



HAL
open science

Apprendre par la vie et dans la vie en médiatisant un projet de classe

Marie Duhal

► **To cite this version:**

Marie Duhal. Apprendre par la vie et dans la vie en médiatisant un projet de classe. Education. 2018. dumas-01919972

HAL Id: dumas-01919972

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01919972>

Submitted on 10 Dec 2018

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 supérieure du professorat et de l'éducation
de l'académie de Paris**

Apprendre par la vie et dans la vie en médiatisant un projet de classe

Marie Duhal

Mémoire de master MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Frédérique Longuet

2017-2018

Mots-clés : démarche de projet ; pédagogie de projet ;
livre numérique ; vivre ensemble ; compétences sociales

Remerciements

Je remercie mes élèves de CE2 B de l'Ecole élémentaire publique Buffault pour leur dynamisme et leur implication, pour avoir su me poser les bonnes questions au bon moment, et pour avoir rendu ce projet vivant et original - ainsi que leurs parents.

Je remercie Frédérique Longuet, ma tutrice à l'Ecole supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Paris et Directrice de mémoire, pour son engagement aux côtés de ses étudiants, qui a instauré un climat de classe positif, dynamique, propice à la coopération et au gain de temps - notamment grâce à l'utilisation d'un outil coopératif innovant, Mahara.

Je remercie Frédéric Untz, Professeur des écoles maître formateur à l'Ecole élémentaire publique Rollin en cours préparatoire, pour sa bienveillance, la clarté de ses conseils, son ouverture au dialogue et son intérêt pour les créations numériques.

Je remercie Lyne Ben Ayoun, Directrice de l'Ecole élémentaire Buffault, l'ensemble de mes collègues, et ma binôme Professeur des écoles stagiaire, Gillie Guidet-Haucolas, pour leur soutien essentiel cette année.

Je remercie tous les acteurs du programme « Ambassadeurs du numérique », et particulièrement Sandrine Gourdon-D'Hénin, Professeur des écoles maître formateur T.I.C.E. et Denis Desjour, Conseiller pédagogique T.I.C.E auprès du DASEN premier degré, pour leur disponibilité et leur faculté à nous transmettre une vision innovante des pratiques numériques.

Je remercie mes professeurs de Master de m'avoir permis de progresser en deux ans, ma famille pour leur soutien et leur compréhension, mes amis Professeurs des écoles stagiaires Pauline Barete, Anna Liotard et Rémy Boineau, ainsi que toutes les personnes qui m'ont aidée, de près ou de loin, à faire ce mémoire et réaliser ma vocation.

Table des matières

Apprendre par la vie et dans la vie en médiatisant un projet de classe

Introduction 1

PARTIE 1 : Apports de la recherche sur l'apprentissage en situation de vie par la démarche de projet..... 5

Chapitre 1 : Les enjeux actuels d'un apprentissage en situation de vie 6

1.1. La nécessité de donner de nouveaux repères à l'élève dans une société en mouvement..... 6

1.1.1. Trouver des repères stabilisants dans la société moderne 6

1.1.2. Développer des compétences sociales dans le groupe 8

1.2. La nécessité de s'adapter au système de pensée complexe de l'élève 9

1.1.3. Le concept de pensée complexe et la définition de vivre 9

1.1.4. Adapter l'enseignement au système de la pensée complexe 11

Chapitre 2 : Le choix de la démarche de projet pour permettre un apprentissage en situation de vie 12

2.1. Projet, démarche de projet et pédagogie de projet pour placer l'élève en situation de vie 12

2.1.1. Le projet et sa dynamique 12

2.1.2. Pédagogie de projet et démarche de projet..... 13

2.2. L'apprentissage expérientiel grâce au projet..... 14

2.2.1. Les concepts clés de l'apprentissage par l'action : problème, acte de pensée, action
14

2.2.2.	La finalité de l'apprentissage par l'action : la continuité expérientielle	15
2.3.	L'apprentissage citoyen grâce au projet.....	15
2.3.1.	La démarche de projet pour placer l'élève au centre du processus de décision	15
2.3.2.	Apprentissage de la citoyenneté et projet dans les programmes	16

PARTIE 2 : Présentation d'un projet de classe visant à rapprocher le travail scolaire de situations de vie..... 19

Chapitre 1 : Mettre en relation les élèves avec d'autres acteurs de la communauté éducative 20

1.1.	Ouvrir la classe vers les partenaires associatifs	20
1.2.	Ouvrir la classe aux parents d'élèves.....	21
1.3.	Ouvrir la classe pour encourager la créativité des élèves	22

Chapitre 2 : Faire découvrir aux élèves des pratiques sociales ... 23

2.1.	L'explicitation de la structure du projet pour créer un cadre propice à la compréhension des pratiques sociales	23
2.2.	La découverte de pratiques sociales au service des apprentissages	24
2.2.1.	La mise en situation de vie pour mobiliser et acquérir des compétences.....	24
2.2.2.	La mise en situation de vie pour donner du sens aux apprentissages.....	26
2.2.3.	La mise en situation de vie pour trouver des solutions ensemble	27

PARTIE 3 : Le livre numérique, outil facilitateur et révélateur de l'apprentissage du vivre ensemble 29

Chapitre 1 : Le livre numérique pour comprendre les enjeux propres à la vie dans la société moderne	30
1.1. La compréhension d'un fonctionnement social en réseau	30
1.2. La compréhension de la finalité du projet, vivre ensemble	33
Chapitre 2 : Le livre numérique pour apprendre à mobiliser des compétences nécessaires au vivre ensemble.....	36
2.1. L'implication des élèves dans le processus décisionnel	36
2.2. Le développement de la créativité au service de la résolution de problème	38
2.3. La conscientisation des processus de décision dans le groupe pour apprendre à vivre ensemble	41
Conclusion.....	47
Bibliographie	50
Table des illustrations	52
Annexes	I
Résumé	1

Introduction

« Apprendre ? Certainement... Mais vivre d'abord, et apprendre par la vie et dans la vie »¹.

Cette citation de John Dewey, père fondateur de la pédagogie de projet, met en exergue le postulat selon lequel l'élève donnerait du sens aux apprentissages et à l'école dès lors qu'il apprendrait « *par la vie et dans la vie* ». Mais que signifie « *apprendre par la vie et dans la vie* » ?

Imaginons que cela consiste pour l'élève à retrouver dans l'enceinte de l'école les objets du quotidien et un langage familier, déjà connus. Il serait alors compliqué de favoriser la recherche et la découverte sans objets inconnus, ou encore de rendre le langage de l'école modélisant.

John Dewey, initiateur du « *hands-on learning* », ou « *learning by doing* » (l'apprentissage par l'action), estime au contraire que l'élève doit être placé en situation de vie et être confronté à un objet d'apprentissage résistant en devant agir sur celui-ci pour le comprendre, se l'approprier et le rendre familier.

Edgar Morin, dans son livre *Enseigner à vivre*², insiste quant à lui sur la nécessité d'une approche double, qui permettrait de répondre aux enjeux éducatifs actuels : l'enseignement de la connaissance bien sûr - lire, écrire et compter, qui sont des objets d'apprentissage nécessaires au vivre – mais aussi un enseignement qui ouvrirait « *la possibilité d'affronter les problèmes fondamentaux et globaux de l'individu, du citoyen, de l'être humain* »³.

Ainsi, l'apprentissage « *par la vie et dans la vie* » devrait non seulement permettre à l'élève d'acquérir les compétences pour s'approprier un objet d'apprentissage donné, mais aussi, de façon plus large, pour préparer sa vie de futur citoyen autonome et éclairé.

Professeur des écoles stagiaire en classe de CE2 à l'école élémentaire publique Buffault, j'ai eu très vite cette intuition : une quête d'apprentissage et de sens « *par la vie et dans la vie* » était essentielle, car elle devait permettre à mes élèves, au-delà d'un apprentissage disciplinaire, de vivre ensemble et d'être formés en tant que futurs citoyens.

¹ John Dewey, *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1900, p. 53.

² Edgar Morin, *Enseigner à vivre*, Manifeste pour changer l'éducation, Actes Sud Play Bac, 2014.

³ Edgar Morin, *Enseigner à vivre*, précité, p. 15.

En effet, j'étais amenée à penser et vouloir la classe comme un lieu de vie pour apprendre, un lieu ouvert, social et d'expérimentation. Il s'agit d'un concept actuel et central, alors que l'on parle d'école ouverte, que l'on agit en termes d'inclusion, d'ouverture aux parents, d'amélioration du climat scolaire, etc.

Le législateur allait déjà en ce sens en 2013 : « *la refondation a pour objet de faire de l'école un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous ; un lieu d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre, à la curiosité intellectuelle, à l'ouverture d'esprit, à l'éducation au sensible ; un lieu où il soit possible d'apprendre et d'enseigner dans de bonnes conditions ; un lieu de sociabilisation permettant de former des citoyens et des jeunes qui pourront s'insérer dans la société et sur le marché du travail au terme d'une orientation choisie ; un lieu sachant transmettre et faire partager les valeurs de la République* »⁴. Dès lors, il était essentiel de placer les élèves dans un cadre ouvert et propice à la réalisation de ces attentes.

Il importait aussi – ce qui m'a été rappelé en première visite formative par mon professeur formateur - de repenser l'apprentissage en termes d'efficacité. L'idée est de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage, mais aussi et surtout de leur permettre de se l'approprier, de faire des liens entre les différentes disciplines, de remobiliser et réinvestir en permanence.

Par ailleurs, les particularités du groupe classe de CE2 que je devais accompagner cette année, me confortaient en ce sens. Le groupe, composé de quinze garçons et dix filles, était marqué par son dynamisme, mais aussi par des personnalités très fortes qui pouvaient instaurer un climat compétitif et ne pas laisser un espace suffisant à certains. Il existait un risque réel et palpable de dégradation du climat de classe – déjà vécu l'année précédente par les enseignants de CE1. Il s'agissait donc de repenser ce groupe en termes de cohésion tout en valorisant les personnalités et compétences de chacun.

Or, je constatais sur ce plan que dans mon école, peu de projets fédérateurs et de démarches liées à la citoyenneté étaient initiées (absence de tri des déchets, utilisation très restreinte de la Charte de l'école, etc.) alors que devait être mis en place cette année le parcours citoyen dans le cadre du projet d'école.

Enfin, je participais pour trois ans au programme expérimental « Ambassadeurs du numérique » initié par l'Académie de Paris, visant à développer puis diffuser des pratiques numériques innovantes. Il s'agissait d'intégrer ces pratiques numériques en classe, mais aussi de les utiliser comme outils de diffusion vers l'extérieur (parents d'élèves, autres classes, etc.).

⁴ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n°2013-595 du 8 juillet 2013, Journal officiel du 9 juillet 2013.

Ce contexte d'ensemble a permis de faire naître puis mûrir un projet de classe sur l'arbre. L'arbre est notre fil rouge, cette année. Il donne lieu à de nombreuses étapes d'études, fait appel à des savoirs et compétences dans toutes les disciplines, est étudié sous plusieurs angles. En effet nous passons de l'arbre vivant à l'arbre transformé en papier, du papier support d'écriture au papier prétexte d'une correspondance avec les parents, du papier recyclé aujourd'hui au papier qui n'a pas toujours existé en histoire, de l'arbre-carte mentale pour comprendre et apprendre à l'arbre-charte de bonnes pratiques dans l'école pour répondre aux enjeux du développement durable.

Mais, pour développer ce projet fédérateur, j'ai eu très vite l'intuition qu'il fallait chercher des espaces d'apprentissage différents et plus ouverts - favorisant notamment une autonomie et une prise de décision des élèves comme dans la « vraie » vie - que ceux réservés à une pédagogie plus « classique ».

Cette intuition que j'avais a été traduite en mots lors d'une visite formative de tutorat. Ma tutrice a constaté un décalage entre mes pratiques d'enseignement très guidées, qui laissaient finalement peu de place et d'autonomie aux élèves, et ma volonté constante de travailler en projet et de faire des liens entre les disciplines pour permettre aux élèves de réinvestir et consolider les apprentissages.

Ainsi a surgi l'ambivalence de la classe comme lieu de vie pour apprendre. Certes, la classe est voulue et pensée, nous l'avons vu, comme un lieu social ouvert. Mais elle est aussi, à l'inverse, un lieu que l'on pourrait considérer comme clos, rempli de cadres, de règles, de procédures parfois incompris par les élèves, un lieu où l'enseignant est le plus souvent guide et décisionnaire, conduit les étayages, les remédiations, les évaluations.

Cette idée d'un espace clos est aussi issue de certaines représentations de l'équipe éducative (enseignants, équipe éducative, parents, etc.) qui sont à juste ou à moins juste titre en constant décalage avec ce que devrait être l'apprentissage par la vie.

Car, laisser les élèves libres d'agir individuellement, de décider ensemble, de développer des compétences sociales dans un groupe vivant, peut aussi être source d'angoisses pour le jeune enseignant, qui a peur de « perdre » sa classe en n'étant plus seul maître à bord. Certains pourraient même considérer une telle conception comme inadaptée au jeune âge des élèves, qu'on voudrait protéger des difficultés de la vraie vie, des difficultés pour trouver sa place dans un groupe, où règne souvent la loi du plus fort.

Difficile donc de concilier tous ces paramètres et de « vivre » pleinement le projet cette année. Mais des solutions surgissent, et celles-ci viennent souvent, nous le verrons, des élèves eux-mêmes, membres actifs de cette communauté sociale qu'est la classe.

Ainsi, le projet de classe sur l'arbre, très riche en découvertes, constituait un terrain de jeu idéal, cette année, pour évoluer tous ensemble vers des ébauches de réponses, des remises en question et des adaptations face à la problématique qui se posait à moi : comment la mise en œuvre d'un projet médiatisé favorise-t-elle l'apprentissage par la vie et dans la vie ?

Une synthèse des apports de la recherche ouvre la perspective d'un apprentissage par la vie et dans la vie grâce à la démarche de projet, et donne les lignes directrices pour comprendre comment, en pratique, notre projet de classe sur l'arbre a cherché à placer l'élève en situation de vie. Enfin, une analyse d'un corpus relatif au travail préparatoire de livres numériques racontant les expériences vécues au fil de ce projet montrera comment l'outil numérique peut faciliter et révéler l'apprentissage du vivre ensemble par les élèves.

PARTIE 1 : Apports de la recherche sur l'apprentissage en situation de vie par la démarche de projet

L'étude de différents courants de pensée et auteurs, en sociologie et sciences de l'éducation permet de mettre en lumière les enjeux actuels d'un apprentissage en situation de vie et invitent à choisir la démarche de projet comme modalité nécessaire à la mise en œuvre de cet apprentissage.

Chapitre 1 : Les enjeux actuels d'un apprentissage en situation de vie

Il s'agit ici de déterminer pourquoi il est essentiel, à l'école, d'apprendre à vivre.

Le premier enjeu est lié aux évolutions de notre société : L'élève, individu en devenir, doit apprendre à trouver de nouveaux repères pour trouver sa place dans une société en mouvement. Le second enjeu est lié à la nécessité de comprendre le système de pensée et de connaissance de l'élève dans sa globalité et sa complexité, en évitant de le développer de façon trop parcellaire.

1.1. La nécessité de donner de nouveaux repères à l'élève dans une société en mouvement

Le premier enjeu d'un apprentissage en situation de vie est de donner à l'élève, dès l'école primaire, les clés qui lui permettront de comprendre le contexte global dans lequel il vit afin de trouver des repères stabilisants et de développer des compétences sociales qui lui permettront de trouver sa place dans un groupe.

1.1.1. Trouver des repères stabilisants dans la société moderne

« A notre époque de modernité liquide, non seulement le placement des individus dans la société, mais les places mêmes auxquelles ils pensent avoir accès et dans lesquelles ils peuvent souhaiter s'établir, se confondent perpétuellement et peuvent à peine servir de but à des projets de toute une vie. »⁵.

Cette société liquide, concept révélé par le sociologue britannique Zygmunt Bauman, est celle dans laquelle les liens sociaux sont de plus en plus distendus et fugaces, le statut social et l'identité n'étant plus définis qu'en termes de choix individuels et fluctuant au gré des exigences de flexibilité. Il s'agit donc ici d'analyser les besoins renouvelés de l'individu-élève qui est et sera en recherche de repères dans cette société liquide.

⁵ Zygmunt Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge Polity Press, 2000, cité par Vincent DE GAULEJAC, *Qui est je ? Sociologie clinique du sujet*, Le Seuil, 2009, p. 138.

Dans son livre *Qui est je ?*⁶, Vincent de Gaulejac montre ainsi la nécessité de s'affirmer comme individu autonome et les processus de construction identitaire dans la société actuelle. Avant, chacun pouvait s'identifier au rôle qu'il ou elle jouait dans la société : « *chacun était assigné à une place dans un monde social, interprété comme un ordre naturel qui fixait l'existence de chacun* »⁷. Mais dans nos sociétés modernes, il n'existe plus de place aussi stable et préétablie : chacun change plus facilement de statut social, et peu aussi plus facilement le perdre : « *chaque individu est incité à se défendre et à se mobiliser pour conquérir une existence sociale qui n'est jamais définitivement acquise. À tout moment, il peut être délogé de la place qu'il occupe* »⁸. Pour cette raison, l'auteur introduit le concept de lutte des places.

Dès lors, ces sociétés engendrent des comportements nouveaux et exacerbent les préoccupations individualistes de nouvelles générations en quête de repères ; l'idéologie de la réalisation de soi-même devient centrale : « *Lorsque la société passe d'une structure hiérarchique stable à une structure réticulaire mobile, les identités vacillent, renvoyant à chaque individu le soin de construire la cohérence et la stabilité qu'elle ne lui assure plus* »⁹. Cette structure sociale réticulaire dont parle l'auteur (fonctionnement en réseau) permet d'intégrer les problématiques liées à la globalisation, mais aussi à la généralisation de l'usage des réseaux (comme mode de communication, mode de travail, etc.) en comprenant leur impact sur l'individu qui se construit.

L'injonction à devenir quelqu'un, à se montrer en tant qu'acteur autonome, à affirmer son existence va d'ailleurs plus loin et devient une « *injonction de se réaliser dans le dépassement continu de soi. Les personnalités hors limites deviennent normales, l'exigence d'excellence devient commune (...), le toujours plus condamne le sujet à une course permanente* »¹⁰. La société instaure ainsi un climat non seulement très individualiste, mais aussi très compétitif.

Dans le même temps, et c'est ce qui fait tout le paradoxe et l'ambiguïté de nos sociétés, l'individu qui est amené à l'autonomie, à l'affirmation de sa singularité, à la réalisation de soi, doit aussi se conformer à des moules sociaux : « *l'individu hypermoderne est enjoint de se présenter comme un homme libre, responsable, créatif, capable de faire des projets, et en même*

⁶ Vincent DE GAULEJAC, *Qui est je ?*. Sociologie clinique du sujet, Le Seuil, 2009.

⁷ Vincent DE GAULEJAC, *Qui est je ?*, précité, 78.

⁸ Vincent DE GAULEJAC, *Qui est je ?*, précité, p.72.

⁹ Vincent DE GAULEJAC, *Qui est je ?*, précité, p. 73.

¹⁰ Vincent DE GAULEJAC, *Qui est je ?*, précité, p.121.

temps de se couler dans des modèles (être bon élève, diplômé, bien dans sa peau...), des contraintes (concours, sélections, embauche...), des normes très strictes ».

Il faut donc intégrer à notre enseignement ces problématiques liées aux évolutions de notre société. Cela permettra aux élèves une meilleure compréhension des règles en vigueur dans ce monde qui les entoure (et donc une meilleure intégration) - mais cela leur permettra aussi d'apprendre comment maintenir le lien dans ce groupe marqué par des comportements individualistes et ouvrant de nouvelles possibilités (travail en réseau notamment).

1.1.2. Développer des compétences sociales dans le groupe

Il s'agit ici d'analyser pourquoi et comment l'élève, acteur social, doit comprendre et intégrer les règles du groupe dont il fait partie. Il est établi que l'individu, pour trouver sa place, doit se conformer à des normes sociales, matérialisant des valeurs dominantes : c'est « *l'ensemble des comportements et des réactions qu'un groupe social approuve ou désapprouve et dont il attend qu'il soit régulièrement adopté ou évité par ses membres* »¹¹. Souvent, ces comportements prennent la forme de « *rites de la vie quotidienne* »¹² qui codent les interactions entre individus.

Or, toute norme sociale a une dimension descriptive - « *ce que les gens font pour la plupart dans une situation sociale donnée et qui sert de cadre de référence partagé* » - mais aussi injonctive, « *ce qu'ils approuvent ou désapprouvent dans une culture donnée, les pressions, sanctions, obligations ressenties* »¹³. Ces normes amènent l'individu à développer un répertoire de compétences sociales, répertoire comportemental dont il perçoit l'efficacité au regard de sa propre expérience et de l'approbation des autres. La mobilisation de ce répertoire traduit la faculté d'adaptation de l'individu et devient une clé de réussite dans le groupe, ce qui renforce l'intégration et l'estime de soi.

Un exemple montre combien il est essentiel de placer l'élève, acteur social, en situation d'apprendre ces règles et de développer ce répertoire de compétences pour s'intégrer dans le groupe : c'est l'exemple de la politesse. Norme sociale informelle, par opposition à la norme formelle qu'est la loi, la politesse renvoie à un ensemble de règles de comportement. Elle naît

¹¹ Juan Antonio PEREZ, « Norme sociale », *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, Larousse, 1997, p.848.

¹² Frédéric KECK, « *Goffman, Durkheim et les rites de la vie quotidienne* », *Archives de philosophie*, 2013, T75, p. 172.

¹³ Juan Antonio PEREZ, « Norme sociale », précité.

dans le groupe et y prend sens - elle n'est « *jamais un comportement solitaire* »¹⁴ - et varie selon les paramètres de la situation (qualité de l'interlocuteur, service demandé) tout en se conformant à un idéal : elle requiert donc d'être comprise et maîtrisée par celui qui l'utilise.

