



**HAL**  
open science

# Comment la pédagogie de projet autour de la construction d'un récit multimédia peut-elle favoriser le développement du langage dans une classe de maternelle en triple niveaux ?

Amélie Maison

## ► To cite this version:

Amélie Maison. Comment la pédagogie de projet autour de la construction d'un récit multimédia peut-elle favoriser le développement du langage dans une classe de maternelle en triple niveaux? . Education. 2017. dumas-01624620

**HAL Id: dumas-01624620**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624620>**

Submitted on 17 Nov 2017

**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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION  
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**COMMENT LA PÉDAGOGIE DE PROJET AUTOUR  
DE LA CONSTRUCTION D'UN RECIT  
MULTIMEDIA PEUT-ELLE FAVORISER LE  
DEVELOPPEMENT DU LANGAGE DANS UNE  
CLASSE DE MATERNELLE EN TRIPLE NIVEAUX ?**

Amélie MAISON

**MEMOIRE DE MASTER MEEF**

Mention Premier degré

Sous la direction de Sarah BISSON

2016-2017

Mots-clés : projet, motivation, coopération, langage, multi-niveaux

## RESUME

Dans le cadre d'une classe de maternelle en triple niveaux, j'ai choisi de faire créer par mes élèves un livre numérique. Utiliser la pédagogie de projet apparaît dans cette configuration une entrée intéressante pour décroiser les différents niveaux et favoriser la coopération. La création d'un récit permet également de travailler le langage, en mettant en évidence les différences entre langage parlé et écrit. L'utilisation des enregistrements audios y participe en permettant aux élèves d'identifier les paramètres d'une expression orale réussie. Nous verrons que le projet ne relève pas complètement de la définition théorique de la pédagogie de projet du fait des choix de l'enseignante et de l'âge des élèves. De même, les outils mis en œuvre nécessiteraient d'être utilisés sur du temps long pour être plus significatifs.

## ABSTRACT

Within the framework of a preschool class that mixes three levels, I chose to make them create a numericable book. To use a pedagogical project in this situation seems an interesting way to decompartmentalize the different levels and to favor cooperation. The creation of a story can facilitate language learning, separating writing skills and language ones. To use audio recording is a way to seek the parameters of a good oral expression. We will see that the project doesn't apply directly in the theoretical definition of the pedagogical project because of the age of the children. Also, the working tools implemented would need to be used a certain amount of time before the results would be more significative.

# PLAN

<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>Partie 1 : La pédagogie de projet, une motivation pour le concret.....</b>	<b>6</b>
1.1 Historique de la pédagogie de projet.....	6
1.2 Définition et méthodologie de la pédagogie de projet.....	8
1.3 Intérêts et limites de la pédagogie de projet dans une classe en triple niveau de maternelle.....	10
<b>Partie 2 : La création d'un récit sur un support multimédia.....</b>	<b>12</b>
2.1 Contexte de classe.....	12
2.2 Présentation du projet.....	13
a. Présentation de la situation problème .....	13
b. Invention du récit.....	13
c. Illustration du récit.....	18
d. Enregistrements.....	19
e. Mise en forme sur support multimédia.....	20
2.3. Identification de critères de progrès.....	20
a. L'oral.....	20
b. Coopération entre les niveaux et atmosphère de la classe.....	25
<b>Partie 3 : Résultats et analyse.....</b>	<b>25</b>
3.1 Résultats obtenus.....	25
3.2 Difficultés rencontrées.....	29
3.2 Pistes d'améliorations possibles.....	30
<b>Conclusion.....</b>	<b>33</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>34</b>
Annexe 1 : récit.....	35
Annexe 2 : illustrations.....	37

# INTRODUCTION

L'essor et la médiatisation ces dernières années des pédagogies relevant de l'Ecole Nouvelle ont remis en lumière la pédagogie de projet. Pourtant cette méthode d'apprentissage n'est pas récente et est utilisée au sein de l'éducation nationale depuis plusieurs décennies. Cette « *entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux.* »<sup>1</sup> répond au besoin de donner du sens aux apprentissages et ainsi de favoriser la motivation des élèves.

Souvent utilisée en maternelle, elle permet de mobiliser les différents domaines disciplinaires pour aborder un sujet et utilise les connaissances induites pour produire un résultat concret, diffusé au-delà du groupe classe. Ayant cette année une classe de maternelle avec la particularité d'accueillir trois niveaux, la pédagogie de projet m'a semblé être une modalité pertinente pour souder le groupe au-delà de son hétérogénéité.

Le projet de notre classe est de réaliser un album multimédia dont le contenu aura été entièrement conçu par les élèves. Il pourra être diffusé auprès des autres classes et des parents. Mes hypothèses de départ sont :

- La pédagogie de projet peut décloisonner les groupes qui se constituent souvent entre les 3 niveaux et en particulier entre les GS/MS et le groupe des PS.
- Ce projet peut permettre de développer les qualités attendues du langage oral, un des enjeux majeurs du cycle 1.

Dans une première partie nous verrons quels sont les fondements de la pédagogie de projet, sa méthodologie et ses intérêts dans cette configuration particulière de classe. Ce sera également l'occasion d'aborder les modifications de la théorie dans la pratique.

La deuxième partie sera consacrée à la présentation du contexte de la classe, des outils choisis pour évaluer les progrès potentiels des élèves et du déroulé du projet.

---

1

Michel HUBER, Apprendre en projet, chronique sociale, Lyon, 2005

Enfin, la troisième partie dressera le bilan de cette expérience et exposera les difficultés rencontrées et les solutions envisageables pour améliorer ce projet.

# I. LA PEDAGOGIE DE PROJET, UNE MOTIVATION POUR LE CONCRET

## 1.1 Historique de la pédagogie de projet

Régulièrement mise en lumière, notamment avec l'essor récent de l'école nouvelle, la pédagogie de projet n'est pourtant pas récente. Le concept émerge dès la fin du XVIIIème siècle, notamment dans *Emile ou de l'éducation* de Jean Jacques ROUSSEAU. Dans ce texte fondateur, l'auteur souhaiterait que son personnage acquière des connaissances de façon concrète plutôt que dans les livres. On ne parle pas encore de pédagogie du projet à ce stade, elle est réellement théorisée au début du XXème siècle.

C'est John DEWEY (1859-1952), philosophe et psychologue américain qui est considéré comme le père des pédagogies actives et en particulier de la pédagogie de projet. Selon lui, l'enfant apprend en faisant, ce qu'il théorise sous la forme du « learning by doing ». Il considère que « la pédagogie de l'expérience » est le meilleur moteur de l'apprentissage pour les enfants. Pour lui l'apprentissage cognitif est efficace s'il repose sur une expérimentation concrète.

Il faut également citer KERSTENSTEINER, ancien professeur allemand de la seconde moitié du XIXème siècle qui a centré son action dans les écoles munichoises en proposant le travail en commun afin de développer la coopération entre les élèves.

La pédagogie de projet est associée à la famille des méthodes actives en pédagogie : on peut les scinder en deux familles : il y a une activité qui est entendue comme une action déclenchée par une motivation propre à l'individu et une activité qui s'entend comme opposition avec passivité, réception, immobilité<sup>2</sup>. Jean PIAGET considère que cette seconde acceptation « est surtout indispensable aux petits et diminue d'importance avec l'âge ».

---

2

CLARAPEDE, *Education fonctionnelle dans Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, RETZ

Mais l'idée de méthode du projet a vraiment été définie par William Heard Kilpatrick, Disciple de Dewey en 1918, dans un article intitulé *The Project Method*. Celui-ci considère que tous les apprentissages doivent découler d'une production qui aura nécessité la résolution de problèmes. C'est lui qui a développé la notion de contrat défini par l'apprenant pour planifier ses modalités de travail autour d'un thème d'intérêt personnel.

