La pédagogie de projet au service du climat de classe

Marine Besançon

▶ **To cite this version:**

Marine Besançon. La pédagogie de projet au service du climat de classe. Education. 2018. dumas-01920254

HAL Id: dumas-01920254

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01920254

Submitted on 18 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris

SORBONNE
UNIVERSITÉ

ANNEE UNIVERSITAIRE 2017-2018

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

2ème année

LA PEDAGOGIE DE PROJET AU SERVICE DU CLIMAT DE CLASSE

Marine Besançon

Sous la direction de Sandrine Meylan

Mots-clés : travail en groupe, gestion de classe, conflits entre élèves, élémentaire

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.espe-paris.fr

TABLE DES MATIERES

Table des matières **2**

Introduction **4**

Les principes pour favoriser un bon climat au sein de la classe **5**

1. La classe et les relations entre pairs : les conditions pour une bonne entente **5**

1.1. Les relations entre les membres de la classe 6

1.2. Le rôle des enseignements et des apprentissages 7

1.3. Le sentiment de sécurité au sein de la classe et l'espace de travail 8

1.4. Le sentiment d'appartenance au groupe classe 9

2. La pédagogie de projet **9**

2.1. Bref historique 9

2.2. Les enjeux pour les élèves 10

2.2.1. Donner du sens aux apprentissages 10

2.2.2. Favoriser l'interdisciplinarité 11

2.2.3. Développer l'autonomie chez les élèves 11

2.2.4. Motiver les élèves 12

2.2.5. Un outil pour apprendre la coopération 12

Mise en place de la pédagogie de projet et son impact sur le climat de ma classe **14**

3. Le projet d'écriture **14**

3.1. Origines du projet Paris et présentation de son organisation 14

3.2. Les apports du projet 17

3.2.1. Interdisciplinarité et sens des apprentissages 17

3.2.2. Coopération entre les élèves 18

3.2.3. Les indicateurs permettant d'analyser l'impact de ce projet sur les élèves et le climat au sein de la classe 19

4. Analyse des résultats **20**

4.1. La pédagogie de projet diminue les conflits au sein de la classe 20

4.2. La pédagogie de projet au service d'une meilleure coopération entre les élèves 23

4.3. Analyse de l'enseignant 24

5. Conclusion sur le rôle de la pédagogie de projet pour réduire les conflits au sein d'une classe **26**

6. Bibliographie : **28**

6.1. Livres et articles 28
6.2. Site internet 28
Résumé (français) **29**
Résumé (anglais) 29
Annexes **30**

INTRODUCTION

Cette année en tant que professeur des écoles stagiaire (PES), je suis affectée dans l'école élémentaire Vulpian située dans le 13ème arrondissement de Paris. Au sein de cet établissement, j'ai la charge d'une classe de CE1 avec un effectif de 18 élèves. Mise à part quelques élèves en difficultés, le niveau de la classe est assez homogène et plutôt bon. Les élèves entrent facilement dans les apprentissages et ils adhérent très volontiers au fonctionnement de l'école.

Malgré ces apparences idylliques, ce groupe classe connait des conflits répétés au cours des récréations. Les élèves s'associent pour exclure ou frapper un camarade. Ce climat de violence sous-jacente m'a profondément interrogée sur les moyens de remédier à ce genre d'attitude. Dans un premier temps, un travail en éducation civique et morale sur la gestion des conflits durant la récréation a été mis en place. L'inducteur de cette séance était l'album jeunesse *Max se bagarre* de la collection Max et Lili. L'objectif était d'établir les différentes solutions qui se présentent aux élèves pour résoudre leurs différends sans opter pour la violence. Un débat a donc été mené puis une liste des attitudes à adopter a été établie. En parallèle, j'ai rencontré les parents d'un grand nombre d'élèves impliqués dans les conflits afin de les encourager à adopter le même discours « antiviolence ».

Ces deux dispositifs étaient nécessaires afin d'endiguer rapidement ce phénomène de violence au sein du groupe classe et de pousser les élèves à adopter une attitude plus réfléchie face à leurs actions. L'implication des parents ainsi que l'instauration de ce dialogue avec les élèves ont permis une prise de conscience générale.

Pour autant, un goût d'insatisfaction perdure chez moi. En effet, ce groupe classe semble cruellement manquer de cohésion et d'empathie, il me semble donc intéressant de chercher des solutions pour fédérer ces élèves et leurs apprendre la coopération.

Pour se faire, j'ai décidé de m'intéresser à la pédagogie de projet car ce type de pédagogie active nécessite un investissement important de la part des élèves et les pousse à coopérer les uns avec les autres. Ainsi les mettre en action tous ensemble pour réaliser une tâche commune m'apparaissait comme un moyen intéressant pour leur faire vivre et comprendre les principes de l'entraide, de la cohésion et de la fraternité.

Ce travail de recherche s'articulait donc autour de la problématique suivante : la pédagogie de projet, un outil pour améliorer le climat au sein de la classe ?

LES PRINCIPES POUR FAVORISER UN BON CLIMAT AU SEIN DE LA CLASSE

1. La classe et les relations entre pairs : les conditions pour une bonne entente

L'importance du climat de classe est très souvent soulignée lorsque l'on parle de l'école et de la réussite des élèves. Et pour cause, le sentiment de bien-être à l'école est une clé essentielle pour assurer la réussite de tous les élèves. Mais qu'entend-on lorsque l'on emploie ce terme ? Il renvoie à l'analyse du contexte des apprentissages et de vie au sein de l'école. Selon Jonathan Cohen (Cohen, 2006), pour créer un bon climat de classe, il faut construire quatre paramètres :

- La sécurité autant physique qu'émotionnelle
- Le rôle des enseignements et des apprentissages : qualité, relations de confiance, leadership
- Les relations entre les membres de la classe
- Un environnement structuré

Aux paramètres énoncés par Jonathan Cohen, on peut ajouter ceux proposés par le réseau Canopé sur le site internet dédié au climat scolaire qui sont :

- Une stratégie d'équipe au sein de l'équipe éducative de l'école
- La justice scolaire
- La coéducation : intégration des parents à la vie de l'école
- Les pédagogies favorisant la coopération entre élèves
- La prévention des violences et du harcèlement
- Les pratiques partenariales

En travaillant sur ces différents facteurs, on peut améliorer le climat scolaire et ainsi permettre une amélioration des résultats des élèves, une amélioration du bien-être des élèves et du personnel au sein de l'école, une diminution des inégalités et une diminution de l'absentéisme, des violences et du harcèlement.

Parmi les différents paramètres énoncés, certains peuvent être regroupés au sein de catégories plus vastes. Je vais donc présenter ces catégories et décrire les dispositifs que les chercheurs ont établis pour travailler sur chacune d'entre elles.

1.1. Les relations entre les membres de la classe

Une classe constitue un groupe qui rassemble différents individus et leurs personnalités mais il ne s'agit pas simplement d'une juxtaposition de personnes (Rey, 1999). Un groupe classe forme un tout au sein duquel tous les acteurs (enseignant et élèves) au travers de leurs productions, de leurs interactions s'influencent et modifient leur perception individuelle de la situation. Par ailleurs, comme le fait remarquer (Postic, 1979), le groupe-classe « c'est un groupe institutionnel et formel, c'est-à-dire que les individus qui le composent n'ont pas choisi d'être ensemble et que les règles qui régissent leur action préexistent à leur rassemblement. ». Ainsi il n'est pas rare de voir émerger au sein d'un groupe-classe des sous-groupes formés au fil des affinités de chacun. Certains sous-groupes peuvent créer des relations hostiles ou de rivalités au sein de la classe, il convient à l'enseignant de rester attentif à l'évolution du groupe-classe et de ne pas penser à tort que celui-ci est constamment soudé. L'enseignant doit donc veiller à articuler les individualités en les encourageant à respecter des valeurs communes de vivre ensemble.

Il s'agit pour l'enseignant de veiller à sa posture. Il se doit d'être structurant pour les élèves mais aussi bienveillant tout en étant exigeant avec chacun. On peut se référer aux propos d'Eric Debarbieux : *En ce qui concerne la relation pédagogique, le choix s'oriente vers un style qui promeut la coopération et évite les deux pièges bien connus de l'autoritarisme et du laisser-faire […]. L'adulte ne se défait pas de son rôle de leader mais il autorise et aide l'auto-organisation du groupe et l'autodiscipline du jeune en particulier par la négociation des règles de vie et le partage des responsabilités* (Debarbieux, 2008).

L'enseignant doit veiller à établir un cadre de vie permettant l'instauration d'un sentiment de justice et d'équité entre les élèves. Pour cela, il faut construire des outils clairs permettant de fixer le fonctionnement général au sein de la classe comme un règlement, un système de gestion du comportement avec des sanctions explicitées et graduées, des conseils des élèves afin d'impliquer les élèves dans la vie de la classe et de leur donner la parole, etc. Quel que soit le système mis en place, l'enseignant doit veiller à bien expliciter son fonctionnement aux élèves et surtout s'imposer une rigueur quant à son application. En effet, une gestion laxiste véhiculerait un sentiment d'incompréhension et d'injustice aux élèves.

Pour s'épanouir au sein d'un groupe de façon sereine, il est important que les individus aient une estime et une confiance en eux bien établies. Il est donc capital au sein de la classe de travailler l'estime de chacun, apprendre aux enfants à avoir confiance en leurs capacités de

réussite. Pour cela, l'enseignant doit veiller à valoriser les qualités de chacun : avec les appréciations sur les cahiers, valoriser les réussites et faire comprendre que l'erreur ne signifie pas que l'élève est mauvais mais qu'elle fait partie du mécanisme d'apprentissage. Il est important de pousser les élèves à devenir autonome. En effet, en étant autonome, l'élève prend conscience de lui-même et construit son identité. Cela permet alors à l'élève de se construire une meilleure estime. En étant autonome, l'élève ose « se dire, choisir, décider, agir et accepter. » (Heughebaert et Marico, 2013). En construisant une confiance en eux, les élèves seront plus à même de s'intégrer au sein du groupe sans conflits. Souvent, les élèves qui ont une piètre estime d'eux-mêmes sont très moqueurs et agressifs envers les autres. Ce mécanisme d'agression étant une façon de dévaloriser autrui afin qu'il ne soit pas perçu comme meilleur que l'élève peu sûr de lui.

Enfin il est important de mettre en place des moyens à disposition des élèves afin qu'ils apprennent à résoudre les conflits rencontrés par des moyens non violents. Cela peut être une boite à messages permettant de déposer une plainte qui sera traitée au cours du conseil des élèves. On peut également instaurer une méthode collective de résolution des conflits. Ou encore un système de médiation entre pairs (Réseau Canopé, 2013). L'idée de ces différents dispositifs est de donner du sens aux règles de vie en collectivité. Ainsi les élèves sont plus à même de les respecter puisqu'elles ont été expliquées et construites ensemble.