Respectée, elle contribue à la cohésion sociale, huile les rouages sociaux et « *remplace les rapports de force durs et ostentatoires par des relations d'interdépendance réciproques, qui distinguent la civilité de la barbarie* »¹⁵ : elle permet la vie en société et prévient la violence en lissant les rapports. A l'inverse, sa transgression perturbe l'ordre social. C'est pour le rétablir et punir le perturbateur qu'intervient la sanction sociale. Non réprimée par la loi, l'impolitesse est donc régulée par le groupe : elle peut engendrer un jugement stigmatisant, un rejet du marginal, qui prend souvent la forme d'une sanction par le rire¹⁶.

Nous avons pris ici l'exemple de la politesse, mais nous pourrions en prendre bien d'autres. Les normes sociales, qui ne sauraient être imposées à l'école mais plutôt être choisies par l'élève (acteur social et citoyen en devenir) comme valables, devront constituer pour lui des repères essentiels ; leur compréhension et leur intégration en contexte devront lui permettre le développement d'un répertoire de compétences sociales adapté au monde qui l'entoure – et l'enseignement doit permettre cette mise en situation et ce développement. Cette idée est renforcée par une analyse du système de pensée complexe de l'individu.

1.2. La nécessité de s'adapter au système de pensée complexe de l'élève

Le second enjeu d'un apprentissage en situation de vie est d'offrir à l'élève un enseignement adapté à son système de pensée, considéré dans sa globalité (l'individu dans la société) et sa complexité (l'individu qui apprend à vivre en affrontant les incertitudes). Edgar Morin s'est ainsi attaché à montrer que « vivre » amène le complexe et qu'un système d'enseignement parcellaire ne peut qu'engendrer une connaissance aveugle chez l'élève.

1.1.3. Le concept de pensée complexe et la définition de vivre

¹⁴ Frédéric ROUVILLOIS, Histoire de la politesse de 1789 à nos jours, Flammarion, 2008.

¹⁵ Samuel WEBB, « *Pourquoi sommes-nous polis ?* », Philosophie magazine n°80, juin 2014, à propos de David HUME.

¹⁶ Henri BERGSON, *Le rire, essai sur la signification du comique*, P.U.F., 1969. Le rire « *châtie les mœurs* ».

Dans son *Introduction à la pensée complexe*, Edgar Morin montre que l'individu est confronté au paradoxe suivant : « *sujet et objet sont indissociables, mais notre mode de pensée exclut l'un par l'autre, nous laissant libres de choisir, selon les moments de la journée, entre le sujet métaphysique et l'objet positiviste* »¹⁷. Ce paradoxe est issu d'une ambivalence du rapport entre le sujet et l'objet.

En effet, « *la science occidentale s'est fondée sur l'élimination positiviste du sujet à partir de l'idée que les objets, existant indépendamment du sujet, pouvaient être observés et expliqués en tant que tels* »¹⁸. Elle s'est ainsi donnée pour mission d'ordonner et de simplifier.

Pourtant, l'élaboration d'un schéma de pensée objectif et simplifié s'avère finalement impossible – l'évolution des recherches des biologistes et physiciens mettant en évidence de nouvelles contradictions : les cellules meurent pour que l'homme puisse vivre, la théorie de l'espace-temps distord les connaissances objectives jusqu'alors acquises. Ainsi, « *l'acceptation de la complexité, c'est l'acceptation d'une contradiction, et l'idée qu'on ne peut pas escamoter les contradictions dans une vision euphorique du monde* »¹⁹.

Edgar Morin montre donc que l'individu, confronté à ces interdépendances et ces complexités inhérentes à son rapport à l'objet et aux autres, devient sujet en s'appropriant cet objet et en le reconstruisant (« *le sujet émerge en même temps que le monde* »), si bien qu'apparaissent des systèmes auto-organisés « *où autonomie, individualité, complexité, incertitude, ambiguïté deviennent des caractères propres à l'objet* »²⁰. Dans ses systèmes s'intègre aussi l'entourage proche et lointain de l'individu : « *Notre égocentrisme peut se trouver englobé dans une subjectivité communautaire plus large* »²¹.

Dès lors, avançant dans son analyse, Edgar Morin apporte une définition de vivre : « *Vivre, c'est vivre en tant qu'individu affrontant les problèmes de sa vie personnelle, c'est vivre en tant que citoyen de sa nation, c'est vivre aussi dans son appartenance à l'humain* ».²² C'est donc bien le vivre (vivre dans son rapport à l'objet et à l'autre) qui amène le complexe en plaçant l'individu au centre d'un système auto-organisé de pensée complexe.

¹⁷ Edgar MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, 2005, p57.

¹⁸ Edagr MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, précité, p 54.

¹⁹ Edagr MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, précité, p 86.

²⁰ Edagr MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, précité, p 53.

²¹ Edagr MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, précité, p 89.

²² Edgar MORIN, *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, Actes sud, Play bac, 2014, p. 15.

1.1.4. Adapter l'enseignement au système de la pensée complexe

L'école « *n'apporte pas le viatique bienfaisant pour l'aventure de vie de chacun. Elle n'apporte pas les défenses pour affronter les incertitudes de l'existence, elle n'apporte pas les défenses contre l'erreur, l'illusion, l'aveuglement (...), les moyens qui permettent de se connaître et de comprendre autrui. Elle n'apporte pas la préoccupation, l'interrogation, la réflexion sur la bonne vie ou le bien vivre. Elle n'enseigne que très lacunairement à vivre, défailante en cela à ce que devrait être sa mission essentielle* »²³.

Dans son manifeste *Enseigner à vivre*, Edgar Morin donne donc des pistes visant à adapter l'enseignement au système de pensée complexe. Il rappelle qu'il est bien sûr essentiel d'enseigner la connaissance : lire, écrire et compter sont nécessaires au vivre. Cependant, il note que « *l'hyperspécialisation empêche de voir le global (qu'elle fragmente en parcelles) ainsi que l'essentiel (qu'elle dissout)* »²⁴. Il montre l'importance de développer un véritable « *système* » d'enseignement fondé sur plusieurs principes clés, permettant un apprentissage circulaire (avec un circuit de connaissances), dialogique (pour dépasser les contradictions) et hologrammatique (pour considérer l'élève comme faisant partie du monde mais en l'ayant également intégré).

Cet enseignement permettrait d'apprendre à vivre bien, avec civilité et sagesse, mais aussi avec autonomie et liberté d'esprit. Il viserait encore à armer l'individu pour affronter les incertitudes, les problèmes fondamentaux et globaux en acceptant l'idée de l'erreur et de l'illusion. Il faut comprendre en effet que, dans un système auto-organisé issu d'une traduction et d'une reconstruction du savoir par l'individu, il y a un risque de connaissance partielle et partielle. D'où l'importance d'introduire une culture de base, comportant la connaissance de la connaissance (prise de recul par rapport à l'objet), et d'une compréhension que le premier besoin de vivre est de chercher une connaissance la plus pertinente possible. Pour cela et pour permettre cet apprentissage, la démarche de projet constitue, nous allons le voir, un cadre idéal.

²³ Edgar MORIN, *Enseigner à vivre*, précité, p.40.

²⁴ Edgar MORIN, *Enseigner à vivre*, p.76.

Chapitre 2 : Le choix de la démarche de projet pour permettre un apprentissage en situation de vie

Dans la classe, si l'on veut apporter un apprentissage par la vie et dans la vie, il est nécessaire de trouver les bonnes modalités et de s'inscrire a minima dans une démarche de projet.

Il s'agit donc de déterminer dans ce chapitre pourquoi la démarche de projet constitue bien un moyen de placer l'élève en situation de vie et comment, concrètement, cela peut se manifester en termes d'apprentissage. Nous verrons ainsi, après avoir défini la notion de projet, qu'il permet un apprentissage expérientiel et citoyen.

2.1. Projet, démarche de projet et pédagogie de projet pour placer l'élève en situation de vie

2.1.1. Le projet et sa dynamique

Tout d'abord, l'étymologie du mot projet interpelle : c'est l'action de jeter en avant. Réaliser un projet, c'est donc projeter quelque chose, au sens figuré. Pas de projet sans intention, sans action, sans dynamisme. Il s'agit ainsi de « *ce que l'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins éloigné* »²⁵ et il y a dans tout projet l'idée d'une organisation sous-jacente réfléchie visant à atteindre un but : un projet, c'est un « *but que l'on se propose d'atteindre* »²⁶.

Mais, un projet est aussi une « *première ébauche, première rédaction destinée à être étudiée et corrigée* »²⁷. Citons comme exemple un projet de roman. Voilà un sens du mot qui présente un intérêt certain pour le pédagogue : concevoir et réaliser un projet, c'est accepter dès le départ la possibilité de se tromper et de se situer dans une démarche expérimentale, modifiable.

Enfin, l'un des sens du mot projet selon le Larousse est l'« *étude de conception de quelque chose, en vue de sa fabrication* »²⁸. Là encore, le projet implique un but à atteindre, qui passe par des étapes de conception et aboutit à une réalisation concrète.

²⁵ Dictionnaire Littré, consulté sur <https://www.littre.org/definition/projet> le 18/04/2018.

²⁶ Dictionnaire Larousse, définition de « projet », consulté sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/projet/64232> le 18/04/2018.

²⁷ Dictionnaire Larousse, précité.

²⁸ Dictionnaire Larousse, précité.

2.1.2. Pédagogie de projet et démarche de projet

Si la notion de projet est assez aisée à définir, il est plus difficile de l'intégrer réellement dans une pédagogie et de se mettre d'accord sur ce dont on parle. En effet, il est très fréquent par exemple de parler de pédagogie de projet alors qu'on se situe plutôt dans ce qu'on pourrait qualifier de tâche scolaire élargie :

« L'ampleur variable des démarches de projet et l'ensemble de pratiques d'enseignement-apprentissage dans lesquelles elles s'insèrent accroît d'ailleurs la confusion. Dans sa vision la plus ambitieuse, la démarche de projet est l'épine dorsale d'une pédagogie du projet comme mode ordinaire de construction des savoirs dans la classe. A l'autre extrême, c'est une activité parmi beaucoup d'autres, qui jouxte la résolution d'énigmes, les mots croisés ou le concours de calcul mental dans la panoplie des démarches qui visent à rendre les apprentissages moins arides et à impliquer les élèves que le " savoir pur " mobilise peu »²⁹.

Pour se situer dans une pédagogie de projet, il faut donc selon l'auteur être au fait des pédagogies actives et y adhérer sans chercher à simplement y faire « son marché ». Parfois, il faut donc parler plutôt de démarche de projet : *« Parler de démarches de projet présente l'avantage de ne pas écarter d'emblée tous ceux pour lesquels travailler par projets n'est pas une orientation globale, mais une façon parmi d'autres de mettre les élèves au travail ».*

Ainsi, la démarche de projet peut être définie selon ses modalités, et non en termes de philosophie : il s'agit d'une « *entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout)* », induisant « *un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts* », suscitant des apprentissages disciplinaires mais aussi « *de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.)* »³⁰ et aboutissant à une production concrète.

L'idéal reste néanmoins d'intégrer cette démarche dans une véritable pédagogie de projet, qui permette de lui donner sa pleine mesure et d'apporter sens et unité. On éviterait ainsi l'écueil de la juxtaposition d'une multitude de démarches segmentant la connaissance et ne prenant pas en

²⁹ Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, Université de Genève, 1999, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html, consulté le 18 avril 2018.

³⁰ Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, précité.

compte le système de pensée complexe qu'analysait Edgar Morin. Étudions donc plus précisément ces pédagogies actives, et particulièrement ici les préceptes de John Dewey.

2.2. L'apprentissage expérientiel grâce au projet

« *Je crois que l'éducation est un processus de vie, et non une préparation à la vie.* »³¹.

John Dewey a pensé la démarche de projet comme la résolution de problèmes successifs – et montre qu'elle se rapproche en cela de l'apprentissage dans la vraie vie. Selon lui en effet, l'acte de penser et l'action sont systématiquement liés à la résolution d'un problème. Or, plus ces actes et ces actions se répètent, plus l'individu constitue son répertoire de compétences sociales qui lui permettra de résoudre plus facilement les problèmes à venir. C'est le principe de la continuité expérientielle.

2.2.1. Les concepts clés de l'apprentissage par l'action : problème, acte de pensée, action

John Dewey a analysé la puissance du lien entre l'acte de penser, le problème et l'action. Selon lui, c'est leur combinaison permanente qui permet de placer l'élève dans une démarche d'apprentissage dynamique.

Il évoque en premier lieu « *l'acte complet de penser* », qui ne peut exister sans une confrontation directe au problème : ainsi, selon lui, les cinq étapes de la réflexion face à une situation problème sont : « *On se trouve en présence d'une difficulté à résoudre ; on la localise, on la définit ; une solution possible s'offre ; grâce au raisonnement, on établit les bases de la suggestion ; en continuant à observer et à expérimenter on est amené à adopter ou à rejeter cette suggestion, c'est-à-dire à conclure pour ou contre* »³². Le problème, l'intention de le traiter et la pensée sont ainsi intimement liés.

Une fois que le problème a surgi, que l'on a eu l'intention de le traiter, il s'agit de se mettre en action pour le résoudre. Dès lors, l'action intelligente peut être produite, mais toujours en lien avec la pensée : « *l'action réfléchie* » (« *purposeful act* »), orientée par des objectifs

³¹ John Dewey, *Mon Credo pédagogique*. 2e édition, Paris : Vrin, 1958, cité par Matthias Pepin, *Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey*, Education et francophonie, Volume XLIV : 2 – Automne 2016, p. 25.

³² John Dewey, *Comment nous pensons*, Les empêcheurs de penser en rond, 2004, Traduction Ovide Decroly, p. 99.

clairement définis par la pensée, « implique une pause dans l'action, car, pour Dewey, bien agir demande avant tout de bien réfléchir avant d'agir »³³.

Enfin, résoudre un problème, c'est bien se placer dans une démarche de recherche ponctuée d'incertitudes, comme dans la vie. C'est ce que John Dewey appelle « *L'expérience expérimentale ou l'action ingénieuse (resourceful act)* »³⁴.

2.2.2. La finalité de l'apprentissage par l'action : la continuité expérientielle

*« Toute expérience présente deux aspects : un effet immédiat, agréable ou désagréable, intéressant ou anodin, et un effet « ultérieur », relatif à son influence sur les expériences futures. Elle est féconde et créatrice si elle suscite et se continue dans les expériences ultérieures. Cette continuité est le propre de la vie humaine : tout homme est engagé dans une série de situations, dans des relations avec son environnement naturel et social, en continuité avec lui. »*³⁵

John Dewey montre que les expériences vécues par l'apprenant dans le cadre de la résolution de problème lui permettent de constituer son répertoire de compétences sociales et de résoudre plus facilement ses expériences futures. C'est le principe de continuité expérientielle.

Voilà pourquoi la démarche de projet permet à l'élève d'apprendre en situation de vie : la classe et l'école, devenant espace de vie sociale, confrontent l'élève à des expériences qui s'inscrivent dans une démarche continue - et non à des épisodes occasionnels qui auraient peu de chance d'amener un apprentissage cohérent. Il ne s'agit donc pas de recréer dans la classe la société dans son ensemble (avec ses institutions et ses lois), mais de créer par la démarche de projet un contexte favorable et cohérent au développement de compétences sociales.

2.3. L'apprentissage citoyen grâce au projet

2.3.1. La démarche de projet pour placer l'élève au centre du processus de décision

³³ Matthias Pepin, *Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey*, précité.

³⁴ Matthias Pepin, précité, p. 25.

³⁵ Idalina Alves-Bernard, *Des médiations éducatives à l'actualité de John Dewey*, Spirale - Revue de Recherches en Éducation - 1996 N° 17 (101-115)

« *Tout projet pédagogique n'implique pas forcément une pédagogie par projet : par exemple, si les élèves ne font pas le travail d'appropriation du projet qui leur est imposé* »³⁶.

La question qui se pose à la lecture de cette citation de Jean-Pierre Boutinet est de savoir si l'on se situe dans une tâche scolaire élargie ou une véritable démarche de projet, soutenue par une pédagogie de projet. Pour cela, il est nécessaire de penser un renversement au niveau des pratiques. Si ce ne sont pas les élèves eux-mêmes qui décident, par exemple, des orientations, alors le projet n'en sera pas véritablement un. Ce n'est que de cette façon que le projet acquiert une dimension citoyenne – au sens aristotélicien de « *citoyen absolu* »³⁷, susceptible de participer effectivement aux affaires publiques.

Ainsi, lors de la conduite du projet, l'enseignant devra constamment porter un regard critique sur ses pratiques et veiller à replacer l'élève au centre du projet par des remédiations. Michel Huber liste trois dérives principales à éviter dans la conduite du projet : la première attitude de l'enseignant est de « *faire à la place des élèves* », la seconde est de « *montrer aux élèves comment procéder* » et la troisième est d'« *être totalement non directif* ».

Pour cela, Michel Huber propose notamment un travail sur la cogestion par les élèves et l'enseignant : « *Le projet doit s'accompagner d'une modification du statut de l'enfant, suscitée par une cogestion des projets unissant formés et formateurs* »³⁸. Cette cogestion pourra prendre la forme, par exemple, de bilans réguliers au cours desquels élèves et enseignants, placés sur un même plan, font le point sur l'avancement du projet et proposent des solutions et remédiations.

2.3.2. Apprentissage de la citoyenneté et projet dans les programmes

« *L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. (...) Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société (...), de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer*

³⁶ Jean-Pierre BOUTINET, *Anthropologie du projet*, Presses universitaires de France, 2005, cité par Catherine REVERDY, *L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche*, Technologie 186, mai-juin 2013, consulté sur <http://eduscol.education.fr> le 20/01/2018.

³⁷ ARISTOTE, *Politique*, trad. en français d'après le texte collationné sur les manuscrits et les éd. principales par J. Barthélemy-Saint-Hilaire, 3e édition, Paris : Ladrance, 1874 - 545 p., 1275a, consulté sur <http://www.cndp.fr/archive-musagora/citoyennete/textes/aristote-citoyennete.htm> le 18/04/2018.

³⁸ Michel HUBER, *Conduire un projet-Elèves*, Hachette éducation, 2005, p.42

activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen »³⁹.

Le domaine 3 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, rappelle ici de manière très explicite le rôle primordial de l'École, qui prépare l'élève à la vie en tant qu'individu appartenant à un groupe social, en travaillant notamment sur la responsabilité, le sens de l'engagement et de l'initiative : il rappelle que l'élève doit comprendre *« l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs) (...) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement. Il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte »*⁴⁰. Dès lors, la vie scolaire doit permettre cette expérimentation par des mises en situation concrète, comme le rappellent d'ailleurs les nouveaux programmes en enseignement moral et civique⁴¹.

La démarche de projet est facilitante sur ce plan car elle crée un contexte propice dans lequel l'élève peut mener ces expérimentations. Le domaine 2 du Socle rappelle ainsi que le projet permettra de développer des compétences sociales, nécessaire à la vie dans un groupe : *« L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus »*⁴².

Il rappelle que l'élève doit être pleinement intégré au projet en participant à son organisation et sa mise en œuvre : *« Il apprend à gérer un projet, (...) en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs »*. Pour cela, il est nécessaire d'explicitier en classe la démarche et les méthodes attendues. Enfin, le projet doit aussi permettre à l'élève d'identifier le groupe social auquel il appartient et les besoins de chacun : *« L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres »*⁴³.

Dans ce contexte, l'outil numérique *« contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration. »*⁴⁴. Son utilisation pour échanger et communiquer sur le projet permettra,

³⁹ *Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

⁴⁰ *Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen, Socle commun*, précité.

⁴¹ Programme d'enseignement moral et civique, Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015.

⁴² *Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre, Socle commun*, précité.

⁴³ *Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre, Socle commun*, précité.

⁴⁴ *Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre, Socle commun*, précité.

encore une fois, de placer l'élève en situation de vie, ce qu'implique également le domaine 1 du Socle : « *L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres* »⁴⁵.

L'étude de différents courants de pensée et auteurs, en sociologie et sciences de l'éducation permet de comprendre les enjeux actuels d'un apprentissage en situation de vie : il convient de mettre l'élève en situation de trouver de nouveaux repères dans la société moderne, et de lui proposer un enseignement global, non parcellaire pour qu'il puisse en prendre la mesure. Ainsi, la démarche de projet, favorisant un apprentissage par l'action et nécessitant de résoudre des problèmes récurrents, de développer des compétences sociales et citoyennes, peut être considérée comme une modalité nécessaire d'un apprentissage par la vie et dans la vie. Présentons donc le projet de classe mené cette année en classe de CE2 dans cette optique.

⁴⁵ *Domaine 1 : Les méthodes et outils pour apprendre, Socle commun, précité.*

PARTIE 2 : Présentation d'un projet de classe visant à rapprocher le travail scolaire de situations de vie

Ayant ouvert la perspective d'un apprentissage par la vie et dans la vie grâce à la démarche de projet, il s'agit à présent de vérifier comment, en pratique, le projet de classe sur l'arbre a cherché à rapprocher le travail scolaire de situations qu'on pourrait rencontrer dans l'existence en mettant en relation les élèves avec d'autres acteurs de la communauté éducative et en leur faisant découvrir des pratiques sociales.

Chapitre 1 : Mettre en relation les élèves avec d'autres acteurs de la communauté éducative

« Pour réaliser et mettre en œuvre la pédagogie de projet, il est nécessaire d'avoir un environnement sur lequel s'appuyer : la collaboration est devenue une exigence »⁴⁶.

Lors de la conception et de la conduite du projet de classe sur l'arbre, il a été nécessaire d'ouvrir la classe et l'école vers l'extérieur, en mettant les élèves en relation avec d'autres acteurs de la communauté éducative. L'article L.111-3 du Code de l'éducation dispose que « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions »⁴⁷. Elle comprend notamment les partenaires associatifs, les parents d'élèves et les professeurs de la ville de Paris.

Ainsi, « coopérer au sein d'une équipe » en inscrivant « son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives », « contribuer à l'action de la communauté éducative » en coordonnant les interventions et « coopérer avec les partenaires de l'école » font partie des compétences que doit maîtriser l'enseignant⁴⁸. Or, le projet de classe a permis de renforcer les liens entre la classe et ces différents acteurs issus de la « vraie » vie.

