



HAL
open science

L'impact de la pédagogie de projet sur les enfants de maternelle

Pascale Poirier Commodore

► **To cite this version:**

Pascale Poirier Commodore. L'impact de la pédagogie de projet sur les enfants de maternelle. Education. 2018. dumas-01921169

HAL Id: dumas-01921169

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01921169>

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.

Année universitaire 2017-2018

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

L'impact de la pédagogie de projet sur la motivation des enfants en maternelle

Mots Clefs : pédagogie – Maternelle – projet – motivation

Présenté par : Pascale POIRIER COMMODORE

Encadré par : M. Sandy VENOT

Résumé

Suite à des difficultés d'ordre relationnel entre les enfants et d'un manque de motivation face aux activités proposées, j'ai choisi d'explorer l'impact de la pédagogie de projet sur la motivation des enfants de maternelle. Les différentes expérimentations menées en classe montrent que cette approche peut dans certains cas, effectivement avoir un impact mais que cela n'est pas systématique. La mise en œuvre de cette pédagogie a également permis d'observer d'autres modifications tant chez les enfants que chez l'enseignant et a permis de répertorier les limites de cette approche.

Abstract

Due to difficult relationship between the children and a lack of motivation for the activities suggested, I chose to explore the impact of project based learning on the children's motivation in a kindergarten class. The different experiments carried out in class show that this approach can in certain situations have an impact but that this is not systematic. The implementation of this pedagogy has also made it possible to observe other modifications both for children and for teachers, it also allowed me to identify the limits of this approach.

Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur Venot pour son soutien et pour sa réactivité à lire mes brouillons et à toujours les commenter de manière constructive qui m'ont permis d'avancer.

SOMMAIRE

Résumé et remerciements	p2
Introduction	p5
1 – Le contexte	
1.1- Présentation de la classe	p6
1.2 – Les difficultés rencontrées	p6
1.2.1 - La difficulté à exprimer et gérer ses émotions	p6
1.2.1.1 - Théories sur les émotions	p9
1.2.1.2 - Les actions mises en place pour apprendre à exprimer ses émotions	p10
1.2.2 - Le manque de motivation face aux situations d'apprentissage	p13
1.2.2.1 – Théories sur la motivation	p14
1.2.2.2 – Exemple d'action menée pour susciter la motivation des enfants	p16
1.3 - Bilan des actions menées	p17
2 - La pédagogie de projet	
2.1 - Définition	p17
2.2 - Historique	p18
2.3 - La pédagogie de projet dans les nouveaux programmes	p19
3 – La mise en place de projets	p20
3.1 - La progressivité des projets	p20
3.2 - Un premier projet : Une soupe de sorcière	p21
3.2.1 - Genèse du projet	p21
3.2.2 – Objectifs et compétences travaillés au cours du projet	p22
3.2.3 – Mise en œuvre du projet	p22
3.2.4 – Résultat de mes observations	p24
3.2.5 – Réajustements pour les futurs projets	p27

3.3 - Un deuxième projet : Rudolph a disparu	
3.3.1 – Genèse du projet	p28
3.3.2 – Objectifs et compétences travaillés au cours du projet	p28
3.3.3 – Mise en œuvre du projet	p29
3.3.4 – Résultat de mes observations	p29
3.3.5 – Réajustements pour les futurs projets	p30
3.4 – Un troisième projet : Le loup	
3.4.1 - Genèse du projet	p31
3.4.2 – Objectifs et compétences travaillés au cours du projet	p31
3.4.3 – Mise en œuvre du projet	p33
3.4.4 – Résultat de mes observations	p34
3.4.5 – Réajustements pour les futurs projets	p35
3.5 – Compilation de mes observations	p36
Conclusion	p37
Bibliographie	p39
Annexes	
1 – Carte mentale du projet <i>Soupe de sorcière</i>	p40
2 – Récapitulatif des apprentissages à destination des parents	p41
3 – Extraits de séquences projet Soupe de sorcières	p43
4 – Carte mentale du projet <i>Rudolph a disparu</i>	p45
5 - Récapitulatif des apprentissages à destination des parents	p46
6 – Séquence du troisième projet : Création d'un album sonore	p47

