte, avoir les bases pour lire une image, comprendre comment fonctionne internet, à quoi servent les médias, sont autant d'atouts qui leur permettront, plus tard, d'avoir un esprit critique et de mieux comprendre le monde qui les entoure. Le recours aux TICES est donc indissociable de ce projet de formation du futur éco-citoyen. Pour l'oral du CRPE (concours de recrutement de professeurs des écoles), j'avais préparé une séquence sur le portrait qui s'inscrit dans cette réflexion (annexe6). Il me semble que cette séquence fait le pont entre l'idée que j'avais de ce métier, et ce que j'aimerais mettre en place pour la suite de ma pratique professionnelle.

Dans le contexte actuel, où même les adultes ne savent pas tous quoi penser, former les enfants à la réflexion, leur transmettre les valeurs d'égalité, de laïcité, de partage, de justice et de tolérance sans leur imposer mon avis est le seul rôle qui me convienne. Et non pas uniquement par des séances d'éducation morale et civique, mais par l'imprégnation de ces valeurs à tous les niveaux de mon enseignement. Tout d'abord par mon comportement, par le choix de l'approche des sujets travaillés avec les élèves, par la gestion des conflits dans le groupe, et la place donnée aux élèves dans cette classe. La pédagogie de projet, une fois encore, me semble un vecteur passionnant pour ce travail.

Dans le prolongement de cette réflexion le travail d'Howard Gardner dans son ouvrage intitulé *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues* paru chez Retz, juin 2008, me semble très intéressante dans la compréhension du fonctionnement d'un groupe-classe. En effet nous sommes tous différents, mais avoir des clefs pour comprendre la multiplicité des élèves m'aidera, je l'espère, à rester bienveillante et à les aider au mieux. D'autre part, je m'intéresse, suite à une conversation avec ma libraire, au travail de Serge Boimare sur l'intérêt, pour l'enseignant, de recourir à des mythes culturels pour métaphoriser les craintes et les peurs des enfants et les réconcilier avec le savoir dans son ouvrage intitulé "*Ces enfants empêchés de penser*" paru aux éditions *Dunot* en 2008. Les albums sur le mythe à travailler avec les élèves, s'appuyant sur le travail de monsieur Boimare, de Murielle Szacont ont l'air magnifiques, et extrêmement intéressants. De plus le travail sur le mythe ouvre le champ des projets possibles avec les élèves. Je m'arrêterai là sur ce sujet que je ne maîtrise pas, mais qui m'intéresse grandement et sera au coeur de mes lectures durant les grandes vacances.

Loin de m'arrêter à ces sujets et à ces auteurs, j'ai la ferme intention de poursuivre mes recherches tout au long de ma carrière pour répondre à mes interrogations qui, je pense, évolueront aussi. Au delà des ouvrages spécialisés, se nourrir culturellement en allant à des expositions, voir des films, s'intéresser au monde me semble autant d'atouts qui me permettront de conserver l'envie d'enseigner, de trouver de nouvelles idées de projets, et pourquoi pas même de nouvelles façons de transmettre les savoirs à mes élèves.

Conclusion

Il m'a paru difficile de mener une réflexion sur ma pratique professionnelle sans pouvoir prendre de recul. En effet cette année n'est pas terminée, et enseignant à mi-temps je manque de pratique et de temps pour mener à bien tous mes projets. Mais cet écrit réflexif m'a permis de revenir sur cette année très dense, et de me recentrer, pour le trimestre à venir, sur mes priorités, notamment le travail autour du groupe.

Je prends ainsi conscience de l'importance des compétences transversales à intégrer dans mes séances, réduisant ainsi au maximum les séances « bricolées » de vie de classe. En effet il me semble impossible de séparer l'enseignement des savoirs disciplinaires des valeurs à transmettre à mes élèves.

Malgré mes tâtonnements, mes nombreuses interrogations et mes doutes, il me semble que j'ai réussi, tant bien que mal, à construire un « vivre-ensemble » qui me permet maintenant de travailler dans une ambiance de classe plus sereine et donc plus propice à l'apprentissage des savoirs disciplinaires. Il me semble important de préciser que si la groupe reste au centre de mes réflexions, je peux me concentrer sur les apprentissages disciplinaires, et en améliorer leur enseignement.