1.1. Ouvrir la classe vers les partenaires associatifs

Dès le début d'année scolaire, il convient de prendre l'ampleur de l'organisation nécessaire à la mise en place du projet et de mettre en œuvre rapidement les recherches de partenaires. Les Classes à Paris proposées par la Mairie de Paris présentent l'avantage de proposer des parcours déjà constitués avec des associations partenaires. L'adéquation de la classe « Un arbre, un livre » avec notre projet était évidente et lui donnait une orientation intéressante.

⁴⁶ Catherine Reverdy, *L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche*, Technologie 186, mai-juin 2013, p.54, consulté sur <http://eduscol.education.fr> le 20/01/2018.

⁴⁷ Code de l'éducation, modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 5, consulté sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do> le 26/04/2018.

⁴⁸ Compétences 10, 11 et 13, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013, consulté sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 le 26/04/2018.

Le temps et l'attention consacrés par l'enseignant à la réalisation du dossier de candidature sont alors essentiels (Annexe 1). Lorsque la candidature est retenue, il convient de contacter les organisateurs – ici, il s'agit de l'association De la Main à l'Empreinte⁴⁹ – et de construire ensemble le déroulement des interventions. L'enseignant doit alors pouvoir s'adapter aux attentes du partenaire et trouver les moyens de s'appropriier le parcours.

Lors de la mise en œuvre de la classe à Paris, les élèves ont tissé des liens forts avec les personnes en charge de mener les ateliers. Or, dans un rapport du ministère de l'éducation nationale, *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*, il est établi que ce lien permet « *de développer l'estime de soi, le respect d'autrui* » et qu'en ce sens, il est important d' « *inciter les élèves à participer à toutes les formes d'engagement qui permettent d'être acteur et force de proposition* »⁵⁰.

1.2. Ouvrir la classe aux parents d'élèves

Le renforcement des liens avec les parents d'élèves est essentiel à un climat scolaire positif et permet d'ouvrir la classe en plaçant les élèves dans un contexte favorable au développement des compétences sociales. Cette nécessité est d'ailleurs rappelée par la compétence 12 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, qui invite à « *coopérer* » avec eux et à « *œuvrer à la construction d'une relation de confiance* »⁵¹.

Or, la démarche de projet m'a semblée particulièrement efficace pour motiver et impliquer la communauté éducative, qui comprend plus facilement le sens de la pédagogie menée dans la classe – mais, surtout, et c'est ce qui nous intéresse ici, pour impliquer les élèves dans le projet. En effet, la communication avec les parents ne peut se faire sans que les élèves explicitent le projet auprès d'eux. Ce point m'a semblé essentiel cette année, alors que plusieurs parents se montraient initialement très réticents aux tâches numériques menées en soutien du projet et

⁴⁹ Association De la Main à l'Empreinte, 9 rue Dorian, 75012 PARIS, site internet consulté sur <http://delamainalempreinte.free.fr/> le 26/04/2018.

⁵⁰ Ministère de l'éducation nationale (Dgesco/DMPLVMS), *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*, consulté sur https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_2696_96.pdf, le 26/04/2018, p. 53.

⁵¹ *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013, consulté sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 le 26/04/2018.

refusaient de signer les autorisations nécessaires à la réalisation du livre numérique sur la politesse (Annexe 3).

Ce sont les élèves eux-mêmes qui, motivés par le projet, sont devenus ambassadeurs auprès d'eux et ont permis, finalement, sa réalisation. J'ai par la suite choisi de sensibiliser les élèves aux mots informatifs distribués aux parents (Annexe 5) pour suivre le projet pendant l'année par le biais d'explicitations lors de séances d'oral.

1.3. Ouvrir la classe pour encourager la créativité des élèves

« Être créatif, c'est avoir la capacité d'imaginer et de donner forme à des idées, des choses, c'est trouver des solutions inédites, originales, efficaces à des problèmes. La créativité proprement humaine est artistique car elle vise le dépassement de soi. C'est une énergie d'action qui combine intuition et réflexion sur soi »⁵².

La créativité, qui se rapprocherait étymologiquement « d'une action par laquelle on pourrait donner naissance à quelque chose à partir de rien : tirer du néant »⁵³, constitue ainsi une attitude essentielle. Or, la démarche de projet, qui justement amène à la recherche de solutions nouvelles et favorise l'exploration du champ du possible et de l'accessible, peut permettre de la développer. Cette idée est d'ailleurs présente dans le domaine 5 du Socle commun : l'élève « mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif »⁵⁴.

Le problème qui s'est donc posé lors de la conduite du projet de classe était de réussir à mettre les élèves en situation de pouvoir créer. Un travail conjoint avec la professeure de la ville de Paris en arts plastiques, a permis une première entrée vers le développement de cette créativité : en effet, celle-ci a abordé de façon très dynamique le thème de l'arbre en périodes 3 à 5 et a obtenu des productions très personnelles d'arbres à l'encre de Chine et au pastel gras (Annexe 6). Celles-ci feront d'ailleurs l'objet d'une exposition en fin d'année dans l'école.

Au-delà de la créativité artistique, des perspectives avaient donc surgi pour encourager chez les élèves des attitudes créatives, dont nous analyserons d'ailleurs le fruit en troisième partie de ce mémoire. L'ouverture de la classe vers la communauté éducative était ainsi riche en apprentissages pour les élèves, tout comme, nous allons le voir, la découverte de nouvelles pratiques sociales.

⁵² Joëlle ADEN, *La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre*, Synergies Europe n°4, 2009, p. 173.

⁵³ Joëlle ADEN, *La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre*, précité, p.173.

⁵⁴ *Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine, Socle commun, précité.*

Chapitre 2 : Faire découvrir aux élèves des pratiques sociales

La pédagogie et la démarche de projet « *tendent d'articuler des tâches scolaires sur une pratique sociale de référence* » et utilisent « *une stratégie de fonctionnement ouvrant l'école sur la vie sociale extérieure* »⁵⁵.

Afin de créer un cadre propice à la compréhension et l'intégration des pratiques sociales rencontrées, la structuration du projet de classe sur l'arbre a été explicitée auprès des élèves. Le projet a été mené dans l'optique de leur faire découvrir des pratiques sociales sources d'apprentissages.

2.1. L'explicitation de la structure du projet pour créer un cadre propice à la compréhension des pratiques sociales

En cours d'année, je me suis rendu compte que la structure du projet nécessitait une explicitation, auprès des élèves, afin de créer un contexte propice à la compréhension et au développement des compétences sociales.

En effet, l'apprentissage par projet rejoint ici l'apprentissage plus traditionnel : si l'on rend la nature des activités scolaires claires, alors l'enfant pourra développer un recul suffisant sur ce qu'il est en train d'accomplir et ainsi acquérir une autonomie intellectuelle⁵⁶. Cela rejoint les attendus du domaine 2 du socle commun qui invite à rendre explicite l'apprentissage aux élèves.

Cette explicitation de la structure du projet a donc été conduite de façon régulière à compter de la fin de la période 2 et a permis un travail sur un axe du temps représentant les différentes périodes de l'année. Voici par exemple un affichage de cet axe en période 4 qui vise à faire un bilan et préparer les élèves à la mise en œuvre du projet :

⁵⁵ Joëlle Delattre, *Situation-problème : Faisons le point*, Spirale, Revue de Recherches en Education n° 10/11, p. 20.

⁵⁶ Cette représentation est issue du courant de la clarté cognitive, lancé en 1984 par Fijalkow et Downing fait un lien entre le parcours d'apprentissage des élèves et leur niveau d'efficacité avec la représentation qu'ils ont des tâches scolaires, de son métier d'écolier et du rôle de l'école dans leur vie.

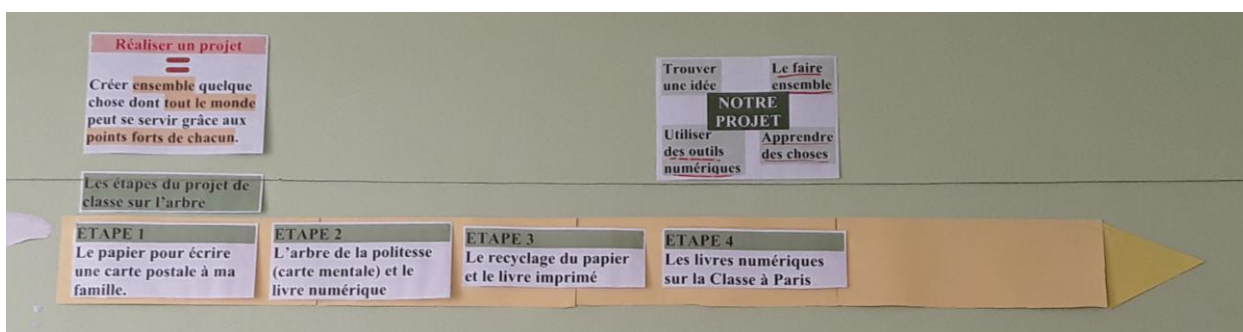


Illustration 1 : File du temps affichée en classe et indiquant les différentes étapes du projet et complétée au fil de son avancement.

2.2. La découverte de pratiques sociales au service des apprentissages

La démarche de projet menée cette année me posait question en termes d'apprentissages : que pouvait-on donc attendre de ce projet sur l'arbre ? Si l'objectif didactique était de placer les élèves en situation de vie, quels bénéfices particuliers ceux-ci pouvaient-ils alors en tirer au regard d'une pédagogie plus « traditionnelle » ?

La lecture d'un article de Philippe Perrenoud⁵⁷, qui a identifié plusieurs attentes en termes d'apprentissage lors du projet, m'a aidée à clarifier les miennes. Ainsi, la découverte de pratiques sociales permet à l'élève de mobiliser et acquérir des compétences et savoirs, de donner du sens aux apprentissages, d'apprendre à travailler ensemble et à collaborer.

2.2.1. La mise en situation de vie pour mobiliser et acquérir des compétences

Tout d'abord, la mise en situation de vie dans le cadre du projet entraîne « *la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis* » en plaçant les élèves, « *de façon privilégiée, dans un contexte d'action nécessaire au développement de compétences* » : L'élève, confronté à des problèmes réels, doit mobiliser « *des ressources cognitives jusqu'alors travaillées et évaluées séparément* »⁵⁸. Par exemple, les élèves ont, au cours de la classe à Paris, remobilisé les compétences permettant de décalquer et reproduire afin de créer une lettre imprimée comme au temps de Gutenberg :

⁵⁷ Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, précité.

⁵⁸ Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, précité.

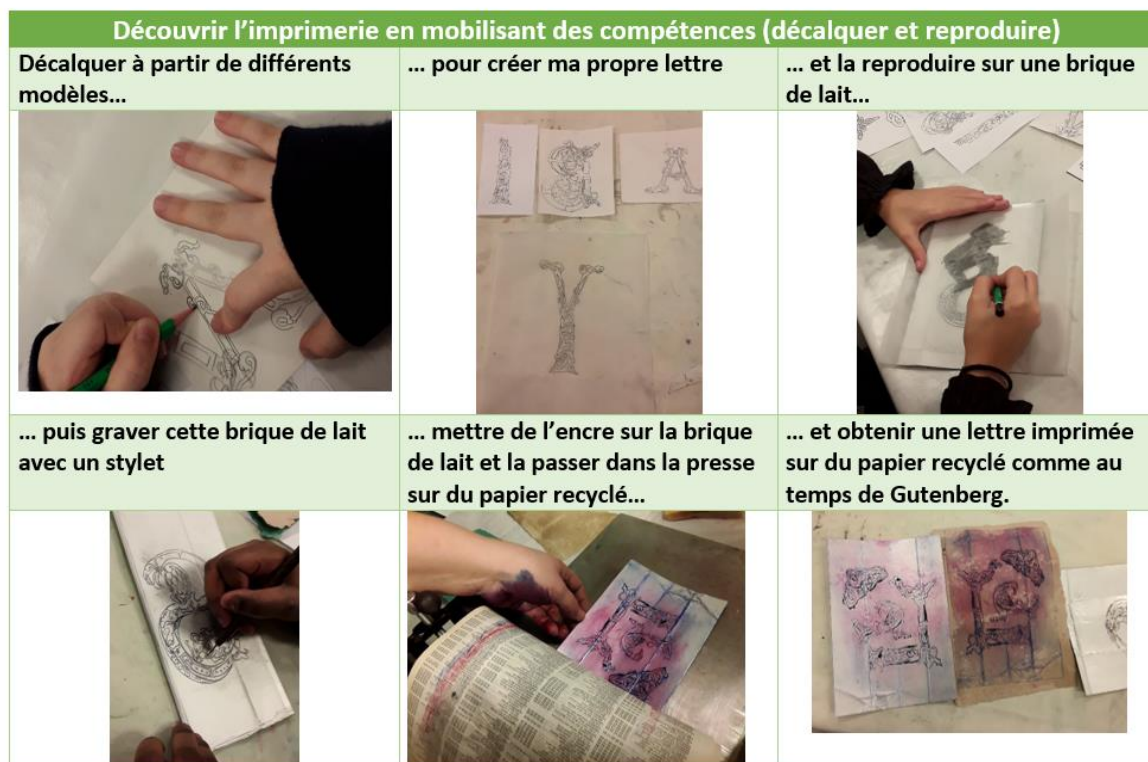


Illustration 2 : Photographies prises lors de la Classe à Paris, illustrant la découverte de l'imprimerie par les élèves, et la mobilisation de compétences (décalquer et reproduire)

La mise en situation de vie permet ainsi de « *découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de motivation* »⁵⁹ : ici, l'imprimerie et l'histoire de l'écriture, travaillées en classe à l'occasion d'une séquence transversale sur le texte documentaire en histoire permettant notamment de découvrir des supports d'écriture anciens – papyrus et parchemin (Annexe 7). Cette découverte prendra sens lors d'une visite à la Bibliothèque Nationale de France, puis d'une séance en classe clôturant la classe à Paris, pendant laquelle les élèves sont invités à coller dans un livret individuel de véritables morceaux de papyrus et parchemin :

⁵⁹ Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, précité.

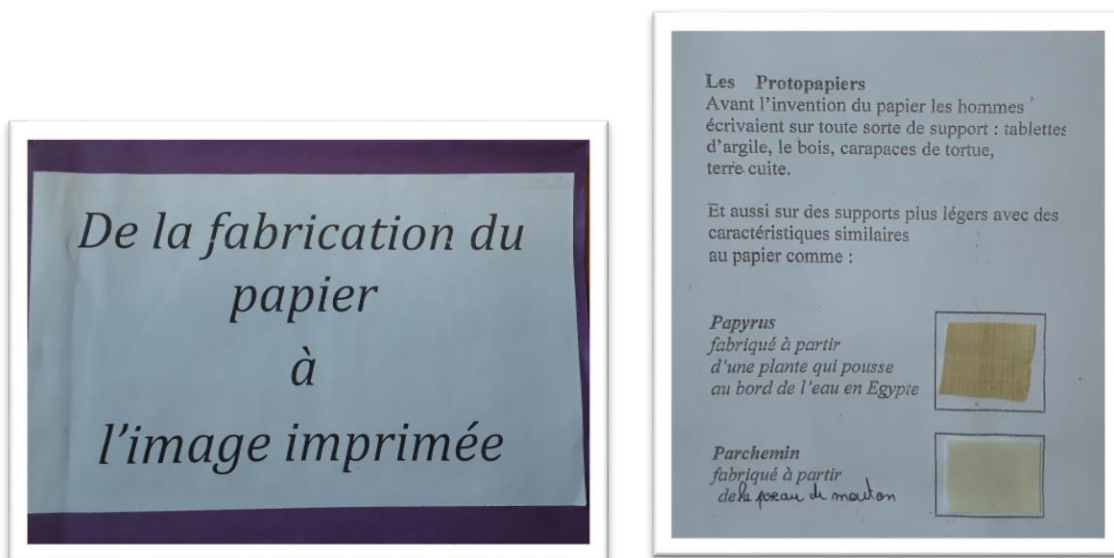


Illustration 3 : morceaux de papyrus et parchemin, collés dans le livret constitué par chaque élève à l'issue de la Classe à Paris.

En introduction de ce mémoire était évoqué le problème de l'objet inconnu. Je me posais naïvement la question suivante : est-ce qu'apprendre par la vie et dans la vie signifie que l'élève doit être systématiquement confronté à un monde quotidien et familier ? La réponse à cette question fut rapide et tranchée : non. Très vite, les élèves entrent dans des mondes insoupçonnés qui existent ou existaient. Or, « *Ces incursions dans des mondes sociaux (...) font partie de la construction d'une culture générale et d'une éducation à la citoyenneté, car comprendre la société, c'est entrer en contact avec ses multiples rouages* »⁶⁰.

2.2.2. La mise en situation de vie pour donner du sens aux apprentissages

La mise en situation de vie permet aussi de « *donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires* ». Ainsi, une fois de plus, « *l'existence d'un véritable enjeu rapproche le travail scolaire de situations qu'on pourrait rencontrer dans l'existence* »⁶¹.

Prenons l'exemple du travail effectué en première période sur le papier comme support d'écriture. Ce travail est l'occasion d'une séquence en *questionner le monde* sur l'axe du temps. Notre objectif est de raconter l'histoire d'une carte postale, du moment où l'expéditeur la poste jusqu'à celui où le destinataire la reçoit, et de construire collectivement les différentes étapes de cette histoire sur une flèche jaune, représentant le temps qui passe.

⁶⁰ Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, précité.

⁶¹ Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, précité.

La démarche de projet a pu donner du sens à cet axe du temps en le confrontant à ce qui se passe dans la « vraie vie ». En français, les élèves réalisent un travail d'écriture avec pour consigne : « Je raconte à quelqu'un qui habite avec moi mon travail en classe ». Chacun recopie son texte sur une carte postale et, avant les vacances, a lieu une courte sortie de la classe pour poster les cartes.

Pour effectuer cette tâche finale, les élèves sont confrontés à des interrogations que nous n'avions pas anticipées lorsque l'apprentissage restait fictif : qu'est-ce qu'une adresse, un code postal, un arrondissement ? Où puis-je trouver ces informations ? La démarche de projet permet ainsi de « *placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages* »⁶².

Les élèves ont également pu vérifier en pratique la chronologie établie sur notre axe du temps, puisqu'après avoir posté la carte et ils la verront parvenir dans leur boîte aux lettres au bout de quelques jours. En chemin, nous croisons une camionnette (identique à celle qui figure sur notre axe du temps affiché en classe) – et le facteur, à l'intérieur, nous salue et nous explique qu'il part faire « la levée du courrier ». Or, nous avons travaillé cette notion en vocabulaire mais elle ne faisait alors pas vraiment sens.

La « vraie » vie nous permet donc de vérifier, de réinvestir et de donner du sens. Il s'agit donc bien de rapprocher le travail à l'école de pratiques sociales réelles, avec des élèves qui « *se prennent au jeu et se comportent comme des acteurs sociaux engagés dans des pratiques assez proches de la vie* »⁶³.

2.2.3. La mise en situation de vie pour trouver des solutions ensemble

Enfin, la mise en situation de vie permet de « *développer la coopération et l'intelligence collective* »⁶⁴ et les compétences correspondantes. Prenons l'exemple du recyclage du papier lors de la classe à Paris en période 3. Les élèves sont amenés à prendre conscience de l'importance de l'intelligence collective et de la nécessité de coordonner les efforts lorsqu'ils doivent utiliser une presse très lourde et difficile à manier : certains doivent tenir le socle pendant que d'autres unissent leurs efforts pour tourner la manivelle :

⁶² Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, précité.

⁶³ Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, précité.

⁶⁴ Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, précité.



Illustration 4 : Photographies d'élèves utilisant la presse pour le recyclage du papier lors de la classe à Paris.

Ainsi, la démarche de projet prend son sens, car elle permet aux élèves d'apprendre à vivre ensemble en l'expérimentant. Cette idée permet d'ailleurs de mieux comprendre le choix, dans ce mémoire, d'une méthode de recherche compréhensive. En effet, il s'agit de se positionner dans une situation de « recherche-action », permettant de recueillir les apports de la recherche puis d'analyser comment l'élève-individu, placé dans une situation sociale donnée, peut produire des éléments qui, une fois recueillis, permettront de faire le lien avec la théorie et construire la connaissance.

Dans cette optique, la méthode utilisée pour construire ce mémoire vise à se conformer aux spécificités mises en lumière par Caroline Dayer et Maryvonne Charmillot selon lesquelles : « *Les conséquences méthodologiques de l'approche compréhensive se fondent sur une logique dialectique, en opposition à la linéarité de la démarche explicative dont le cadre théorique est stabilisé en amont de l'enquête et les hypothèses posées a priori. En effet, l'exploration théorique et l'exploration empirique vont de pair et bénéficient d'une légitimité similaire dans la construction progressive de l'objet* »⁶⁵.

Suivant cette démarche et au regard des apports de la recherche, nous analyserons donc un corpus montrant comment la construction et la réalisation de livres numériques, témoignant d'expériences vécues par les élèves, a permis de révéler et de développer un répertoire de compétences nécessaires au vivre ensemble.

⁶⁵ Caroline DAYER et Maryvonne CHARMILLOT, *La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation*, Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants, (15), 2012, p. 163-179.

PARTIE 3 : Le livre numérique, outil facilitateur et révélateur de l'apprentissage du vivre ensemble

Le corpus analysé ici, et mis en perspective avec les apports de la recherche, montre le travail préparatoire de livres numériques racontant le projet de classe sur l'arbre, en ligne sur le site de l'école⁶⁶. Il présente le livre numérique comme un outil révélateur et facilitateur du vivre ensemble : la préparation du livre permet aux élèves de construire un témoignage d'expériences vécues lors du projet ; ce faisant, ils comprennent intuitivement les enjeux du vivre ensemble dans la société moderne et développent un répertoire de compétences nécessaires à la vie sociale.

⁶⁶ Site de l'école Buffault et livre numérique sur la politesse en ligne sur https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s1_1859104/fr/faire-vivre-la-politesse-en-classe-de-ce2b consulté le 3 mai 2018.

Chapitre 1 : Le livre numérique pour comprendre les enjeux propres à la vie dans la société moderne

L'idée était de ponctuer chaque étape de notre projet de classe par la réalisation de livres numériques – mis en ligne sur le site de l'école - afin de constituer une mémoire du projet. Or, la réalisation de ces livres a agi comme un révélateur permettant une compréhension intuitive, par les élèves, des enjeux propres à la vie dans la société moderne - notamment son fonctionnement en réseau - et des enjeux liés au vivre ensemble.