Introduction

Au mois de septembre, j'ai naïvement pensé que quelques albums bien choisis, un peu de théâtralisation, une mascotte et quelques chansons suffiraient à captiver les 28 enfants de maternelle avec lesquels j'allais être amenée à travailler toute l'année. J'ai vite compris que la réalité ne serait pas celle que j'avais imaginée, que ma perception était en décalage avec ce qui se passait vraiment dans une classe de maternelle. Je me suis finalement vite retrouvée face à des enfants égocentriques, non respectueux les uns envers les autres et qui ne montraient que très peu d'intérêt pour les activités que je leur proposais.

Au bout de quelques semaines, ma mission me parut donc d'une toute autre ampleur. Non seulement, j'étais garante de l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, mais il me fallait aussi trouver le moyen d'offrir à ces enfants un climat de classe serein et un enseignement suffisamment motivant pour qu'ils s'investissent et accèdent à ces savoirs et à ces savoir-faire. Pour atteindre mon objectif ou tout du moins, tenter de l'atteindre, j'ai pris le temps d'observer et d'écouter les enfants afin de mener des actions visant à faire évoluer la situation. Cela m'a d'une part, permis de pouvoir faire évoluer l'atmosphère de la classe vers un environnement plus calme et davantage propice aux apprentissages et d'autre part, cela m'a donné la possibilité de saisir les moments opportuns où introduire la pédagogie de projet. Par la mise en œuvre de cette approche dans mon enseignement, j'ai souhaité observer quel impact elle pouvait avoir sur la motivation des enfants.

L'étude que je m'apprête à vous présenter m'a été très utile dans le sens où elle m'a obligé à prendre le temps de réfléchir à mes pratiques et à prendre davantage conscience des facteurs favorisant les apprentissages et l'épanouissement des enfants scolarisés en maternelle.

Cet écrit relate les expérimentations que j'ai mises en œuvre dans la classe et propose une analyse des résultats obtenus.

1 – Le contexte

1.1 - Présentation de la classe

J'enseigne à l'école Maternelle Moscou, située au 7 rue de Moscou dans le 8ème arrondissement de Paris. Les 29 enfants de Petite et Moyenne Sections de la classe sont francophones. Dix enfants sont scolarisés en Petite Section et dix-neuf, en Moyenne Section. Neuf des dix enfants de Petite Section ont été scolarisés en Très Petite Section l'an dernier. A la rentrée de septembre, aucun d'entre eux n'a fait sa première rentrée; tous connaissaient déjà le milieu scolaire et s'étaient donc déjà familiarisés avec les règles de vie d'une classe. Le dixième élève de Petite Section a été transféré dans ma classe en mars.

Tous les enfants sont issus de milieux sociaux plutôt favorisés; ils ont tous des parents qui ont un emploi (souvent même des postes à responsabilités), des parents qui se rendent disponibles pour leurs enfants et qui les éveillent en leur proposant des sorties, des spectacles, etc...

L'école est située dans des bâtiments anciens très exigus. Je mentionne cette exigüité, car elle peut, selon moi, contribuer ou avoir accentué certains comportements observés dans la classe ou sur la cour de récréation que je vais à présent, détailler.

1.2 - Les difficultés rencontrées

1.2.1 – La difficulté à exprimer et gérer ses émotions

Les deux premières semaines de classe en compagnie des enfants se sont déroulées très harmonieusement. Les enfants étaient curieux et montraient enthousiasme et intérêt pour les ateliers que je leur proposais. L'ambiance de classe était bonne et les enfants étaient plutôt respectueux envers moi et les uns envers les autres. Certains enfants ont cependant, dès les premiers jours, montré quelques signes d'agitation. Ils ont entre autres, sauté des bancs ou encore couru dans la classe. A ces comportements inadaptés à la classe, il a suffi que je leur explique individuellement que cela était inacceptable et dans certains cas, j'ai dû préciser que leur attitude générait un danger pour leur propre sécurité ainsi que

pour celle des autres. Avec ces simples réprimandes, les enfants cessaient immédiatement. La prise en charge du groupe, m'a donc parue *relativement* aisée les premiers jours.