1.2. Le rôle des enseignements et des apprentissages

Afin d'améliorer le climat scolaire, il est reconnu qu'adopter des stratégies pédagogiques favorisant l'engagement et la motivation des élèves permet de façon significative d'améliorer le climat général au sein d'une classe. Pour cela, l'enseignant doit veiller à être explicite dans les objectifs et les attentes qu'il vise lors des séquences d'apprentissages. De cette façon, il évite les non-dits et autres interprétations erronées que pourraient se faire les élèves d'un exercice. Par ailleurs, le rôle de l'évaluation est fondamental pour travailler sur le climat scolaire. Il est capital que celle-ci soit la plus objective possible afin que les élèves ne se sentent pas dévalorisés. Ce lien est d'ailleurs considéré comme un lien rétroactif : André Giordan *(Saltet et Giordan, 2011)* insiste par exemple sur les effets liés à une évaluation négative ou non travaillée, au couperet des notes décourageantes. Il faut donc penser à souligner les réussites de chacun afin que tous les élèves développent une bonne estime d'eux-mêmes. Cela ne signifie pas d'être moins exigeant envers les élèves, mais plutôt d'avoir des attentes élevées pour chacun des élèves tout en tenant compte de leur rythme propre par la différenciation pédagogique. Par

ailleurs il est important de souligner que toute situation d'apprentissage oblige les élèves à se confronter à la nouveauté. Cela les place dans une situation « anxiogène » et « insécurisante » parce qu'elle génère une déstabilisation cognitive et affective. Daniel Favre, enseignant chercheur en sciences de l'éducation à l'université de Montpellier 2, affirme qu'il est indispensable de réduire cette angoisse pour rendre possible l'apprentissage : cela nécessite de réfléchir à la mise en place d'un dispositif d'apprentissage sécurisant et motivant, et d'un mode d'évaluation qui n'associe pas l'erreur à l'échec mais plutôt à un écart à la norme, à une étape du processus d'apprentissage.

Concernant les pédagogies favorisant l'engagement et la motivation, le réseau Canopé encourage à développer des démarches de coopération entre pairs qui favorisent l'entraide, la tolérance et l'implication de chacun dans les apprentissages (travail en projets, travaux de groupes, jeux coopératifs, résolution de problèmes complexes, tutorats, etc.). Il préconise également d'adopter une pédagogie de la réussite en impulsant aux élèves une dynamique de progrès avec par exemple la mise en place de cahier de réussite.

1.3. Le sentiment de sécurité au sein de la classe et l'espace de travail

Afin de créer un sentiment de sécurité au sein de la classe, il faut que cet espace soit régi par des règles clairement établies et véritablement appliquées. Cela permet de ne pas développer de sentiment d'injustice chez les enfants, sentiment qui bien souvent pousse les élèves à vouloir faire leur propre justice et qui amène à un usage de la violence. En parallèle à la mise en place de ces règles, il est important de créer une relation de confiance et d'écoute réciproque entre les élèves et l'enseignant. Des temps où la parole de tous est libérée doivent être instaurés comme un conseil des élèves, les « Quoi de neuf ? » ou autres. Ces activités ritualisées sont très utiles pour engager les élèves dans la vie de classe et pour leur faire vivre le principe de la démocratie (Heughebaert et Marico, 2013).

La vigilance de l'enseignant doit également être très accrue sur les questions de respect et de tolérance entre les membres du groupe classe. Ainsi la moquerie doit être exclue de la classe au profit de la valorisation des erreurs comme étant une étape clé des processus d'apprentissages. On peut également mettre en place des moments de tutorat entre élèves afin de valoriser les actions d'entraides et de coopération entre pairs.

1.4. Le sentiment d'appartenance au groupe classe

Dans les paragraphes précédents, nous avons souligné l'importance de donner confiance en eux aux élèves, l'importance de leurs proposer des apprentissages de qualité : adapter à leur niveau tout en étant exigeant avec eux. L'importance de créer un cadre de travail structuré et sécurisant a également été démontré, de même que l'importance de développer des relations saines entre les membres du groupe classe. A tous ces critères s'ajoute l'importance de fédérer les élèves autour du groupe classe. C'est-à-dire qu'il est important que les élèves se reconnaissent comme faisant partie d'un tout et non comme un rassemblement de différents individus.

Comme le souligne Jason Osborne : « améliorer le climat passe par l'augmentation de l'identification collective dans les établissements, celle des professionnels comme celle des élèves » (Osborne, 2004). Pour cela, il est préconisé de proposer des activités de groupes qui nécessitent une cohésion, cela peut être des rallyes, des situations de recherches, des sorties culturelles, des projets de classe, etc. En amenant les élèves à travailler en groupe, on les pousse à faire l'expérience de la sociabilisation. Lors de ces travaux, ils vont devoir travailler avec des pairs en apprenant à écouter l'autre. Cela permet de développer l'empathie et la coopération chez les élèves. Du côté de l'enseignant, il faut prévoir des temps pour apprendre aux élèves à travailler en groupe. En effet, il est important d'expliciter les attentes et les attitudes attendues lors de ce type de travaux afin que celles-ci soient bien comprises par chacun.

2. La pédagogie de projet

2.1. Bref historique

La pédagogie de projet prend son inspiration des travaux de John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain, qui s'appuient sur une action organisée vers un but précis ; appelée aussi « *learning by doing* » c'est-à-dire apprendre en faisant (Dewey, 1929).

Pour ce pédagogue, les enfants doivent venir à l'école pour faire des choses. Au sein de son école, les élèves sont répartis en classe d'âge et s'articulent autour d'activités servant des projets. Pour lui, il est impossible de dissocier le penser et le faire. Il refuse la posture traditionnelle de l'apprenant passif qui reçoit un savoir de façon magistral. La pédagogie de Dewey met donc l'enfant et ses activités au centre de ses préoccupations.

En parallèle, le mouvement de l'Education Nouvelle avec Roger Cousinet et Célestin Freinet va promouvoir la pédagogie active permettant de répondre au besoin naturel d'activités de l'enfant tout en lui permettant d'entrer dans les apprentissages. Pour eux, les expériences liées à la vie et réalisées par les élèves sont les meilleurs facteurs d'apprentissage. En effet, ils avaient remarqué que les enseignements théoriques donnaient peu de résultats s'ils n'étaient pas ponctués de travaux pratiques. Ainsi Freinet proposait de mettre en place des activités finalisées (réalisation d'un journal, correspondance, coopérative scolaire) au cours desquelles l'enfant voit l'usage de ce qu'il apprend.

Les travaux de Piaget rejoignent cette conception de l'apprentissage puisque le constructivisme a fait prendre conscience du rôle capital de l'activité dans l'élaboration des apprentissages (« Tout ce que l'on apprend à l'enfant, on l'empêche de l'inventer ou de le découvrir. », (Piaget[1], 1977).

Les années 1970/80 intègrent la pédagogie de projet dans les textes ministériels. Ainsi en 1973, les Instructions Officielles proposaient de consacrer 10 % du volume horaire à élaborer avec les lycéens des projets autres que disciplinaires ou liés au programme. Parallèlement, à l'école élémentaire des activités d'éveil apparaissent en pédagogie. Celles-ci concernaient les disciplines telles que l'histoire, la géographie, les sciences et les arts. L'éveil, en tant que démarche pédagogique, se propose donc de susciter la curiosité de l'enfant, de l'amener à regarder et à interroger ce qui lui est proposé.

Actuellement, les nouvelles instructions mis en place en 2015 préconisent également de mener des « apprentissages par projet » dans les programmes des cycles 2, 3 et 4. Dans ces nouveaux programmes, la pédagogie de projet semble répondre à toutes les valeurs que souhaitent défendre l'Ecole (Dubois, 2016).

2.2. Les enjeux pour les élèves

2.2.1. Donner du sens aux apprentissages

Avec la pédagogie de projet, les élèves sont mobilisés autour d'un objectif, une tâche à accomplir très souvent dans le but de montrer la réalisation à un tiers. Les enjeux ne sont plus seulement d'apprendre ou de comprendre des notions mais de réussir à atteindre le but que l'on s'est fixé. Pour l'enseignant, l'enjeu reste évidemment de faire apprendre. Les élèves n'en sont

[1] Conversations avec J.-C. Bringuier

pas dupes mais dans ce mode de fonctionnement, la question du sens des apprentissages devient tangible. En effet pour aboutir à leur projet, ils vont devoir mobiliser leurs connaissances et savoir-faire scolaires afin de dépasser des « vrais » problèmes. Les matières et savoirs scolaires deviennent alors des outils au service d'une réalisation finale réelle (Perrenoud, 1999). On peut attendre de telles expériences que les élèves s'approprient de façon pérenne les notions et méthodes mises en jeu car elles ont montré une utilité pratique.

2.2.2. Favoriser l'interdisciplinarité

Les programmes de 2015 soulignent l'importance de réaliser des séquences mettant en jeu l'interdisciplinarité pour construire la compétence permettant de mobiliser ses savoirs dans diverses situations. Si des séquences en interdisciplinarité sont souvent mises en place par les enseignants, les élèves n'en perçoivent pas toujours le sens ou l'enjeu et restent confronter à des exercices scolaires. En pratiquant la pédagogie de projet au sein de leur classe, les enseignants font se confronter à des « vrais » problèmes les élèves. Ils vont devoir mobiliser des ressources cognitives qui habituellement sont travaillées et évaluées séparément. L'élève-acteur prend alors conscience de l'importance de décloisonner ses connaissances et développe ainsi sa capacité à se servir de ses connaissances et savoir-faire en situation (Perrenoud, 1999). La pédagogie de projet permet donc de rendre plus réaliste l'interdisciplinarité en proposant des situations réelles et non des situations scolaires artificielles.

2.2.3. Développer l'autonomie chez les élèves

Lors d'un projet, les élèves sont dans l'obligation de travailler ensemble pour réaliser une tâche. Cette confrontation au groupe classe engendre de nombreuses perturbations chez l'individu : des remises en cause, des réflexions, des confrontations, … Toutes ces perturbations sont sources de conflits sociocognitifs et permettent des progrès intellectuels (Bordalo, Ginestet, 1993). Face au groupe, l'élève doit réussir à préserver son autonomie de penser et d'agir. Il s'agit d'arriver à maintenir des zones dans lesquelles il reste maître de son action. Pour cela, l'élève doit réussir à se faire déléguer des tâches qui lui laissent une liberté d'action ou de réalisation. Pour arriver à cela, l'élève va devoir s'affirmer et se faire entendre par le groupe. En cela, la pédagogie de projet permet aux élèves de s'affirmer et de gagner en confiance en eux.