1.1. La compréhension d'un fonctionnement social en réseau

Rappelons que Vincent de Gaulejac montre la difficulté, pour l'individu, à trouver des repères stabilisants dans la société moderne et évoque une structure sociale réticulaire. Après la production du premier livre numérique sur la politesse, un travail a donc été réalisé en classe pour permettre aux élèves une compréhension intuitive de ce fonctionnement en réseau et de la place de l'individu dans ce contexte.

Dans un premier temps, nous avons découvert la définition d'un projet, l'avons mise en lien avec notre propre projet de classe sur l'arbre, et l'avons schématisée sur un affichage.

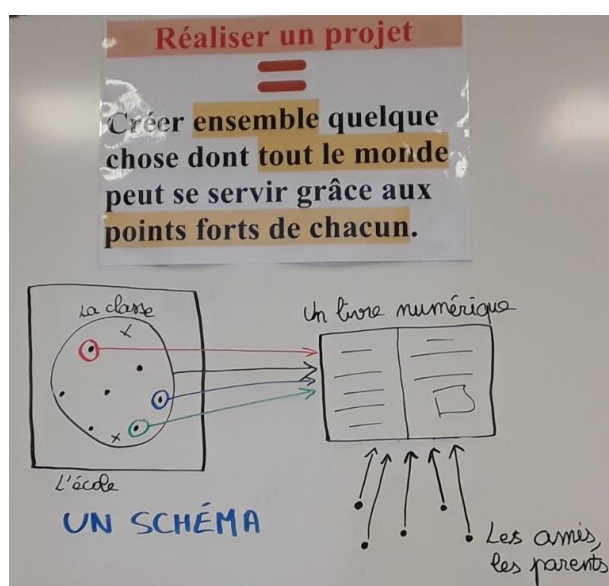


Illustration 5 : Affichage en classe de la définition d'un projet et schéma illustrant un projet numérique

Par suite, les élèves ont été invités à réaliser leurs propres schémas d'un projet intégrant une production numérique ; ces schémas sont classés ci-dessous selon le sens que chacun y a apporté : cogestion du projet, destinataires de la production numérique et fonctionnement en réseau.

1. Schémas se focalisant sur l'idée d'une cogestion du projet

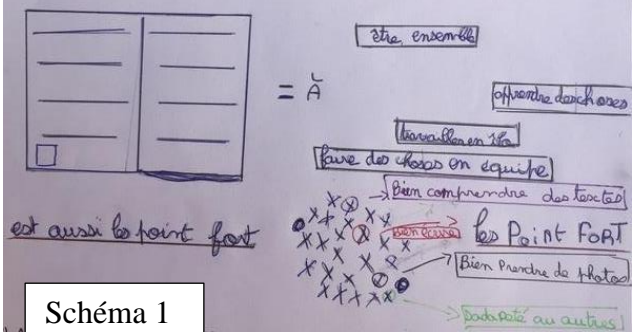


Schéma 1



Schéma 2

2. Schémas s'intéressant aux destinataires du livre numérique

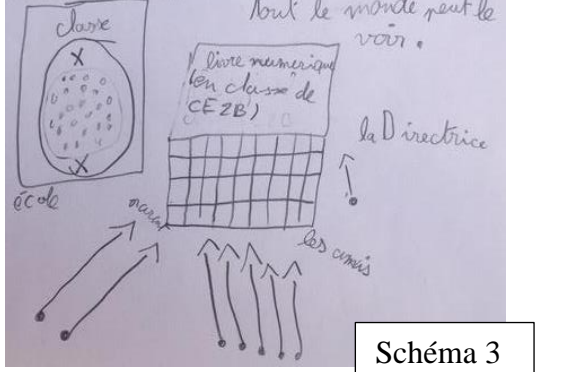


Schéma 3

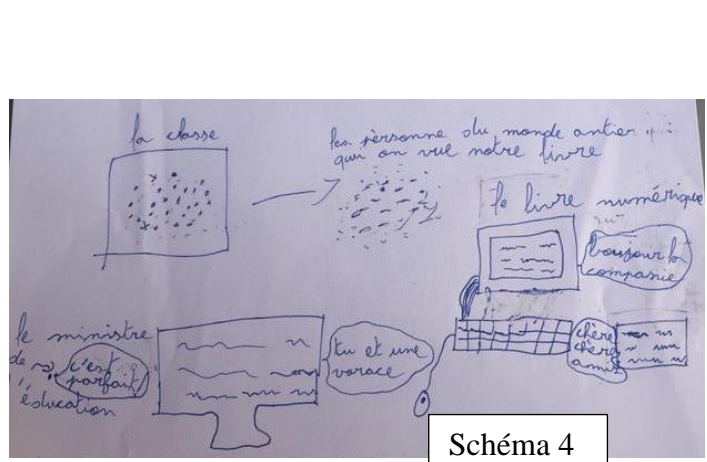


Schéma 4

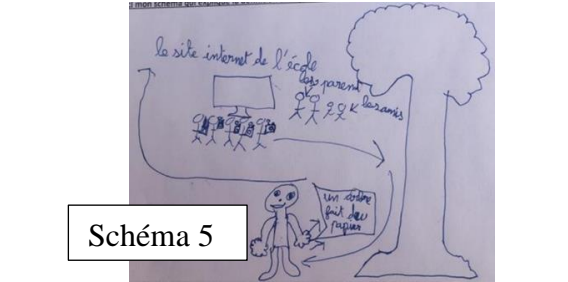


Schéma 5

3. Schémas intégrant l'idée d'un réseau



Schéma 6

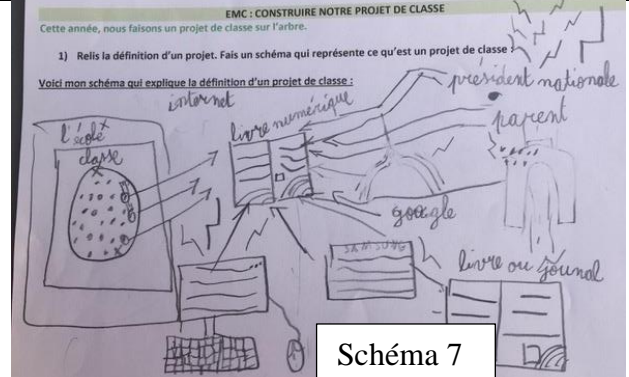


Schéma 7

Illustration 6 : Schémas réalisés par les élèves représentant le projet et intégrant une production numérique

La production numérique permet ainsi aux élèves de conscientiser ce que signifie participer à un projet et son côté « vivant », puisqu'il met en action de multiples acteurs (les élèves, la classe, l'école) à destination d'un public (tous ceux qui vont lire le livre numérique). Il est intéressant de remarquer que les élèves, sur leurs schémas, n'ont pas toujours retenu le même aspect du projet ou ont imaginé son envergure de manière plus ou moins large.

Certains se sont ainsi focalisés sur l'idée d'une cogestion du projet (Schémas 1 et 2), qui permet de travailler ensemble en utilisant les points forts de chacun ; ils restent alors très centrés sur la classe et leurs camarades, et attachent beaucoup d'importances à l'individualité (« *élèves* », « *maitresse* ») mais aussi à la combinaison des compétences pour produire une œuvre collective qui permette de vivre ensemble : « *Tout le monde a un point fort* », « *travail ensemble* », « *faire des choses en équipe* », « *être ensemble* ». Ils imaginent ici la « *cogestion des projets unissant formés et formateur* » évoquée par Michel Huber⁶⁷.

D'autres élèves ont ouvert plus spécifiquement la production numérique vers l'extérieur : le schéma 3 imagine de façon centrale la classe de CE2B et la replace dans l'école et l'environnement immédiat : la directrice, les amis ; le schéma 4, en revanche, a une vision bien plus large, puisqu'il intègre comme destinataires « *les personnes du monde entier qui ont vu notre livre* » et imagine que le Ministre de l'éducation dit : « *C'est parfait !* ». Le schéma 5 analyse la circulation de l'information, de l'élève-individu vers le site de l'école et donc les parents et amis.

Enfin, il est très intéressant de constater que certains élèves ont une vision élargie et actuelle qui combine les deux représentations du projet et de l'outil numérique, puisque ces élèves intègrent l'idée très intuitive d'un réseau : le schéma 6 imagine le réseau dans la ville de Paris - ses différents monuments sont alors reliés à la classe et à l'école – et le schéma 7 présente différents outils numériques (tablette, ordinateur) et semble imaginer comment le livre numérique, central sur le dessin, est diffusé.

Ces productions intègrent donc bien l'idée, conformément aux apports de Vincent de Gaulejac, d'un individu travaillant au sein d'un groupe (la classe et la cogestion du projet) qui s'intègre lui-même dans un groupe social plus large grâce à la mise en ligne du livre numérique. Ce groupe social plus large prend la forme, selon certains élèves, d'individus isolés plus ou moins éloignés (parents, ministre de l'éducation, etc.) intégrés dans un réseau – ce réseau étant parfois

⁶⁷ Michel HUBER, *Conduire un projet-Elèves*, Hachette éducation, 2005, p.42.

même envisagé dans sa globalité, avec une vision élargie et non personnifiée. L'image de l'individu moderne, qui « surnage » dans la société liquide et qui adopte de nouvelles formes de socialisation est ici bien présente. Les élèves de CE2 ont donc pu accéder à cette compréhension intuitive grâce à la diffusion du livre numérique.

1.2. La compréhension de la finalité du projet, vivre ensemble

Nous avons vu la définition apportée par Juan Antonio Perez des normes sociales, qui, codant les interactions dans le groupe, permettent à l'individu de développer un répertoire de compétences sociales et de les mobiliser à bon escient pour s'intégrer et construire sa position. Nous avons cité l'exemple de la politesse qui constitue une clé pour huiler les rouages sociaux et permettre de vivre ensemble.

Dans cette optique, le deuxième volet du projet de classe a mis les élèves en situation de comprendre les fonctions sociales de la politesse et de les raconter dans un livre numérique (Annexe 4). Or, ce travail a permis de révéler la finalité de notre projet. Je l'avais imaginé comme visant simplement une réalisation matérielle concrète : un ensemble de livres numériques constitutifs d'une mémoire de vie de classe. Mais je me suis rendu compte, au cours de la construction de ce premier livre que la finalité même de notre travail était en fait un concept, le vivre ensemble.

Cette intuition est née d'une proposition faite par un groupe d'élèves. Je cherchais une idée de couverture visuelle, marquante et impactante pour notre livre numérique : elle devait annoncer notre thème, mais aussi situer le livre comme le fruit d'un travail collectif, susciter l'envie chez le lecteur de tourner la page, sans tout dévoiler.

Suite à un travail sur la politesse dans le langage verbal et non verbal et à la réalisation d'un arbre sous forme de carte mentale (Annexe 2), les élèves avaient réalisé les feuilles de la première branche de l'arbre (faire bonne impression) :

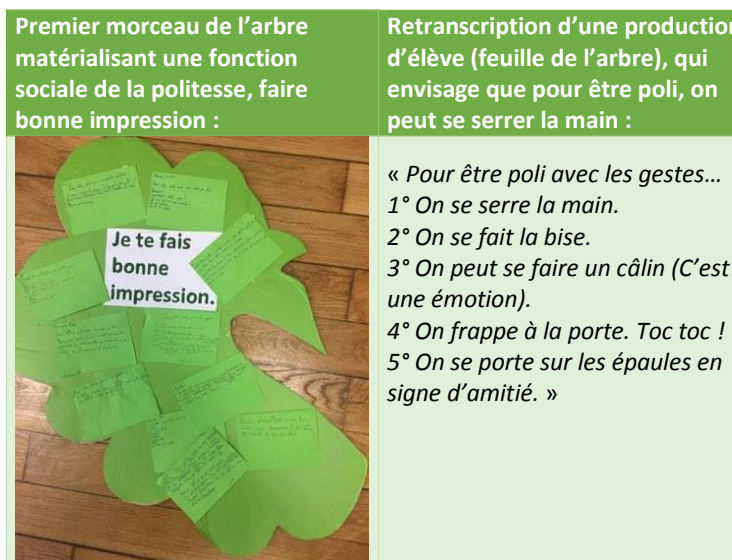


Illustration 7 : Les feuilles de la première branche de l'arbre de la politesse (faire bonne impression)

Quelques semaines après ce premier travail, j'indique ma préoccupation concernant la couverture du livre numérique à un petit groupe d'élèves en A.P.C. (Activités Pédagogiques Complémentaires). Un élève remobilise le travail effectué précédemment : nous pourrions photographier, avec la tablette, un geste de politesse ; le reste du groupe acquiesce et l'idée des poignées de main émerge. Nous réalisons alors cette couverture.



Illustration 8 : La couverture du livre numérique sur la politesse

Ce contexte vécu en classe montre que le projet permet de proposer à l'élève un enseignement qui fait sens, adapté à son système de pensée complexe. Il lui permet en effet de

faire des liens, d'avoir une vision globale et non parcellaire de l'objet étudié, conformément aux préconisations d'Edgar Morin.

Au-delà de cette seule réalisation matérielle, le projet tendait donc à un objectif idéal : vivre ensemble. Ces poignées de main, ce qu'elles impliquaient par l'histoire de leur conception, mais aussi par la symbolique dont elles étaient empreintes, l'attestaient et nous en faisait prendre conscience. Dès lors, le travail sur l'arbre de la politesse (Annexe 2) revêtait une dimension nouvelle : l'arbre visait à nous réunir, à nous faire vivre ensemble, comme ce que nous avons écrit sur le soleil qui le surplombait. Et c'est ce vers quoi allait tendre notre projet...

Cette idée permet de donner pleinement sens à la définition de vivre proposée par Edgar Morin, et que nous évoquions précédemment : « *Vivre, c'est vivre en tant qu'individu affrontant les problèmes de sa vie personnelle, c'est vivre en tant que citoyen de sa nation, c'est vivre aussi dans son appartenance à l'humain* »⁶⁸. La construction du livre numérique a agi ici comme révélateur de cette finalité, dont la compréhension est nécessaire pour apprendre à mobiliser les compétences sociales adéquates dans un groupe.

⁶⁸ Edgar MORIN, Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation, précité, p. 15.

Chapitre 2 : Le livre numérique pour apprendre à mobiliser des compétences nécessaires au vivre ensemble

Nous étudions ici le travail préparatoire du livre numérique racontant la Classe à Paris « Un arbre, un livre – du papier recyclé à l’image imprimée ». Chaque îlot (groupe de quatre élèves) est invité à créer deux pages de ce livre en racontant, selon ses choix, son expérience de l’un des ateliers (recyclage, gravure, ou imprimerie) – avec pour point de départ des planches de photographies réalisées lors de la Classe à Paris (Annexe 8).

Ce travail a permis aux élèves de développer et surtout d’apprendre à mobiliser des compétences adaptées pour mieux vivre ensemble. Pour cela, il a été nécessaire, dans un premier temps, d’impliquer des élèves dans le processus décisionnel nécessaire à la construction du livre numérique. Ainsi, les élèves ont appris à résoudre des problèmes en mobilisant leur créativité et à prendre du recul sur les pratiques de prise de décision dans le groupe.

2.1. L’implication des élèves dans le processus décisionnel

Lors de la première visite formative de tutorat, j’ai été alertée par ma tutrice sur une contradiction dans ma démarche : je choisissais des pratiques d’enseignement trop guidées, et éprouvais des réticences à « lâcher prise » et à « faire confiance » aux élèves. Cette attitude était en contradiction avec ma volonté de créer des liens, de donner du sens aux apprentissages, de réaliser un projet. Je la justifiais par la peur de perdre la gestion d’une classe très dynamique.

Or, nous avons vu que le projet, conformément à ce qu’explique Philippe Perrenoud, doit être intégré a minima dans une véritable démarche, avec une orientation globale, et prendre la forme d’une « *entreprise collective gérée par le groupe classe* »⁶⁹ impliquant les élèves, notamment dans les prises de décision.

Ainsi, je laissais trop peu de latitude aux élèves pour décider des orientations du projet et un travail important pour moi a été de les replacer au cœur du processus décisionnel : en période 3, je les invite donc à décider de quelle manière ils vont raconter leur atelier dans le livre numérique en leur donnant quatre impératifs :

- 1° Trouver une idée pour raconter la classe à Paris.
- 2° Trouver le moyen de travailler ensemble.

⁶⁹ Philippe Perrenoud, *Apprendre à l’école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, précité.

- 3° Utiliser pour cela les outils numériques (étudiés en *enseignement moral et civique*).
- 4° Déterminer ce qu'ils vont pouvoir apprendre à cette occasion.

Ces quatre impératifs sont matérialisés par un affichage en classe (en bas à droite sur l'illustration 6) qui récapitule les étapes du projet sur l'arbre (à gauche) et invite les élèves trouver une idée pour raconter la classe à Paris dans le livre numérique.

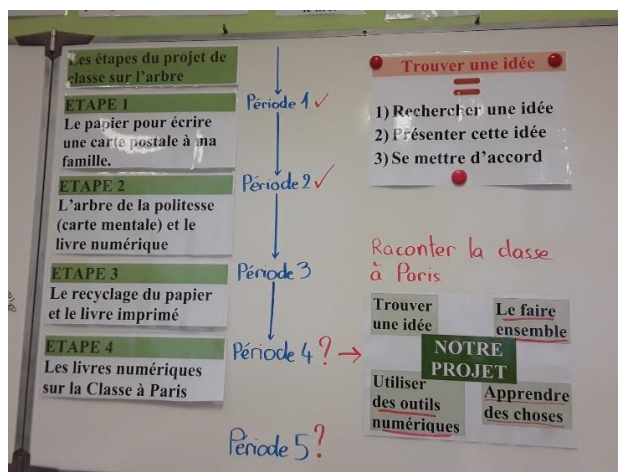


Illustration 9 : Affichage structurant le projet en période 4 et invitant les élèves à faire des choix concernant la suite du projet et prendre des décisions pour raconter la Classe à Paris

Suite à ce temps de bilan et ces nouvelles perspectives de mise en œuvre du projet, chaque élève remplit un tableau expliquant ses idées pour raconter la classe à Paris dans un livre numérique⁷⁰ (Annexe 9). L'ensemble des productions donne un panel d'idées variées, synthétisé par une carte conceptuelle affichée au tableau. Les élèves découvrent alors les idées de chacun :

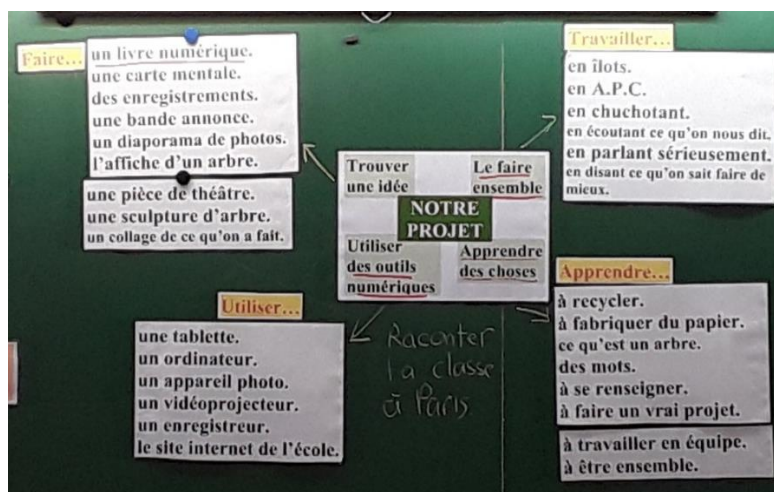


Illustration 10 : Carte conceptuelle synthétisant les idées de tous les élèves pour raconter la Classe à Paris dans un livre numérique

⁷⁰ Le même tableau sera ensuite complété par chaque îlot, pour raconter un atelier (illustration 11).

Cet affichage sous forme de carte conceptuelle illustre un renversement des pratiques d'enseignement, conformément aux apports de la recherche évoqués précédemment. Il regroupe l'ensemble des idées émanant des élèves et servira de base à leurs propres prises de décision : à partir de cet affichage, lu en classe et facilitant la mise en commun, chaque îlot se mettra d'accord sur une idée commune. L'objectif est de replacer les élèves au centre du projet tout en leur donnant une vision d'ensemble et synthétique des contributions du groupe classe.