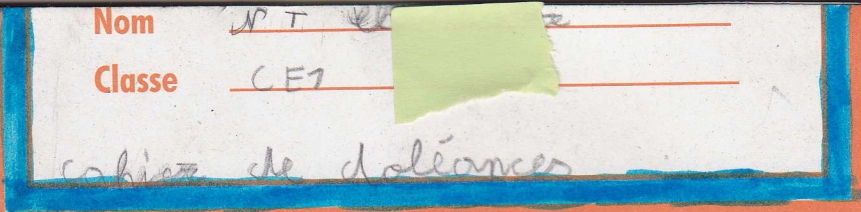
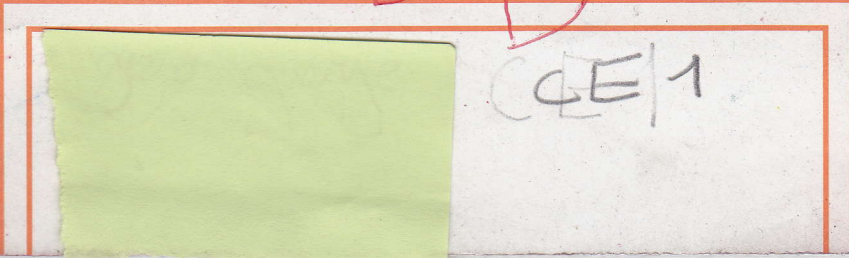
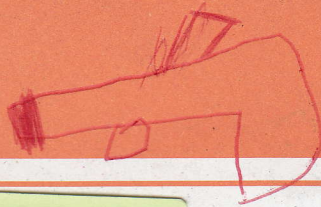
Les nouveaux programmes pour la rentrée 2016, que je n'ai pas encore eut le temps d'analyser, vont me permettre de poursuivre ma réflexion sur la construction de ma (ou mes) futur(s) classes.

« Au cycle 2, tous les enseignements interrogent le monde. La maîtrise des langages, notamment de la langue française, est la priorité. (...). Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur vitesse. La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et si les élèves apprennent ensemble, c'est de façon progressive et chacun à son rythme. Il s'agit de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (...) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés. »

Programme pour le cycle 2

Nous sommes bien ici au centre de nos interrogations, et ces nouveaux programmes seront des outils efficaces sur lesquels m'appuyer pour la suite de ma pratique professionnelle.

Cahier de doléances.



Adame me di m'ama-
meur mange de l'ortie

Toni m'a dit que
dans mon travail

Amme te men.

la chasse car je sors souvent
consent et me pas voir

Mais mon beté

Kon la mesure facho

sa me don om facho ké

le qui am d'orew

la lab au et sur malae

je je 255 je qui facho
terche

Comment réussir son métier d'élève



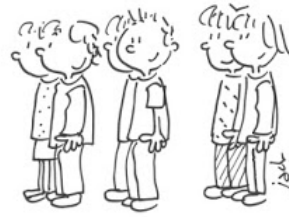
Bien apprendre ses leçons



Arriver à l'heure



Lever le doigt



Bien se ranger



Prendre soin de son matériel



Ne pas bavarder



Avoir les mains propres



S'asseoir correctement



Bien écouter



Ne pas se balancer



Ne pas se bagarrer



Etre poli et respectueux



Faire signer les cahiers et les documents



Ranger ses affaires



Faire son métier



Avoir son matériel



Parler en chuchotant



Soigner son travail



Ne pas faire la tête



Aller aux toilettes pendant la récréation

Texte de Philippe NICOLAS : "Education et écologie : pour une école au service de la vie".

Par Philippe Nicolas, professeur des écoles, docteur ès Sciences de l'Education.

Préambule

Douze ans auprès des enfants des grands ensembles pour affiner une pédagogie selon un processus en 2 axes, le premier, **faire en sorte qu'il se passe quelque chose entre l'enfant** et la nature, le second **faire en sorte que cet enfant se sente en charge de la vie.**

(L'anecdote de Lyesser, sur la comparaison entre le sol de la planète Mars et le sol de la Terre. Comme un dé clic, une prise de conscience).

Une grande aventure humaine et scientifique. Saventuriers des glaces – prévenir du réchauffement climatique

Saventuriers des glaces – prévenir du réchauffement climatique est une démarche d'investigation qui s'inscrit dans la pédagogie de projet. Conduite par une classe d'élèves de CM1 et son maître sur la période de septembre 2014 à juin 2015 dans le respect des programmes de l'Education Nationale, cette investigation s'est donnée à approfondir la question très actuelle du réchauffement climatique à la lumière des Peuples des glaces, les inuit. La recherche a résidé en deux volets complémentaires, le premier anthropologique « vivre pour de vrai comme des inuit », le second plus rationnellement scientifique « du terrain de la montagne au laboratoire de la classe », deux volets collaboratifs qui élargissent la connaissance essentielle et urgente que représente le réchauffement climatique.

Le terme « saventurier » clé de voûte dudit projet a été une sorte de fil rouge pour les élèves, qui petit à petit ont compris que beaucoup de progrès dont ils bénéficient aujourd'hui nous ont été légués par des savants ou des aventuriers (Au bon sens du terme!) et combien il est pertinent de suivre leur pas, voire de grimper sur leurs épaules. Saventurier, autrement dit, être savant, connaissant de ses aventures imaginées, rêvées, puis vécues. Dans ledit projet, Maité Lacarra océanographe spécialiste du réchauffement climatique, Marie Villar guide polaire, Sylvie Teveny, ethnologue polaire, Emmanuel Hussenet, explorateur polaire, Jean-Pierre Dupont, David Wilday, Sébastien Héchart, enseignants en construction, Christine Robin, enseignante en sellerie ont prêté leurs épaules afin que les enfants voient plus haut, mieux vivent plus haut.