Dans ce prolongement de prise en compte des intérêts individuels, Ovide DECROLY, ce sont les intérêts des enfants qui sont les meilleurs moteurs des apprentissages. Il est nécessaire de les prendre en compte pour susciter la motivation des élèves. La pédagogie du projet est dans ce cas appelée pédagogie de l'intérêt. Cette pédagogie est selon lui intéressante car elle décroïsonne les disciplines, permettant des allers-retours entre elles et permettant de comprendre leur usage spécifique pour le projet global.

Célestin FREINET, instituteur dans la première moitié du XXème siècle, a poussé ses élèves à être actifs en créant des zones d'activités motivantes telles que l'imprimerie, les créations de textes libres. Les projets naissent des expériences concrètes vécues par les élèves à l'extérieur des classes : rencontres, visites, jardinage...<sup>3</sup>

R. COUSINET quant à lui propose des méthodes de travail libre en groupe, centrées sur l'enfant lui-même et non sur les désirs que les adultes projettent parfois sur l'enfant. Si celui-ci ne montre pas d'intérêt pour une activité, c'est parce qu'elle n'est probablement pas adaptée.

Insufflée par de nombreuses expériences de pédagogues, la pédagogie de projet a été utilisée au sein de l'éducation nationale dès les années 70, essentiellement dans le second degré. Mais c'est la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 qui la fait entrer dans l'école primaire.

---

<sup>3</sup> Michel HUBER, Apprendre en projets



## 1.2 Définitions et méthodologie de la pédagogie de projet

Nous avons vu que la pédagogie de projet est associée aux pédagogies actives qui s'appuient sur le fait que les élèves acquièrent un savoir en étant acteur de son apprentissage. Mais voyons quelques définitions du terme « projet » :

« Ensemble d'activités significatives, car convergeant vers un but précis, et comportant des démarches de résolutions de problèmes réels. » Charles de Flandre

« Tâche définie et réalisée en groupe impliquant une mobilisation de celui-ci, débouchant sur une réalisation concrète, communicable et ayant une utilité sociale ». Le Grain<sup>4</sup>

Nous voyons que la pédagogie permet d'avoir une approche globale et interdisciplinaire qui débouche sur une production concrète. Les disciplines s'enrichissent au service d'un objectif final.

Pour résumer les points incontournables de la pédagogie de projet, il faut réunir :

- 1- La pédagogie de projet démarre lors de la rencontre d'une situation-problème. Celle-ci peut émerger lors d'un événement de la vie de la classe, être proposée par un élève mais la plupart du temps, en maternelle, elle est proposée par l'enseignant qui a une vision des contenus et apprentissages à acquérir.
- 2- Les élèves doivent avoir dès le début du projet une idée claire de ce qui va être produit afin de pouvoir identifier les étapes nécessaires à sa réalisation.
- 3- Des apprentissages transdisciplinaires doivent être au service du global, dans une approche holistique.

---

4

Les deux citations se trouvent dans l'ouvrage de Michel HUBER, Apprendre en projet

- 4- La pédagogie projective sous-entend [...] une œuvre de longue haleine, échappant aux mesures habituelles du temps scolaire mais comportant cependant une fin prévisible. Une fin accessible aussi, mais après efforts.<sup>5</sup>
- 5- Il est nécessaire d'apprécier le décalage entre la prévision des objectifs et leur réalisation, cette appréciation constitue l'essentiel de l'évaluation interne du projet.<sup>6</sup>
- 6- Il est nécessaire de verbaliser ce que l'on a fait et d'identifier quels apprentissages, connaissances et comportements ont été mobilisés.
- 7- La production doit être destinée à sortir du cadre du groupe classe.

« Les apprentissages se font dans l'échange et la concertation avec les camarades (relation symétrique), avec l'enseignant (relation asymétrique) (cf Rioult, Tenne)

## **1.3 Intérêts et limites de la pédagogie de projet dans une classe en triple niveau de maternelle**

### **1.3.1 Interêts**

Le projet a l'avantage d'être par essence interdisciplinaire. Les élèves vont ainsi faire appel à différentes disciplines (dans notre cas, domaines) pour réaliser un projet global. Il est ainsi possible de faire le lien entre les apprentissages et donner du sens aux activités.

Dans une classe en triple niveau, il est possible de reproduire une segmentation en cloisonnant les activités par niveau au risque de perdre l'intérêt de cette répartition. Travailler en pédagogie de projet offre la possibilité de souder le groupe classe autour d'un objectif commun. C'est un moyen de favoriser la coopération, la communication

---

5

PIAGET, la pédagogie du projet

6

RIOULT, TENNE, Concevoir et animer un projet d'école

entre les élèves et de créer une culture commune à la classe. Chaque niveau, et chaque élève, participe ainsi à la production finale en fonction de ses propres capacités. Cette organisation permet d'installer naturellement une différenciation selon les étapes du projet à accomplir. Lors du projet, les élèves perçoivent la richesse que le groupe peut produire et qu'ils n'auraient pas atteinte individuellement. Cette prise de conscience est amenée à infuser toutes les composantes de la vie de la classe et amener à davantage de coopération entre les enfants.

Comme nous l'avons vu plus haut, un projet a toujours un destinataire extérieur à la classe. Cette visibilité des travaux réalisés par les élèves favorise la communication avec l'extérieur, que ce soit avec les autres camarades de l'école ou les parents. La diffusion du projet est une source de motivation pour les élèves qui vont pouvoir montrer leur travail.

### **1.3.2 Limites**

Dans la pédagogie du projet, Jean VIAL souligne que la démarche projective va en opposition avec le cheminement naturel suivi par les enfants et traditionnellement utilisé pour les apprentissages. En effet, les élèves vont du concret vers l'abstrait, extraient de l'expérience un concept. Mais « la pédagogie de projet, par définition, repose sur un mouvement de porte-à-faux par quoi la pensée précède l'action. »<sup>7</sup> Il parle donc d'une méthode basée sur un cheminement « contre-nature ».

Une critique récurrente autour de la mise en projet en maternelle est liée à la notion de la perception du temps chez des enfants de moins de sept ans. En effet, à cet âge l'enfant est encore au stade 1 ou « temps intuitif »<sup>8</sup> : il ne différencie pas encore espace et temps. Il est difficile, voire impossible, pour certains enfants d'avoir une idée

---

7

PIAGET, La pédagogie du projet

8

PIAGET, La pédagogie du projet

de ce que représente une durée. Dans ce cas, s'inscrire dans une situation projective sur du long terme n'est pas envisageable. Dans le cadre de ma classe où les élèves ont entre trois ans et six ans, les écarts sont encore plus marqués et il me paraît important de réaliser le projet durant une période afin que les étapes soient bien perçues des élèves. Il sera important, qu'elles soient passées ou à venir, de les rappeler à chaque séance. Les élèves étant bien conscients de ce qu'ils sont amenés à réaliser sont confrontés dans ce cas à une satisfaction différée vis-à-vis de leur travail. Si le temps n'est pas encore construit, ce type de pédagogie permet de travailler l'anticipation.

Dans les définitions de la pédagogie de projet, nous avons vu que les élèves doivent pouvoir choisir librement l'objet de leur projet pour ensuite le réaliser collectivement en se partageant les tâches. Il se trouve que pour les élèves de maternelle, et en lien avec la problématique de notion du temps chez de jeunes enfants, le choix est souvent celui de l'enseignant. Un projet trop directif de la part de l'enseignant peut tomber dans une « dérive techniciste »<sup>9</sup> dans laquelle plus aucune place n'est laissée au tâtonnement et au questionnement. Le maître doit donc laisser quelques libertés selon la nature de son projet mais la réalisation sera néanmoins définie et anticipée, ce qui n'est pas encore possible pour les élèves très jeunes.