Cependant, lors de ma troisième semaine de cours, j'ai fait le déplorable constat d'un climat de classe qui s'était soudain dégradé. J'ai à ce moment-là pris le temps d'observer les enfants et j'ai remarqué que nombre d'entre eux avait une attitude individualiste. Même si l'égoïsme est en effet *encore naturel à cet âge* comme le rappelle Jean Piaget¹, dans la classe, beaucoup agissaient comme si chaque jeu lui appartenait. C'est ainsi qu'à la fin du mois de septembre, j'ai eu à gérer de nombreuses crises de frustration au sein de la classe. J'ai ainsi assisté à des situations où aucun échange verbal n'avait lieu mais où un objet convoité était tiré de part et d'autre et seulement accompagné de grognements puis de pleurs et de cris. A plusieurs reprises, Marin (enfant de Moyenne Section) ou Adrien (enfant scolarisé en Petite Section) finissaient par hurler s'ils n'avaient pas réussi à conserver une pièce du jeu de construction auquel ils jouaient. Cela se traduisait en une crise de larmes, en cris, en trépignements, et très vite, à ces pleurs se sont ajoutés les coups et les morsures; ce n'est qu'à ce moment-là que la parole faisait alors son apparition: « *Je vais le dire à la maîtresse; T'es plus mon copain; T'es méchant!* ». Ces réactions vives se répétaient inlassablement. Le climat de classe était devenu invivable pour nous tous. Je passais mon temps à leur demander : « *Mais pourquoi as-tu fait ça?* ». Pourquoi? Pourquoi se frappaient-ils plutôt que de se parler? C'était la question à laquelle je voulais répondre au plus vite pour tenter de résoudre le problème et restaurer l'atmosphère de la classe.

Je me suis demandée si certains enfants transposaient à l'école des comportements qui étaient habituels à la maison. D'après les collègues que j'ai interrogés, les enfants en question étaient issus de familles connues de l'école et aucune d'entre elles ne présentait de signes qui auraient pu nous alerter sur une potentielle violence à la maison. Aucune famille ne paraissait représenter une structure familiale pathogène qui aurait pu constituer un modèle pour les enfants de la classe.

En lien avec l'égoïsme ambiant remarqué, il n'y avait bien entendu, aucun signe de cohésion de groupe dans la classe.

1 - PIAGET Jean, 2018, *Présentation de l'oeuvre; la psychologie*, [en ligne], Fondation Jean Piaget.

La situation était la même dans la cour de récréation. Il ne se passait pas plus de deux minutes sans que ne nous soyons obligés d'intervenir pour un acte d'incivilité entre deux enfants. Ce point était pour moi important car il pouvait signifier qu'il ne s'agissait pas uniquement d'un problème qui n'aurait concerné que ma classe mais d'un problème de plus grande ampleur.

Il est évident que l'âge des enfants concernés, qui ont entre 3 et 5 ans peut être l'un des facteurs expliquant cette situation. Bien que la capacité à communiquer d'un enfant de 3 ans ou plus lui permette d'exprimer autrement que physiquement ses envies ou ses besoins fondamentaux, le jeune enfant n'utilise pas encore nécessairement le langage à des fins de communication réelle. Jean Piaget explique qu'*à partir de trois ans environ, âge d'entrée à l'école maternelle, l'enfant égocentrique va petit à petit accéder à la décentration qu'il va acquérir grâce à la socialisation*²; ainsi, un jeune écolier qui joue avec le ballon de l'école sur la cour de récréation peut éprouver des difficultés à comprendre que celui-ci est la propriété de tous et qu'il est légitime que d'autres enfants le réclament; lui-même ainsi que ses camarades pouvant ainsi réagir par des gestes vifs voire violents. Les conflits de possession ne sont pas les seuls à engendrer de la violence, il y a également les jeux de bagarre qui se terminent mal la plupart du temps, et enfin, d'autres comportements qui restent sans explication autre qu'une éventuelle réponse à une pulsion ressentie et non contrôlée. Bien qu'entre 3 et 5 ans les enfants aient développé une certaine capacité de raisonnement qui devrait leur permettre de comprendre qu'ils ont par exemple, pu blesser quelqu'un, il semble que l'enfant réponde davantage à ses pulsions plutôt qu'à la raison. Toujours selon Piaget, l'enfant ne *pourrait vraiment se décentrer que lorsqu'il a atteint le stade pré-opérateur, vers l'âge de sept ans*.