Par ailleurs, lors de la réalisation de projet les élèves sont amenés à planifier et organiser leur travail. Certes le professeur veille en arrière-plan mais l'idée est de laisser les élèves se répartir et s'organiser pour atteindre leur but final.

2.2.4. Motiver les élèves

Avec un projet, les élèves sont confrontés à des problèmes concrets qui les amènent à évoluer dans les mondes sociaux (Perrenoud, 1999). Les élèves qui ont écrit un conte et qui souhaitent le faire imprimer vont devoir découvrir des mondes réels. Ainsi les élèves se retrouvent dans des situations où écrire, argumenter, défendre ou montrer sa création présentent un vrai intérêt voir un vrai risque. Leurs productions sont alors dotées d'un but, cette dimension présente un aspect motivationnel indéniable. La pédagogie par projet permet également de respecter les dix conditions permettant de motiver les élèves selon Rolland Viau qui sont :

- Une activité signifiante aux yeux des élèves : qui correspond à leurs champs d'intérêt.
- Une activité diversifiée : elle ne doit pas se résumer à accomplir une seule tâche et qui doit varier afin de ne pas s'installer dans une routine de fonctionnement.
- L'activité doit représenter un défi pour les élèves.
- Une activité authentique : elle doit mener à une réalisation qui se retrouve dans la vie courante et non une réalisation qui donnerait du sens uniquement au professeur.
- Une activité qui exige un engagement cognitif de l'élève : qu'elle lui permet de faire des liens avec des notions apprises.
- Une activité qui responsabilise les élèves en leurs permettant de faire des choix.
- Une activité qui pousse les élèves à interagir et à collaborer entre eux.
- Une activité qui ait un caractère interdisciplinaire : connecter le français, aux mathématiques ou encore à questionner le monde.
- Une activité aux consignes claires : que l'élève puisse identifier facilement ce que l'on attend de lui.
- Une activité bénéficiant d'une période de réalisation suffisante : aspect fondamental pour éviter de donner un sentiment de frustration chez les élèves.

Face à des élèves qui de plus en plus questionnent l'intérêt de l'école, la mise en place de projet semble être une solution pour les motiver à s'investir dans les apprentissages.

2.2.5. Un outil pour apprendre la coopération

En proposant un projet aux élèves, l'enseignant décide de les confronter à une tâche trop importante pour être réalisée individuellement. De fait, les élèves sont alors dans l'obligation de travailler avec les autres et de faire appel à ce qu'on appelle l'intelligence collective. Cette coopération forcée amène les élèves à éprouver des conflits cognitifs. Pour les dépasser, ils vont

développer des compétences spécifiques : savoir écouter l'autre, formuler des propositions, négocier des compromis, prendre des décisions, savoir répartir des tâches, etc.

Ce type d'organisation oblige également les élèves à se confronter aux tensions internes d'un groupe. La pédagogie de projet les amène à devoir gérer, régler et dépasser ces tensions. Apprendre à régler des conflits par la négociation, le compromis. Par ces expériences, les élèves gagnent en maturité et éprouvent concrètement le vivre ensemble. L'individu doit également développer des compétences pour évoluer au sein du groupe tout en conservant son identité.

Ce tour d'horizon de la recherche permet de mettre en avant le rôle du développement de la coopération et de la cohésion pour améliorer le climat au sein d'une classe. L'importance de la richesse et de la diversité des apprentissages ont été également soulignés car cela permet d'entretenir la motivation et l'engagement des élèves. Ces lectures m'ont donc données envie de mettre en place un projet en rapport avec nos correspondants. La pédagogie de projet étant très préconisée pour fédérer les élèves et ainsi améliorer le climat de classe. Dans la deuxième partie, je vais donc vous présenter en détails ce projet, son fonctionnement et les impacts de cette expérience sur le climat au sein de ma classe.

MISE EN PLACE DE LA PEDAGOGIE DE PROJET ET SON IMPACT SUR LE CLIMAT DE MA CLASSE

Mon idée étant de fédérer mes élèves autour d'un but commun afin de les encourager à davantage coopérer et donc d'améliorer le climat au sein de la classe. Je vais vous présenter le projet que j'ai décidé de mettre en place. Puis j'analyserais les différents indicateurs présents dans ma classe pour voir l'évolution des conflits entre les élèves au cours du projet.

3. Le projet d'écriture

3.1. Origines du projet Paris et présentation de son organisation

Depuis le début d'année, nous entretenons une correspondance avec une classe de CP-CE1 de l'école Les Romains à Annecy. Durant les premiers temps de l'année scolaire, il s'agissait de faire connaissance, de se présenter et d'expliquer nos différentes activités de classe au travers de la rédaction de lettres collectives ainsi que des lettres individuelles (réalisation d'un portrait). Ces activités permettaient de faire travailler la production d'écrits à nos élèves. Nous avons également réalisé des maquettes de notre salle de classe afin de faire visualiser notre espace de travail à l'autre classe. La correspondance s'est donc résumée à ces activités durant les trois premières périodes de l'année. L'enseignante d'Annecy (Marion Bret) et moi-même avons voulu faire évoluer cette correspondance afin de diversifier les modes de communication et le type d'activités demandées aux élèves. C'est ainsi que nous avons monté le projet de faire réaliser des posters sur nos villes respectives. Le but étant de présenter l'environnement dans lequel vivent les élèves. Nous avons sélectionné quatre thématiques : l'eau au sein de ma ville, les animaux présents dans ma ville, les transports de ma ville et le paysage de ma ville. Le projet nous a semblé intéressant car il permettait de travailler la production d'écrits mais aussi le domaine questionner le monde. En effet, les élèves ont été amenés à faire des recherches sur différentes questions concernant leur lieu de vie et ses particularités. A terme, la confrontation des différents posters (les nôtres et ceux de nos correspondants) permettra de comparer des paysages : celui de la ville et celui de la montagne.

La mise en place de ce projet au sein de ma classe m'a semblé être le parfait moment pour tester les principes de la pédagogie de projet au service de l'amélioration du climat de classe.

En effet, ma période de stage du mois de janvier avait été ponctuée par des conflits répétés entre les élèves au cours des récréations. Il s'agissait d'une association de différents élèves qui votait pour aller se bagarrer contre plusieurs camarades voir parfois contre un seul. Ces événements n'étant pas anodins, j'ai décidé d'agir auprès de mes élèves afin qu'ils se perçoivent comme une équipe soudée au sein de laquelle les règlements de compte violents n'ont pas leur place.

Le projet a été réalisé durant la période 4, c'est-à-dire 5 mars au 23 mars. Les conditions de stage de l'année de PES ne m'ayant pas permis de mettre en place ce projet plus tôt (3 semaines en responsabilité devant la classe puis 3 semaines à l'ESPE, suivi des vacances d'hiver). En effet, pour construire ce projet, il était nécessaire d'avoir au minimum trois semaines de travail devant nous afin de laisser le temps aux élèves de réellement entrer dans cette activité. J'ai donc décidé d'articuler les apprentissages de la période 4 autour de l'élaboration du projet Paris. En amont du travail en classe, j'ai donné un travail de recherches à effectuer par les élèves durant les vacances afin de réduire un peu la phase de collecte d'informations sur les différents thèmes.

La veille des vacances de février, j'ai rappelé aux élèves que nous avions promis à nos correspondants de leur présenter notre ville et qu'il fallait profiter des vacances pour trouver des informations sur Paris afin que chacun puisse proposer des idées de travail à la rentrée. Les élèves ont reçu une feuille rappelant les thèmes à rechercher et pour consigner les informations trouvées.

Au retour des vacances, une lettre de nos correspondants nous attendait avec le premier poster présentant le paysage de montagne propre à la région d'Annecy. Cette découverte a beaucoup motivé mes élèves car ils ont compris qu'ils allaient réaliser des présentations pour d'autres enfants et donc leurs apprendre des choses sur leur ville. L'activité que je leur proposais, avait un véritable sens : ils allaient écrire pour être lu par d'autres personnes que la maitresse.

Afin de structurer la création de nos posters, j'ai décidé d'articuler les séances de travail du projet autour de trois temps :

- Récolter des informations sur les différentes thématiques et constitution des groupes (2 séances).
- Réflexion autour de la création du poster : organisation et planification du travail (4 séances).
- Production des posters (4 séances).

Il s'agissait du premier travail de ce type que mes jeunes élèves étaient amenés à produire. Par conséquent, il a fallu les guider en leurs expliquant des méthodes ponctuellement. J'ai par moment décidé de les laisser chercher afin qu'ils soient le plus autonome possible mais pour certains aspects (utilisation du logiciel de traitement de texte, se questionner sur les informations trouvées lors d'une recherche, etc.), mon aide était nécessaire.

La classe a été divisée en quatre groupes : deux groupes de quatre élèves et deux groupes de cinq élèves. Pour travailler sur leur thème, les groupes se réunissaient autour d'un même îlot. Ils disposaient de leurs notes de recherches, du livre (ou de photocopies) *Copain de Paris* de Stéphane Frattini, du livre *Qu'y a-t-il sous Paris ?* de Jean-Michel Payet et de Valérie Guidoux ainsi que de l'ordinateur de fond de classe permettant de récolter des images et éventuellement des informations complémentaires pour réaliser leur poster.

Pour réaliser les posters, les groupes ont opté pour la sélection d'images pour illustrer leurs propos et la rédaction à la main des explications. Les élèves ont donc dû produire un document *word* regroupant les photographies et images qu'ils souhaitaient utiliser afin qu'elles soient imprimées en couleurs. Pour la rédaction des écrits, les groupes ont récolté des informations dans les différents documentaires puis ils ont rédigé des premiers jets au brouillon ou sur ardoise ensuite, ils les ont recopiés au propre sur leur poster. Les différents posters ont été photographiés pour être imprimés et envoyés à nos correspondants. Quant aux originaux (Annexes 1, 2, 3 et 4), ils ont été affichés dans le couloir le long de notre classe afin que les élèves de l'école puissent les lire. Il est également envisagé d'envoyer les différents groupes présenter leur travail aux classes qui seraient intéressées.