Aussi dans le cadre de cette expérience, la pédagogie de projet est entendue comme un processus d'étapes menant à la réalisation d'une production commune au groupe classe et définie par l'enseignante.

« La connaissance se construit plus qu'elle ne se transmet »<sup>10</sup>

---

9

BORDALLO, GINESTET, Pour une pédagogie du projet

10

CHARPENTIER, COLLIN, SCHEURER, De l'orientation au projet élève,

## **II. MISE EN ŒUVRE D'UN PROJET : LA CREATION D'UN ALBUM MULTIMEDIA**

### **2.1 Contexte de la classe**

Le projet a été mis en œuvre dans une classe parisienne de maternelle en multi-niveaux composée de 28 élèves répartis entre les trois niveaux comme suit :

- 11 élèves en petite section (4 filles, 7 garçons)
- 9 élèves en moyenne section (5 filles, 4 garçons)
- 8 élèves en grande section (3 filles, 5 garçons)

La classe est mixte dans sa composition. Deux élèves en situation de handicap sont intégrés dans la classe, une élève en moyenne section accompagnée par une AVS et un élève en petite section qui est parfois pris en charge par une AVS d'une autre classe quand ses disponibilités le permettent. Des ATSEM stagiaires viennent parfois dans la classe, ce qui permet d'encadrer d'avantage les élèves.

Le groupe fonctionne bien et la répartition en trois niveaux est déjà vécue par les MS et GS depuis leurs précédentes années. Aussi, l'entraide entre niveaux s'est instaurée plutôt naturellement et plusieurs amitiés fortes se sont tissées entre quelques élèves d'âges éloignés. Cependant, il n'est pas toujours évident de mélanger les élèves lors des activités et chaque niveau travaille souvent dans l'entre-soi. Ceci est particulièrement marqué pour le groupe des petits. Cette expérience est donc l'occasion de décloisonner les groupes pour les amener à réaliser le livre numérique de la classe.

## 2.2 Présentation du projet

### a. Présentation de la situation-problème

La première séance a été consacrée à la présentation d'une situation-problème. J'ai choisi de présenter au groupe classe un livre numérique réalisé par une classe de maternelle « Comment la mer est devenue salée »<sup>11</sup>. Dès le départ, j'ai dit aux élèves que le support que j'allais leur présenter avait été réalisé par une classe de maternelle. Cette précision a tout de suite attiré leur attention qui s'est accrue lorsque j'ai ajouté que l'on allait regarder ce que c'était sur l'ordinateur, qui attire beaucoup les élèves. Suite à la présentation de ce support, les élèves ont été amenés à décrire ce qu'ils avaient vu.

Les élèves devaient se rendre compte des différents éléments qui composent le livre numérique et les lister : une histoire qui est à la fois sonore, écrite, des illustrations et l'objet-livre numérique lui-même. J'ai dû les aiguiller car au départ ils ont évoqué l'histoire racontée. Ces contenus ont été écrits au tableau et ont permis d'établir la trame des différentes étapes à suivre pour réaliser le livre.

- Inventer l'histoire
- L'écrire
- La dire en s'enregistrant
- L'illustrer
- Prendre en photo les illustrations pour les mettre dans le livre.

Plusieurs élèves ont remarqué la présence de l'écrit et ont souligné qu'ils ne savaient pas lire et écrire. Nous avons vu que la partie écrite et orale était la même. Certains GS ont suggéré qu'ils pourraient écrire avec un modèle. J'ai encouragé cette proposition car je souhaitais faire écrire certains mots récurrents de l'histoire par les MS et les GS.

---

11

Disponible sur <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/justinien-raymond.mieussy/spip.php?article1348>

## b. Création du récit

Après avoir dit aux élèves que l'on allait inventer une histoire, je leur ai fait deviner le thème de notre récit. Cette année, l'école travaille autour du moyen-âge et de Paris. Certains des élèves ont pu dans ce cadre visiter les égouts de la capitale. J'ai donc choisi de situer le récit dans ce contexte afin de maintenir une cohésion avec nos autres travaux et car j'avais identifié plusieurs supports sur ce sujet. Après que les élèves aient découvert le thème, je leur ai demandé à quoi leur faisaient penser les égouts et ce qu'ils savaient dessus. Cette entrée en matière a fait émerger un matériau riche à réinvestir lors des prochaines étapes. Il est ressorti de ces échanges des descriptions que l'on peut répartir de la façon suivante :

- L'environnement, caractérisé dans la majeure partie par une entrée sensorielle : « il fait noir, on n'y voit pas, ça sent mauvais, c'est mouillé, il y a de l'eau qui est sale »
- Les usagers : les égoutiers, les cafards, les rats...les crocodiles !
- L'usage : récolter l'eau sale des maisons et des rues.

Pour nourrir les élèves autour de cet univers, j'ai utilisé différents livres : l'album *Le maître du monde*<sup>12</sup>, le documentaire *Qu'y a-t'il sous Paris ?*<sup>13</sup>.

Le premier ouvrage est en album dans lequel le personnage principal vit des aventures ponctuées d'étapes situées sous les égouts. Le second un documentaire.

Les élèves ont réfléchi, collectivement, à ce qui constitue une histoire. Sur ce point, les objectifs d'apprentissage sont :

- Comprendre qu'il y a une norme dans le récit : un début, un milieu avec des aventures/péripéties et une fin. J'ai travaillé avec les élèves sur ce découpage au cours de plusieurs lectures d'albums.

---

<sup>12</sup> V. LOISEAU, C. GASTAUT, *Le maître du monde*, Benjamins Media, 2014, Paris

<sup>13</sup> V.GUIDOUX, J-M.PAYET, *Qu'y a-t'il sous Paris*, Parigramme Eds, 2003

- Il y a des personnages qui ont des caractéristiques qui les définissent. Inventer ces personnages est l'occasion de travailler le vocabulaire : caractères physiques, comportementaux, vestimentaires.

## **Les personnages**

J'ai commencé l'étape de construction du récit par la création des personnages. Pour cela, j'ai réparti les élèves en quatre groupes hétérogènes pour qu'ils imaginent un personnage. Cette répartition permet de décloisonner les niveaux et aux élèves d'âges différents de coopérer entre eux. J'ai varié le type de « parleurs » pour ne pas réunir les « grands parleurs » et laisser les petits parleurs ensemble. Cette répartition me semble intéressante car les « grands parleurs » sont souvent moteurs pour les autres élèves qui empruntent la voie ouverte par ces enfants plus extravertis. En amont, je rappelais aux élèves les premiers éléments qu'ils avaient cités sur les égouts (les rats, les cafards et le crocodile), pour leur donner des pistes de recherche. Je n'ai pas été fermée si les élèves proposaient des personnages extravagants pour le milieu. En effet, les albums permettent d'inventer des histoires loufoques et je ne désirais pas enlever cette possibilité aux enfants qui éprouvent beaucoup de satisfaction dans ces propositions.

Spontanément, c'est la nature, l'espèce du personnage qui était abordé par les élèves. Je devais souvent demander quel était le prénom de leur personnage puis enfin son caractère. Si la majeure partie des groupes ont proposé des caractères stéréotypés, le groupe 3 a été très créatif dans ses propositions.

Evidemment les élèves ont été rapidement confrontés à des propositions différentes que chacun défendait avec quelques ralliements. Je rappelais dans ces moments qu'il devait y avoir un seul personnage pour tout le groupe et qu'il fallait trouver une solution pour s'entendre. Face à ces situations de blocage où chacun restait sur ses positions, plusieurs grandes sections ont proposé un vote. J'ai demandé à ceux qui savaient d'expliquer aux autres le principe du vote, ce qui n'a pas empêché certains de voter à plusieurs reprises. Ce système a cependant bien fonctionné : malgré des déceptions évidentes et quelques contestations, les élèves ont tous accepté les choix de



leurs camarades. De plus, les votes nous ont permis de travailler sur les nombres (quantité, plus ou moins). Chaque personnage ainsi validé aurait sa place dans le récit commun.