En bref, sur la première période scolaire, outre les apports essentiels culturels de vie dans le grand froid, il s'agissait de concevoir, puis de réaliser une tente d'exploration avec un poêle intégré, un traîneau, puis de se répartir les rôles pour l'expédition nordique, pas moins de huit capitaines de traîneau, trois de tente, trois de poêle et deux journalistes, deux géographes, quatre intendants, enfin deux météorologues. Ce qui donne à voir en implicite la progression scolaire pluri-disciplinaire et transversale.

Le raid nordique au vue du froid sibérien, de la neige abondante, de la présence des loups fut initiatique pour la plupart des enfants dans un retournement intérieur que chacun fait partie intégrante de biodiversité.

Sur la seconde période dans le retour en classe, donc du terrain de la montagne au laboratoire de la classe, l'équipe des chercheurs en herbe adoptait une posture scientifique dans une série de démarches expérimentales à partir de graphiques. La réalité de l'élévation de la température du globe dans la traduction des relevés de température en graphiques contribua à la prise de conscience de plusieurs enfants : mais comment empêcher cela ? Cette prise de conscience a favorisé la compréhension de la déstabilisation

mondiale majeure que représente la fonte progressive et inéluctable des glaces de l'Antarctique et de l'Arctique, avec en conséquence immédiate, la montée des eaux redéfinissant le contour des continents avec la disparition d'îles sur le globe. La perspective d'un avenir avec des flux migratoires des réfugiés climatiques a élargi spontanément la classe dans des réflexions sur des villes bateaux, des villes sur l'eau, etc. Sur le plan des faunes, il a été mis en lumière les perturbations des milieux avec une nécessaire adaptation des espèces.

Alors des flyers ont été réalisés, une marche inter-villes en traîneau a été organisée pour sensibiliser les citoyens, une maquette enfin de la ville de Gennevilliers a été réalisée pour donner à voir les effets de la montée des eaux dans son port . Il a été demandé enfin aux enfants de parler de leur aventure pour une communication à la Sorbonne et à la Gaîté Lyrique.

Cette investigation épaulée par des scientifiques a favorisé la collecte de solutions quant au réchauffement climatique programmé, mieux cette démarche globale de recherche a été jusqu'à favoriser la compréhension de soi, dire que ces résolutions ont été jusqu'à « solutionner » l'équation de leur identité en devenant élève du monde, est loin d'être usurpé.

Devenir élève du monde, c'est habiter en soi-même dans le nécessaire « faire avec » soi, les autres, les éléments naturels en intégrant les statuts de la vulnérabilité, de l'erreur, du tâtonnement, de l'inconnu et de la maîtrise de pré-requis scientifiques.

Il s'agit d'entrevoir dans cette approche collaborative alliant anthropologie et démarches expérimentales une innovation pédagogique qui annonce le paradigme de la fraternité comme alternative à la crise planétaire du réchauffement climatique en participant du « mieux habiter l'école » pour « mieux habiter la ville, pour mieux habiter la Terre ».

Concepts clés : contemplation dynamique, reliance, approche collaborative, éconnaissance, éco-savoir, aimance, assumance, espérance.

Philippe Nicolas

Technicien vétérinaire de formation

Professeur des écoles dans les Hauts-de-Seine depuis 2002

Docteur ès Sciences de l'Education depuis 2005

La pédagogie de projet: donner du sens aux apprentissages

Les représentations

- Des dispositifs peu efficaces
- Des dispositifs trop difficiles à mettre en œuvre
- Des dispositifs au détriment des apprentissages disciplinaires

Plan général de l'intervention

- **I/ Le projet**
 - 1/ Une tentative de définition
 - 2/ Les origines multiples du concept de projet
 - 3/ Le projet dans le domaine de l'éducation (éclairage historique)
 - 4/ La démarche de projets dans les programmes en France
- **II/ La pédagogie de projet**
 - 1/ Les fondements théoriques
 - 2/ Une tentative de définition
 - 3/ Une caractérisation
- **III/ La méthodologie de projet: une méthodologie spécifique**
 - 1/ La démarche : les étapes de réalisation d'un projet
 - 2/ Les rôles de l'enseignant

I/ Le projet

- 1/ Une tentative de définition
- 2/ Les origines multiples du concept de projet
 - A/ En architecture
 - B/ En philosophie
 - C/ En psychologie
- 3/ Le projet dans le domaine de l'éducation (perspective historique)
 - A/ John Dewey et William Heard Kilpatrick
 - B/ L'éducation Nouvelle
 - C/ Le GFEN
- 4/ La démarche de projet dans les programmes en France

Une tentative de définition du projet

- Ethymologie : ancien français *pourget* ou *project*, du latin *projicio*, **jeter en avant, expulser**
- Le Robert: « Image d'une situation, d'un état ou but que l'on pense atteindre »

Les origines multiples du concept de projet

- Dans le champ de *l'architecture*

L'acceptation de cette notion de « projet » met l'accent sur:

- la **dimension virtuelle** et la **dimension réelle** du projet
- la distinction *conception/réalisation*
- la dimension de **négociation**.