2.2. Le développement de la créativité au service de la résolution de problème

Prenons l'exemple du travail en îlots visant à se mettre d'accord sur une idée commune à partir de l'affichage évoqué précédemment (illustration 10). Plusieurs séances seront nécessaires aux élèves et il est intéressant de remarquer l'évolution des décisions de l'îlot rouge, en charge de raconter l'atelier « Créer des lettres anciennes et les graver sur des briques de lait ». Voici le tableau évolutif que les quatre élèves complètent et remanient au fil de ces séances :

Nous nous sommes mis d'accord pour raconter la classe à Paris.	
COULEUR DE L'ÎLOT :	Rouge - Éléves : Abous, Gabriel et Sébastien
Raconter l'atelier :	Créer des lettres anciennes et les graver sur des briques de lait.
Quelles idées ?	On fait une bande annonce ou un court métrage ou BD pièce de théâtre
Comment le faire ensemble ?	en îlot, en binôme
Quels outils numériques ?	les tablettes, un vidéo projecteur
Apprentissages ?	On va apprendre à créer une bande annonce et un court métrage pièce de théâtre BD

Illustration 11 : Tableau évolutif des élèves de l'îlot rouge indiquant leurs décisions pour raconter l'atelier gravure de la Classe à Paris

Initialement, les quatre élèves de l'îlot rouge choisissent de réaliser « une bande annonce ou un court métrage ». Lors de la séance suivante, ils préfèrent construire « une pièce de théâtre » car, me disent-ils, ils ont envie de « faire quelque chose de vivant, avec des personnages ». Cependant, ils se heurtent très vite à un problème : comment créer une pièce de théâtre ? Après discussion et afin de susciter leur créativité, je les invite à revenir à ce qui a motivé leur choix, le côté « vivant » ; ils décident donc d'imaginer, en binômes, les personnages de la pièce :

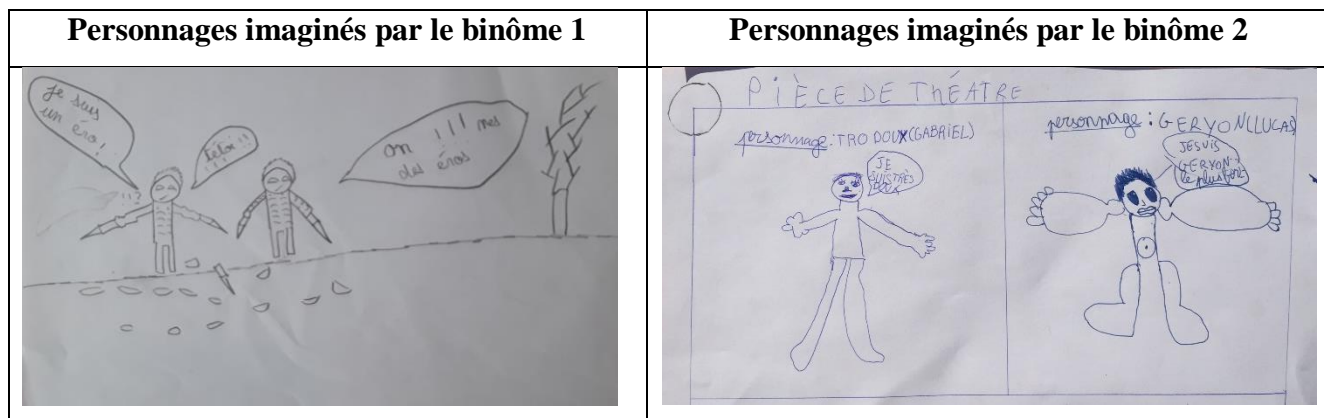


Illustration 12 : Personnages de la pièce de théâtre imaginée par les élèves de l'îlot rouge

A l'issue de la séance, ces dessins me posent question. S'ils illustrent clairement l'imagination de ces élèves, ils me semblent en décalage avec l'atelier gravure que les élèves doivent raconter⁷¹. Je prévois donc de leur demander de se recentrer sur le thème.

Mais la séance suivante est étonnante : en questionnant les élèves sur leurs dessins, je me rends compte que, malgré les apparences, leurs productions sont axées sur le sujet. Ainsi, le dessin du binôme 1 montre le matériel nécessaire à la gravure (stylet) que les personnages tiennent dans leurs mains et les morceaux de la brique de lait qui tombent lorsque l'on grave. A droite du dessin, il y a un arbre, qui rappelle le thème du projet et les personnages se présentent comme les héros acteurs de ce projet. Concernant la production du binôme 2, le personnage « *trop doux* » dessine les lettres au crayon à papier, avant de les graver, en prenant beaucoup de soin. Le personnage « Geryon » qui dit : « *Je suis le plus fort* », est celui qui grave, et nous avons expérimenté lors de la classe à Paris, qu'il faut pour cela appuyer fortement sur le stylet. Je me range donc à leurs arguments, il restera à réaliser ce projet qu'ils ont conçu lors de la phase finale d'élaboration du livre numérique.

Ces productions de l'îlot rouge traduisent donc bien, dans la perspective qui nous intéresse, l'investissement des élèves dans le projet et leur démarche créative, mobilisant l'imaginaire. L'expérience réelle que les élèves ont faite de l'atelier en est à l'origine, et la création du livre la révèle. Cette créativité leur permet ici clairement de résoudre, en maintenant une attitude réflexive, la situation problème à laquelle ils sont confrontés. Ils mobilisent leurs compétences afin de s'adapter, remettre en question leurs décisions lorsque cela est opportun ou au gré de leurs envies, et faire évoluer leur travail.

⁷¹ Cette production semble aussi en décalage avec le choix d'une pièce de théâtre – les dessins s'apparentent plutôt à une bande dessinée (Les élèves modifieront d'ailleurs ce point, ce qui apparaît sur l'illustration 12)

Ainsi, ces productions nous aident à faire le lien entre les apports de John Dewey concernant l'apprentissage par l'action et le développement de la créativité évoquée par Joëlle Aden. La créativité est bien ce qui permet de « *trouver des solutions inédites, originales, efficaces à des problèmes* ». Dès lors, l'implication des élèves dans le processus décisionnel relatif au projet et à la construction du livre numérique permet de développer leur créativité qui les aide à la résolution de problème. Pour bien le comprendre, analysons plus spécifiquement un outil utilisé en classe à cette fin : le storyboard⁷².

Dans le contexte du projet de classe sur l'arbre, le storyboard a ainsi été utilisé pour permettre aux élèves de préparer des pages du livre numérique - et notamment leur mise en page. Or, il s'est avéré être un outil très intéressant – certes pour planifier l'écriture et la production numérique – mais aussi pour mettre les élèves en situation de développer leur créativité afin d'apprendre à se mettre d'accord, à faire évoluer leurs idées.

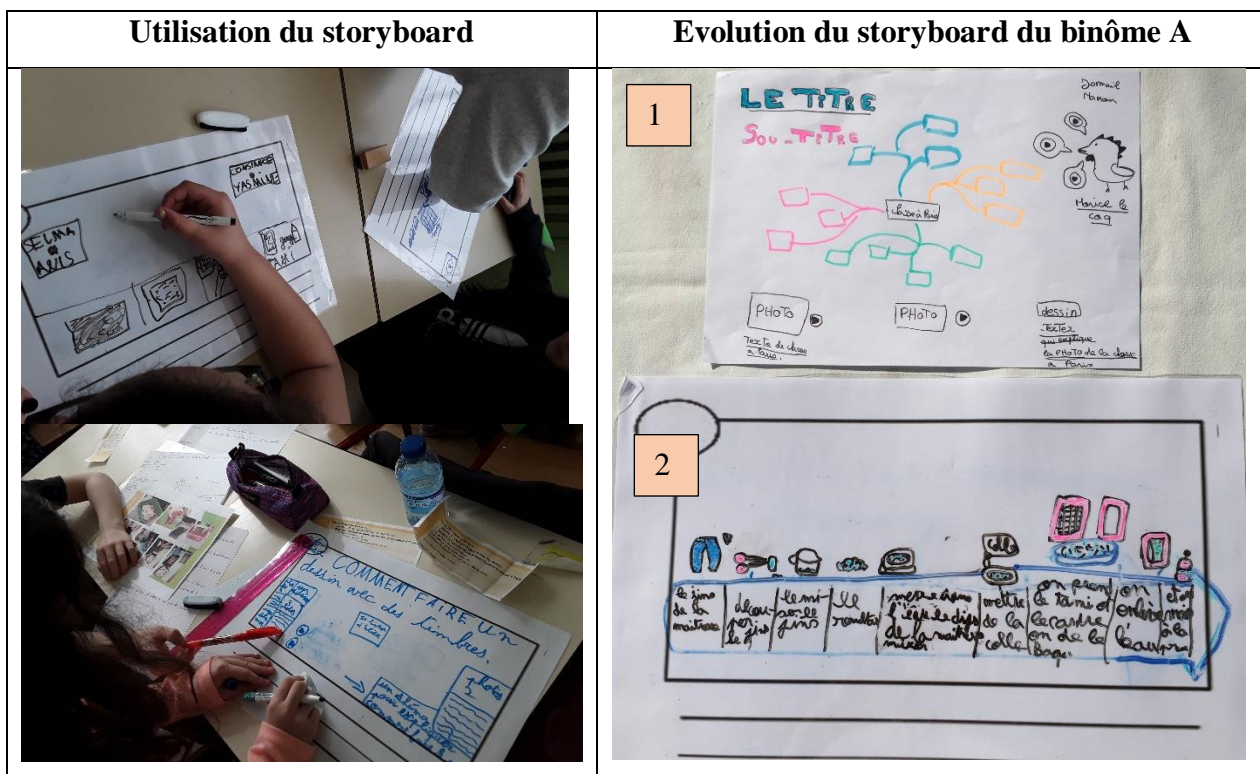


Illustration 13 : Développer la créativité, faire évoluer les idées et préparer la page d'un livre numérique grâce au storyboard

⁷² Le storyboard est un document utilisé au cinéma « *lors de la préproduction afin de planifier les besoins de l'ensemble des plans qui constitueront le film, aussi bien au niveau technique (cadrages, mouvements de caméra, effets spéciaux) qu'au niveau artistique (décors construits, décors virtuels)*. Sa mise en page ressemble à celle d'une bande dessinée dont chaque vignette représente un plan, décrit parfois en plusieurs dessins. L'ordre proposé est celui du montage final »

Définition du storyboard, consultée sur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Storyboard>, le 28/04/2018.

Le storyboard, imprimé en A3 et plastifié pour chaque binôme, leur a ici permis de faire évoluer au feutre d'ardoise la mise en page et les documents à insérer ultérieurement dans la page numérique⁷³. Cette possibilité d'une création évolutive au gré des décisions du groupe de travail se retrouve d'ailleurs sur l'illustration 14. Le binôme A propose initialement une présentation sous forme de carte mentale (1) ; cependant, lors d'une mise en commun en îlot, il se rend compte que son binôme partenaire travaille sur un axe du temps. Il se range donc à cette position dans un souci de cohérence et crée un nouveau storyboard (2).

Ainsi, le fait de stimuler la créativité des élèves par cette possibilité de production évolutive pour raconter une situation vécue permet bien aux élèves de mobiliser des compétences sociales, et les incite à prendre des décisions dans l'intérêt commun. L'utilisation, par la suite, du logiciel de création du livre numérique offrira des possibilités infinies sur ce plan : il permet aux élèves de faire évoluer, de la même manière, leurs productions. Le storyboard était néanmoins une étape nécessaire pour décomposer en deux étapes un apprentissage complexe : la mise en page numérique (découverte des possibilités de création grâce à la mise en page dans un premier temps, puis appropriation du logiciel).

2.3. La conscientisation des processus de décision dans le groupe pour apprendre à vivre ensemble

Revenons sur le concept essentiel de réflexivité, analysé par John Dewey dans le cadre de l'apprentissage par l'action et qui permet à l'élève, confronté à une situation problème, de prendre le recul suffisant pour développer une action réfléchie. Etudions ici un corpus de productions dont l'objectif est de développer la réflexivité des élèves – ceux-ci étant amenés à prendre du recul et analyser les processus décisionnels dans un groupe.

L'idée de cette séance en *enseignement moral et civique* est née de la confrontation des îlots à de nombreuses situations de blocage lors de la préparation du livre numérique. Prenons l'exemple d'un binôme de l'îlot vert, resté face à un storyboard vide pendant quarante-cinq minutes sans parvenir à entrer en production, faute d'accord sur l'ordre et le type de documents à insérer pour réaliser une bande annonce. Par suite, il a été utile de réaliser un bilan et un retour d'expérience, avec mise en commun des solutions apportées par chacun.

⁷³ Un travail a été réalisé en parallèle en classe sur la mise en page et la mise en forme numérique.


Elève A	Elève B
 <p>Ces élèves travaillent en îlots. Ils doivent trouver une idée pour raconter la classe à Paris dans un livre numérique.</p> <p>Le problème, c'est qu'ils ont tous des idées différentes !</p> <ul style="list-style-type: none"> - Riri veut faire une bande dessinée, - Fifi veut faire un exposé, - Jojo veut faire une pièce de théâtre, - Toto veut faire une carte mentale. <p>Finalement, ils se mettent d'accord : ils décident de faire <u>une pièce de théâtre.</u></p> <p>pièce de théâtre carte mentale</p> <p>A ton avis, comment ont-ils fait pour se mettre d'accord ?</p> <p>À la début il'avais des idées différentes puis il on proposer de faire un vote à main lever et finalement il on vu que la pièce de théâtre était paiale donc il on choisit tous ensemble.</p>	<p>Finalement, ils se mettent d'accord : ils décident de faire <u>un exposé.</u></p> <p>A ton avis, comment ont-ils fait pour se mettre d'accord ?</p> <p>Mais comme Riri, Fifi, Jojo et Toto avait des idée il on dit que un exposé c'est bien parce que on peut montrer tout à tous le monde entier et c'est plus facile donc ils on fait</p>
	<p>Elève C</p> <p>Finalement, ils se mettent d'accord : ils décident de faire <u>une carte mentale.</u></p> <p>A ton avis, comment ont-ils fait pour se mettre d'accord ?</p> <p>I ont choisit le plus facile ou quelque chose que on déjà fais dans leurs vies, sa se trouve il on appris à faire une carte mentale à l'école leurs pairs forts.</p>
	<p>Elève D</p> <p>A ton avis, comment ont-ils fait pour se mettre d'accord ?</p> <p>Car tout le monde voulait faire ce qu'il voulait. Donc Jojo a décidé de faire</p>

Illustration 14 : Comment se mettre d'accord dans un groupe ? Question posée en enseignement moral et civique

Elève E	Elève F
<p>Est-ce qu'il vous est arrivé de ne pas être d'accord dans ton îlot ou ton binôme pour raconter la classe à Paris ? (Oui) Non</p> <p>Explique comment vous avez fait pour vous mettre d'accord :</p> <p>En fait on donnait nos idées après on faisait des mains levées mais on a pas le droit de voter ^{pour} on même</p> <p>Fais la liste de toutes les procédures que vous pouvez utiliser pour vous mettre d'accord en groupe :</p> <p>nommer les responsables - un vote à main levée - un défi - un challenge - une tâche la plus difficile</p>	<p>Explique comment vous avez fait pour vous mettre d'accord :</p> <p>On a élue des responsables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des élites - de l'image - du son - de la mise en page <p>Fais la liste de toutes les procédures que vous pouvez utiliser pour vous mettre d'accord en groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire un vote à main levée - élire un responsable qui décidera - choisir l'idée la plus facile - faire listes responsables - selon que on a déjà fait en classe

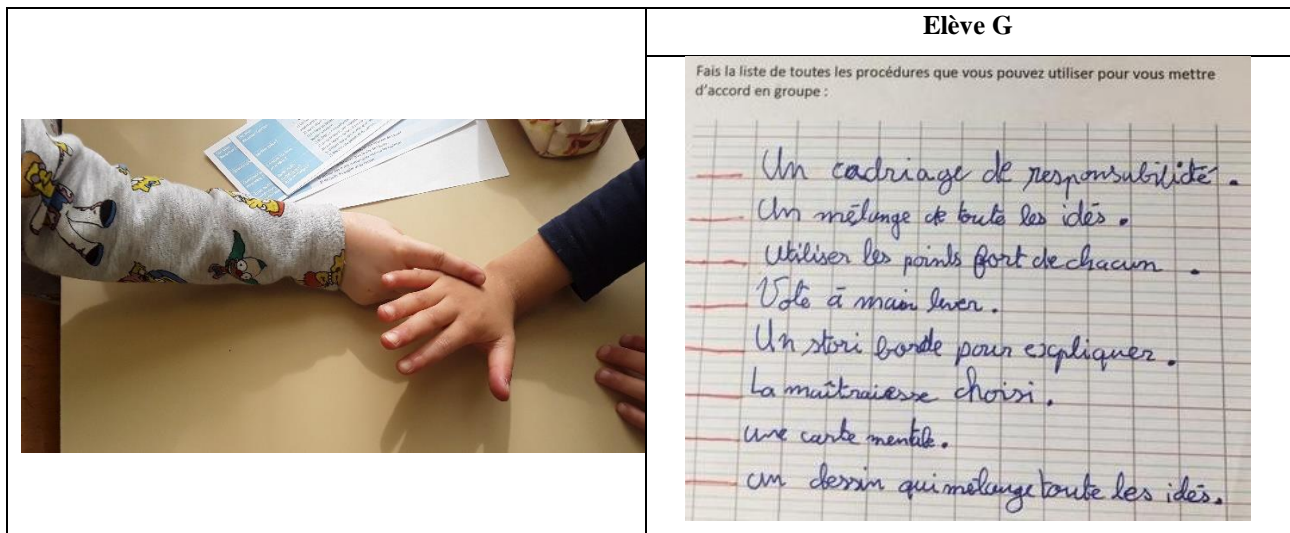


Illustration 15 : Retour d'expérience par les élèves : Comment avez-vous fait pour vous mettre d'accord en cas de blocage ?

Certains élèves ont l'intuition qu'un groupe peut parvenir à trancher seul, par une simple discussion, sans recours à une solution extérieure.

Ainsi, l'élève A explique un processus de résolution intéressant : « *Au début, ils avaient des idées différentes. Puis, ils ont décidé de faire un vote à main levée. Et finalement, ils ont vu que la pièce de théâtre était pas mal, donc ils ont choisi tous ensemble* ». Après avoir fait le vote, les protagonistes se rendent compte que, finalement, il était possible de s'accorder autrement – en choisissant ensemble l'option qui leur semblait la meilleure. Cette idée traduit la possibilité de se mettre d'accord autrement que par une décision majoritaire. Finalement, la faculté à s'ouvrir au dialogue dans un groupe est une compétence sociale très favorable à la résolution de problème, et peut être intégrée au répertoire de compétences sociales constitué, selon John Dewey, lors de l'apprentissage par l'action.

L'élève B se situe dans une optique similaire : à ses yeux, trouver une solution adaptée dans un groupe revient à chercher collectivement des arguments et la meilleure justification possible pour prendre ensemble la décision : « *Riri, Fifi, Jojo et Toto*] ont dit qu'] *un exposé, c'est bien parce qu'on peut le montrer à tout le monde entier* ». Ici, il est intéressant que la justification retenue prenne en compte une communauté destinataire du message. L'élève se situe ainsi en conformité avec les apports d'Edgar Morin, qui envisage la construction de l'objet par l'individu au regard de ses expériences sociales.

A la question « A ton avis, comment ont-ils fait pour se mettre d'accord ? », l'élève D imagine que la décision du groupe serait initiée et finalement prise par un individu seul : « *Car tout le monde voulait faire ce qu'il voulait. Donc Jojo décida de le faire* ». C'est alors la faculté

individuelle à justifier le propos et à convaincre le groupe qui est mise en avant : justifier ses choix permettra de ranger l'opinion de tous à la sienne. Cette idée participe notamment à l'idée de l'affirmation de soi au sein du groupe, évoquée par Vincent de Gaulejac.

L'élève C expose quant à lui un raisonnement intéressant : il propose de choisir « *le plus facile ou quelque chose qu'ils ont déjà fait dans leur vie* ». « *Si ça se trouve, ils ont déjà fait une carte mentale* » ; donc ils prennent la décision de faire une carte mentale. Cet élève a conscience qu'il peut réinvestir dans le projet des connaissances et compétences déjà apprises ou travaillées en une autre occasion. La référence qu'il fait ensuite aux « *points forts* » montre qu'il a conscience que remobiliser au cours du projet quelque chose que l'on maîtrise constitue bien un atout dans et pour le groupe. Cette idée se situe dans la lignée du système d'enseignement préconisé par Edgar Morin, adapté au système de pensée complexe de l'élève, qui doit lui permettre d'avoir une vision globale et non parcellaire de ses apprentissages.

L'élève E envisage aussi que le groupe puisse choisir de se lancer dans « *un challenge, un défi* » et choisir « *l'idée la plus difficile* ». Cette position montre la motivation et la détermination que suscite le projet chez ses participants, engagés dans une véritable démarche conforme aux développements de Philippe Perrenoud. Elle se range également à l'idée d'une société compétitive dans laquelle les comportements de dépassement de soi sont valorisés, telle que celle évoquée par Vincent de Gaulejac.

Enfin, d'autres élèves estiment pour leur part qu'il faut recourir à des solutions autres que la simple discussion collective.

Plusieurs élèves, comme l'élève E, font appel au hasard en réalisant des jeux type « *shifumi* ». La décision finale ne sera pas forcément la meilleure, la plus opportune. Néanmoins, elle permet un déblocage rapide : les élèves qui s'y soumettent ne contestent pas la décision et les tensions redescendent rapidement car ils se mettent en situation de jeu. La démarche de résolution de problème amène ainsi à imaginer des solutions concrètes et opérationnelles, suscitant l'adhésion du groupe.

D'autres utilisent le vote à main levée, procédé démocratique : l'élève D rappelle à ce titre une méthode en cas de vote à quatre, permettant d'éviter l'égalité des voix : « *on n'a pas le droit de vote pour soi-même* » - les élèves découvrent ainsi en contexte pratique, le fait démocratique, ce qui confère bien au projet la dimension citoyenne préconisée notamment par le socle commun. En revanche, l'élève G estime qu'un procédé de résolution est « *La maitresse choisit* ». Cette idée

me questionne, alors que je cherche depuis le début de l'année à me positionner autrement qu'en tant que décideur dans la mise en œuvre du projet. Elle occasionne donc une discussion en classe, où l'on rappelle que l'enseignant est là non pas pour imposer, mais pour aider et conseiller les élèves dans leurs décisions, conformément au processus de cogestion exposé par Michel Huber.

L'élève F évoque aussi l'élection ou la désignation d' « un responsable qui décidera ». Rappelons à ce sujet le désaccord que rencontrait un binôme de l'îlot vert pour raconter son atelier sous forme de bande annonce. Une remédiation a été apportée grâce à un travail sur le partage de responsabilités au sein du groupe. Cela a permis, en séance suivante, la réalisation d'un storyboard évocateur : les élèves tiendront dans leurs mains des documents qu'ils feront défiler devant la caméra de la tablette et les associeront à des enregistrements⁷⁴ :

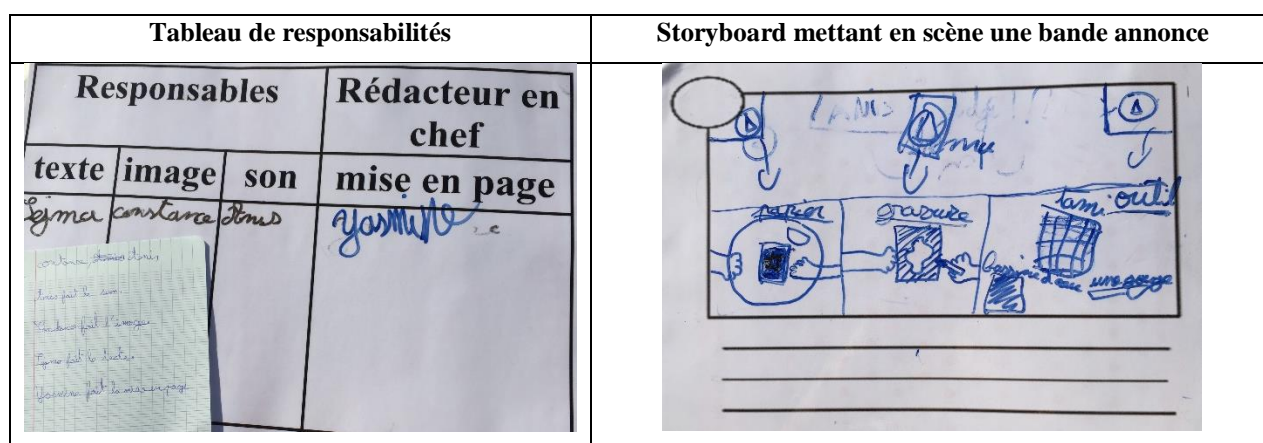


Illustration 16 : Un tableau de responsabilités permettant de prendre des décisions lors d'une situation de blocage de l'îlot vert et de réaliser un storyboard.