Même si ce n'est pas là l'objet de ce mémoire, je tiens malgré tout à revenir sur l'exiguïté des locaux que je mentionnais précédemment. Les effectifs importants conjugués avec des espaces réduits entraînent inmanquablement des situations conflictuelles tout en créant une sorte de tension omniprésente et palpable; les enfants semblent sur le qui-vive et sont souvent (encore aujourd'hui) plus détendus avant la récréation qu'à la suite de celle-ci. Plusieurs enfants de la classe me demandent encore régulièrement de rester en classe à l'heure de la récréation. La promiscuité permanente à laquelle sont confrontés les enfants

2 - PIAGET Jean, 2018, *Présentation de l'oeuvre; la psychologie*, [en ligne], Fondation Jean Piaget.

toute la journée, en classe et sur la cour, peut selon moi, être l'une des raisons qui ont suscitées de la violence auprès des enfants de ma classe puisqu'elle affecte directement le comportement socio-affectif de l'enfant. Lors de la visite de Mme Descamps, psychologue scolaire venue rencontrer l'ensemble de l'équipe dans notre établissement, je lui ai demandé d'observer spécifiquement certains enfants qui *tapaient* les autres. Je lui ai demandé de m'apporter des explications et de l'aide. Elle m'a alors répondu ceci : « *Les premiers jours où ils sont confrontés à un nouvel environnement, les enfants observent leur entourage et jaugent les limites de l'adulte qui les accueille mais jaugent également les limites des autres enfants. Après quelques jours, ils vont essayer de trouver leur place dans le groupe, utilisant parfois la violence pour s'imposer parmi les autres et voir jusqu'où ils peuvent aller* ». Selon elle, c'est un comportement tout à fait *normal* et leur attitude ne l'étonnait pas du tout. Elle m'a dit que cela était typique chez les enfants qui étaient dans leur deuxième année de scolarisation et donc, vraisemblablement plus à l'aise à l'école que des enfants qui découvrirait le lieu et son fonctionnement. Quand je lui ai suggéré que peut-être l'effectif et l'exiguïté de la classe ainsi que celle de la cour de récréation influaient sur le manque de sérénité, elle m'a répondu que « *Non, cela n'était pas lié mais que c'était simplement un comportement habituel en maternelle* ». J'ai malgré tout poursuivi mes observations et mes recherches pour trouver le moyen de faire évoluer le climat de classe vers un environnement de travail davantage serein. J'ai commencé à me pencher sur la question de la gestion des émotions afin de tenter de trouver une solution à notre premier problème.

1.2.1.1 - Théories sur les émotions

Le Petit Robert définit l'émotion comme *un état affectif intense caractérisé par une brusque perturbation physique ou mentale*. Le Larousse ajoute que cette *réaction affective [...] est habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement*. Dans notre cas d'étude, il s'agira donc de s'intéresser aux émotions ressenties par les enfants et de trouver l'élément qui aura pu déclencher cette émotion. Les résultats de recherches récentes menées au Québec³ par les deux chercheuses, Pharand et

3 - PHARAND J. et DOUCET M., 2013, *En éducation, quand les émotions s'en mêlent !* Presse de l'Université du Québec cité par VISENTIN, Marie-Pierre, 2015. *La prise en compte et la gestion des émotions des élèves pour favoriser les enseignements et les apprentissages dans le processus de formation des professeurs stagiaires*. 52 p. Master Parcours Conseil pédagogique Premier et Second Degrés. P13-14.