Groupe 1 : Julien, un bébé cafard très gentil avec les yeux bleus.

Groupe 2 : Vartor, le monstre des égouts, il est vert ressemble à un serpent – caméléon et crache de l'eau bouillante. Il fait peur mais n'est pas vraiment méchant.

Groupe 3 : Xavier le rat bizarre. Il sent mauvais et préfère les critiques négatives. (Il aime qu'on lui dise qu'il sent mauvais, ou dit que c'est laid quand une chose est belle).

Groupe 4 : Noé le scorpion multicolore projette de la couleur arc-en-ciel autour de lui. Il est gentil.

Les quatre personnages inventés par chacun des groupes ont ensuite été présentés à l'ensemble de la classe. Pour chaque groupe, les élèves concernés ont été invités à s'asseoir en face de leurs camarades afin de mettre en scène les échanges. Comme lors de la création des personnages, ils ont commencé par exposer la nature de leur personnage. Par exemple :

« - Notre personnage est un monstre des égouts !

- Il est tout vert et il crache de l'eau bouillante

- Il a des dents pointues ! »

Comme il n'y avait pas de question de la part des camarades mais néanmoins des réactions « Ça fait peur ! Il est méchant ! », j'ai sollicité le groupe pour qu'ils donnent le nom de leur personnage « Vartor ». En même temps, je notais les mots clés au tableau (Vartor, vert, dents, monstre, etc), ils seront réutilisés pour réaliser des étiquettes et travailler avec les élèves sur la reconnaissance des mots et les différentes écritures.

Tous les élèves ont été attentifs. J'ai noté quelques réactions d'approbation (rires, « super ! ») mais aussi de désapprobation sur certains personnages. Par exemple sur le scorpion : « Mais il n'y en pas dans les égouts ! ». J'ai rappelé à ce moment que la consigne n'obligeait pas à respecter la réalité de l'environnement. Dans l'ensemble, les

élèves ont tous été bienveillants les uns envers les autres. Certains ont fait part de leur frustration de ne pas avoir vu leurs propositions sélectionnées.

### **Le corps de texte**

Pour la suite de l'invention du récit, j'ai choisi de travailler en classe entière afin que le groupe se sente soudé autour de leur récit. Cet exercice nécessite une grande attention des élèves et l'écoute de leur camarade. C'est un des intérêts majeurs des temps collectifs mais également une difficulté certaine. Le rôle de l'enseignant est de réguler la parole et de faire en sorte que ce ne soit pas toujours les mêmes qui s'expriment.

Nous avons repris la trame de l'album *Le maître du monde* : un personnage perd un objet et va le chercher dans les égouts de Paris. Au fil de ses recherches, il rencontre tour à tour les quatre personnages inventés par les groupes. J'ai découpé la création du récit en six séances :

- Une séance consacrée au début de l'histoire où l'on plante le décor et on lance l'intrigue.
- Quatre séances où chacune est consacrée à la rencontre avec un personnage.
- Une séance consacrée au dénouement et à la fin de l'histoire.

Avant le lancement de chaque séance, nous regardions l'album *Le maître du monde* ou un élève le résumait à la classe. Je demandais aux élèves de lister les différents personnages inventés qu'il fallait insérer dans leur histoire et je leur rappelais que l'histoire était la leur, que je n'étais que la secrétaire qui transcrivait. Je précisais également que l'histoire devait ressembler dans sa forme à un récit et que l'on n'écrit pas comme on parle, en illustrant par des exemples.

Cet aspect est un des enjeux majeurs du projet et il a fallu travailler avec les élèves pour atteindre un résultat satisfaisant.

En effet, les séances étaient construites sous forme d'allers-retours entre les élèves et moi. Ils inventaient le contenu de l'histoire, validaient si les événements leurs convenaient puis ensuite je leur demandais si dans un livre, on pouvait utiliser ce qu'ils avaient formulé. Tous disaient spontanément non et réfléchissaient à une formulation

correcte que les aidais parfois à trouver. A la fin de chaque séance je relisais tout ce qui avait été inventé, ainsi qu'au début de chaque nouvelle séance.

Les élèves ont aussi inventés des dialogues. Pas spontanément au départ car ils abordaient le récit d'un point de vue narratif. J'ai dû leur demander : « Et que peuvent-ils se dire ? ». A partir de ce moment, ils ont proposé beaucoup de dialogues, au point qu'il a fallu les limiter pour ne pas avoir une histoire trop longue et ne pas les lasser car il restait trois personnages à rencontrer.

Au moment où j'attendais leurs propositions, je repassais au stylo un point d'interrogation qui est devenu assez visible sur la feuille. Un des élèves assis à proximité a remarqué « Mais pourquoi tu as fait le signe mystère ? ». Cette intervention a été l'occasion de faire une parenthèse sur quelques signes de ponctuation et leurs usages. J'ai précisé aux élèves que ces signes étaient des indicateurs qui permettent de mettre le ton quand on lit et que l'on allait les revoir lors des enregistrements.

### c. Illustration du récit

Les élèves ont été amenés à illustrer leur histoire afin de réaliser l'album. La première étape, en groupe, est de définir quels épisodes du récit il faut illustrer. Les élèves ont choisi de faire des dessins des personnages et des différents moments clés du récit. Pour les identifier nous avons regardé les illustrations du *Maître du monde* et les élèves ont été amenés à commenter ce qu'ils voyaient, sans que l'on ait recours au texte. Ils se sont ainsi aperçus que les illustrations racontaient elles aussi l'histoire, que l'on pouvait la comprendre sans mots. Nous avons relu notre l'histoire en listant les moments qu'il fallait représenter.

Concernant la forme, les élèves ont également observé que les scènes extérieures de l'album avaient un fond blanc alors que les scènes se passant dans les égouts avaient un fond noir et ont proposé de conserver ce fonctionnement.

Pour la réalisation, j'ai choisi comme support du papier noir pour reproduire l'obscurité de l'environnement des égouts. Les élèves ont utilisé comme outil la craie

grasse qui permet un bon rendu des couleurs. Les élèves ont eu pour consigne de bien appuyer et de repasser afin que leurs dessins soient visibles. Certains ont utilisé plusieurs couleurs en même temps pour faire ressortir davantage leur production (voir annexes).

Pour cette étape, j'ai demandé uniquement aux élèves de MS et GS de réaliser les illustrations du récit car il est encore très difficile pour les PS de produire des dessins figuratifs.

#### d. Enregistrements audio

Cette étape est particulièrement importante dans le projet. C'est en effet à partir de ces données qu'il sera en partie évalué. Cette étape permet d'aborder deux domaines du programme :

- Le domaine 1 : Mobiliser le langage
- Le domaine 5 : les TICE

Une fois que le récit a été produit et écrit par l'enseignant sous forme de dictée à l'adulte, les élèves ont tous eu une partie du texte à dire. J'ai utilisé comme outil le logiciel *Book Creator* pour réaliser les enregistrements. En effet, celui-ci est particulièrement simple à utiliser. Les icônes sont facilement compréhensibles et rendent l'utilisation très intuitive, ce qui est renforcé par l'usage tactile de la tablette. De plus c'est le logiciel qui est utilisé pour mettre en forme le livre multimédia à la fin du projet. Les élèves ont été très rapidement autonomes après une première démonstration à chaque début de séance.