3.2. Les apports du projet

3.2.1. Interdisciplinarité et sens des apprentissages

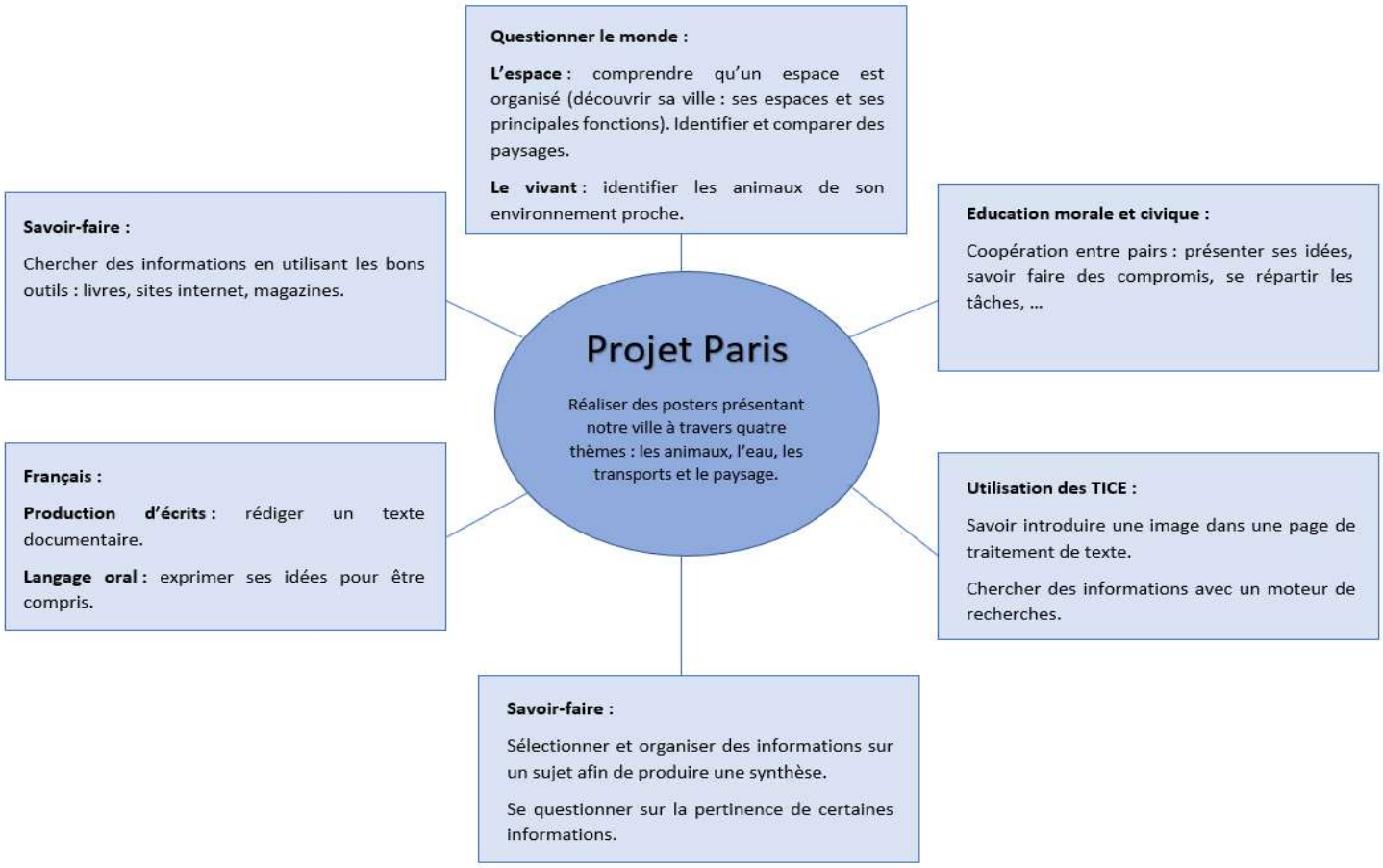


Figure 1 : Carte mentale présentant les compétences travaillées au cours du projet Paris.

Suivant les dix critères pour favoriser la motivation des élèves de Rolland Viau, j'ai conçu le projet Paris dans un souci de créer une situation nécessitant un travail en interdisciplinarité. Comme le montre la carte mentale (Figure 1), plusieurs domaines d'apprentissages étaient mis en résonnance. Les élèves ont dû réinvestir des compétences et en développer de nouvelles. Ce mode de fonctionnement a été une source de véritable motivation pour les élèves. Beaucoup ont mieux cerné des notions à la suite de ce travail en projet. Le fait qu'ils en aient véritablement eu besoin pour faire quelque chose de concret semble avoir fixé le « savoir » de façon plus efficace que lors des situations d'apprentissages plus classiques (Je pense notamment aux chaînes d'accords en production d'écrit.).

Par ailleurs, l'activité était très motivationnelle car elle n'était pas artificielle. Les élèves devaient véritablement produire des posters pour être lus par d'autres individus que la

maitresse. Cela confirme donc les propos de Perrenoud et Viau sur l'impact des situations concrètes pour susciter l'intérêt des élèves.

Le fait de travailler en équipe autour d'un thème qui leur plaisaient a également permis aux élèves d'être investis dans ce travail.

3.2.2. Coopération entre les élèves

Pour venir à bout de ce projet, les élèves ont dû apprendre à travailler ensemble. S'organiser et structurer en étapes leur travail. Tout ceci étant assez difficile pour des CE1, mon rôle d'enseignante a été de les aiguiller lorsque cela était nécessaire. Tout en leur laissant le temps et l'espace suffisant pour chercher et trouver les solutions à leurs problèmes au maximum par eux-mêmes.

La première séance a consisté en une mise en commun des différentes informations récoltées par les élèves sur les différentes thématiques. Le but étant de clarifier les attendus en termes d'informations à récolter et de rappeler l'objectif principal : la réalisation de posters permettant de présenter notre ville à nos correspondants.

Cette séance initiale passée, l'étape de la constitution des groupes s'est présentée. Cette étape m'a beaucoup questionnée. Je souhaitais des groupes hétérogènes afin qu'une entraide entre élèves puisse se mettre en place mais je souhaitais également que les élèves puissent choisir le thème qui les stimulait le plus afin qu'ils soient motivés par ces moments de travail. J'avais également la peur que des élèves ne puissent pas travailler correctement ensemble à cause d'un manque de sérieux ou bien à cause de disputes régulières dues à des caractères difficiles à concilier.

Pour pallier ces différentes interrogations, j'ai décidé de demander aux élèves d'indiquer les thèmes qu'ils préféraient. Ces informations récoltées, j'ai alors composé les groupes en essayant au maximum de respecter les critères énoncés ci-dessus. L'effectif assez réduit de ma classe a impliqué une crainte supplémentaire : certains élèves perturbateurs allaient se retrouver dans les mêmes groupes. J'ai alors fait le choix de leurs accorder ma confiance, tout en posant les règles de façon très précises dès le départ. J'ai explicité que j'attendais un travail de groupe et que cela impliquait que chacun s'engage dans la réalisation du projet. Au cours des séances, l'importance de se répartir les tâches entre les membres de chaque groupe a été très souvent soulignée. Le fait d'avoir un temps réduit pour réaliser leur poster a rapidement fait prendre conscience aux élèves qu'ils ne pourraient pas terminer, si tout le groupe ne travaillait pas. Afin de leurs offrir une plus grande autonomie, je les ai laissés se répartir les tâches. Selon les

groupes, cela a été plus ou moins facile. Deux groupes ont eu énormément de difficultés à s'organiser. Pour ces groupes, j'ai dû intervenir afin de réguler les conflits ou bien de les aiguiller dans leur organisation. Pour cela, j'organisais des temps de mise en commun entre les groupes afin que ceux qui fonctionnaient bien exposent leur façon de travailler. Cela a été plus efficace que ma simple intervention auprès des groupes pour leur dire comment s'organiser.

3.2.3. Les indicateurs permettant d'analyser l'impact de ce projet sur les élèves et le climat au sein de la classe

Pour observer l'évolution du climat au sein de ma classe, j'ai mis en place différents dispositifs. Ces dispositifs permettent de réguler les conflits et de donner des indications sur le bien être de mes élèves au sein de la classe.

3.2.3.1. Les messages de la « boîte à messages »

La boîte à messages (Annexe 5) est un outil permettant aux élèves de s'exprimer sur le fonctionnement de la classe, de signaler un problème et de proposer des activités. Les élèves ont à leur disposition des bandes de papier sur lesquelles ils peuvent inscrire leurs revendications. La boîte est vidée et traitée lors des conseils des élèves qui ont lieu tous les vendredis après-midi. Les messages sont alors lus et tous les membres de la classe réfléchissent à une solution ou bien étudient la proposition faite par l'élève qui a écrit le message. Celui-ci peut enrichir son message en prenant la parole pour mieux expliquer ses propos si nécessaire. Ce dispositif est inspiré de la pédagogie Freinet et permet aux élèves de faire l'expérience de la démocratie. Ce dispositif est également un moyen d'encourager la résolution de conflits par la non-violence.

3.2.3.2. Comptabilisation des conflits entre élèves rapportés au cours des récréations

Afin de pouvoir quantifier et observer l'évolution des conflits entre mes élèves, j'ai entrepris un comptage systématique des incidents observés au cours des récréations. Cela consistait à marquer d'un bâton sur un agenda chaque bagarre ou conflit rapporté ou observé par jour.

3.2.3.3. Questionnaire sur le ressenti des élèves sur l'évolution du climat de classe à la suite du travail sur le projet Paris

Une semaine après la fin du projet Paris, j'ai fait remplir un questionnaire de huit questions à mes élèves. Ce questionnaire (Annexe 6) avait pour but de recueillir leur ressenti sur les apports du travail en projet sur le climat au sein de la classe. Il s'agissait principalement de questions à choix multiples. Deux questions demandaient aux élèves de rédiger une phrase pour exprimer plus finement leur avis.

3.2.3.4. Point de vue de l'enseignant sur l'impact du projet Paris dans la classe : évolution du climat de classe et retour sur la qualité du travail rendu par les différents groupes.

Le dernier moyen d'observer l'évolution des conflits au sein de ma classe est la rédaction de mon ressenti sur la situation. L'évolution des relations entre élèves depuis le mois de janvier. J'ai noté mon ressenti en une phrase à la fin de chaque semaine passée en notant les améliorations ou les aggravations des conflits. Je vais donc en produire une synthèse pour communiquer le point de vue de l'enseignant sur l'impact de la mise en place du projet sur les relations conflictuelles de mes élèves et leur manque de coopération.

4. Analyse des résultats

4.1. La pédagogie de projet diminue les conflits au sein de la classe

Au cours du projet Paris, le nombre de conflits dans les récréations concernant mes élèves ont considérablement diminué (tableau 2). En période 3, je dénombrais 14 conflits rapportés par les élèves, et seulement 5 conflits ont été observé durant les récréations de la période 4. L'évolution est donc assez significative. Mais l'observation de ce seul indicateur ne suffit pas pour affirmer que la mise en place du projet est le responsable de cette baisse des bagarres entre mes élèves.