Ainsi, l'analyse de l'ensemble de ces productions d'élèves (illustrations 14 à 16) offre une vision synthétique des apports de ce mémoire au regard de la recherche. Ils mettent en lumière comment la conduite du projet, engendrant la mise en situation de vie, a confronté les élèves à des situations problèmes récurrentes nécessitant la mobilisation de compétences sociales nécessaires à la vie en groupe ; comment, par la créativité, les élèves ont pu résoudre ces problèmes ; comment, par une attitude réflexive, ils ont pu conscientiser ces modes de résolution et donc les intégrer, conformément au principe de continuité expérientielle ; comment ils ont ainsi compris le réinvestissement possible des apprentissages, et que cette maîtrise de connaissances et compétences représentait un point fort ; comment ils ont pu développer ainsi la compréhension de la société moderne dans laquelle ils évoluent, en tant qu'individus construisant leur personnalité

⁷⁴ Le travail sur des enregistrements numériques atteste d'ailleurs souvent d'une bonne mobilisation par les élèves de leurs compétences pour s'accorder dans un groupe et construire une œuvre collective (Annexe 10).

et prenant la mesure du nécessaire dépassement de soi ; comment, finalement, ils ont ainsi appris à vivre ensemble et intégré cet objectif. D'ailleurs, lisons à ce titre les storyboards des élèves de l'îlot orange :

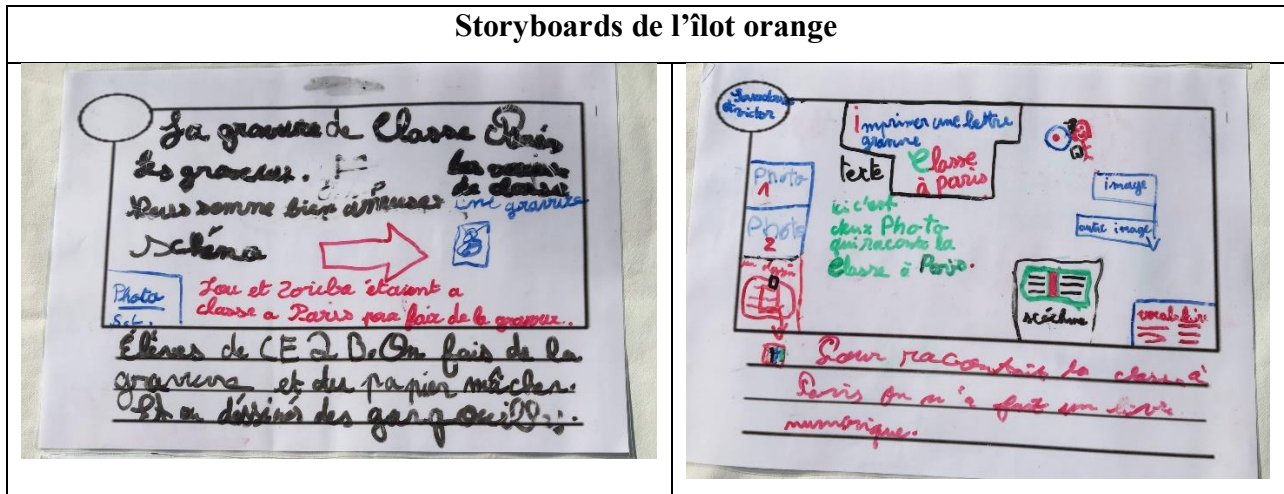


Illustration 17 : Les storyboards de l'îlot orange marquant le plaisir de travailler ensemble pour témoigner du projet

N'illustrent-ils pas le plaisir de travailler ensemble, la fierté de participer au projet de classe en tant qu'individu faisant partie intégrante d'un groupe et désirant en témoigner ? « *Nous nous sommes bien amusés* », « *les élèves de CE2 B ont fait...* », « *Lou et Soriba étaient à la classe à Paris pour faire...* », « *pour raconter la classe à Paris, on a fait ...* ».

Nous avons vu que le domaine 3 du Socle commun de connaissances et compétences rappelle le rôle essentiel de l'école dans la préparation de l'élève à la vie en groupe et qu'il doit notamment apprendre « *à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen* ». Ce mémoire a donc cherché à atteindre ce but par la conduite du projet de classe et la mise en situation de vie des élèves. Il a visé pour cela à créer un contexte favorable à la résolution de problème permettant le développement d'un répertoire de compétences sociales susceptible d'aider chaque élève à résoudre ses expériences futures, conformément au principe de continuité expérientielle mis en lumière par John Dewey. La production de livres numériques a constitué pour cela un révélateur et un facilitateur.

Conclusion

L'objet de ce mémoire était, en se situant dans une démarche compréhensive, d'apporter des réponses à la problématique suivante : comment la mise en œuvre d'un projet médiatisé favorise-t-elle l'apprentissage par la vie et dans la vie ?

Lors de la conduite du projet de classe sur l'arbre, je me suis efforcée de placer ces apports théoriques en adéquation avec mes pratiques et d'en vérifier l'impact.

Dans un premier temps, il m'est apparu essentiel, pour placer les élèves en situation de vie, de leur permettre de faire des liens entre les disciplines, de donner du sens à leurs apprentissages, de réinvestir et remobiliser les connaissances et compétences travaillées. Ainsi, en proposant, au-delà d'un enseignement parcellaire de la connaissance, une vision plus globale et complète, j'ai cherché à m'adapter au système de pensée complexe de l'élève, mis en lumière par Edgar Morin.

Puis, j'ai été amenée, grâce aux propositions des élèves eux-mêmes, à revoir la finalité du projet non comme aboutissant à une réalisation matérielle parfaite (un livre numérique, par exemple), mais comme la possibilité d'apprendre à vivre ensemble dans une classe plus ouverte, conformément aux attendus du Socle commun de connaissances et compétences.

Ainsi, j'ai finalement compris l'intérêt et la nécessité de renverser mes pratiques d'enseignante en étant moins directive, en proposant des modalités de travail plus diversifiées (ateliers, autonomie, lien avec des acteurs extérieurs), en laissant la place aux élèves et en m'engageant à leurs côtés dans une cogestion du projet, me rapprochant au plus près des préconisations de Michel Huber.

En cette fin de quatrième période, je constate que les élèves sont plus épanouis, que leur dynamisme est finalement canalisé via dans une implication dans un travail qui les intéresse, les motive, et les met en lien avec d'autres acteurs de la communauté éducative. Ils montrent de réelles capacités d'adaptation et de créativité, qui les font entrer plus naturellement dans une démarche de résolution de problème – ils gagnent ainsi en autonomie, en réflexivité, même lorsque les enseignements proposés ne touchent pas au projet.

Dans cette optique, la démarche de projet constitue bien un cadre idéal : John Dewey montre en effet comment le projet, par la dynamique-même que son processus implique, par la

résolution de problèmes qu'il nécessite, par l'attitude réflexive et la participation décisionnelle qu'il occasionne, engendre un apprentissage cohérent, global, occasionnant le développement d'un répertoire de compétences sociales.

Ainsi, les élèves, au cours de la conduite du projet, apprennent à travailler ensemble et à mobiliser les compétences qui leur paraissent les plus adaptées à la situation. Cela témoigne à mon sens d'une meilleure compréhension de leur statut d'élève et du rôle de l'école.

Enfin, un apport essentiel de ce mémoire réside dans l'utilisation des outils numériques lors de la mise en œuvre du projet. Le travail préparatoire de livres numériques ouvre ainsi de nouvelles perspectives pour développer le langage en même temps que la créativité et la réflexivité. Or, c'est cette créativité qui m'apparaît finalement comme une clé de la résolution de problème et du développement des compétences sociales ; et c'est la réflexivité qui encourage l'assimilation de ces compétences.

De plus, la mise en ligne finale du livre numérique ouvre la classe vers le monde extérieur, en rendant l'élève conscient de l'impact que cela peut représenter. Celui-ci comprend intuitivement le fonctionnement de la société moderne, et notamment sa structure réticulaire ; il apprend à se réaliser dans sa singularité tout en se conformant aux moules sociaux, à s'adapter à de nouveaux modes de travail en groupe. Alors, il pourra peut-être plus facilement trouver sa place en tant qu'individu et futur citoyen dans la société moderne, mouvante, évoquée par Vincent de Gaulejac.

Si je m'en tiens à ce constat, alors mes objectifs sont atteints : j'exposais en introduction de ce mémoire ma volonté de placer l'élève, par le projet, en situation de vie pour améliorer le climat de classe et ouvrir celle-ci vers l'extérieur. Cependant, ai-je réussi à réellement insérer cette démarche dans une pédagogie de projet ? Oui, dans la mesure où j'ai évité une simple juxtaposition d'enseignements, où j'ai constaté l'implication croissante des élèves dans le processus de décision et la construction de compétences sociales.

Mais, alors que je cherche à en mesurer la réelle efficacité pour l'ensemble des élèves, se pose la question de leur assimilation du projet, et de la réelle maîtrise des compétences sociales. L'impact de la démarche de projet n'est-elle pas difficilement évaluable, quantifiable ? C'est sans doute pour cette raison que mes analyses se sont axées autour d'observations qualitatives, qui ouvrent certaines perspectives d'évaluation des compétences attendues notamment par le Socle commun de connaissances et compétences.

Par ailleurs, j'envisage aujourd'hui des axes d'amélioration : construire le projet avec les élèves dès le début d'année, les impliquer dans la recherche et les contacts avec les partenaires associatifs, rendre les bilans et retours d'expérience plus réguliers (éventuellement sous forme de rituels) afin de favoriser davantage la prise de recul et la réflexivité. J'ai développé jusqu'à présent le processus décisionnel au sein de petits groupes (îlots de quatre élèves), mais n'ai pas toujours su élargir cette pratique en classe entière.

Il faudra aussi accentuer l'implication et l'engagement des élèves dans la diffusion des messages, les placer comme ambassadeurs de leur projet auprès d'autres classes, les inviter à sensibiliser d'autres acteurs de la communauté éducative. On aurait pu imaginer, par exemple, un engagement associatif, un partage d'expériences en temps réel avec d'autres écoles.

Ainsi, il sera possible de placer le projet au service d'une vie meilleure dans l'école et de le faire irradier vers l'extérieur. Car nous comprenons combien le projet, en développant les compétences sociales des élèves, en leur apprenant les enjeux du vivre ensemble, en mobilisant l'ensemble de la communauté éducative, est important pour instaurer un climat scolaire favorable. Nous envisageons aussi comment le projet, en éveillant l'intérêt des élèves pour les apprentissages, en leur offrant une meilleure compréhension du rôle de l'école et du fonctionnement de la société moderne, peut constituer un moyen de prévenir le décrochage scolaire et favoriser l'insertion sociale et professionnelle. D'où l'importance de l'utiliser comme une continuité dans l'enseignement primaire et secondaire, et de l'inscrire dans une pédagogie cohérente et comprise par l'enseignant.

Bibliographie

I) Ouvrages

Aristote. (1874). *Politique*. Traduction d'après le texte collationné sur les éditions principales par J. Barthélemy-Saint-Hilaire. Ladrance. 1275a, [consulté le 18 avril 2018].

<http://www.cndp.fr/archive-musagora/citoyennete/textes/aristote-citoyennete.htm>.

Bergson, H. (1969) *Le rire, essai sur la signification du comique*. P.U.F.

De Gaulejac, V. (2009). *Qui est je ?*. *Sociologie clinique du sujet*. Le Seuil.

Dewey, J. (1900). *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, p. 53.

Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Traduction Decroly, O. Les empêcheurs de penser en rond, p. 99.

Huber, M. (2005) *Conduire un projet-Elèves*, Hachette éducation.

Morin, E. (2014) *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud Play Bac.

Morin, E. (2005) *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.

Rouvillois, F. (2008) *Histoire de la politesse de 1789 à nos jours*. Flammarion.

II) Articles de revues

Aden, J. (2009), La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre, *Synergies Europe* n°4, p. 173.

Alves-Bernard, I. (1996). Des médiations éducatives à l'actualité de John Dewey, *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, N° 17, p.p. 101-115.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge Polity Press.

Dayer, C. et Charmillot, M. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation, *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants*, (15), p. 163-179.

Delattre, J. (1993). Situation-problème : Faisons le point. *Spirale, Revue de Recherches en Education* n° 10/11, p. 20.

Keck, F. (2013). Goffman, Durkheim et les rites de la vie quotidienne, *Archives de philosophie*, T75, p. 172.

Ministère de l'éducation nationale (Dgesc/DMPVMS), *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*, p.53 [consulté le 26 avril 2018]. <https://www.reseau->

canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outils/pdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf.

Pepin, M. (automne 2016). Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey, *Education et francophonie*, Volume XLIV : 2, p. 25.

Perez, J. A. (1997). Norme sociale. *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, Larousse, p.848.

Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?, *Université de Genève*, [consulté le 18 avril 2018].

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html.

Reverdy, C. (mai-juin 2013). L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche, *Technologie* 186, [consulté le 20 janvier 2018]. <http://eduscol.education.fr>.

Webb, S. (juin 2014) Pourquoi sommes-nous polis ? *Philosophie magazine* n°80.

III) Articles de dictionnaire

Projet. *Dictionnaire Littré*. [consulté le 18 avril 2018]. <https://www.littre.org/definition/projet>.

Projet. *Dictionnaire Larousse*, [consulté le 18 avril 2018].

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/projet/64232>.

Storyboard. Wikipedia. [consulté le 28 avril 2018]. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Storyboard>.

IV) Textes officiels

Code de l'éducation, modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, [consulté le 26 avril 2014]. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do>.

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n°2013-595 du 8 juillet 2013, *Journal officiel* du 9 juillet 2013.

Programme d'enseignement moral et civique, *Bulletin officiel spécial* n°6 du 25 juin 2015.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1^{er} juillet 2013, *Journal officiel* du 18 juillet 2013, [consulté le 26 avril 2014].

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, *Bulletin officiel* n° 17 du 23 avril 2015.

Table des illustrations

Illustration 1 : File du temps affichée en classe et indiquant les différentes étapes du projet et complétée au fil de son avancement.

Illustration 2 : Photographies prises lors de la Classe à Paris, illustrant la découverte de l'imprimerie par les élèves, et la mobilisation de compétences (décalquer et reproduire)

Illustration 3 : morceaux de papyrus et parchemin, collés dans le livret constitué par les élèves à l'issue de la Classe à Paris.

Illustration 4 : Photographies d'élèves utilisant la presse pour le recyclage du papier lors de la classe à Paris.

Illustration 5 : Affichage de la définition d'un projet et schéma illustrant un projet numérique

Illustration 6 : Schémas réalisés par les élèves représentant le projet et intégrant une production numérique

Illustration 7 : Les feuilles de la première branche de l'arbre de la politesse (faire bonne impression)

Illustration 8 : La couverture du livre numérique sur la politesse

Illustration 9 : Affichage structurant le projet en période 4 et invitant les élèves à faire des choix concernant la suite du projet et prendre des décisions pour raconter la Classe à Paris

Illustration 10 : Carte conceptuelle synthétisant les idées de tous les élèves pour raconter la Classe à Paris dans un livre numérique

Illustration 11 : Tableau évolutif des élèves de l'îlot rouge indiquant leurs décisions pour raconter l'atelier gravure de la Classe à Paris

Illustration 12 : Personnages de la pièce de théâtre imaginée par les élèves de l'îlot rouge

Illustration 13 : Développer la créativité, faire évoluer les idées et préparer la page d'un livre numérique grâce au storyboard

Illustration 14 : Comment se mettre d'accord dans un groupe ? Question posée en enseignement moral et civique

Illustration 15 : Retour d'expérience par les élèves : Comment avez-vous fait pour vous mettre d'accord en cas de blocage ?

Illustration 16 : Un tableau de responsabilités permettant de prendre des décisions lors d'une situation de blocage de l'îlot vert et de réaliser un storyboard.

Illustration 17 : : Les storyboards de l'îlot orange marquant le plaisir de travailler ensemble pour témoigner du projet

Annexes

Annexe 1 Candidature à la Classe à Paris du 19 novembre 2017

Projet pédagogique en vue de l'obtention de la Classe à Paris : « UN ARBRE, UN LIVRE DU PAPIER RECYCLÉ A L'IMAGE IMPRIMÉE »

MOTIVATION

Professeurs des écoles stagiaires, nous souhaitons nous impliquer cette année dans un projet fédérateur. Renforcer la cohésion du groupe tout en valorisant les personnalités et compétences des élèves, assurer une continuité des apprentissages, maintenir le lien avec la classe pendant les périodes de stage à l'ESPE de Paris, font partie de nos priorités.

La pratique de l'écriture est inhérente à notre projet d'école, dont l'axe 1 consiste à « *améliorer les compétences orthographiques des élèves en situation d'écriture spontanée* ». En parallèle, « L'arbre » constitue le projet de classe des CE2 B en 2017/2018.

Les objectifs de connaissance et compétences pour la maîtrise du socle commun concernés sont :

- Domaine 1 : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.
- Domaine 2 : La coopération et la réalisation de projets.
- Domaine 3 : La responsabilité, le sens de l'engagement et de l'initiative.
- Domaine 4 : La conception, création, réalisation ; les responsabilités individuelles et collectives.
- Domaine 5 : L'espace et le temps ; l'invention, l'élaboration, la production.

Dans ce cadre, il semble particulièrement intéressant de sensibiliser les élèves à la fabrication de feuilles puis d'un livre, en les initiant à l'écologie (rôle primordial de l'arbre dans notre environnement, recyclage des matériaux), et aux techniques d'impression et de gravure en tant que moyens d'expression.

Par ailleurs, ce projet permettra de montrer aux élèves les liens que l'on peut faire entre les différents domaines d'apprentissage, comme par exemple :

La langue française orale et écrite	L'écriture et le support, l'auteur et le lecteur, l'écrit de travail, les liens entre l'oral et l'écrit, l'oral réflexif, ...
Le temps	L'histoire du livre et les supports d'écriture à travers les collections de la Bibliothèque Nationale, le cycle de vie de l'arbre, ...
Le domaine scientifique et technologique	Les besoins vitaux de l'arbre, les propriétés du bois, la transformation du bois, l'impression et la reliure du livre, ...
Le domaine artistique	La gravure et le filigrane, l'histoire des arts, ...
L'engagement citoyen	Le projet, le développement durable, le recyclage, ...

En parallèle, seront abordés **les supports d'écriture numériques** dans le cadre des technologies et l'information et de la communication et de l'éducation aux médias et à l'information.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'objectif général des classes à Paris étant d'« élargir l'univers scolaire à l'environnement extérieur, de stimuler la curiosité et l'intérêt des enfants en les mettant en contact avec le monde de la création, de l'art, de la science et du patrimoine et en leur faisant mieux connaître Paris », il sera intéressant d'y associer aussi en classe des objectifs plus spécifiques comme :

- Faire le lien entre l'écriture, le support, l'impression – et le lecteur final. Comprendre le rôle de la gravure et du filigrane.
- Prendre conscience des enjeux écologiques, du rôle primordial de l'arbre dans notre environnement, et de l'importance du recyclage.
- Découvrir le temps qui passe à travers l'histoire du papier et de l'image imprimée, comprendre les problématiques actuelles et les évolutions liées aux nouvelles technologies.
- S'appuyer sur l'écrit de travail, et notamment la carte mentale pour structurer la pensée et les apprentissages.

EXPLOITATIONS

- Dans le domaine des langages pour penser et communiquer :

Concernant l'introduction du papier comme support d'écriture, un premier travail est effectué en classe sur **la correspondance** à partir d'albums de jeunesse. Deux types d'écrits sont étudiés : la carte postale et la lettre – leur silhouette, leur lexique, leur fonction d'échange entre un expéditeur et un destinataire. Cette étude donne lieu à des productions d'écrits par les élèves.



Chers Maman et Papa, Cartes postales du suricate, Emily GRAVETT, Kaléidoscope, 2006.
Le gentil facteur, ou Lettres à des gens célèbres, Janet et Allan AHLBERG, Albin Michel Jeunesse, 2005.

Ce travail sera prolongé par un travail approfondi sur **les registres de langue** en français, le langage de la politesse en enseignement moral et civique, et une comparaison avec l'e-mail dans le cadre des technologies de l'information et de la communication. Par ailleurs, le support papier est également abordé comme **moyen de communication utilisé par la presse**, sachant que l'information peut, là encore, être **dématérialisée** (Education aux médias et à l'information).

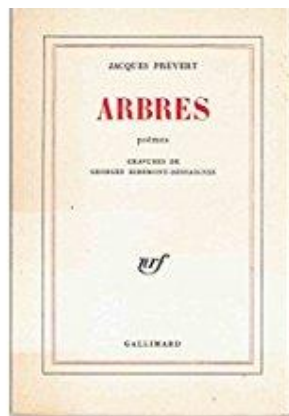
Par ailleurs, au cours de l'année, **des lectures suivies seront réalisées sur le thème de l'arbre.**



L'arbre qui chante, de Bernard CLAVEL, Hatier, 2005.