Chaque séance, en petit groupe de 5 élèves au maximum, s'est déroulée comme suit :

Dans un premier temps, je montre comment trouver l'icône du logiciel puis je montre un exemple d'enregistrement. J'invite ensuite un élève à faire de même. Le découpage du texte a été réalisé en fonction de la complexité de la phrase et du niveau de langage de l'élève (voir les critères dans la partie 2.3). L'élève réalise son enregistrement, nous le réécoutons en groupe et je demande dans un premier temps à son auteur de me dire ce

qu'il en pense. Je demande ensuite à ses camarades leurs avis et je donne à la fin le mien. L'élève a la possibilité de réaliser plusieurs enregistrements ou de ne pas recommencer.

e. **Mise en forme sur support multimédia**

En raison de la durée de cette étape, car je souhaite y impliquer les élèves et ainsi travailler les TICE, elle sera réalisée après la rédaction du mémoire. En effet, plutôt que de réaliser ce support moi-même en scannant les illustrations, en écrivant le texte et en insérant les parties sonores, les élèves en auront la responsabilité. A l'aide de la tablette et du logiciel Book Creator utilisé précédemment, les élèves peuvent facilement créer le livre. Ce logiciel n'est pas libre mais son coût est moindre.

Les élèves sont ainsi réellement acteurs de la création de leur ouvrage et réinvestissent des compétences TICE abordées au cours de l'année : s'enregistrer dans un premier temps puis prendre en photo les illustrations réalisées. Il faudra ensuite que les élèves remettent le tout dans l'ordre afin qu'images et sons correspondent.

Je saisisrai le texte moi-même mais je compte réaliser un atelier écriture avec le clavier avec les GS et MS pour leur faire taper les mots courts cités plus hauts et travailler ainsi la correspondance écriture capitale/ écriture scripte.

## **2.3 Identification des critères de progrès**

a. **L'oral**

Pour amener les élèves à faire émerger eux-mêmes les critères d'une expression orale correcte, j'ai choisi d'utiliser des enregistrements sonores. Ils constituent un support particulièrement adapté. En effet, les élèves peuvent se réécouter et savoir rapidement si

leurs enregistrements sont réussis. Ce système d'auto-évaluation rend les élèves rapidement autonomes.

Dans le cadre de ce projet, les indicateurs sont en quasi-totalité qualitatifs. Il est en effet difficile de quantifier, dans ce cadre, des données sur le langage. Il faut définir des critères qui peuvent être « évalués ». J'ai donc constitué un tableau qui m'a permis dans un premier temps de définir le niveau de langage de chaque élève, en fonction du vécu quotidien de la classe. Ce sont les données que l'on retrouve dans la première colonne du tableau ci-dessous et qui me permettent d'identifier les « petits parleurs », « les parleurs moyens » et « les grands parleurs ». Il ne s'agit pas de jugement de valeur mais de définir si ces enfants prennent régulièrement la parole et de quelle façon. Certains élèves s'expriment très bien mais de façon plus discrète que d'autres, ils seront dans la catégorie parleurs moyens. J'ai ensuite identifié des paramètres qu'il est nécessaire de valider pour s'exprimer correctement et être compris par les autres. Ces paramètres doivent être identifiables par les élèves, ils doivent pouvoir les différencier. J'ai donc choisi comme critères de réussite :

- Le volume sonore : tout le monde entend ce qui est dit.
- L'articulation : on comprend tous les mots de la phrase.
- La syntaxe : la phrase a du sens.
- Pour les MS et les GS j'ai également pris en compte l'intonation des phrases. Sans que ce critère soit rédhibitoire, il ajoute un supplément qualitatif à l'enregistrement.

La deuxième colonne réunit les résultats des observations réalisées durant les enregistrements qui seront analysés et commentés dans la partie suivante.

GRANDE SECTION		
Initiales des prénoms	Observation début de projet	Observations lors des enregistrements
A	Vocabulaire riche, prise de parole très fréquente, bonne construction de phrase Grand parleur.	Nombre d'enregistrements : 3 Oubli de la phrase, bruit des camarades. Tous les paramètres sont bons
A	Prise de parole régulière, a tendance à perdre le fil. Souvent des réponses qui ne sont pas des phrases. Grand parleur.	Nb d'enregistrements : 3 Articulation mauvaise au premier, ok seconde Syntaxe : un mélange dans la phrase Volume : ok Intonation : très bien
B	Discrète, bonne élocution. Petite parleuse.	4 enregistrements Syntaxe : plusieurs erreurs dans le sens de la phrase Volume : une fois trop faible Articulation : ok Intonation : Ok
C	Discrète, volume faible mais prend régulièrement la parole. Parleuse moyenne	4 enregistrements Volume : 1ere fois trop faible Syntaxe : un oubli d'une partie de la phrase. Intonation : Ok
N	Discret, onomatopée, timidité. Petit parleur.	Nb d'enregistrements : 3 timidité face à l'appareil. Volume : une fois trop faible Articulation : ok Intonation : Ok Syntaxe Ok
O	Bon vocabulaire, prise de parole régulière, volume sonore correct. Parleur moyen	Nb d'enregistrements : 1 Syntaxe : ok Volume : Ok Intonation : Ok Articulation : Ok mais timidité au moment de s'enregistrer
O	Prise de parole régulière mais débit rapide, perd le fil, précipitation. Grand parleur.	4 enregistrements. Soucis articulation et débit Intonation : très bien, Volume Ok Syntaxe ok
S	Prise de parole régulière ; Bonne articulation, débit rapide, volume faible (travailler sur les enregistrements) Grande parleuse	1 seul enregistrement, phrase longue. Met l'intonation et tous les paramètres sont ok

MOYENNE SECTION		
A	Peu de prise de parole spontanée, timidité. Petite parleur	Trois enregistrements Syntaxe : erreurs dans la phrase Volume : faible 1 fois. Intonation : ok Articulation : ok Les paramètres sont ensuite Ok
E	Prise de parole régulière, Articulation moyenne, vocabulaire pauvre, confusion des syllabes Moyenne parleur	5 enregistrements Volume : trop faible 2 fois Syntaxe : 2 erreurs Articulation : 2 erreurs. Enregistrement final correct
E	Parle bien, volume faible, pas de prise de parole volontaire = Petit parleur.	2 enregistrements Volume : faible pour 1 <sup>er</sup> Syntaxe : 1 erreur Intonation : ok Articulation : idem syntaxe
J	Parle bien, articulation correcte, travailler sur la phrase. Parleur moyenne	1 enregistrement Volume ok Articulation : Ok Syntaxe : Ok Intonation : Ok
K	Prise de parole régulière. Articulation Ok, volume ok, vocabulaire moyen Parleur moyen	Ne voulait pas s'enregistrer la première fois. Puis 2 enregistrements Volume Ok Articulation : erreur 1 <sup>er</sup> enregistrement Syntaxe : ok Intonation : ok
M	Prise de parole régulière. Articulation OK, vocabulaire à revoir, volume très faible (on n'entend presque pas) Petite parleur	Nb d'enregistrements : 3 Syntaxe : ok Volume : 2 fois trop faible Intonation : ok Articulation : ok
O	Prise de parole régulière, vocabulaire OK, volume sonore OK, quelques erreurs de prononciation Parleur moyen	Nb d'enregistrements : 2 Syntaxe : ok Volume : ok Intonation Articulation : erreur 1 <sup>ère</sup> fois
Va	Prise de parole régulière, vocabulaire OK, articulation OK Grand parleur	Nb d'enregistrements : 6 (sur deux phrases différentes) Syntaxe : erreur 2 fois Volume : ok Intonation : ok Articulation : erreurs 2 fois
PETITE SECTION		
A	Pas de prise de parole volontaire en grand groupe. Articulation moyenne, vocabulaire ok Parleur moyenne	Nb d'enregistrements : 2 Syntaxe : erreur une fois Volume : ok Intonation : ok