Référencement des conflits au cours des récréations depuis janvier 2018

Période 3	
Semaine 1 (08/01 – 12/01)	6
Semaine 2 (15/01 – 19/01)	5
Semaine 3 (22/01 – 26/01)	3
Total des conflits rapportés	**14**

Période 4	
Semaine 1 (05/03 – 09/03)	3
Semaine 2 (12/03 – 16/03)	2
Semaine 3 (19/03 – 23/03)	0
Total des conflits rapportés	**5**

Tableau 1 : Tableau de comptage des conflits entre élèves durant les récréations.

Il est nécessaire de croiser les différents indicateurs pour mieux cerner l'évolution des conflits dans la classe. Le questionnaire distribué aux élèves à la fin du projet fournit des informations intéressantes sur le climat de la classe. Les deux premières questions (Figures 2 et 3) permettent d'appréhender le bien-être des élèves et la qualité des relations entre pairs. 85% des élèves de cette classe s'y sentent très bien ou bien et 73% de élèves trouvent qu'ils ont des relations plutôt très bonnes ou bonnes avec leurs camarades. Ces statistiques prouvent qu'à la fin du projet Paris, le climat général au sein de la classe était plutôt bon. Les élèves se sentent bien et entretiennent de bonnes relations entre eux.

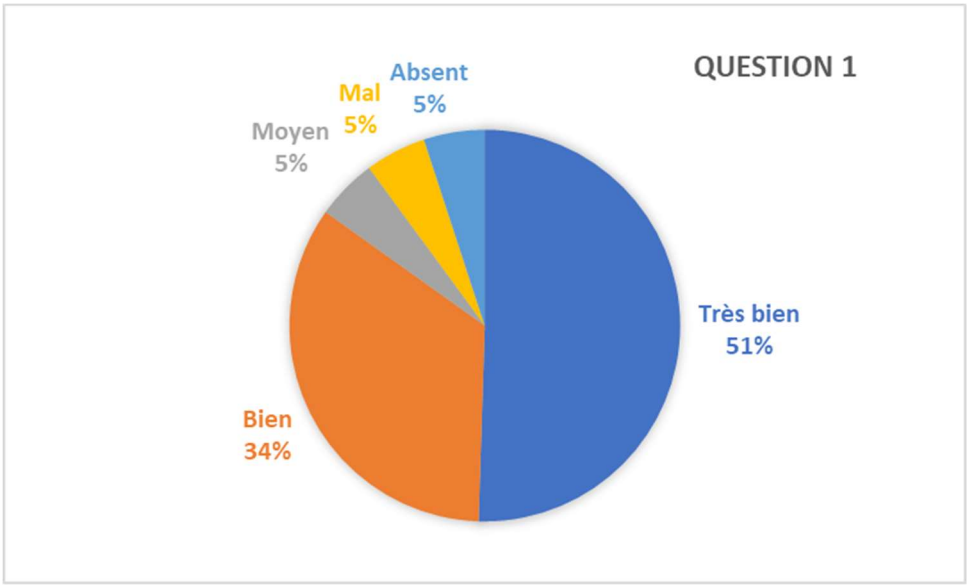


Figure 2 : Représentation graphique des réponses à la question 1 (Comment te sens-tu dans la classe ?) du questionnaire post projet Paris.

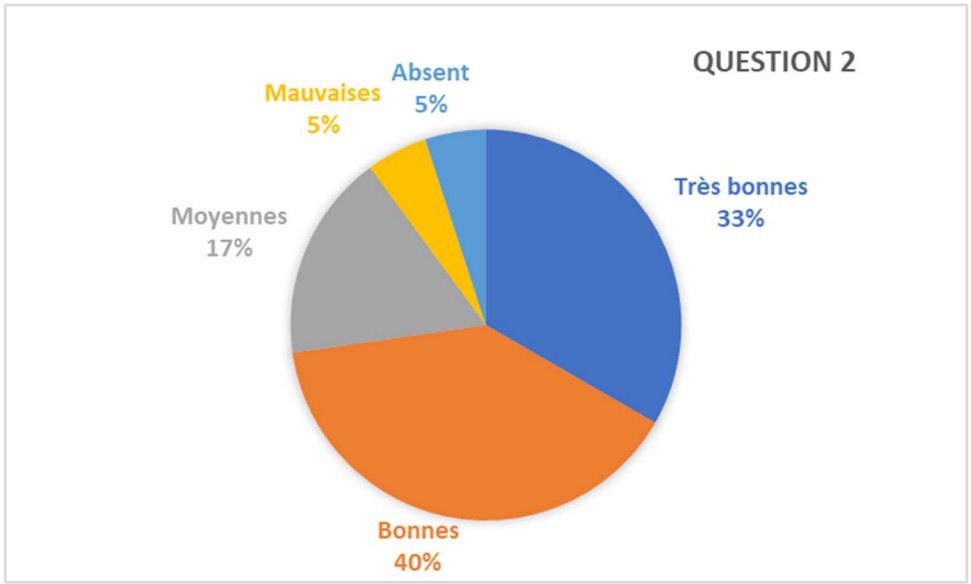


Figure 3 : Représentation graphique des réponses à la question 2 (Tes relations avec tes camarades de classe sont plutôt ?) du questionnaire post projet Paris.

Les messages déposés dans la boite à messages au cours de cette période ne rapportaient pas de problème avec un élève. En période 3, ce type de messages représentait un tiers des messages déposés. On observe donc une diminution significative des conflits entre les élèves entre ces deux périodes.

Quant au rôle du projet Paris par rapport à cette baisse, on peut se référer à la question 7 du questionnaire (Figure 4). L'analyse des réponses montre que 50% des élèves pensent que le travail en groupe lors de ce projet a permis de diminuer les conflits dans la classe. Mais en parallèle, on note que 44% des élèves ne sont pas convaincus du rôle de ce projet dans l'amélioration du climat de classe.

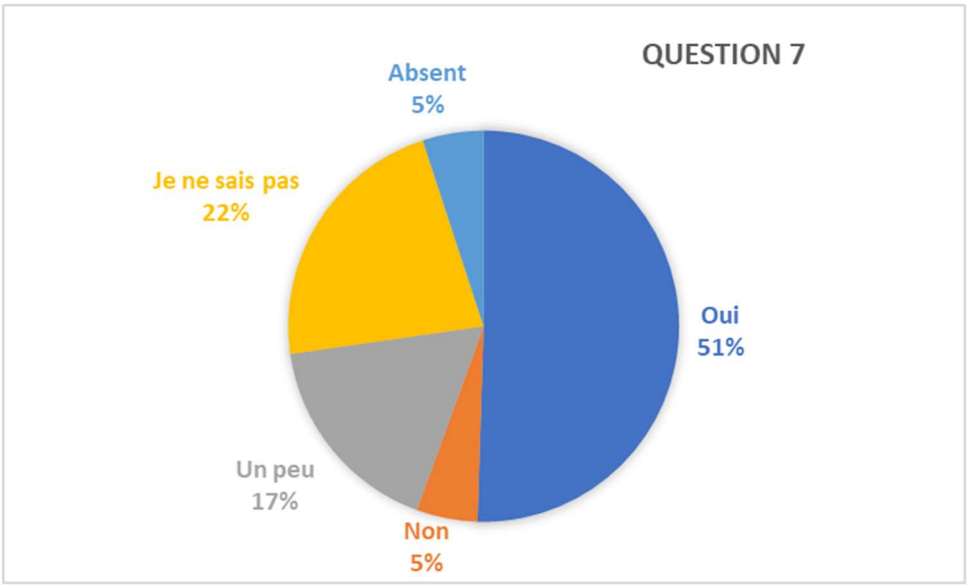


Figure 4 : Représentation graphique des réponses à la question 7 (Penses-tu que ce travail en groupe a diminué les conflits dans la classe ?) du questionnaire post projet Paris.

Enfin, 56% des élèves ont estimé s'être lié d'amitié avec un camarade (Figure 5). Ce projet a donc permis de créer des nouvelles relations entre mes élèves. Le fait de mieux se connaitre et de créer des relations amicales aident à améliorer le climat scolaire selon Jonathan Cohen (Cohen, 2006).

L'analyse de ces différents indicateurs souligne un climat de classe apaisée après la réalisation de ce travail en projet. Globalement, les enfants se sentent bien dans la classe et ils estiment avoir des relations agréables avec leurs camarades. Quant à l'apport du projet sur l'évolution positive du climat, cela reste difficile à dire. La réalisation de celui-ci et la baisse des conflits entre élèves corrèlent mais comme je ne me suis pas uniquement contentée de

mettre en place de la pédagogie de projet pour résoudre les tensions. Il est difficile de savoir si cette baisse des bagarres est le fait du travail en projet ou bien la somme de tous les dispositifs (conseils des élèves, travail spécifique en EMC sur les bagarres, rencontres avec les parents, etc.) mis en place pour endiguer les conflits. Ce projet Paris a donc certainement joué un rôle pour souder le groupe-classe puisqu'il a fait travailler tous les élèves autour d'un objectif commun. Et par cette création de cohésion, il a certainement aidé à réduire les tensions.

4.2. La pédagogie de projet au service d'une meilleure coopération entre les élèves

S'il est difficile de savoir si le projet Paris a véritablement aidé à réduire les conflits entre les élèves, il est assez facile de voir que ce projet a permis à mes élèves d'apprendre à coopérer. Tous les groupes ont réussi à travailler et produire un poster sur leur thème. Ils ont donc tous atteint l'objectif fixé. La coopération s'est instaurée plus ou moins facilement selon les groupes. Et parfois, elle n'a pas été optimale. Ce manque de coopération dans certains groupes se retrouve dans la qualité du poster produit. En effet, les groupes qui rapidement ont réussi à s'organiser et se répartir les tâches, ont pu bénéficier d'un temps assez important pour créer leur poster. Les groupes au sein desquels il y avait des difficultés d'entente et de répartition des tâches, ont produit un poster qui est moins abouti. Ce manque de coopération a donc impacté directement la qualité du travail. Et cela confirme les propos de Perrenoud sur la pédagogie de projet, même les élèves réfractèrent à la coopération n'ont pas eu d'autre choix que de s'impliquer. En effet, la tâche demandée était trop importante pour être réaliser par un seul élève. Donc sans l'investissement de tous les membres du groupe ainsi qu'une bonne répartition des actions à accomplir, la réalisation du poster sur Paris était vouée à un échec partiel ou total.

Les réponses des élèves au questionnaire post projet Paris illustrent également l'apport de ce travail pour créer une meilleure coopération entre eux. A la question 3 « As-tu aimé travailler en groupe pendant le projet Paris ? », 78% des élèves ont répondu oui (Figure 5). Pour justifier cette réponse, 39% des élèves ont répondu qu'ils avaient apprécié cette modalité de travail car il y avait une bonne entente au sein de leur groupe (Figure 6). 39% ont aimé travailler sur ce projet car ils aimaient le thème de leur travail. On note également que 17% des élèves n'ont pas apprécié travailler sur leur poster car un élève se comportait comme le chef du groupe. L'absence de coopération dans certains groupes a donc impacté également la motivation et l'engouement des élèves. Ce résultat prouve que la coopération au sein d'une classe ou d'un groupe de travail est un élément clé pour assurer un bon climat de travail.