Doucet, sont particulièrement intéressants et pourront nous être utiles. Les résultats de leurs recherches apportent un éclairage quant au rôle de la dimension émotionnelle dans le développement des apprenants et dans les pratiques éducatives. Leur travail vise à mieux connaître le rôle et l'influence des émotions et à examiner les stratégies de gestion de celles-ci afin de favoriser l'enseignement. Cette étude est basée sur l'observation de séances d'enseignement qui ont été filmées puis visionnées et décryptées par les protagonistes eux-mêmes. Ainsi, les postures, les expressions faciales et les gestes ont été observés et leur sens identifiés. Le but de cette expérimentation était d'aider les enfants à décoder les émotions qu'ils ressentaient eux-mêmes ainsi que celles ressenties par leurs pairs, d'y associer des éléments déclencheurs, de travailler ensuite sur leur régulation et enfin, de voir leur impact sur les apprentissages. Au-delà de permettre aux enfants de mieux comprendre l'autre et ses réactions, les résultats de cette étude montrent que la joie, la surprise et l'intérêt favorisent les apprentissages. Cette conclusion n'est d'ailleurs pas nouvelle puisque dès l'Antiquité, Platon expliquait que *l'élément-clé de la condition humaine était l'étonnement* comme l'a récemment rappelé Jean-Michel Blanquer⁴ lors d'un échange avec le sociologue Edgar Morin sur l'évolution de l'école. Le Ministre de l'Education encourage d'ailleurs les enseignants à faire usage de ce postulat pour susciter le plaisir d'apprendre des jeunes apprenants.

En prenant connaissance des conclusions de cette étude québécoise et confortée par les propos de Stanislas Dehaene⁵ professeur au Collège de France, qui explique que *le stress et l'anxiété inhibent les apprentissages*, mon désir d'offrir un climat de classe apaisé et apaisant n'en n'a été que renforcé.

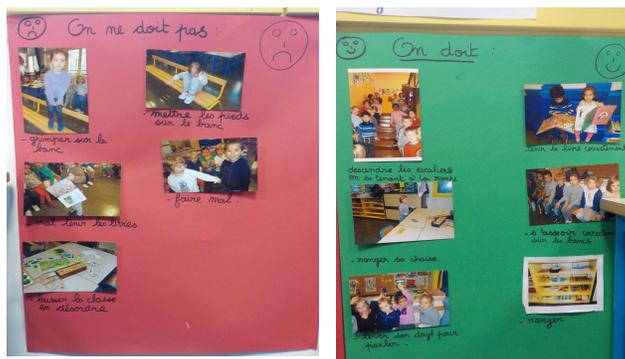
1.2.1.2 - Les actions mises en place pour apprendre à exprimer ses émotions

En sus de mes lectures et de mes recherches, j'ai partagé mes difficultés avec l'enseignante avec qui je partage la classe qui rencontrait elle aussi des difficultés identiques malgré ses dix-sept années d'expérience d'enseignement en maternelle. Elle m'a suggéré de travailler sur une formalisation des règles de vie de classe. Il est vrai que celles-

4 - LHERETE Heloise et DORTIER Jean-Francois, 2018, *Comment changer l'école? Rencontre avec Jean-Michel Blanquer et Edgar Morin* [en ligne] Sciences humaines.

5 - DEHAENE Stanislas, 2014-2015, *Cours : Fondements cognitifs des apprentissages scolaires*, Collège de France, P342.