		Articulation : moyenne... N'a pas voulu recommencer, timidité
A	Parle à l'enseignante depuis peu. Articulation à travailler, difficile à comprendre. Timide, pas de prise de parole en groupe classe. Volume faible Petite parleuse	N'a pas voulu s'enregistrer pour le moment, reposer plus tard.
C	Prise parole régulière, Très bon parleur, vocabulaire Ok, bonne articulation Grand parleur	Nb d'enregistrements : 5 Syntaxe : mauvaise Volume : faible Intonation : non Articulation : non N'a pas voulu faire de nouvelle tentative. Timidité face à l'appareil ?
C	Prise de parole régulière, progrès sur l'articulation, vocabulaire moyen. Parleur moyen	Nb d'enregistrements : 3 Syntaxe : ok Volume : faible Intonation : ok Articulation : on ne comprenait pas des mots à deux reprises.
H	Prise de parole régulière, bon parleur, articulation bonne, volume ok, vocabulaire ok. Parleur moyen	Nb d'enregistrements : 2 Syntaxe : ok Volume : ok Intonation : ok Articulation : mauvaise prononciation d'un mot
I	Prise de parole devant le groupe, articulation moyenne, volume moyen. Petite parleuse	Nb d'enregistrements : 2 Syntaxe : Ok Volume : trop faible au premier Intonation : ok Articulation : mauvaise au premier
L	Prise de parole régulière, volume ok, articulation bonne, travailler sur la phrase. Grand parleur	Nb d'enregistrements : 3 Syntaxe : mauvaise Volume : ok Intonation : ok Articulation : mauvaise N'a pas voulu faire de nouvel enregistrement a jugé prestation correcte... à revoir
L	Peu de prise de parole en groupe, articulation Ok, volume faible, construction de phrases ok Petite parleuse	Nb d'enregistrements : 2 Syntaxe : ok Volume : faible au 1er Intonation : ok Articulation : ok
M	Bon parleur, prise de parole régulière devant la classe, bon vocabulaire. Grand parleur	Nb d'enregistrements : 4 Syntaxe : une erreur 2 fois Volume : ok Intonation : ok Articulation : mauvaise 2 fois, mais

		plus liée au comportement.
N	Prise parole régulière, Parleur correct Parleur moyen	Nb d'enregistrements : 3 Syntaxe : une erreur Volume : faible une fois Intonation : ok Articulation : ok

### **b. Coopération entre les niveaux et atmosphère de la classe**

Pour évaluer ce critère, j'ai choisi d'observer le comportement des élèves, sur les temps de travail en collectif mais surtout lors des séances en petits groupes où les élèves sont mélangés entre niveaux. L'écoute et le respect de la parole de chacun sont des bons indicateurs, de même que l'aide que les plus grands peuvent apporter aux plus jeunes, lors de la description des personnages ou des enregistrements et prises de photos.

## **III. RESULTATS ET ANALYSE**

### **3.1 Résultats obtenus**

#### **a. Production du récit**

L'histoire inventée par les élèves est très satisfaisante (voir Annexes). Si les élèves n'ont pas eu le choix concernant le canevas du récit, leurs propositions et leur créativité ont souvent dépassé mes attentes. Le critère de réussite de cette production était que l'histoire ait du sens avec un début, un corps de texte, une fin, et que tous les personnages soient présents. Mais on y trouve également quelques aspects supplémentaires qui lui donnent des qualités. Par exemple, avec le personnage de Xavier le rat bizarre, les élèves ont introduit des traits de caractère qui changent de la traditionnelle opposition gentils/méchants. De plus, ils ont apporté cette proposition avec humour et ont beaucoup aimé mimer la personnalité de leur création en inventant des dialogues. Il faut néanmoins noter que ce trait a surtout plu aux GS et MS. La complexité de ce personnage qui inverse la valeur des qualités et des défauts est trop complexe pour les PS, même si les dialogues les amusent.

On peut également citer le dénouement de l'histoire : un élève de MS a fait dire dans le dialogue entre le cafard qui a récupéré le doudou et le héros « Je te le rends parce que tu m'as dit merci. ». Ce type de dialogue imprégné de valeurs était inattendu mais révèle que les répétitions dans le quotidien de la classe sont intégrées par les élèves.

#### b. Oral

Dans le cadre de cette analyse, j'ai basé mon échantillon sur 26 élèves, les deux enfants en situation de handicap n'étant pas en mesure de participer à cet atelier.

Suite au tableau vu précédemment, nous voyons que les typologies de parleurs s'organisent de la manière suivante :

- 8 « grands parleurs »
- 9 « parleurs moyens »
- 9 « petits parleurs ».

Tous ont été très intrigués par l'utilisation de la tablette et ont éprouvé une grande satisfaction d'avoir les capacités de pouvoir s'enregistrer seuls. La majeure partie a eu un comportement exemplaire lors des enregistrements et a respecté le silence nécessaire à la production d'un matériau de qualité.

Les élèves ont eu besoin de plusieurs essais pour réaliser leurs enregistrements :

	1 enregistrement	2 enregistrements	3 enregistrements	4 enregistrements	5 enregistrements
Nombre d'élèves	3	7	9	4	2
%	12%	28%	36%	16%	8%

On voit que la plus grande partie d'entre eux (64% de l'effectif) ont eu besoin de 2 ou 3 enregistrements pour obtenir un résultat correct. Il faut cependant noter que trois d'entre eux, tous en PS, malgré plusieurs enregistrements, n'ont pas souhaité se réenregistrer et n'ont pas d'enregistrement valide. L'atelier leur sera reproposé.

J'ai relevé durant ces ateliers plusieurs comportements qui paraissent intéressants :

- Certains élèves se sont sentis intimidés par la tablette. En effet, quatre d'entre eux ne voulaient pas s'enregistrer, par peur d'échouer (3 PS, un MS). J'ai bien expliqué que l'on avait le droit de se tromper et de recommencer, de s'entraîner à dire sa phrase avant de s'enregistrer. Trois se sont finalement enregistrés, une seule a refusé (elle n'a pas été comptabilisé dans les calculs réalisés ci-dessus). Cette appréhension s'est ressentie sur le **volume**. Si on pouvait le prévoir pour les « petits parleurs », certains « parleurs moyens » et même un « grand parleur » chez les PS ont perdu leur assurance et leur façon de s'exprimer était différente de celle de d'habitude.
- A la fin de leur enregistrements et après les avoir écoutés, un élève s'est montré satisfait de sa production alors qu'il manquait à celle-ci plusieurs critères pour être réussie (phrase mal articulée, la phrase n'est pas construite).

9 élèves ont rencontré des problèmes de **syntaxe**. Plutôt que des erreurs de construction de phrase, je pense que ces élèves n'ont pas fait attention au sens de la phrase qu'ils répétaient. Dans le souci de bien faire et de dire « par cœur » leur texte, ils mélangeaient les différentes parties. Je tolérais donc quelques modifications dans le texte tant que la phrase ressemblait à celle d'origine.

Concernant **l'articulation**, 10 élèves ont eu quelques difficultés. Celles-ci sont parfois dues au désir de bien faire qui peut créer une certaine pression se traduisant par la confusion au moment de s'exprimer. Pour d'autres, cela est révélateur de leur façon de parler au quotidien. K, s'est par exemple rendu compte qu'il ne prononçait pas ou à peine ses débuts de phrases. D'autres ont entendu leur mauvaise prononciation de certains sons (plusieurs sont suivis pas un orthophoniste).

J'ai peu jugé l'**intonation** sauf quand celle-ci se détachait particulièrement par sa qualité : deux élèves se sont particulièrement distingués lors de l'enregistrement de dialogues.

Il apparaît que ces résultats ne sont que le reflet d'une séance d'enregistrement. On s'aperçoit que 22 des élèves sur les 25 qui se sont enregistrés ont réussi à produire un enregistrement valide grâce à l'autoévaluation ou aux remarques de leurs pairs. Cela permet de confirmer l'intérêt de cet outil. Cependant cette analyse atteint vite ses limites quant à l'évolution du langage. Pour être davantage pertinente, il aurait fallu que tous les élèves passent à plusieurs reprises sur cet atelier et sur plusieurs périodes, voire l'année scolaire afin de mesurer les progrès langagiers qui prennent du temps.