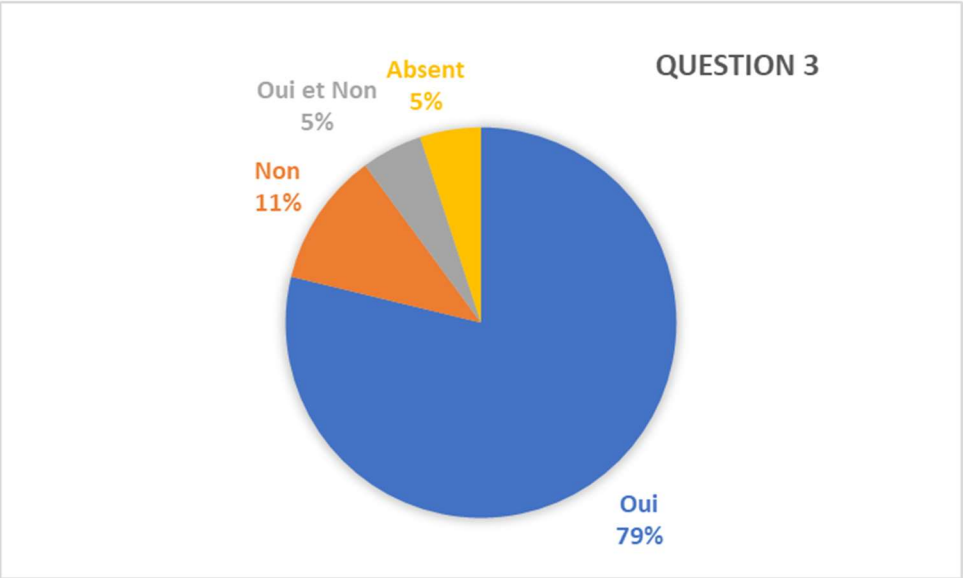


Figure 5 : Représentation graphique des réponses à la question 3 (As-tu aimé travailler en groupe pendant le projet Paris ?) du questionnaire post projet Paris.

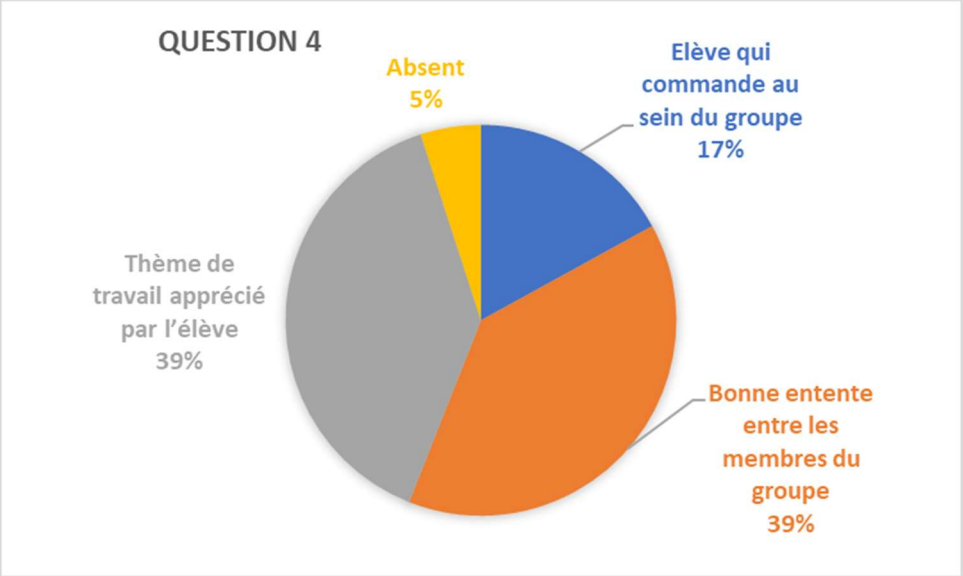


Figure 6 : Représentation graphique des réponses à la question 3 (Pourquoi as-tu aimé travailler en groupe ?) du questionnaire post projet Paris.

4.3. Analyse de l'enseignant

Au cours de ce projet, j'ai pris à cœur d'observer les relations entre les élèves afin de voir leur façon de s'organiser, de se parler et de se comporter. Deux groupes ont très rapidement fonctionné, ils semblaient sur la même longueur d'ondes sur les questions d'organisation de leur poster et du contenu à y insérer. Un de ces groupes était composé d'élèves présentant des

affinités avant le début du projet. J'avais peur que leur camaraderie nuise à la qualité de leur travail et finalement il s'agit d'un des groupes qui a produit un poster abouti. Très rapidement, ils se sont accordés sur l'aspect final du poster et ils se sont réparti les tâches. Ces élèves ont alors bénéficié d'un temps assez important et ont pu me solliciter pour les aider à réviser leur poster. Le deuxième groupe qui a bien fonctionné n'était pas composé d'élèves présentant des affinités à l'origine. Deux élèves au fort caractère ont dû travailler ensemble et au départ, j'étais assez inquiète car j'avais quelques réserves sur leur capacité à faire des compromis. Mais finalement, ces quatre élèves avaient à cœur de réaliser un poster de qualité pour nos correspondants. Si bien qu'ils ont pris le parti de rapidement s'accorder afin de partir sur une réalisation qui conviendrait à tous les membres du groupe. Chaque élève a présenté un schéma du poster qu'il souhaitait faire. Ainsi ils ont réussi à échanger leurs idées et à enrichir chaque proposition faite par un élève. De mon point de vue, ce groupe est celui qui a le plus tiré profit de ce travail en projet car ils ont appris à faire des compromis et à améliorer des idées en coopérant. Ils se sont donc enrichis mutuellement.

Pour les deux derniers groupes, leur composition était assez identique : quelques élèves au fort caractère et des élèves qui peinent à s'investir complètement dans les tâches scolaires. Ces groupes m'ont rapidement interrogée car je savais que certains élèves avaient de réelles difficultés lors des travaux en groupe. Ils avaient tendance à vouloir diriger les opérations contre l'avis des autres élèves, ce qui très rapidement amenait à des situations conflictuelles. Pour épauler ces groupes, j'ai instauré des temps de médiation où les groupes présentaient leur façon de s'organiser aux autres. Cela avait pour but de mettre en avant les comportements les plus intéressants et expliciter des savoir-être bénéfiques à un travail de groupe. Associé à ces temps de médiation, durant les phases de travail, je circulais à travers les groupes pour temporiser les éventuels conflits et aiguiller les groupes dans leur production. Malgré ces moyens de remédiations, des élèves ont voulu s'imposer à l'encontre du reste du groupe. Ce qui a considérablement ralenti leur travail et donc impacté sur la qualité de leur travail.

Dans le groupe travaillant sur l'eau à Paris, trois élèves ont été très tardifs à s'investir dans ce travail. Ce manque de motivation était dû à un rejet d'une élève qui souhaitait diriger toutes les opérations. Ces élèves ont donc voulu manifester leur mécontentement par cette attitude. Une discussion entre les membres de ce groupe à moi-même a permis de résoudre ce conflit. Finalement, tous les élèves se sont mis au travail mais le « temps perdu » a un peu pénalisé la réalisation de leur poster. Toutefois, le résultat final est satisfaisant.

Le groupe qui a le moins bien fonctionné et qui a produit le poster le moins satisfaisant n'a pas réussi à se coordonner malgré les différents dispositifs présentés en amont. Chaque élève a voulu travailler de son côté par manque d'idée faisant consensus entre les différents membres du groupe. La qualité du poster a donc été directement impactée. Ce groupe n'a pas réalisé un poster collectif, c'est-à-dire qu'ils ont proposé un poster séparé en différentes parties. Chaque partie a été réalisée par un élève et de fait, le poster montre un manque de coopération. Pour aider ce groupe, j'aurais peut-être dû les obliger à tenir des rôles spécifiques au sein du groupe ou bien peut-être que j'aurais dû plus les accompagner dans la planification de leur poster.

A mon sens, ce projet a permis une meilleure collaboration entre la majorité des élèves. Ils se sont sentis comme un groupe classe au cours de ce travail. Cela a donc aidé à apaiser les tensions entre les élèves mais je ne pense pas que seul le projet est responsable de cet apaisement.

5. Conclusion sur le rôle de la pédagogie de projet pour réduire les conflits au sein d'une classe

A travers ce travail de recherches et de mise en pratique, j'ai voulu voir si l'utilisation de la pédagogie de projet permettait d'améliorer le climat général au sein de la classe. Le choix de cette problématique résultait de la situation de classe que je vivais. Mes élèves étaient en effet très bagarreurs et se disputaient très régulièrement. Afin de solutionner ce problème, je me suis tournée vers la littérature scientifique qui préconisait de travailler sur le développement de la coopération entre pairs afin d'amener les élèves à se sentir comme un groupe-classe et non plus comme des individus contraints d'évoluer côte à côté jour après jour.

L'idée d'utiliser la pédagogie de projet m'a donc semblé être pertinente car cette pédagogie oblige les élèves à coopérer et surtout elle suscite une réelle motivation chez les élèves car elle rend les apprentissages scolaires concrets.

A la suite de ce travail et après analyse des données recueillies pour ce mémoire, je pense que la pédagogie de projet est un outil pertinent pour améliorer le climat scolaire au sein d'une classe. Mais comme je l'ai déjà souligné à plusieurs reprises, la seule mise en place de projets au sein d'une classe ne solutionnerait pas, à mon sens, les problèmes de conflits entre élèves. En effet, j'ai dû mettre en place de nombreux dispositifs pour réussir à faire évoluer le

comportement de mes élèves : les conseils des élèves, séquence en EMC sur les bagarres à la récréation, rencontre avec les parents, dialogue avec mes collègues pour s'accorder sur une ligne de conduite, etc.

L'apaisement au sein de ma classe est certainement dû à la somme de ces actions et non à la seule mise en place du projet Paris. Néanmoins, ce projet a été très pertinent et utile pour enseigner la coopération à mes élèves. En comprenant mieux cette valeur, mes élèves sont maintenant plus à même de travailler en groupe : ils s'écoutent plus et sont capables de faire des compromis.

J'envisage de poursuivre ce travail d'enseignement de la coopération entre mes élèves et je souhaiterais mettre en place un système de médiateurs pour aider les élèves à résoudre en autonomie et par la parole leurs conflits. Ceci permettrait de les responsabiliser encore un peu plus et de leur faire à nouveau expérimenter des outils démocratiques.