ci étaient en effet répétées régulièrement oralement mais, d'une part, elles n'émanaient que de ma collègue et moi, et d'autre part, il n'y avait aucun support visuel permettant aux enfants de pouvoir les assimiler. Ainsi, au fil des situations rencontrées, nous avons, les enfants, ma collègue et moi établi des règles de vie de classe que nous avons notées au fur et à mesure sur des panneaux d'affichage illustrés par des photos prises en classe. En lien avec ces règles, nous avons décidé de moyens de contrôle de respect de ces règles, toujours en concertation avec les enfants. Nous avons testé l'auto-évaluation du comportement à l'aide de gommettes; une rouge pour un comportement jugé inacceptable au vu des règles de classe et une verte quand celui-ci était jugé en adéquation avec les règles établies. Ce dispositif n'a eu qu'un impact très relatif sur les enfants et n'a pas permis de voir de changement significatif en classe. Nous sommes finalement arrivés à nous mettre d'accord sur les conséquences du manquement au respect des règles à l'aide d'un système d'étiquettes. Par exemple: *Je ne range pas la cuisine = Je ne peux plus jouer à la cuisine jusqu'au lendemain; Je prends sans demander les pièces de mes camarades au jeu de construction = Je ne peux plus aller au jeu de construction jusqu'au lendemain; etc...* Ceci a eu un impact direct sur le respect des règles de vie de classe. Avec des règles plus claires et qu'ils avaient choisies, les enfants semblaient avoir enfin assimilé ce qu'ils devaient respecter et pourquoi ils le devaient. Cependant, lorsqu'une règle n'était pas respectée, nous sommes très vite entrés dans la délation ou dans une application des règles forcée par d'autres enfants. J'ai par exemple eu à régler des conflits entre un enfant qui refusait de ranger et un autre qui avait compris qu'il était l'heure de ranger; l'enfant qui voulait ranger prenant des mains de l'autre une construction en Legos qu'il a détruite sous ses yeux en lui criant que la maîtresse avait dit de ranger. L'autre enfant, frustré et furieux se levant pour asséner un coup à celui qui avait détruit sa construction et l'autre se rebellant... Nous avons ainsi résolu une partie du problème mais il restait encore beaucoup à faire.



J'ai alors confié mes difficultés à la directrice de l'école. Je lui ai expliqué que les enfants de la classe continuaient à s'exprimer avec des coups plutôt qu'en verbalisant leurs frustrations et que je ne savais pas comment travailler avec eux la verbalisation de ce qu'ils ressentait. Elle m'a alors conviée à aller consulter dans son bureau la mallette de ressources sur la gestion des émotions qu'elle avait elle-même confectionnée avec l'une de ses collègues. Celle-ci contenait un guide pédagogique proposant des pistes de travail, des ouvrages destinés aux enseignants ainsi que des albums pour enfants; ressources que je me suis empressée d'emprunter.

J'ai décidé de commencer par l'émotion que les enfants avaient le plus de mal à contrôler : la colère. « *Qu'est-ce que la colère?* », « *Dans quelles situations l'éprouve-t-on?* » « *Pourquoi se fâche-t-on avec ses amis parfois?* » Autant de questions auxquelles nous avons tenté de répondre en groupe-classe. J'ai illustré ces discussions à l'aide d'albums sur ce même thème : *La brouille*⁶ de Claude Boujon et *Grosse colère* de Mireille d'Allancé⁷. J'ai également utilisé l'ouvrage *La couleur des émotions* de Marie Antilogus et Anna Llenas⁸ comme fil conducteur. En plus de ces séances de discussions sur le ressenti des émotions, nous avons travaillé sur la théâtralisation de celles-ci. M'appuyant sur le principe de la perspective actionnelle qui place l'action au centre de la pédagogie, j'ai pensé que cette approche kinesthésique favoriserait la compréhension chez les enfants. Un ressenti qui permet l'accès au sens.

J'ai également moi-même régulièrement utilisé les deux images ci dessous en format A4 pour exprimer mes émotions; le support visuel étant là pour les aider à mieux comprendre ce que les autres autour d'eux pouvaient aussi ressentir, moi y compris.



6 - BOUJON Claude, 2009, *La brouille*, Editions L'Ecole des Loisirs.

7 - D'ALLANCE Mireille, 2000, *Grosse colère*, Editions L'Ecole des Loisirs.

8 - ANTILOGUS Marie, LLENAS Anna, 2014, *La couleur des émotions*. Editions Quatre Fleuves.

Dès lors par exemple que je voulais les féliciter, je leur montrais l'image de l'enfant satisfait que j'avais imprimée, agrandie et collée sur du papier jaune. A l'inverse, lorsque j'éprouvais de la frustration ou de la colère, j'utilisais alors l'image correspondante collée sur du papier rouge et je verbalisais très clairement mes émotions « *Je suis en colère parce que...* ». Ajouté à cela, j'ai proposé aux enfants, un travail individuel où chacun a reçu les mêmes cartes que celles que j'utilisais qu'il/elle a ensuite coloriées. Je suis passée les voir individuellement afin qu'ils m'expliquent dans quelles situations, ils étaient ou avaient été amenés à ressentir la joie ou la colère. D'une part, cela m'a permis de mesurer la compréhension de chaque enfant, et d'autre part, cela leur a donné l'opportunité d'exprimer ce qu'ils ont pu ressentir dans certaines situations rencontrées. J'avais à cœur de leur faire comprendre que toutes les émotions sont acceptables; ce qui importe c'est d'apprendre à les exprimer et à les gérer.