### c . Illustrations

Les illustrations sont de bonne qualité, voire de très bonne qualité (voir Annexes). Beaucoup d'élèves qui avaient été très impliqués et enthousiasmés par le projet ont mis énormément d'application dans leur dessin. Ils étaient ravis de montrer les détails de la bouche d'égout, les tentacules de Vartor, l'arc-en-ciel du scorpion ou la tour Eiffel en arrière-plan. Il a fallu faire un modèle pour certains : le rat, le cafard et le scorpion. L'ensemble est cohérent et permet d'illustrer toutes les étapes du récit définies précédemment.

### c. Coopération entre les niveaux

Mon hypothèse de départ est que travailler en projet permet de décroiser les niveaux qui se retrouvent souvent entre eux. Le déroulement du projet a montré que c'était en partie le cas. Les élèves n'ont eu aucune difficulté à se retrouver dans des groupes variés, sachant que j'avais également mis ensemble des élèves qui n'ont pas d'affinités particulières. La plupart des petits n'a pas eu de problème pour prendre la parole devant leurs aînés et pour faire eux aussi leurs propositions, presque plus que je ne l'attendais. Cette disposition inhabituelle a rendu, me semble-t-il, ces séances plus calmes.

J'ai pu observer lors des enregistrements que les MS ou GS qui avaient très vite intégré les manipulations aidaient leurs camarades. Certains y mettaient de l'impatience, ce qui peut révéler davantage d'agacement et de « vouloir faire » que d'une réelle aide constructive, mais ces comportements ont été peu nombreux.

Une seule élève de GS a perdu patience face à un de ses camarades de PS et a eu un langage dur et péjoratif « Mais t'es nul ou quoi ?! » qui a été aussi repris. J'ai réexpliqué au groupe que des choses simples pour certains ne l'étaient pas pour d'autres et qu'il y avait un grand écart d'âge et donc de compétence entre eux. Cet « incident » a été le seul à regretter, et si certains ont parfois été impatients, ils n'ont jamais remis en question les capacités des autres élèves.

Ce décroisement des niveaux, positif dans le cadre des ateliers du projet, s'inscrit également dans une tendance générale au sein de la classe. On peut observer de plus en plus souvent des élèves de niveaux différents qui s'assoient les uns à côté des autres pour travailler ou qui se mettent spontanément en rang ensemble, sans qu'une demande émane d'un adulte.

Pour revenir au cadre du travail en classe, je pense suite à cette expérience proposer davantage d'activités communes et de répartitions hétérogènes lors des ateliers.

### **Retours des élèves concernant le projet**

Au moment de la rédaction du mémoire le projet n'est pas encore terminé et un bilan détaillé n'a pas été réalisé auprès des élèves. Cependant, je leur demande régulièrement une appréciation des différentes étapes qu'ils réalisent.

Si certains restent très discrets lors des moments de classe, j'ai surpris à quelques reprises des conversations entre les élèves concernant le projet. Plusieurs parlaient des personnages de l'histoire et certains racontaient ce que nous faisons en classe aux camarades des autres classes. Certains d'entre eux sont venus me dire spontanément qu'ils avaient adoré soit le projet global, soit une étape en particulier.

Citons l'engouement de certains pour les enregistrements audios et en particulier les dialogues de l'histoire. Le fait de devoir utiliser des intonations ou « faire des voix » a

été très apprécié par plusieurs élèves. Beaucoup ont manifesté leur désir de participer à nouveau à un atelier enregistrement lorsque je prenais de nouveaux petits groupes.

En fin de projet, les élèves seront interrogés individuellement afin que chacun puisse exprimer son intérêt (ou désintérêt) et les étapes qu'il aura préférées. Cela me permettra dans un premier temps d'affiner mon bilan du projet et dans un second temps, de cibler des activités à reproposer sous des formes différentes aux élèves afin de consolider les compétences mobilisées dans le projet. Les premiers retours, non exhaustifs, permettent déjà d'identifier la dictée à l'adulte et l'utilisation des TICE.

## **3.2 Difficultés rencontrées**

### **3.2.1 Le temps**

Ce qui ressort le plus clairement suite à cette expérience est que ce type de projet nécessite énormément de temps, que j'ai sous-estimé au départ. Il est impossible de demander à des élèves de cette tranche d'âge d'inventer une histoire d'une traite et j'ai segmenté le plus possible ces moments de création. Pourtant, malgré cette découpe du récit en petites séances avec un seul évènement abordé à chaque fois, le temps passé à faire les allers-retours entre l'invention du récit et la dictée à l'adulte a rallongé la durée initialement prévue. Certains élèves ont manifesté un manque d'attention, une lassitude. Ce fut particulièrement le cas lorsque deux moments de la journée (matin et après-midi) ont été consacrés à l'invention de l'histoire.

La réalisation des ateliers en petits groupes est également très chronophage, en particulier pour les enregistrements, comme vus plus haut. Dans un souci de mise en confiance des élèves pour utiliser la tablette, les séances se sont rallongées et se sont étalées sur une période plus longue que prévue

### **3.2.2 L'hétérogénéité des parleurs**

De façon prévisible, les petits parleurs se sont un peu exprimés lors des ateliers en effectifs réduits mais n'ont pas pris la parole lors de la création en grand groupe. Il faut

noter toutefois leur participation lors des votes en groupe classe pour valider les propositions. Une élève n'a pas pris la parole du tout.

Globalement, il y a eu un enthousiasme certain lors de l'invention des personnages mais moins lors de l'invention de l'histoire, qui a été principalement portée par un noyau de sept-huit élèves.

### **3.3 Pistes d'améliorations possibles**

Au cours de la réalisation de ce projet, j'ai pu identifier différents points qu'il faudrait modifier pour améliorer son déroulement.

Le premier est le **temps**. Lors de la mise en œuvre du projet, j'ai pris la mesure de sa durée et des multiples séances qui seraient nécessaires pour arriver à son aboutissement. D'autant que quelques séances ont été décalées du fait des imprévus de l'école ou par choix lorsque le groupe n'était pas dans les dispositions nécessaires à la production du récit. Les enregistrements, réalisés en petit groupes, prennent également beaucoup de temps, entre les écoutes et les multiples essais d'enregistrements. N'ayant la classe que 2.5 jours par semaine, le projet s'étale sur deux périodes. Durant une journée, j'ai proposé deux séances d'invention de l'histoire et j'ai senti que c'était une trop forte demande d'attention pour certains élèves, notamment pour les PS. Dans le cadre de la gestion d'une classe sur des semaines complètes, le projet serait sûrement plus efficace. De courtes séances quotidiennes permettraient de le mener à bien plus rapidement et sereinement, sans surcharger les élèves.

Le second concerne **les effectifs des groupes** de travail. Lors de la création des personnages, les élèves étaient répartis en quatre groupes, ce qui faisait des groupes de 6-7 élèves. Dès le départ, cet effectif m'a semblé élevé, j'aurais souhaité constituer des groupes de 4-5 élèves, ce qui aurait peut-être facilité la prise de parole de certains. Cependant, je ne voulais pas qu'il y ait trop de personnages dans l'histoire. Cela aurait été possible avec les GS et éventuellement les MS mais je ne voulais pas perdre le groupe des PS par une surabondance d'information.



Le troisième concerne **la part d'initiative laissée aux élèves**. Les élèves auraient pu choisir un thème parisien, des monuments et inventer tout autre chose, mais cela aurait supposé une séance ou deux de plus. Lors des séances consacrées aux illustrations, il aurait été intéressant de proposer aux élèves d'émettre des hypothèses pour la réalisation des fonds noirs et de sélectionner ensuite ce qui fonctionnait ou pas. Cela se serait davantage inscrit dans la théorie de la pédagogie de projet où le tâtonnement et l'erreur permettent d'identifier les meilleures solutions. Clairement, j'aurais aimé m'inscrire davantage dans cette démarche mais le manque de temps m'a obligé à faire ces choix.