6. Bibliographie :

6.1. Livres et articles

Bélair, Françoise, *Donner le goût d'apprendre ensemble : créer un climat de classe de qualité*, Chenelière éducation, 2015, 205 p.

Bordalo, Isabelle et Ginestet, Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette, 1993, 191 p.

Connac, Sylvain et Fontdecaba, Stéphanie, « Mieux apprendre par la coopération », *In : Cahiers pédagogiques*, n°505, mai 2013.

Heughebaert, Suzanne et Maricq, Mireille, *Construire la non-violence : les besoins fondamentaux de l'enfant de 2 ans ½ à 12 ans*, De Boeck Education, 2012, 192 p.

Peyrat-Malaterre, Marie-Françoise, *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?*, De Boeck, 2011, 189 p.

Programmes de l'Education Nationale, Bulletin Officiel, 2015

Meirieu, Philippe, *Outil pour apprendre en groupe*, Chronique Sociale, 2000, 7ème édition, 201 p.

Rey, Bernard, *Faire la classe à l'école élémentaire*, ESF Editeur, 2015, 128 p.

Rey, Bernard, *Les relations dans la classe*, ESF Editeur, 1999, 125 p.

6.2. Site internet

Buchs, Céline, *Travail de groupe, tutorat, … : comment faire travailler les élèves ensembles ?*, conférence en ligne :

http://www.cnesco.fr/fr/conference-virtuelle-differenciation-pedagogique/ (Consulté le 7 mars 2018)

Canopé, Site dédié aux problématiques de climat scolaire : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html (Consulté le 8 mars 2018)

Perrenoud, Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ?, comment ?*, en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#Heading7 (Consulté le 15 janvier 2018)

Résumé (français)

Face à des élèves bagarreurs et peu coopératifs, quelles solutions pédagogiques s'offrent aux professeurs des écoles pour améliorer le climat de la classe et apprendre la coopération aux élèves ? Ce mémoire de recherche explore l'utilité de la pédagogie de projet pour fédérer les élèves et ainsi réduire les conflits.

Résumé (anglais)

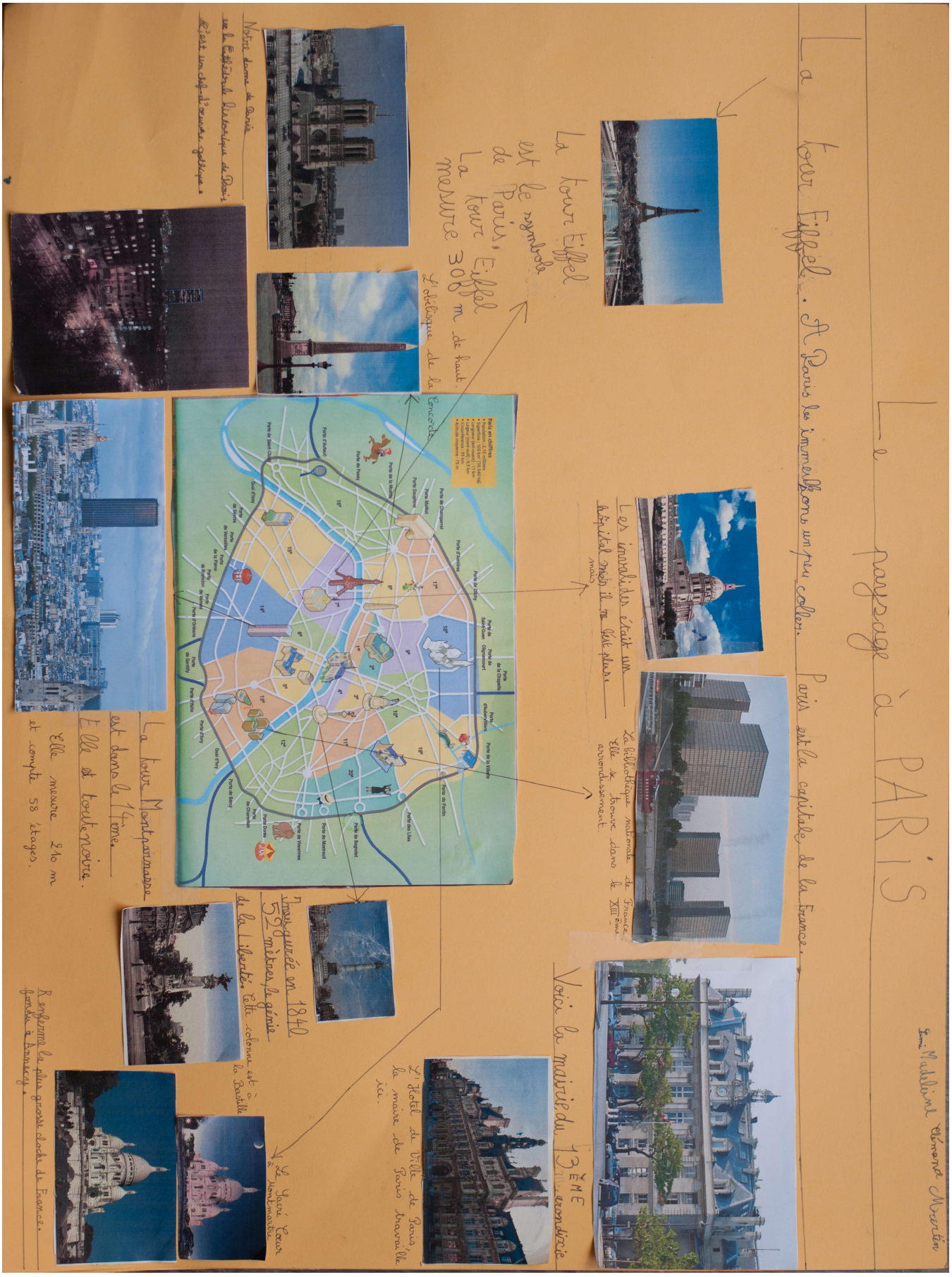
Facing bullying and uncooperative pupils, what educational solutions are available to primary school teachers to improve the class climate and to teach cooperation to pupils? This dissertation explores the usefulness of project-base learning to federate pupils in a way to reduce theirs conflicts.

ANNEXES

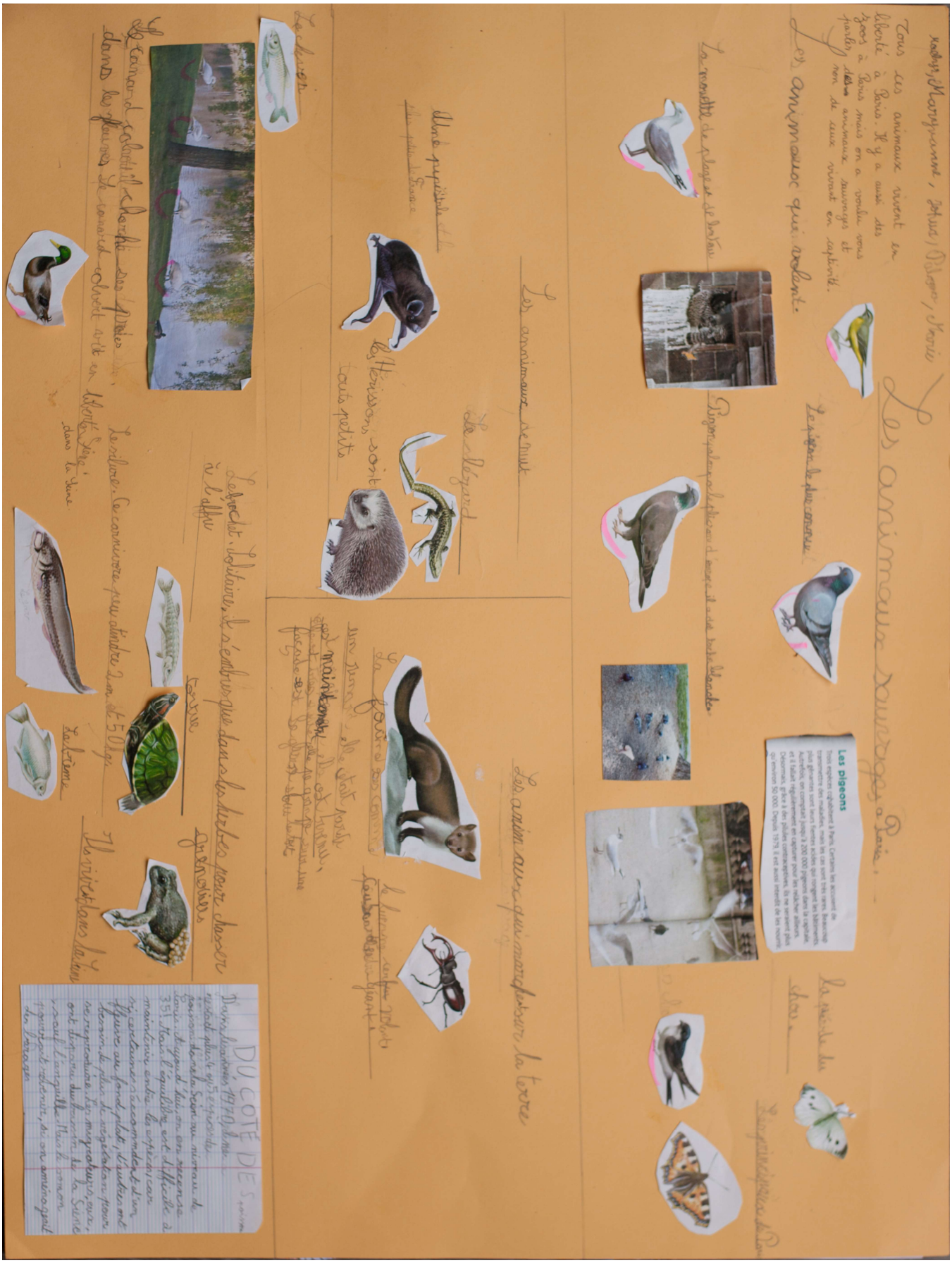
Annexe 1 : Poster sur le thème de l'eau à Paris