L'homme qui plantait des arbres, Jean GIONO, Gallimard jeunesse, 2002. – abordé grâce au film d'animation de Frédéric BACK, lu par Philippe NOIRET, Les films du paradoxe, 1987.

Enfin, **l'étude de certaines œuvres poétiques et picturales** – notamment de poèmes et gravures issues du recueil *Arbres*, de Jacques Prévert, mais aussi du patrimoine collectif (gravures représentant l'arbre de vie) - permettra d'enrichir la banque d'œuvres commune propre à l'école et complétée d'année en année suivant l'axe 2 du projet d'école, qui consiste à « améliorer l'accès à la culture et se doter d'une banque d'œuvres commune propre à l'école ».



Arbres, Jacques PRÉVERT, Gravures de Georges Ribemont-Dessaignes, Gallimard, 1976.

- **Dans le domaine des méthodes et outils pour apprendre :**

Un travail important est réalisé dans le cadre du projet sur **l'écrit de travail et notamment la carte mentale** : en effet, l'arbre devient un outil permettant de se représenter les différentes étapes d'un raisonnement, ou de la leçon.

Exemple de l'arbre de la politesse.

Séquence sur les fonctions sociales du langage de la politesse (E.M.C.).

Construit comme un puzzle au fil de la séquence (un morceau du puzzle pour une séance), il rappelle les règles et fonctions de la politesse dans la classe, l'école :

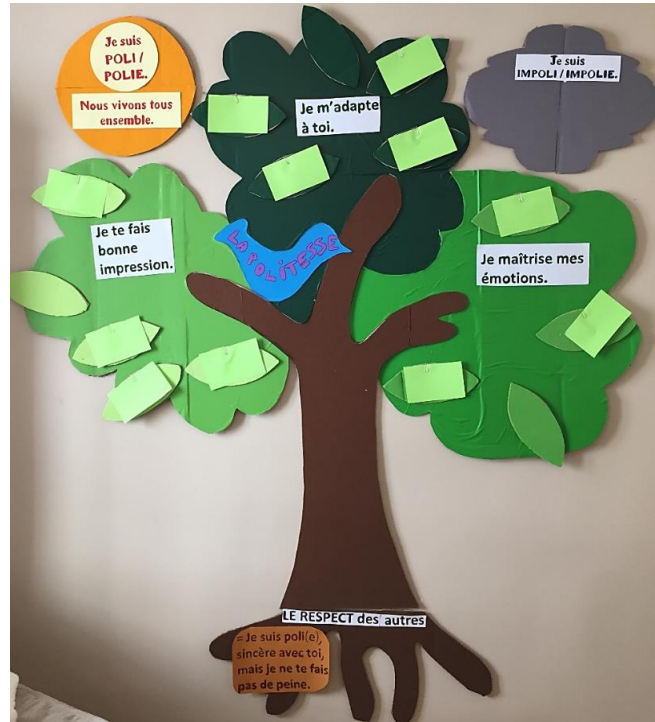
La politesse ne se résume pas à dire merci.

C'est un outil qui sert à plein de choses :

- faire bonne impression - 1^{ère} branche ;
- s'adapter à l'autre - 2^{ème} branche ;
- maîtriser ses émotions - 3^{ème} branche.

Elle doit trouver racine dans des valeurs morales, dont le respect – les racines.

Elle permet ainsi de vivre ensemble (soleil) et l'impolitesse fait l'objet d'une réprobation sociale (nuage). Enfin, l'oiseau bleu de la politesse permet un rappel à l'ordre : « *L'oiseau de la politesse vient se poser sur ton épaule.* »).



Le puzzle est construit au fil des séances : **Carte mentale et trace écrite**, il pose les règles de politesse. Il donne corps à des **exercices d'entraînement individuels** (les feuilles) permettant une **évaluation formative**. Il sert de base à l'**évaluation sommative** : en fin de séquence, chaque élève choisit l'une des feuilles de l'arbre et explique son choix. Il pourra éventuellement être **dématérialisé** dans le cadre des technologies de l'information et de la communication.

- **Dans le domaine de la formation de la personne et du citoyen :**

La coopération et la réalisation du projet sur l'arbre favorisent **le travail en équipe** dans la classe. Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative seront développés avec une prise de conscience progressive par les élèves des **enjeux liés au développement durable** : rôle de l'arbre dans le développement urbain et périurbain, travail sur le recyclage, production d'écrits sur les différentes vies du papier (un papier peut être recyclé 5 fois, imaginons ses 5 vies).

- **Dans le domaine des systèmes naturels et des systèmes techniques :**

La conception, création et réalisation d'un support d'impression puis d'un livre individuel, à partir de papier recyclé, papier marbré, papier chiffon, permettra de reconnaître le papier comme support de création, la gravure et l'impression comme moyen d'expression. Le fait de relier le livre et de travailler sur sa couverture en classe permettra une remobilisation des savoirs et compétences (titre et sous-titre, réalisation d'un objet technique).

- **Dans le domaine des représentations du monde et de l'activité humaine :**

Questionner le monde du vivant : en lien avec la lecture de textes documentaires en français, les élèves apprennent à reconnaître le monde végétal à travers **les besoins vitaux de l'arbre** (le rôle des racines, de la sève, la photosynthèse), **son cycle de vie** - travail sur la croissance, notamment, le tronc de

l'arbre permettant de donner son âge approximatif - et la biodiversité qu'il permet⁷⁵ (l'arbre à cavité ou le tronc d'arbre mort sont ainsi nécessaires à la vie de nombreux êtres vivants, notamment des papillons). Une visite de l'arboretum du Bois de Vincennes, regroupant 1200 arbres de 650 essences de feuillus et conifères, est envisagée en fin d'année scolaire⁷⁶.

Questionner l'espace et le temps : grâce à l'étude de certains arbres remarquables de Paris, les élèves apprennent **l'utilisation historique des différentes espèces d'arbres** en fonction des propriétés du bois (marqueterie, papier, ...) et comprennent **la transformation du bois** en tant que matériau ; ils étudient aussi **l'arbre généalogique** pour prendre conscience du temps qui passe.

Arts plastiques : les élèves abordent **la perception et de la représentation du monde**. Ils prennent en photographie des arbres dans la cour de récréation et sont invités à les représenter. Puis, ils cherchent à transformer la réalité en lui donnant du sens par un travail avec le professeur de la ville de Paris sur les arbres de vie. Ceux-ci, qui existent dans toutes les cultures et depuis très longtemps, sont emprunts de symbolique : force de la vie, du développement, importance des racines.

Évaluation

Evaluation des productions des élèves : livre individuel, productions d'écrit, capacité à produire des écrits de travail – avec élaboration collective de grilles d'évaluation.

Evaluation de l'oral : Ecouter pour comprendre, dire pour être entendu et compris, participer aux échanges dans des situations diversifiées, adopter une distance critique par rapport au langage produit.

Evaluation des connaissances et compétences travaillées dans le cadre du socle commun.

Apport de nouvelles **fiches d'histoire des arts**.

Compléter les compétences du B2i – ou du nouveau cadre de référence des compétences numériques comportant un référentiel et une échelle des niveaux de maîtrise remplaçant le B2i.

Enfin, ce projet pourra s'intégrer aux **parcours éducatifs des élèves** : parcours citoyen, parcours d'éducation artistique et culturel et parcours éducatif de santé.

⁷⁵ <http://fontainebleau-foret.fr/SiteEncyclo/pages/morts.htm>, consulté le 17/09/2017.

⁷⁶ <http://www.vincennes-tourisme.fr/Decouvrir/Bois-de-Vincennes-et-ses-alentours/L-Arboretum>, consulté le 17/09/2017.

Annexe 2 : Affiche de l'arbre de la politesse (Carte mentale en carton représentant les fonctions sociales de la politesse), élaborée en *enseignement moral et civique*

L'ARBRE DE LA POLITESSE



Annexe 3 : Lettre d'information aux parents concernant les projets numériques et autorisation parentale pour le premier projet de livre numérique

PROJETS NUMERIQUES

Chers parents,

L'éducation numérique et l'éducation aux médias et à l'information fait partie **des programmes d'enseignements** de l'école élémentaire.

Madame Guidet et moi-même sommes cette année et pendant 3 ans ambassadrices du numérique, conformément au **projet de l'Académie de Paris**. Dans ce cadre, nous participons à un web-documentaire entre classes de Paris.

Les projets numériques ainsi réalisés pourront devenir **ressource interne à l'Académie de Paris**. Il ne s'agira en aucun cas de diffuser des documents numériques sur des supports pour lesquels vous n'auriez pas donné votre accord.

- Ces documents figureront exclusivement **sur le site de l'école, le site de l'académie de Paris, ou sur des réseaux à accès privé** (accessibles uniquement aux élèves, parents, enseignants de la classe).
- Ces documents pourront également être présentés par les enseignants **lors de l'événement JAINE** (Journée Académique de l'Innovation et du Numérique Educatif), qui aura lieu le mercredi 24 mai 2017 au Centre Pompidou. Cet événement vise à favoriser la prise en compte du numérique dans les enseignements.
- **La participation de la classe à ce projet de l'Académie de Paris** requiert un accord de l'élève et de ses représentants légaux (**deux feuilles ont été collées à ce titre vendredi dernier** dans le cahier de liaison jaune, **nous vous remercions de bien vouloir les compléter**).
- Par ailleurs, **pour chaque projet**, nous vous ferons **une demande particulière** qui nécessitera l'accord de l'élève et de ses représentants légaux (Pour les parents divorcés, **l'accord des deux parents** est nécessaire).

Par exemple, je vous demanderai un accord spécifique pour la réalisation, du 27 novembre au 22 décembre, du livre numérique La Politesse, sur lequel figureront uniquement les prénoms et les voix des élèves, ainsi que des productions écrites.

Nous vous remercions par avance, chers parents, pour votre soutien et votre coopération.

Cordialement,

Mme Guidet et Mme DUHAL

Pris connaissance le :

Signature :

Autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix et d'utilisation de productions d'élèves en vue de la réalisation d'une œuvre de collaboration (personne mineure)

La présente demande est destinée à recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre du projet spécifié ci-dessous, étant entendu que les objectifs de ce projet ont été préalablement expliqués aux élèves et à leurs responsables légaux.

1 Désignation du projet audiovisuel

Projet pédagogique concerné : Réalisation du 27 novembre au 22 décembre 2017 d'un livre numérique avec enregistrement des voix des élèves et réunissant des productions d'élèves avec leurs prénoms exclusivement. Lecture d'extraits de la pièce de théâtre *L'Impoli*, de Guillaume Moraine, publiée et téléchargeable sur <https://www.leproscenium.com>.

Nom et adresse de l'établissement : Ecole élémentaire BUFFAULT, 32 rue Buffault, 75009 PARIS.

Titre de l'œuvre, si applicable : La politesse.
(provisoire ou définitif)

2 Modes d'exploitation envisagés

Support	Durée	Étendue de la diffusion	Prix
<input checked="" type="checkbox"/> En ligne	3 ans	Le site internet de l'école Buffault et éventuellement le site internet de l'académie de Paris	0
<input checked="" type="checkbox"/> Projection collective	1 an	<input checked="" type="checkbox"/> Pour un usage collectif dans les classes des élèves enregistrés <input checked="" type="checkbox"/> Autres usages institutionnels à vocation éducative, de formation ou de recherche et usages de communication externe : Présentation éventuelle lors de l'événement JAINE (Journée Académique de l'Innovation et du Numérique Educatif), le mercredi 24 mai 2017, Centre Pompidou.	0
<input checked="" type="checkbox"/> Autre (précisez) Éventuellement sur clé USB des élèves.	indéterminée		0

3 Consentement de l'élève

On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet.

On m'a expliqué et j'ai compris qui pourrait voir cet enregistrement.

Et je suis d'accord pour que l'on enregistre, pour ce projet, mon image ma voix.

Et je suis d'accord pour que l'on utilise ma production, pour ce projet.

<input type="checkbox"/> Madame <input type="checkbox"/> Monsieur Nom de l'élève : Prénom : Classe :	Date et signature de l'élève mineur concerné par l'enregistrement :
---	---

Annexe 4 Document mis en ligne sur le site de l'école pour donner accès au livre numérique sur la politesse, consultable sur https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s1_1859104/fr/faire-vivre-la-politesse-en-classe-de-ce2b

PRESENTATION DU LIVRE NUMERIQUE « Faire vivre la politesse en classe de CE2 B ! »

Le livre numérique « Faire vivre la politesse en classe de CE2B ! » est élaboré par les élèves à l'issue d'une séquence en enseignement moral et civique sur la politesse (Pourquoi suis-je poli / polie ?) et d'une séquence en français sur la mise en voix d'un texte théâtral, *L'impoli*, de Guillaume Moraine, avec l'aide de fiches de co-évaluation élaborées en classe.

Pour lire ce livre numérique, cliquez sur le lien suivant (ou faites un « copier/coller ») :

http://epub.scola.ac-paris.fr/travail_eleves/politesse.html

Le livre constitue une étape dans la réalisation d'un projet de classe sur l'arbre, qui sera périodiquement médiatisé par des créations d'élèves, mises en ligne sur le site de l'école.



Pour réaliser la couverture du livre, nous prenons en photographie les poignées de main des élèves. Elles symbolisent notre travail sur le « vivre ensemble ».



Marie DUHAL, Professeur des écoles stagiaire, E.E. publique BUFFAULT, 2017-2018, Classe de CE2B

Annexe 5 Lettres d'information aux parents d'élèves

Chers parents,

Nous avons le plaisir de vous rappeler que notre classe a été sélectionnée pour participer au projet Classe à Paris, en partenariat avec la Mairie de Paris, sur le thème :

« UN ARBRE, UN LIVRE » DU PAPIER RECYCLÉ A L'IMAGE IMPRIMÉE

Ce projet est gratuit et encadré par les enseignants de la classe avec l'aide de l'association De la Main à l'Empreinte, située au 9, rue Dorian - 75012 PARIS.

L'objectif est de fabriquer un livre selon les techniques traditionnelles de Gutenberg.

Dans ce cadre, les élèves seront sensibilisés à l'écologie. Ils seront amenés à reconnaître le papier comme support de création, et la gravure comme technique d'expression. Une sortie à la Bibliothèque Nationale de France clôturera l'aventure. Les élèves y découvriront l'histoire du livre et des supports d'écriture.

Voici le calendrier du projet ainsi que les horaires et le lieu des ateliers :

		Dans la classe
jeudi 18/01/18	14:00	15:30
vendredi 26/01/18	09:30	14:00
vendredi 02/02/18	09:30	14:00
vendredi 09/02/18	09:30	14:00
vendredi 16/02/18	09:30	14:00
jeudi 08/03/18	14:00	15:30
jeudi 15/03/18	10:00	11:30

Centre d'animation, 6 avenue Maurice Ravel, 75012 PARIS
Bibliothèque Nationale de France, quai François Mauriac, 75013 PARIS

Nous vous remercions de bien vouloir compléter l'autorisation de sortie :

Le soussigné(e) autorise
..... *(nom et prénom de l'élève)*

participer aux sorties évoquées ci-dessus, encadrées par Madame GUIDET et/ou

Madame DUHAL.

Fait à le

Signature :

Nous vous remercions aussi de bien vouloir nous indiquer les dates pour lesquelles vous pourriez éventuellement nous accompagner :

Je suis disponible le :

LIVRE NUMÉRIQUE SUR LA POLITESSE

Chers parents,

Avant Noël, vos enfants ont réalisé un livre numérique sur la politesse, pour lequel nous vous remercions d'avoir donné votre autorisation.

Vos enfants se sont beaucoup investis pour réaliser ce projet, et le résultat final peut les rendre très fiers. Nous les félicitons tous, à l'Ecole Buffault, pour ce travail.

Ce livre numérique est maintenant en ligne sur le site internet de l'école à l'adresse suivante :

https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s1_698920/leecole-elementaire-32-buffault

Une fois sur le site de l'école, il vous suffira de **cliquer sur le lien qui est dans le document PDF de présentation « Faire vivre la politesse en classe de CE2B »**. Bonne lecture à tous !

Prochaines étapes :

Très prochainement, le livre et la séquence d'enseignement moral et civique (EMC) seront mis en ligne sur le site EMC de l'Académie de Paris, sur demande de M. DESJOUR, Conseiller T.I.C.E. auprès du Directeur Académique.

Par ailleurs, nous reviendrons vers vous pour vous demander votre autorisation concernant un nouveau projet de livre numérique, racontant l'histoire de notre Classe à Paris.

Bien cordialement,

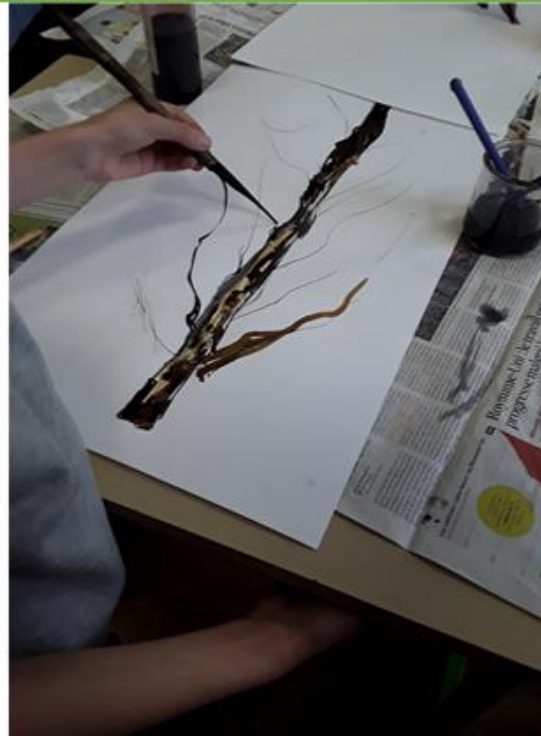
Mme DUHAL

Annexe 6 Productions d'arbres réalisées en arts plastiques

Réaliser un arbre au pastel gras



Réaliser un arbre à l'encre de Chine



Annexe 7 Support A3 plastifié créé pour permettre aux élèves de travailler sur le texte documentaire en histoire : « Ecrire au fil du temps »


Ecrire au fil du temps

La longue histoire de l'écriture

Depuis quand utilise-t-on l'écriture ?

L'écriture a été inventée en Mésopotamie vers 3500 avant J.C. Les hommes ont commencé à écrire sur la pierre, puis sur des tablettes d'argile.

L'invention de l'écriture est à la fin de la Préhistoire et au début de l'Antiquité.



Tablette d'argile, Sumer, vers 2550 av. J.-C. Paris, Musée du Louvre.

Ici, l'écriture est gravée sur de la terre cuite. Cette tablette était utilisée pour vendre une maison. Elle a été retrouvée en Mésopotamie par les archéologues.

FRISE CHRONOLOGIQUE : L'HISTOIRE DE L'ÉCRITURE

Avant JC JC 0 Après JC

La Préhistoire L'Antiquité Le Moyen - Age Les Temps modernes L'époque contemporaine

- 3500 avant J.-C. écriture

- 8 avant J.-C. Invention du papier en Chine

476

1450 Invention de l'imprimerie par Gutenberg

1492

1789

Nous 2018


1850 Fabrication du papier à base de bois

L'Histoire


Hiéroglyphes, papyrus et parchemins en Egypte antique

Vers 3200 ans avant J.-C., les égyptiens inventent une écriture : ils utilisent des hiéroglyphes*. Les égyptiens gravaient les hiéroglyphes ou écrivaient avec une mine de charbon ou une plume trempée dans l'encre sur du papyrus tissé.

Ensuite, ils utilisent de la peau de mouton séchée pour faire des parchemins. Le parchemin est utilisé jusqu'au Moyen Âge.



De la plante de papyrus au support d'écriture.



La fabrication d'un parchemin, gravure sur planche, de Jost Amman et Hans Sachs, Allemagne, 1568.

Les hiéroglyphes égyptiens et notre alphabet :

A	B	C	D	E
F	G	H	I	J
K	L	M	N	O
P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y
Z				

* Un hiéroglyphe (n. m.) : Caractère de l'écriture égyptienne. Chaque hiéroglyphe est un dessin (une figure, un animal, une plante, ...).


Il a plusieurs sens : par exemple, l'oiseau signifie

- soit l'oiseau,
- soit le vol,
- soit le son d'une lettre.

Écrire sur du papier

Le papier, inventé en Chine, arrive en Europe dans les années 1100 et sera indispensable pour la fabrication de livres imprimés.

En 1450, l'allemand Gutenberg s'inspire des techniques utilisées en Chine et invente l'imprimerie. Cela permet de diffuser des livres en grand nombre.



Bible de Gutenberg, New York Public Library, États-Unis, 1455.

Les outils numériques : l'écriture dématérialisée*

Aujourd'hui, on peut lire des livres numériques sur des tablettes, qui peuvent contenir un grand nombre de livres et faciliter les recherches dans le texte.

Par ailleurs, le courrier postal est de plus en plus remplacé par le courrier électronique (courriel).

Recyclons!

Depuis 1850, le papier est fabriqué avec de la sciure de bois et de l'eau (avant, il était fabriqué avec des chiffons).

La production de papier a été multipliée par 20, puis par 100 et 1000 pour répondre aux besoins de l'imprimerie.