Les origines multiples du concept de projet

- Dans le champ de *la philosophie*

- XVIIIème: projets de société

L'acceptation de cette notion de « projet » met l'accent sur:

-la dimension du **progrès** lié au projet.

- XIXème: projet existentiel

- XXème: projet est lié à l'exercice de la liberté

L'acceptation de cette notion de « projet » met l'accent sur:

-la dimension de la **construction de soi** lié au projet

Les origines multiples du concept de projet

- Dans le champ de *la psychologie*

L'acceptation de cette notion de « projet » met l'accent sur:

- la **motivation**
- **l'articulation des fins et des moyens**

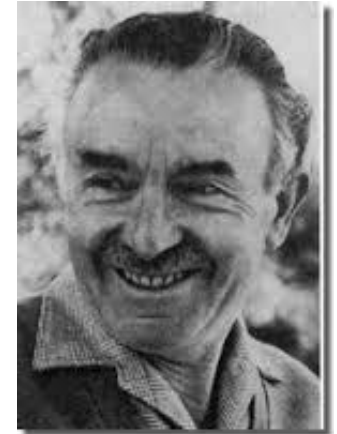
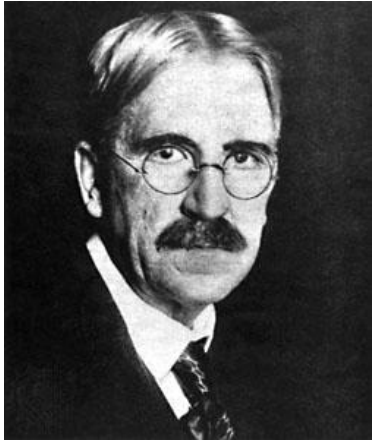
Le projet dans le domaine de l'éducation

- **John Dewey (1859-1952)**
- Initiateur des méthodes actives en pédagogie et notamment de la méthode des projets.
- Sa doctrine, c'est « **apprendre en faisant** » (learning by doing)
- « [...] tant qu'on ne s'attache pas à créer des conditions obligeant l'enfant à participer **activement à la construction personnalisée de ses propres problèmes** et à concourir à la mise en œuvre des méthodes qui lui permettront de les résoudre (fût-ce au prix d'essais et d'erreurs multiples), l'esprit ne peut être réellement libéré » Democracy and Education, (1916)

Le projet dans le domaine de l'éducation

- **William Heard Kilpatrick (1871-1965)**
- Pédagogue américain, un collègue et successeur de Dewey
- Il précise la **démarche d'apprentissage par projet** (project-based learning)
- « *Il n'y a pas de conflit entre l'intérêt et l'effort, qu'il ne s'agit pas de forces divergentes, mais qu'elles sont inextricablement liées: l'effort découle de l'intérêt. Autrement dit, plus on s'intéresse à quelque chose, plus on y consacrera d'effort* » *The Project Method*, (1918)

Le projet dans le domaine de l'éducation
L'Education Nouvelle



John
DEWEY
1859-1952
USA

Maria
MONTESSORI
1870-1952
Italie

Jean Ovide
DECROLY
1871-1932
Belgique

Anton
MAKARENKO
1888-1939
URSS

Célestin
FREINET
1896-1966
France

Le projet dans le domaine de l'éducation

L'Éducation Nouvelle

« Faites-vous travailler vos enfants ? Les occupez-vous à des besognes créatrices de puissance et de vie qui répondent à leurs aspirations personnelles et aux besoins de la société dont ils sont membres ? »

Célestin Freinet, *L'Éducation au travail*, 1946

La démarche de projet dans les programmes en France

- 1970's: les « 10% pédagogiques »
- 1979: les PACTE
- 1981: les PAE (étendus en 1984 aux écoles primaires)
- 1998: les projets techniques en enseignement technologique et en SEGPA
- 2000: les PPCP en lycée professionnel
les TPE en lycée général
les travaux croisés en collège
- 2002: les IDD (en remplacement des travaux croisés)
- **2016: les EPI**

II/ La pédagogie de projet

- 1/ Les fondements théoriques de la pédagogie de projet
 - A/ La perspective cognitiviste
 - B/ L'approche socioconstructiviste
- 2/ Une tentative de définition de la pédagogie de projet
- 3/ Une caractérisation de la pédagogie de projet
 - A/ Un désir émanant des élèves, un projet géré par le groupe classe
 - B/ Une méthode active
 - C/ Un problème ou une question à résoudre comme fil conducteur
 - D/ Des projets pour acquérir et transférer des apprentissages
 - E/ Un apprentissage collaboratif et coopératif
 - F/ Un produit fini évaluable

Les fondements théoriques de la pédagogie de projet

. - Henri Wallon

De l'acte à la pensée : essai de psychologie comparée, Paris, Flammarion, 1978, coll. «Champs»
souligne l'intérêt, pour la construction personnelle de l'élève, des projets à dimension collective.