Annexe 2 : Poster sur le thème des transports à Paris

Annexe 3 : Poster sur le thème du paysage parisien

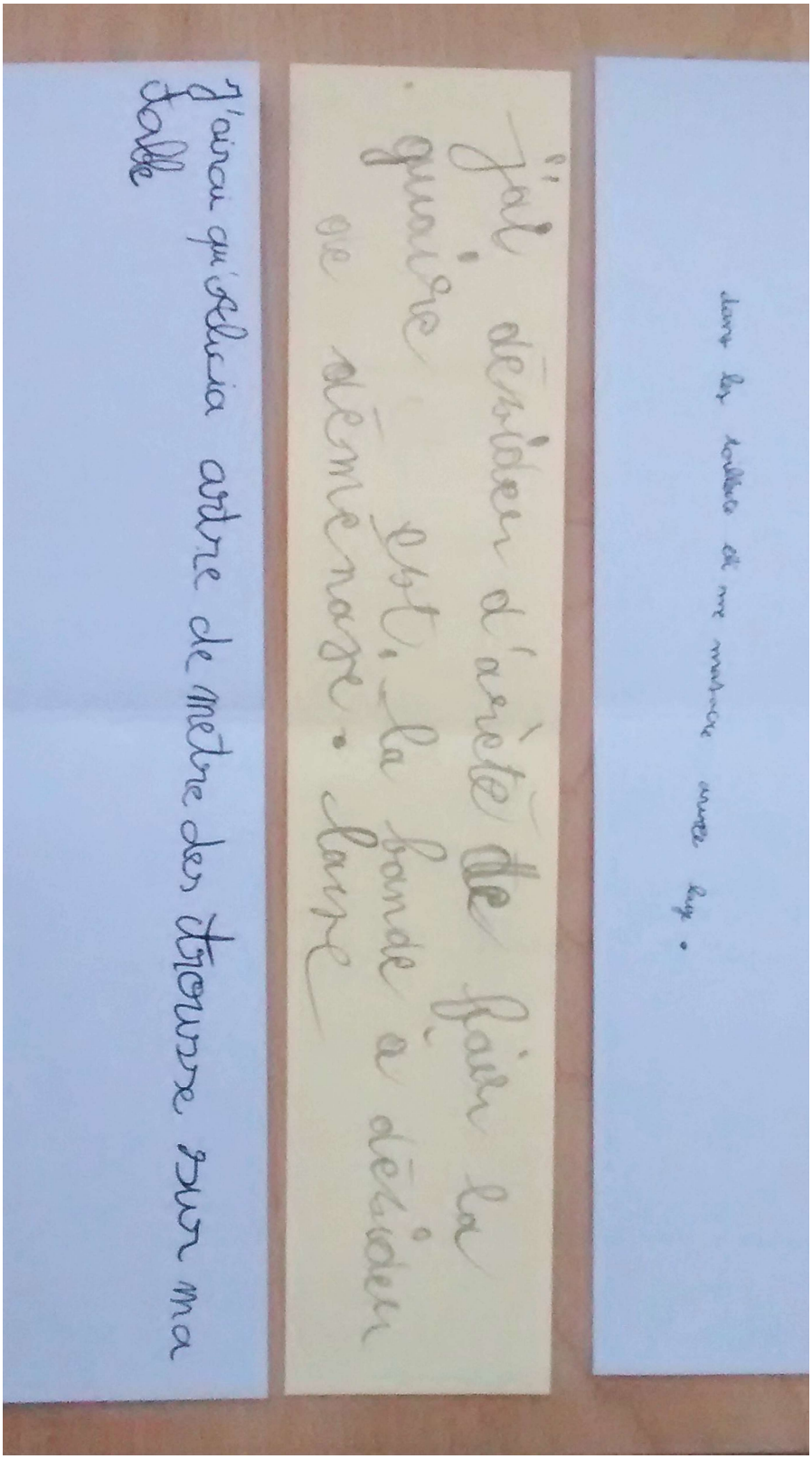


Annexe 4 : Poster sur le thème des animaux à Paris

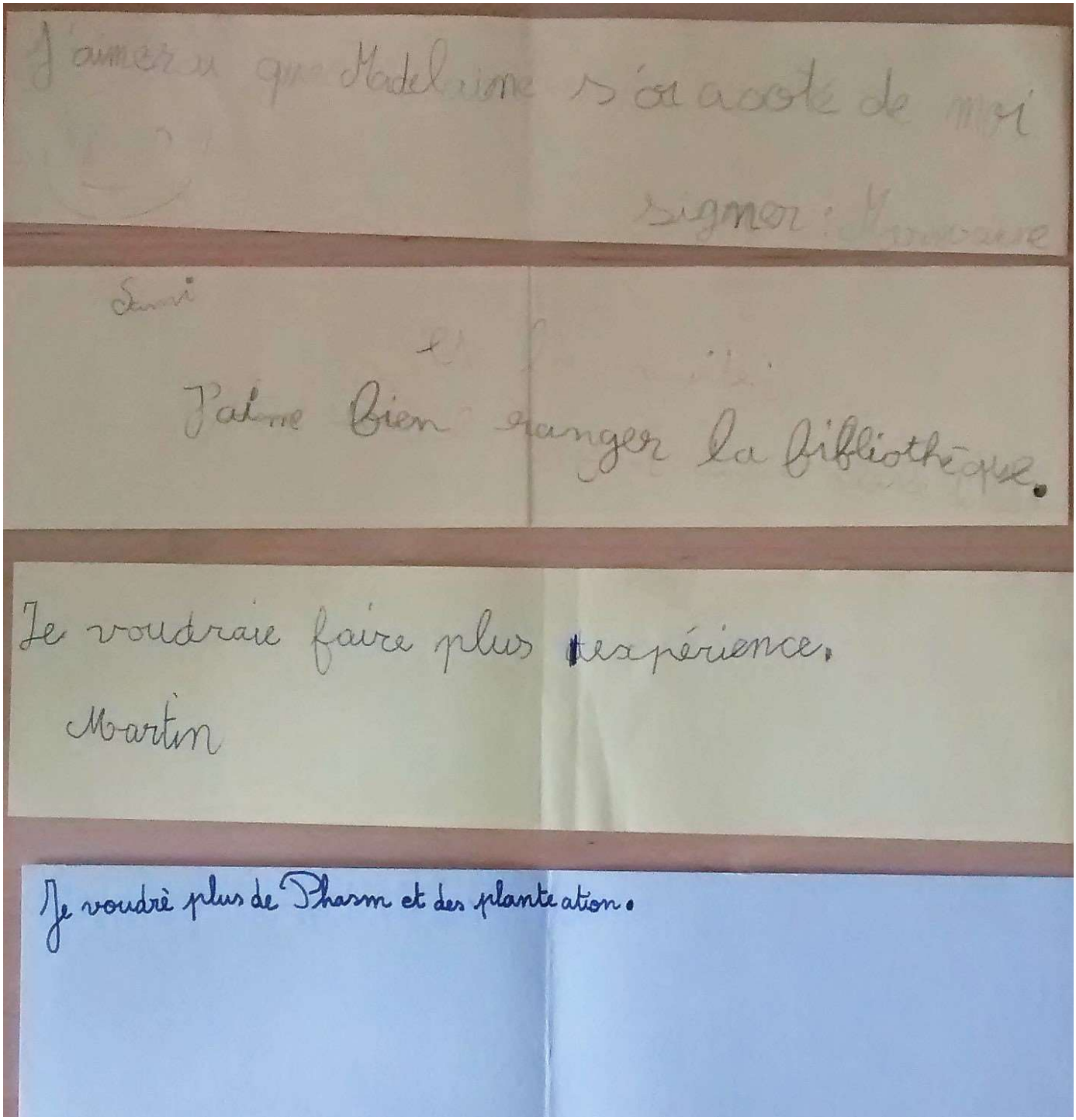


Annexe 5 : Echantillon de messages issus de la « boîte à messages »

Messages signalants des problèmes et conflits entre élèves



Messages proposants des activités à la classe



Annexe 6 : Questionnaire distribué aux élèves et analyse statistique des réponses

Questionnaire

1- Comment te sens-tu dans la classe ?

- ☐ Très bien
- ☐ Bien
- ☐ Moyen
- ☐ Mal

2- Tes relations avec tes camarades de classe sont plutôt ?

- ☐ Très bonnes
- ☐ Bonnes
- ☐ Moyennes
- ☐ Mauvaises

3- As-tu aimé travailler en groupe pendant le projet Paris ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

4- Pourquoi ?

_____

5- Travailler en groupe a été :

- ☐ Très facile
- ☐ Pas facile
- ☐ Très difficile

6- Pourquoi ?

_____

7- Penses-tu que ce travail en groupe a diminué les conflits dans la classe ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Un peu
- ☐ Je ne sais pas

8- Es-tu devenu ami(e) avec un camarade après avoir travaillé avec lui durant le projet Paris ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Traitement des réponses au questionnaire « Projet Paris »		
Question 1 : Comment te sens-tu dans la classe ?		
Choix de réponse	**Récurrence de la réponse**	**Pourcentages**
Très bien	9	50 %
Bien	6	35 %
Moyen	1	5 %
Mal	1	5 %
Absent	1	5 %

Question 2 : Tes relations avec tes camarades de classe sont plutôt :		
Choix de réponse	**Récurrence de la réponse**	**Pourcentages**
Très bonnes	6	33 %
Bonnes	7	39 %
Moyennes	3	17 %
Mauvaises	1	5 %
Absent	1	5 %

Question 3 : As-tu aimé travailler en groupe pendant le projet Paris ?		
Choix de réponse	**Récurrence de la réponse**	**Pourcentages**
Oui	14	78 %
Non	2	11 %
Oui et Non	1	5 %
Absent	1	5 %

Question 4 : Pourquoi ?		
Thèmes des réponses	**Récurrence du thème**	**Pourcentages**
Elève qui commande au sein du groupe	3	17 %
Bonne entente entre les membres du groupe	7	39 %
Thème de travail apprécié par l'élève	7	39 %
Absent	1	5 %

Question 5 : Travailler en groupe a été :		
Choix de réponse	**Récurrence de la réponse**	**Pourcentages**
Très facile	13	72 %
Pas facile	3	18 %
Très difficile	1	5 %
Absent	1	5 %

Question 6 : Pourquoi ?		
Thèmes des réponses	**Récurrence du thème**	**Pourcentages**
La tâche à réaliser était agréable	3	17 %

Bonne répartition des tâches entre les membres du groupe	3	17 %
Bonne entente entre les membres du groupe	5	28 %
Mauvaise entente entre les élèves et difficulté à se répartir les tâches	4	22 %
Non répondu	2	11 %
Absent	1	5 %

Question 7 : Penses-tu que ce travail en groupe a diminué les conflits dans la classe ?		
Choix de réponse	**Récurrence de la réponse**	**Pourcentages**
Oui	9	50 %
Non	1	5 %
Un peu	3	17 %
Je ne sais pas	4	22 %
Absent	1	5 %

Question 8 : Es-tu devenu ami(e) avec un camarade après avoir travaillé avec lui durant le projet Paris ?		
Choix de réponse	**Récurrence de la réponse**	**Pourcentages**
Oui	10	56 %
Non	4	22 %
Un peu	3	17 %
Absent	1	5 %