Pour éviter de détruire les forêts :

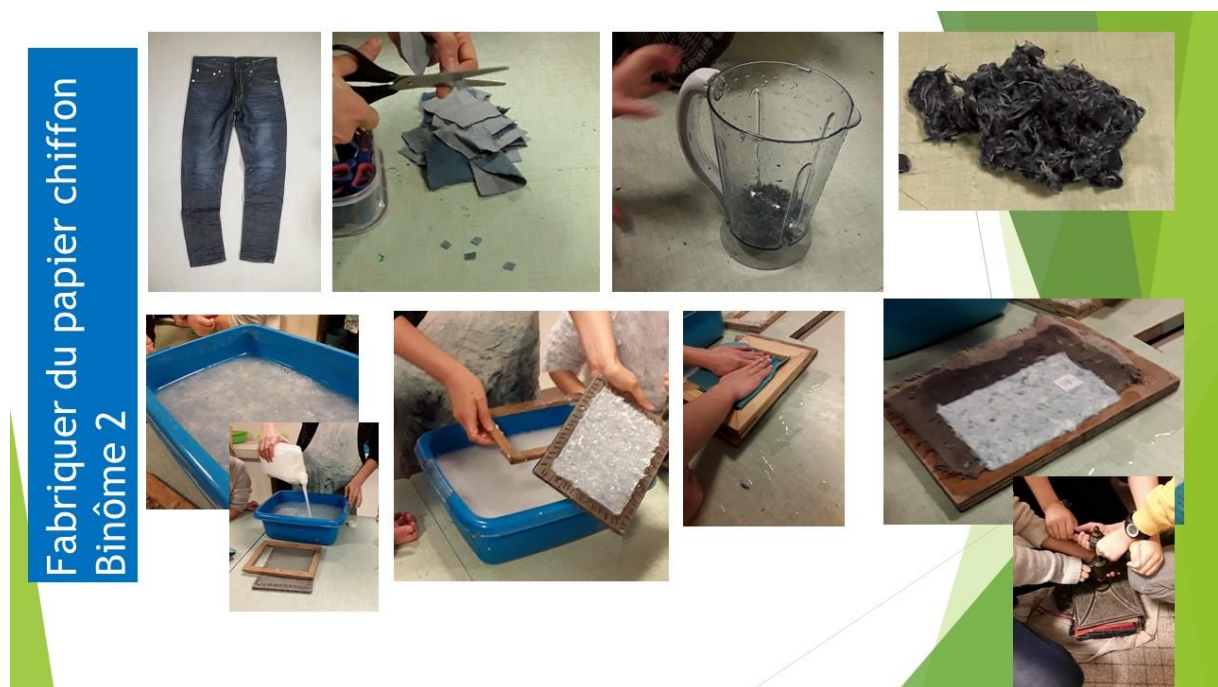
- On peut recycler les papiers usagés.
- Le mieux serait d'essayer de réduire notre consommation de papier !

* Dématérialiser (v.) : Effectuer des tâches avec des outils informatiques sans utiliser de papier. Numériser les informations.

* Recycler (v.) : Réutiliser des déchets.

Annexe 8 Planches de travail (une planche par îlot) avec thème de l'atelier et photographies de la classe à Paris servant de point de départ au travail préparatoire du livre numérique « Raconter la classe à Paris »

Planches de l'îlot bleu :

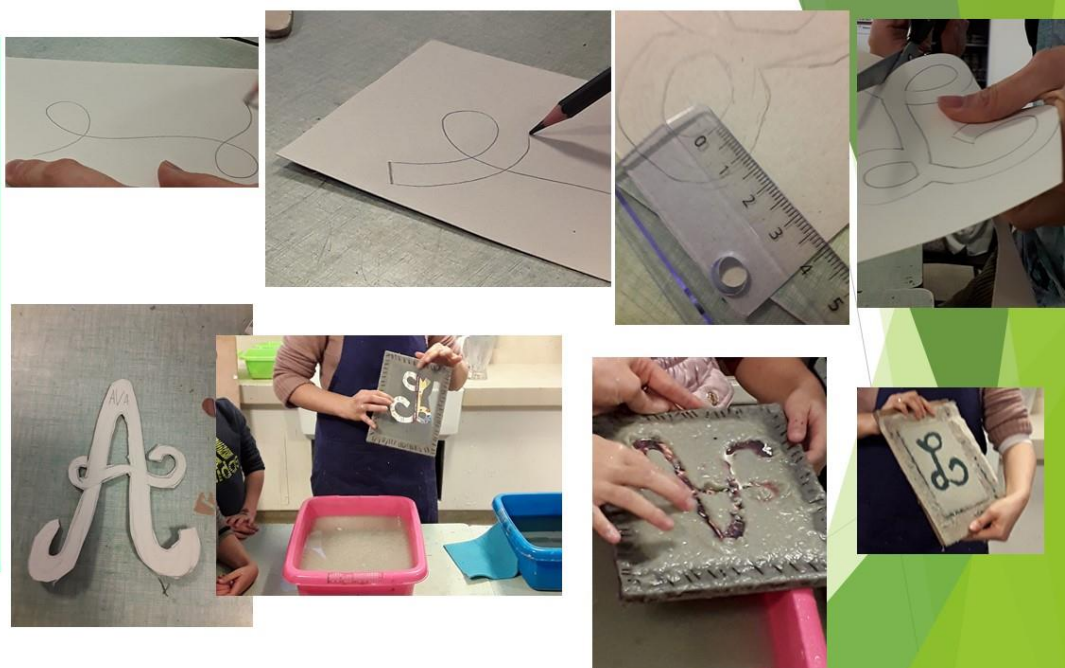


Planches de l'îlot vert :

Créer un motif en filigrane
Binôme 1



Créer une lettre en filigrane
Binôme 2



Planches de l'îlot jaune :

Créer une illustration avec des timbres. Binôme 1



Fabriquer du papier marbré avec de la peinture à l'huile. Binôme 2



Planches de l'îlot rouge :

Décalquer et créer des lettres
anciennes. Binôme 1



Graver des lettres anciennes sur
des briques de lait. Binôme 2

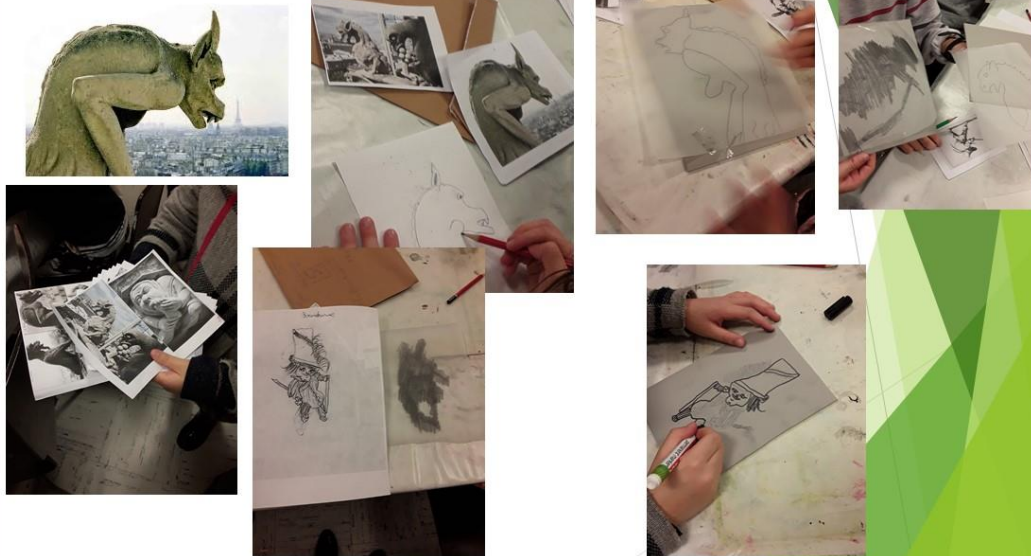


Planches de l'îlot violet :

Reproduire un animal imaginaire.

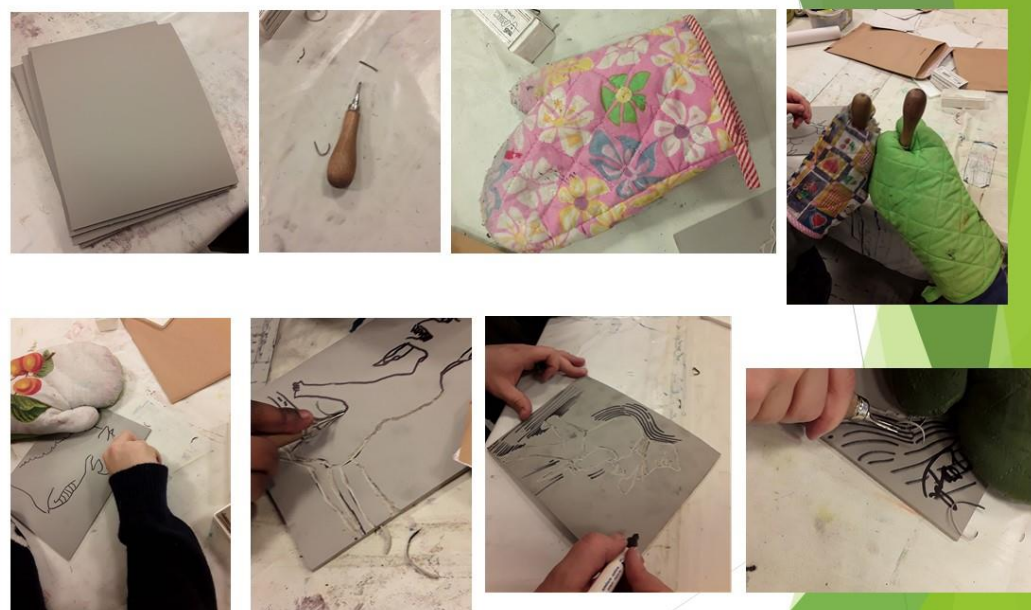
Binôme 1

Une gargouille de Notre Dame de Paris



Graver une gargouille sur du linoléum.

Binôme 2



Planches de l'îlot orange :

Imprimer une lettre gravée.
Binôme 1



Imprimer une illustration.
Binôme 2



Annexe 9 Productions d'élèves recherchant une idée pour raconter la classe à Paris, et envisageant le travail de groupe, l'utilisation d'outils numériques et l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances.

<p>4) Aujourd'hui, nous cherchons une idée pour « créer ensemble quelque chose dont tout le monde peut se servir grâce aux points forts de chacun. » :</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Questions</th> <th>Réponses</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Quelle idée de projet as-tu pour la classe à Paris ?</td> <td>un livre numérique sur classe à Paris. On peut faire un livre numérique sur le projet de classe (à Paris classe à Paris) tout ensemble.</td> </tr> <tr> <td>Comment pourrons-nous réaliser ce projet ensemble en classe ?</td> <td>On peut faire comme le livre numérique sur la politesse mais en mieux. On va aller comme la dernière fois quand on est allé en salle informatique après que l'on peut aller en classe. une tablette. On utilise des tablette</td> </tr> <tr> <td>Quels outils numériques utiliserons nous pour réaliser ce projet ?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Qu'est-ce que ce projet va nous apprendre ?</td> <td>le papier recycler, comment faire du papier</td> </tr> </tbody> </table>	Questions	Réponses	Quelle idée de projet as-tu pour la classe à Paris ?	un livre numérique sur classe à Paris. On peut faire un livre numérique sur le projet de classe (à Paris classe à Paris) tout ensemble.	Comment pourrons-nous réaliser ce projet ensemble en classe ?	On peut faire comme le livre numérique sur la politesse mais en mieux. On va aller comme la dernière fois quand on est allé en salle informatique après que l'on peut aller en classe. une tablette. On utilise des tablette	Quels outils numériques utiliserons nous pour réaliser ce projet ?		Qu'est-ce que ce projet va nous apprendre ?	le papier recycler, comment faire du papier	<p>Tableau individuel 1</p> <p>Faire un livre numérique inspiré du premier livre sur la politesse.</p> <p>Apprendre à « faire » : recycler du papier.</p>
Questions	Réponses										
Quelle idée de projet as-tu pour la classe à Paris ?	un livre numérique sur classe à Paris. On peut faire un livre numérique sur le projet de classe (à Paris classe à Paris) tout ensemble.										
Comment pourrons-nous réaliser ce projet ensemble en classe ?	On peut faire comme le livre numérique sur la politesse mais en mieux. On va aller comme la dernière fois quand on est allé en salle informatique après que l'on peut aller en classe. une tablette. On utilise des tablette										
Quels outils numériques utiliserons nous pour réaliser ce projet ?											
Qu'est-ce que ce projet va nous apprendre ?	le papier recycler, comment faire du papier										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Questions</th> <th>Réponses</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Quelle idée de projet as-tu pour la classe à Paris ?</td> <td>Nous pourrions prendre la voix des élèves et toute les photos que la maîtresse a prise comme un diaporama.</td> </tr> <tr> <td>Comment pourrons-nous réaliser ce projet ensemble en classe ?</td> <td>Nous pourrions prendre des élèves en APC et qu'ils mettent leur voix et que l'on prendra les photos.</td> </tr> <tr> <td>Quels outils numériques utiliserons nous pour réaliser ce projet ?</td> <td>Nous avons besoin d'une tablette.</td> </tr> <tr> <td>Qu'est-ce que ce projet va nous apprendre ?</td> <td>Ça va nous apprendre plein de choses sur le papier et aussi à nos parents (père) qui vont le regarder.</td> </tr> </tbody> </table>	Questions	Réponses	Quelle idée de projet as-tu pour la classe à Paris ?	Nous pourrions prendre la voix des élèves et toute les photos que la maîtresse a prise comme un diaporama.	Comment pourrons-nous réaliser ce projet ensemble en classe ?	Nous pourrions prendre des élèves en APC et qu'ils mettent leur voix et que l'on prendra les photos.	Quels outils numériques utiliserons nous pour réaliser ce projet ?	Nous avons besoin d'une tablette.	Qu'est-ce que ce projet va nous apprendre ?	Ça va nous apprendre plein de choses sur le papier et aussi à nos parents (père) qui vont le regarder.	<p>Tableau individuel 2</p> <p>Faire un diaporama de photographies avec des enregistrements.</p> <p>Apprendre à « savoir » : qu'est-ce que le papier ? Donner à voir aux parents.</p>
Questions	Réponses										
Quelle idée de projet as-tu pour la classe à Paris ?	Nous pourrions prendre la voix des élèves et toute les photos que la maîtresse a prise comme un diaporama.										
Comment pourrons-nous réaliser ce projet ensemble en classe ?	Nous pourrions prendre des élèves en APC et qu'ils mettent leur voix et que l'on prendra les photos.										
Quels outils numériques utiliserons nous pour réaliser ce projet ?	Nous avons besoin d'une tablette.										
Qu'est-ce que ce projet va nous apprendre ?	Ça va nous apprendre plein de choses sur le papier et aussi à nos parents (père) qui vont le regarder.										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Questions</th> <th>Réponses</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Quelle idée de projet as-tu pour la classe à Paris ?</td> <td>Nous pourrions faire du papier mais du papier avec du bois. Nous pourrions faire un site pour expliquer la classe à Paris.</td> </tr> <tr> <td>Comment pourrons-nous réaliser ce projet ensemble en classe ?</td> <td>Chaque élève apporte du bois. Chaque élève peut dire ce qu'il a fait faire le mieux.</td> </tr> <tr> <td>Quels outils numériques utiliserons nous pour réaliser ce projet ?</td> <td>On peut utiliser les tablettes.</td> </tr> <tr> <td>Qu'est-ce que ce projet va nous apprendre ?</td> <td>Il va nous apprendre nos points forts.</td> </tr> </tbody> </table>	Questions	Réponses	Quelle idée de projet as-tu pour la classe à Paris ?	Nous pourrions faire du papier mais du papier avec du bois. Nous pourrions faire un site pour expliquer la classe à Paris.	Comment pourrons-nous réaliser ce projet ensemble en classe ?	Chaque élève apporte du bois. Chaque élève peut dire ce qu'il a fait faire le mieux.	Quels outils numériques utiliserons nous pour réaliser ce projet ?	On peut utiliser les tablettes.	Qu'est-ce que ce projet va nous apprendre ?	Il va nous apprendre nos points forts.	<p>Tableau individuel 3</p> <p>Faire un site internet en utilisant les « points forts » de chacun.</p> <p>Apprendre la collaboration.</p>
Questions	Réponses										
Quelle idée de projet as-tu pour la classe à Paris ?	Nous pourrions faire du papier mais du papier avec du bois. Nous pourrions faire un site pour expliquer la classe à Paris.										
Comment pourrons-nous réaliser ce projet ensemble en classe ?	Chaque élève apporte du bois. Chaque élève peut dire ce qu'il a fait faire le mieux.										
Quels outils numériques utiliserons nous pour réaliser ce projet ?	On peut utiliser les tablettes.										
Qu'est-ce que ce projet va nous apprendre ?	Il va nous apprendre nos points forts.										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Questions</th> <th>Réponses</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Quelle idée de projet as-tu pour la classe à Paris ?</td> <td>Montrer le projet de classe.</td> </tr> <tr> <td>Comment pourrons-nous réaliser ce projet ensemble en classe ?</td> <td>Il faut être en équipe et travailler avec la volonté de faire.</td> </tr> <tr> <td>Quels outils numériques utiliserons nous pour réaliser ce projet ?</td> <td>Le réseau informatique et l'ordinateur.</td> </tr> <tr> <td>Qu'est-ce que ce projet va nous apprendre ?</td> <td>À être ensemble et être en équipe.</td> </tr> </tbody> </table>	Questions	Réponses	Quelle idée de projet as-tu pour la classe à Paris ?	Montrer le projet de classe.	Comment pourrons-nous réaliser ce projet ensemble en classe ?	Il faut être en équipe et travailler avec la volonté de faire.	Quels outils numériques utiliserons nous pour réaliser ce projet ?	Le réseau informatique et l'ordinateur.	Qu'est-ce que ce projet va nous apprendre ?	À être ensemble et être en équipe.	<p>Tableau individuel 4</p> <p>Absence d'idée clairement définie, mais traduisant la motivation de l'élève à « communiquer » et « avoir la volonté de faire ».</p> <p>Apprendre à être ensemble et la collaboration.</p>
Questions	Réponses										
Quelle idée de projet as-tu pour la classe à Paris ?	Montrer le projet de classe.										
Comment pourrons-nous réaliser ce projet ensemble en classe ?	Il faut être en équipe et travailler avec la volonté de faire.										
Quels outils numériques utiliserons nous pour réaliser ce projet ?	Le réseau informatique et l'ordinateur.										
Qu'est-ce que ce projet va nous apprendre ?	À être ensemble et être en équipe.										

Annexe 10 Travail sur des enregistrements et mobilisation par les élèves de compétences pour s'accorder et construire une œuvre collective

Un binôme est chargé de réaliser la page « La carte mentale de la politesse » figurant sur le premier livre numérique. Dans un premier temps, l'arbre de la politesse a été travaillé sous forme de carte mentale en carton, affichée dans la classe (Annexe 1). Les élèves « dématérialisent » ensuite cette carte mentale sous forme numérique (ci-dessous, à gauche), puis la réorganisent avec des étiquettes et la photographient (à droite). Ils expliquent alors à l'oral sa nouvelle organisation.



Page du livre numérique avec reconstruction de l'arbre de la politesse (carte mentale)

Retranscription de l'enregistrement de deux élèves, qui ont eu vingt minutes pour se mettre d'accord sur une nouvelle disposition de la carte mentale et préparer leur intervention :

- **Elève 1** : « D'un côté, on a mis tout ce qui est poli, et de l'autre, on a mis tout ce qui est impoli. »
- **Elève 2** : « Et du coup, comme c'est l'arbre de la politesse, on n'a pas pu mettre des cartes impolies. Du coup, on a mis l'oiseau de la politesse en dessous, et comme le soleil et le nuage sont à côté, les phrases sont en dessous du soleil... Du coup, on s'est dit, pourquoi pas, l'oiseau dit ce qui est en dessous du soleil, donc des choses polies ».
- **Elève 1** : « Et les racines de l'arbre, c'est respecter les autres et respecter les règles. »

L'avantage de l'enregistrement est ici de capter des moments de vie et d'oral, issus d'un travail collaboratif entre deux élèves. Cet oral, presque improvisé, prend la forme d'un dialogue constructif qui tend à expliquer et à argumenter le propos. Des liens logiques (« d'un côté », « et de l'autre », « et du coup », « du coup », « et ») montrent un effort d'articulation entre les idées, avec un réinvestissement des apprentissages, une réelle prise en compte de l'interlocuteur et une volonté de transmettre et de convaincre le destinataire final de l'enregistrement.

L'outil numérique, libérant ici les élèves de la tâche d'écriture, facilite un dialogue très personnel entre élèves et vers l'extérieur, témoignant d'une capacité à travailler en binôme et s'organiser ensemble.

Résumé

Résumé en français

Professeur des écoles stagiaire en classe de CE2 B à l'Ecole élémentaire Buffault à Paris, j'ai choisi d'axer ma réflexion sur la démarche de projet et de placer les élèves en situation de vie pour permettre un meilleur climat dans la classe, donner du sens aux apprentissages, favoriser le développement d'un répertoire de compétences sociales chez les élèves.

Cela s'avère utile dans une société en mouvement, impliquant de nouveaux modes de travail, d'organisation et une communication en réseaux, et nécessitant l'affirmation de soi, la construction de la personnalité, et la conformation à des normes sociales pour s'intégrer dans le groupe. Or, la démarche de projet apparaît comme une modalité nécessaire à la mise en œuvre d'un tel apprentissage : elle engendre la résolution de problème, ouvre la classe vers l'extérieur, favorise les prises de décision dans le groupe, l'attitude réflexive et la créativité.

Alors que la première année soulève des questionnements relatifs à la gestion de classe, à des choix pédagogiques, la démarche de projet permet aussi à l'enseignant de se positionner et de questionner ses pratiques. Pour autant, la difficulté est de s'inscrire dans une véritable pédagogie de projet, qui nécessite une implication des élèves dans le processus de décision et une cogestion du projet. Dans cette optique, j'espère montrer comment, grâce notamment à l'utilisation de l'outil numérique et à la création de livres numériques, des perspectives sont ouvertes pour développer la créativité, l'engagement et ouvrir la classe vers le monde.

Résumé en anglais

As I was beginning as a school teacher in the CE2 B class at Buffault elementary school in Paris, I decided to focus on the project approach and to place pupils in life situation to allow a positive classroom climate, make sense of learning, develop children's social skills.

This is useful in a changing society, involving new ways of working, organisations and network communication, and requiring self-affirmation, personal development, and compliance with social standards to integrate into the group. However, the project approach is necessary to implement such a learning: it generates problem solving, opens the classroom outwards, stimulates decision-making in the group, reflective attitude and creativity.

While the first year in office raises questions about classroom management and pedagogical choices, the project approach also allows teachers to position themselves and explore their practice. However, the difficulty is to subscribe to a real active pedagogy, which requires pupils to be involved in the decision-making process and to co-manage the project. With this in mind, I hope to show how, using digital tools and creating e-books, there are opportunities to develop creativity, engagement and to open the classroom to the outside world.