- Jean Piaget

Recherches sur l'abstraction réfléchissante, vol. 1 et 2, Paris, PUF, 1977, coll. «Études d'épistémologie génétiques »
montre que les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets.

Une tentative de définition de la pédagogie de projet

- John Dewey

*Il faut «en premier lieu que l'élève se trouve dans **une situation authentique d'expérience**, qu'il soit engagé dans une activité continue à laquelle il s'intéresse pour elle-même ; en deuxième lieu qu'**un problème** véritable surgisse dans cette situation comme stimuli de la réflexion ; en troisième lieu qu'il dispose de **l'information** et fasse **les observations** nécessaires à la solution ; en quatrième lieu que des **solutions provisoires** lui apparaissent et qu'il soit responsable de leur élaboration ordonnée; en cinquième lieu que la possibilité et l'occasion lui soient données de soumettre ces idées à l'épreuve de **l'application** pour déterminer leur portée et découvrir par lui-même **leur validité**».*

(John Dewey, Experience and Education, 1938))

Une tentative de définition de la pédagogie de projet

- Michel Huber

La pédagogie de projet « est un mode de finalisation de *l'acte d'apprentissage*. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans *une production* à portée sociale qui le valorise. *Les problèmes* rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de *compétences nouvelles*, qui deviendront *des savoirs d'action* après formalisation. »

(Michel Huber, *Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves*, 1999, *Chronique Sociale*)

Une tentative de définition de la pédagogie de projet

- Philippe Perrenoud

« Une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe classe
- s'oriente vers une production concrète
- 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 de leurs intérêts
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire propre à la gestion de projet
- favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (apprentissage disciplinaires) ».

(Philippe Perrenoud, « Apprendre à l'école à travers de projets: pourquoi? Comment? », 1999, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Une tentative de définition de la pédagogie de projet

- Jean Proulx

« l'apprentissage par projet est donc 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 ses pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable. »

(Jean Proulx, *Apprentissage par projet*, 2004, Sainte Foy: Presse de l'Université du Quebec.)

III/ La méthodologie du projet

- 1/ La démarche: les étapes de réalisation d'un projet
 - A/ La préparation du projet
 - Le lancement, l'explication des intentions pédagogiques
 - Le choix du projet
 - L'organisation, la planification du projet
 - B/ La mise en œuvre du projet
 - L'émergence d'un fil conducteur sous forme de problème
 - La résolution du problème
 - La réalisation de l'objet, du produit
 - La communication de l'objet/ la disposition du projet
 - C/ L'évaluation du projet
 - L'évaluation du processus et du résultat
 - L'évaluation du travail en équipe et du travail individuel
- 2/ Les rôle de l'enseignant
 - A/ Lors de la préparation du projet
 - B/ Lors de la mise en œuvre du projet

Le choix du projet

- La réponse à un besoin
- La pertinence du sujet de projet par rapport aux programmes d'enseignement
- L'engagement de l'enseignant dans le choix du sujet
- L'intérêt des apprenants
- L'existence de ressources possibles
- La faisabilité du projet dans le contexte de l'organisation scolaire

La planification du projet

- La structuration en étapes
- La spécification du contenu
- La formation des équipes et la définition et le partage des tâches, des rôles et des responsabilités
- La définition des méthodes de collecte des données
- La précision des modes et des critères d'évaluation
- La précision de la communication et de la disposition du projet

La résolution du problème

- Un questionnement systématique et exhaustif
- Une recherche d'informations, de réponses, de savoirs et de savoir-faire
- Une collecte et un traitement de l'information