Au fil du temps, j'ai remarqué que conjugué au travail sur les règles de vie de classe, cette expérimentation sur la gestion des émotions a eu pour effet de limiter les conflits, en raison je pense d'un accroissement de la compréhension et de l'acceptation de l'autre. Ce travail a permis aux enfants de mieux identifier les émotions ressenties par eux mêmes et par leurs pairs mais ne leur a cependant toujours pas permis de pouvoir les réguler totalement. Le problème n'était donc pas encore véritablement résolu. La spécialiste du développement de l'enfant Evelyne Thommen⁹ explique que *c'est dans l'interaction avec les autres humains que l'enfant apprend à réguler ses émotions*. Il convenait donc pour ma part de proposer des activités favorisant le travail de groupe et réfléchir à la mise en œuvre d'une interaction constructive dans mon enseignement pour favoriser cette régulation.

1.2.2 – Le manque de motivation face aux situations d'apprentissage

Les propos d'Evelyne Thommen m'ont encouragés à proposer davantage de travaux de groupe pour favoriser l'apprentissage de régulation des émotions et en même temps, poursuivre le développement de la cohésion du groupe. J'ai pensé qu'en modifiant les modalités de travail, les enfants pourraient davantage interagir et apprendraient ainsi à

9 - THOMMEN Evelyne, 2010, *Les émotions chez l'enfant*, Editions Belin Sup, Paris, citée par VISENTIN, Marie-Pierre. *La prise en compte et la gestion des émotions des élèves pour favoriser les enseignements et les apprentissages dans le processus de formation des professeurs stagiaires*. 2015. 52 pages. Master Parcours Conseil pédagogique Premier et Second Degrés. p13-14.

coopérer avec leur pairs, pensant que cela susciterait peut-être aussi chez eux, davantage de motivation vis à vis des activités proposées. J'avais en effet remarqué que certains enfants se montraient régulièrement peu enclins à participer aux ateliers proposés. Je faisais face à des attitudes diverses : Hugo préférait se rouler au sol plutôt que de se mettre à la tâche, tandis que Victor B., lui, préférait s'asseoir seul sur un banc pendant que les autres étaient au travail; enfin, Marin, me répétait sans cesse, « *Mais j'ai déjà fait ça chez moi avec mes parents! J'ai pas envie de le refaire.* »...

J'avoue avoir été très étonnée de constater que de si jeunes enfants pouvaient ne pas être intéressés par une activité que je jugeais pourtant adaptée à leur âge et correspondant à leurs centres d'intérêt. La première fois, j'ai pensé qu'il s'agissait d'un épisode occasionnel, mais j'ai vite découvert que certains enfants ne souhaitaient tout simplement jamais participer aux ateliers proposés quelque soit l'organisation de travail et quelle que soit l'activité. La plupart du temps, soit ils préféraient jouer, soit rester à ne rien faire du tout, assis ou allongés sur un banc. Cette situation était préoccupante, d'autant plus que suite à ce constat, j'avais commencé à mener des recherches sur l'origine de la motivation des enfants et que je venais de prendre connaissance de la thèse de Martine Menès¹⁰ qui pour synthétiser son postulat rappelle que *pour apprendre, il faut désirer apprendre*. Cela n'était évidemment pas une révélation mais, cela me rappelait comme il était crucial et urgent de trouver le moyen de faire participer de leur plein gré les enfants afin qu'ils prennent plaisir à être à l'école et qu'ils cultivent le goût d'apprendre pour devenir un jour, élèves et acteurs de leurs apprentissages.