La quatrième concerne la **validité des données** pour évaluer l'oral. Certains élèves se sont enregistrés à deux reprises, tandis qu'une n'a pour le moment pas souhaité s'enregistrer. Au cours des différents essais successifs des élèves, on peut observer leur progression et leur prise en compte des erreurs ou améliorations à apporter. Cependant, si les résultats sont intéressants et montrent l'intérêt de l'autoévaluation, il serait encore plus pertinent de ritualiser ces enregistrements au cours d'une année. Nous pouvons imaginer que chaque élève aurait un dossier composé d'enregistrements divers réalisés au fil de l'année et qui témoigneraient d'une réelle progression du langage. Ce dispositif pourrait être réalisé à condition d'avoir un équipement TICE conséquent. Mais il permettrait d'avoir un réel recul sur les progrès de chacun.

# CONCLUSION

Si le projet n'est pas encore mené à son terme au moment de la rédaction de ce mémoire, les principales étapes nécessaires à sa réalisation ont été menées et permettent de réaliser un premier bilan.

On peut tout d'abord citer les limites de cette expérience, notamment dues au temps nécessaire à sa mise en œuvre mais aussi à la validité des données recueillies. Comme nous l'avons vu, les élèves ont dans leur majeure partie été capables d'identifier leurs réussites lors de l'autoévaluation via les enregistrements. C'est une première étape importante. Les commentaires de leurs pairs ont également permis de pointer les bons indicateurs du langage. En ce sens on peut juger qu'une véritable coopération s'est installée entre les élèves dans le cadre de ces ateliers que je souhaite proposer plus régulièrement afin de rendre les élèves plus autonomes et d'avoir plus de recul sur leurs progressions.

Il m'apparaît également important de souligner la créativité et la bonne humeur que les élèves ont mobilisées lors de la création de cette histoire qui leur permet aujourd'hui d'en être fiers. Le rendu que l'on peut déjà entrevoir laisse présager de la qualité du produit final.

Cette expérience m'a également permis d'apprécier la démarche de pédagogie de projet, malgré les ajustements effectués, et me donne envie de renouveler cette forme d'organisation, en proposant davantage de liberté aux élèves. Le décroisement opéré entre les niveaux qui en a découlé s'est installé naturellement et donne tout son sens au choix de cette configuration de classe.

Pour conclure, malgré les difficultés et les limites rencontrées, la pédagogie de projet en classe multiniveaux de maternelle, mais également dans des configurations plus classiques, m'apparaît comme une option à mobiliser davantage dans ma pratique professionnelle.

## Bibliographie

RIOULT J, TENNE J, *Concevoir et animer un projet d'école maternelle, élémentaire*, Bordas pédagogie, Paris 2 (côte 371.2 RIO)

TAUVERON Catherine, [Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM2](#), Hatier, Paris 2005 (côte D808.02 TAU)

WUCHNER P., PAYER F., HEBER M., *Agir ensemble à l'école aujourd'hui, la pédagogie du projet*, Casterman, Paris 1982

HUBER M., *Apprendre en projet, la pédagogie du projet élève*, Chroniques sociales, Lyon, 2005

GARNIER C., *Donner du sens aux apprentissages : la pédagogie de projet*, Mémoire sur [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05\\_0361787X.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_0361787X.pdf), consulté le 16 février 2017

M. C. ROLLAND, L. ARENILLA, M. P. ROUSSEL, B. GOSSOT ; *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : Bordas, 2000, 288 p.

J.-P.BOUTINET, *Anthropologie du projet*, PUF, Paris, 1992.

BORDALLO, I., GINESTET, J-P, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, ESF éditeur, 1993

BOMBARDIER, CLOUTIER, *Enseigner en classe multiniveau des stratégies et des outils efficaces*, Chenelière éducation, Montréal, 2016

VIAL J., *La pédagogie du projet*

R .COUSINET, *Pédagogie de l'apprentissage*, PUF,

Voir également CAIRN, Persée, Google scholar, cahiers pédagogiques

*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, éd. Retz, 2005, Paris (cote Batignolles 370.3 DIC)

COLLECTIF, *Pédagogie de projet, mieux enseigner est toujours possible*, LEP, 2008

POUYAU, I, *6 nouveaux projets à l'école maternelle*, Ed. Belin, 2006

## *ANNEXE 1 : Texte de l'histoire inventée par les élèves*

Un enfant qui s'appelle Christophe se promène dans les rues de Paris. Il s'amuse à lancer son doudou en l'air une fois, deux fois, trois... PLOUF ! Le doudou tombe dans le caniveau et disparaît dans les égouts ! Christophe décide de descendre le chercher. Il ouvre la bouche d'égout et descend l'échelle.

Il fait noir, il n'y a pas de lumière, Christophe a un peu peur. Il marche, il marche et arrive devant une porte. Il décide d'entrer. Il avance dans un couloir en marchant dans l'eau sale.

Tout à coup, un monstre surgit et lui dit :

« - Tu es dans mon territoire ! Sors vite de là ou tu vas me servir de dîner ! »

- Je cherche mon doudou, mais qui es-tu ? lui dit Victor.
- Je suis Vartor, le monstre des égouts !
- Est-ce que tu peux m'aider à retrouver mon doudou ?
- Il faut que tu rencontres les autres monstres des égouts, ils pourront peut-être t'aider. »

Christophe s'en va, ouvre une autre porte et monte sur une grande échelle. Il marche, il marche. Il entend un bruit mais ne voit rien car il fait tout noir. Il tremble de peur.

« -Il y a quelqu'un ? demande Christophe.

- C'est moi Xavier le rat bizarre !

- Mais tu sens mauvais Xavier ! dit Christophe.

- Merci pour le compliment ! dit le rat.

-Pourquoi tu sens cette odeur ?

- Parce que j'aime me baigner dans l'eau sale des égouts.

- C'est vrai que tu es bizarre Xavier. Est-ce que tu pourrais m'aider à retrouver à retrouver mon doudou ?

- Oui je vais t'accompagner. »

Christophe et Xavier continuent de marcher ensemble et soudain ils arrivent dans une pièce aux couleurs de l'arc-en-ciel.

« - Comme c'est beau ! dit Christophe.

- Comme c'est moche ! dit Xavier
- Mais pourquoi tu dis ça Xavier ?
- Parce que j'aime quand ce n'est pas beau et que ça sent mauvais !

-CHUUUUUT ! Qui me dérange ? J'étais en train de dormir ! répond une voix au milieu des couleurs .

-Excuse-nous, nous cherchons mon doudou, peux-tu nous aider ?

- Je veux bien le chercher avec vous mais j'ai peur du noir. Je vous éclairerai avec mes couleurs. Je suis Noé, le scorpion multicolore. »

Christophe, Xavier et Noé continuent de chercher le doudou.

Soudain, ils voient deux yeux bleus dans l'obscurité...

« - Bonjour, je suis Julien, le bébé cafard. Regardez mon doudou !

-Mais c'est le mien ! Je le cherche depuis tout à l'heure ! Est-ce que tu peux me le rendre s'il te plait ?

-Oui mais c'est parce que tu m'as dit s'il te plait »

Christophe prend son doudou et repart avec ses amis dans les couloirs des égouts. Mais l'échelle avant la bouche d'égout est cassée !

« -Nous allons te faire la courte-échelle !

- Merci mes nouveaux amis de m'avoir aidé à chercher mon doudou, j'espère que je vous reverrais ! »

Christophe rentre chez lui en se disant : « Il faut que je mette Doudou dans la machine à laver... ».

Annexe 2 : Illustrations du récit