Imaginer un portrait photographique

DOMAINE D'ACTIVITES : Arts Visuels (photographie)			
<p>Titre de la séquence :</p> <p>Imaginer un portrait photographique.</p>	<p>REALISATION DU PROJET: Les élèves réaliseront un portrait « à la manière de » en s'inspirant de portraits photographiques ancrés dans une période historique, présentés par l'enseignant. Ce portrait sera réalisé par l'élève, tour à tour modèle et photographe. Ce portrait en noir et blanc sera associé à une biographie imaginée par l'élève-photographe, un petit texte qui s'appuiera sur les accessoires, le lieu ou ce que leur inspirera la photographie qu'ils auront réalisée.</p>	<p>NIVEAU :</p> <p>CM2</p> <p>Mai-Juin</p>	<p>Nombre de séances :</p> <p>7 séances</p> <p>2 séances par semaine</p>
<p>CONNAISSANCES VISEES POUR LES ELEVES :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utiliser un appareil photographique numérique. -Savoir mettre en page une production photographique, un texte. -Analyser une image, (arrière plan, premier plan, source de lumière...). -Connaître des mots de vocabulaire précis, ici dans le domaine photographique. -Connaître certaines œuvres photographiques de référence. -Connaître les caractéristiques et les intérêts du portrait. <p>PRE-REQUIS DES ELEVES :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Savoir comment se compose une image (premier plan, deuxième plan, arrière plan). -Posséder des bases sur la période historique. -Comprendre les consignes, et travailler en autonomie. -Maitriser les bases de l'outil informatique (souris, clavier, traitement de texte). 		<p>COMPETENCES VISEES :</p> <p>Arts Visuels : Favoriser l'expression et la création. Conduire à l'acquisition de savoirs techniques spécifiques et amener progressivement l'enfant à cerner la notion d'oeuvre d'art.</p> <p>Histoire des Arts : Porter à la connaissance des élèves des œuvres de référence qui appartiennent au patrimoine. Ces œuvres sont présentées en relation avec une époque et un espace géographique.</p> <p>Culture Humaniste : Développer chez les élèves la curiosité, le sens de l'observation et l'esprit critique.</p> <p>Développer par les pratiques artistiques individuelles ou collectives le sens esthétique, la création réfléchie, la maîtrise du geste et l'acquisition de méthodes de travail et de techniques.</p> <p>Informatique : S'approprier un environnement informatique de travail. Créer, produire, traiter et exploiter des données. Utiliser l'outil informatique pour présenter un travail.</p> <p>Maîtrise de la langue française : Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire, en grammaire et en orthographe.</p> <p>Autonomie et initiative : Respecter des consignes simples en autonomie. Montrer une certaine persévérance dans toutes les activités. S'impliquer dans un projet individuel ou collectif.</p>	

PHASES	COMPETENCES VISEES	DEROULEMENT DE LA SEANCE	CONSIGNES
<p>Séance 1 (45 min)</p> <p>-Sollicitation -Groupe de 4 élèves</p>	<p>-Définir avec des mots de vocabulaire précis ce qu'est un portrait.</p> <p>-Découvrir des ouvrages de référence qui font partie de la culture commune.</p> <p>Pour l'enseignant s'assurer: -de présenter clairement les consignes.</p>	<p>-Présenter des documents pour aiguïser la curiosité des élèves.</p> <p>-Guider la mise en commun des éléments trouvés en groupe.</p> <p>-Etablir avec la classe une définition du portrait, qui servira de base pour la suite du projet.</p> <p><i>Un portrait est la représentation, la description de quelqu'un, par le dessin, la photographie, la peinture et l'écriture.</i></p> <p><i>Ici on ne parle que du portrait classique, celui qui ressemble au modèle, avec la notion de pose.</i></p> <p>-Etablir une définition historique du portrait en photographie.</p> <p><i>Au début de la photographie, le Daguerrotypage nécessitait un long temps de pause, le sujet ne devait donc pas bouger. Comme en peinture le sujet posait. Ensuite grâce aux progrès techniques, le portrait a changé de forme, avec un temps de pause moins long on trouve des photographies plus naturelles, le modèle n'est plus obligé de poser.</i></p>	<p>« <i>Regardez attentivement les documents présentés. Quels sont les points communs entre ces documents ? De quoi parlent-ils ? Qu'est-ce qu'ils vous inspirent ?</i> »</p>
<p>Séance 2 (45 min)</p> <p>-Développement -Groupe de 4 élèves</p>	<p>-Analyser une photographie avec des termes précis, techniques.</p> <p>-Exprimer ses émotions face à une œuvre photographique.</p> <p>-Analyser une image (ici photographique), la situer dans une époque, un espace géographique.</p> <p>-Argumenter les éléments trouvés pour situer la photo.</p>	<p>-Donner le vocabulaire nécessaire pour l'analyse d'une photographie, en partant de thèmes déjà connus par les élèves, puis les préciser.</p> <p><i>Cadre, hors champ, premier plan, arrière plan, portrait de visage, portrait en pieds, flou, fou de mouvement, légende, lumière naturelle ou artificielle, direction de la lumière, échelle de plan.</i></p> <p>-Guider les élèves dans leur démarche argumentative. Guider le débat qui éventuellement s'ensuivra.</p> <p>-Aider les élèves à écrire leur projet de portrait photographique.</p> <p>Revenir avec eux sur le texte produit, qui servira de</p>	<p>« <i>Par groupe de quatre vous analyserez le portrait donné par l'enseignant. Quels sont les éléments qui me permettent de situer cette photo dans une époque ? Dans un contexte géographique ? L'arrière plan, le style vestimentaire du modèle ? L'esthétique de la photographie ? Vous argumenterez vos choix</i></p>

PHASES	COMPETENCES VISEES	DEROULEMENT DE LA SEANCE	CONSIGNES
	<p>Pour l'enseignant s'assurer :</p> <ul style="list-style-type: none"> -que les périodes historiques choisies correspondent au programme du cycle 3. 	<p>base pour leur projet photographique. Vérifier ainsi la bonne compréhension du projet et du vocabulaire abordé.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rappeler que ce texte servira de base pour donner une cohérence à la réalisation technique. <p><i>Les élèves pourront ainsi se servir de ce texte pour vérifier qu'ils ne s'éloignent pas de leur idée d'origine, et surtout chercher des solutions techniques pour atteindre leur objectif.</i></p>	<p><i>devant la classe. »</i></p> <p><i>« A partir de la définition du portrait trouvée en classe, écrivez votre propre projet de portrait photographique. Quel cadre est-ce que je veux ? Quel arrière plan ? Un arrière plan net ou flou ? Quelle pose prendra mon modèle ? Est-ce que je serai en intérieur, en extérieur ? D'où viendra ma lumière ? Est-ce que ma photographie sera en couleur ? Noir et blanc ? Sépia ? . »</i></p>
<p>Séance 3 (60 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Début de la réalisation du projet (prise de vue). -Groupe de deux élèves (tour à tour photographe et modèle). 	<ul style="list-style-type: none"> -Prise en main de l'appareil photographique. -Réalisation de portrait, en utilisant les aspects techniques vus dans les séances précédentes. -Utiliser l'environnement pour le faire correspondre au projet final. -Compréhension de l'ombre et de la lumière. -Implication dans un projet collectif. 	<ul style="list-style-type: none"> -Rappel de la méthodologie de la chaîne photographique. <i>« Prise de vue, choix de l'image, importation sur l'ordinateur, traitement de la photographie, impression en fonction du support choisi. ».</i> -Interroger les élèves sur les éléments de vocabulaire se rapportant à l'appareil photographique, et le compléter. <i>Le capteur, l'objectif, le cache, la sensibilité (les iso/asa), le zoom, la mise au point.</i> -Aider les élèves pour leur prise de vue. Installer un « studio » dans la classe pour ceux qui souhaitent un portrait en intérieur, et organiser un groupe d'élèves qui pourront faire leur portrait dans la cour avec la présence d'un autre adulte. -Si certains élèves ne se sentent pas à l'aise face à 	<p><i>« Par équipe de deux, réalisez le portrait décrit dans votre texte de référence. Vous serez tour à tour modèle et photographe. Si vous rencontrez des difficultés à obtenir l'image désirée, cherchez des solutions. Un des intérêts de l'appareil numérique est de pouvoir visualiser votre photographie tout de suite, n'hésitez pas à faire des essais. Si vous ne trouvez pas de solution, faites appel à l'enseignant. Déterminez bien quel sera</i></p>

PHASES	COMPETENCES VISEES	DEROULEMENT DE LA SEANCE	CONSIGNES
	<p>Pour l'enseignant s'assurer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la bonne prise en main des appareils photographiques. -que les élèves s'appuient bien sur leur texte de référence, et les aider à en comprendre les défis techniques, et à bien utiliser leurs outils. 	<p>l'objectif, chercher d'autres solutions pour respecter ce sentiment d'insécurité. (<i>Envisager un temps supplémentaire de jeux photographiques pour décomplexer les élèves face à l'objectif.</i>)</p>	<p><i>vous portait « à tirer », votre photographie finale qui correspond à votre référence. »</i></p>
<p>Séance 4 (45 min)</p> <p>-Suite de la réalisation du projet (traitement informatique de l'image).</p> <p>-Mêmes groupes de 2 élèves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Importer une photo. -Apprendre à traiter une photo de façon simple (ici passage au noir et blanc ou sépia). -Recadrer une photo. -Utiliser les bases de l'outil informatique (clavier, souris...). -Importer une photo. -Ouvrir et découvrir un nouveau logiciel. -Enregistrer et classer un document. -Créer, produire, exploiter des données. <p>Pour l'enseignant s'assurer :</p> <ul style="list-style-type: none"> -que les dossiers sont bien organisés. -d'imprimer un aperçu des portraits pour la séance suivante, que les élèves pourront coller dans leur cahier d'expression écrite, à côté de la biographie fictive qu'ils 	<ul style="list-style-type: none"> -Mettre en place quelques exercices pour mettre les élèves à l'aise avec l'outil informatique. -Evaluation diagnostique : repérer les élèves plus ou moins à l'aise avec l'ordinateur. -Donner des consignes claires pour que les élèves puissent effectuer leur retouche d'image. Rappeler aux élèves qu'ils doivent se conformer à leur texte de référence (choix de la couleur.) 	<p><i>-Exercices à trouver</i></p> <p><i>« Importez votre portait, le portait final, sur l'ordinateur. Ouvrez le logiciel logiciel à trouver.</i></p> <p><i>Importer votre photographie, et choisissez l'effet, noir et blanc, sépia, couleurs vives, que vous apporterez, toujours par rapport à votre texte de référence. »</i></p> <p><i>Nommez (votre nom et classe doivent apparaître) et enregistrez votre photo dans un dossier intitulé « portait photographique Cm2 ».</i></p> <p><i>Vous devrez être capable de retrouver ce dossier.</i></p>

PHASES	COMPETENCES VISEES	DEROULEMENT DE LA SEANCE	CONSIGNES
	produiront. <i>(pas un tirage définitif).</i>		
Séance 5 (45 min) -Suite de la réalisation du projet. (rédaction de la biographie fictive). -Travail individuel.	-Utiliser ses connaissances en photo, en analyse d'image pour rendre le texte cohérent avec le portrait. -Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en grammaire, vocabulaire et orthographe. -Favoriser l'expression de la création. Pour l'enseignant s'assurer : -que le élèves ont bien compris l'exercice, en les faisant reformuler les consignes.	-Présenter la deuxième phase du projet. -Aider les élèves dans la rédaction de leur biographie fictive. -Corriger les textes produits par les élèves pour la séance suivante.	<i>« A partir du portrait que vous avez réalisé, vous inventerez, vous imaginerez une biographie du modèle en vous appuyant sur les éléments d'analyse que nous avons vus en début de séquence. Le texte sera d'une dizaine de lignes. La biographie devra être cohérente avec le portrait qu'elle accompagne, mais s'appuyer aussi sur votre ressenti. Imaginez qui est ce personnage ? A quelle période a-t-il vécu ? Où ? Est-ce un personnage historique ? Fantasmagorique ? »</i>
Séance 6 (45 min) -Travail individuel.	-Mettre en page photographie et texte pour le support choisi (exposition ou recueil papier). -Utiliser un logiciel de traitement de texte. -Rédiger un texte sur un ordinateur à partir d'un brouillon manuscrit. Pour l'enseignant s'assurer : -que les élèves rédigent le texte sans faute de copie.	Accompagner le traitement de texte de la biographie produite en séance 5, puis la mise en page. Choisir une typographie qui corresponde à l'époque dont s'inspire le portrait.	<i>« Vous taperez votre biographie, puis vous la mettrez en page avec votre portrait. »</i>

PHASES	COMPETENCES VISEES	DEROULEMENT DE LA SEANCE	CONSIGNES
	-Si le support papier est choisi, voir comment il peut s'intégrer dans un projet d'école (journal?), et s'assurer de sa cohérence au niveau de la forme avec ce projet. (<i>Choix de la typographie, de la mise en page</i>)		
Séance 7 (<i>si l'option exposition a été choisie par les élèves</i>) -Travail de classe .	-Présenter un projet photographique, sous forme d'exposition, à un public. -Expliquer son travail.	-Mettre en place l'exposition, accrocher les photographies et les textes avec les élèves, les impliquer dans le projet. Répartir les tâches. <i>(Le choix du lieu aura été réfléchi en amont, en fonction des projets de la ville, de l'école. Cela pourrait être l'école, une bibliothèque municipale, la mairie.)</i>	

On pourra intégrer dans cette séquence la visite d'une exposition photographique, soit dans un musée, soit dans une bibliothèque municipale, avec présentation des œuvres, et éventuellement rencontre avec l'artiste photographe.

MATERIEL UTILISE :

Photographies, Peintures , Textes , Appareils photographiques numériques reflex (un pour deux élèves), Ordinateur, Logiciel de traitement de texte, Logiciel de traitement d'image.

EVALUATION :

A la fin de la séquence les élèves devront être capables de :

- Utiliser un appareil photographique numérique, et en comprendre le fonctionnement.
- Maîtriser le vocabulaire de base, en analyse d'image, mais aussi propre à l'appareil photographique.
- Connaître les caractéristiques du portrait en photo.
- Maîtriser un logiciel de traitement de texte, pour un travail simple de copie et de mise en page.

Bibliographie :

BELLANGER Françoise et RAOUL-BELLANGER Aurélie, *Réussir son entrée en grammaire*, Paris, RETZ,

Diallo Rokhaya et BAUBEROT Jean, *Comment parler de laïcité aux enfants*, Paris, LE BARON PERCHE, 2015

BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, DUNOD, 2008

SZAC Murielle, *Le feuilleton d'Hermès, la mythologie grecque en cent épisodes*, Paris, BAYARD jeunesse, 2006

GARDNER Howard, *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Paris, RETZ, 1996

<http://eduscol.education.fr/>

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/programme2nov.pdf>

<https://www.reseau-canope.fr/notice/myla-et-larbre-bateau.html>