1.2.2.1 - Théories sur la motivation

Selon Jean-Luc Aubert¹¹, psychologue et chercheur, le jeune enfant satisfait ses besoins vitaux selon un principe de *pulsion*. Il s'agirait selon lui d'un *processus psychophysologique qui va le pousser à satisfaire ses besoins vitaux*. Martine Menès, complète ce

10 - MENES Martine, 2012, *L'enfant et le savoir. D'où vient le désir d'apprendre?*, Paris, Editions du Seuil, citée par CATOIRE LUSSICH, Victoria. 2015. *Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves : un enjeu de l'école*. 37p. Master « MEEF » mention « Premier degré ». Paris. p7-8.

11 - AUBERT Jean-Luc, 2012, *Comprendre l'enfant, comprendre l'élève. De la psychologie à la pédagogie*. Collection « Les repères pédagogiques ». Paris, Nathan cité par CATOIRE LUSSICH, Victoria. 2015. *Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves : un enjeu de l'école*. 37p. Master « MEEF » mention « Premier degré ». Paris. p7-8.

postulat en ajoutant que *pour pouvoir répondre à tous ses besoins, le jeune enfant va devoir interagir sur son milieu*. C'est lors de cette phase qu'il va alors accéder aux premiers apprentissages. Selon la chercheuse, c'est le manque de réponse à ses besoins qui va faire naître le désir chez l'enfant et développer sa pensée. Il y aurait donc selon Menès, un lien direct entre *manque* et *apprentissage*. Cela signifierait donc pour l'enseignant qu'il faudrait offrir à ses élèves, une situation qui susciterait ce *manque qui déclencherait une pulsion* (l'acte de participer) afin de faire émerger la motivation de l'enfant pour enfin parvenir aux apprentissages.

Philippe Meirieu, lui, s'oppose à l'utilisation du terme de *motivation* et précise que *Faire de la motivation un préalable à une situation d'enseignement-apprentissage, c'est renvoyer la réussite de cette dernière à l'aléatoire des histoires singulières ; c'est aussi imaginer que l'élève peut désirer ce qu'il ignore ; c'est donc, tout à la fois, renoncer à s'appuyer sur la force mobilisatrice des savoirs et se résigner à ce que seuls celles et ceux qui ont déjà découvert – ou pressenti – les satisfactions qu'ils pourront retirer d'un apprentissage soient « motivés » pour s'y engager. C'est pourquoi, afin d'écarter définitivement cette tentation fataliste, il faudrait remplacer, en matière pédagogique, le terme « motivation » par « mobilisation » : pour signifier clairement que le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge – ou, même de chercher désespérément à greffer des savoirs nouveaux sur des motivations existantes –, mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent pour acquérir les savoirs qu'on juge nécessaires à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire, professionnelle et citoyenne¹².*

Ainsi, il s'agirait pour l'enseignant de faire en sorte que l'enfant s'engage volontiers dans la tâche qui lui est proposée en s'assurant que celle-ci soit attrayante pour lui et lui permette d'acquérir savoirs et savoir-faire. Il s'agirait également pour le professeur de proposer des tâches qui suscitent ce désir de savoir, ce désir d'apprendre.

12 - MEIRIEU Philippe, 2015, *Peut-on susciter le désir d'apprendre?*. Sciences Humaines, n°268.

1.2.2.2 – Exemple d'action menée pour susciter la motivation des enfants

J'ai alors commencé à proposer aux enfants des ateliers que je qualifierais de plus *ludiques*. En effet, mon manque de savoir-faire m'a conduit à parfois proposer des activités trop scolaires en début d'année, à partir de fiches de travail. J'ai donc proposé des activités impliquant davantage de manipulation, plus attrayantes et mieux adaptées aux jeunes apprenants. C'est en réfléchissant à une activité spécifiquement destinée à ces enfants qui manquaient de motivation et qui ne se mobilisaient pas, que je leur ai proposé de confectionner la maison de la mascotte d'anglais de la classe. Nous travaillions à ce moment-là sur les lignes verticales et leur tracé, et ce projet correspondait parfaitement au transfert d'apprentissages tout en proposant une approche différente de celle à laquelle les enfants étaient habitués avec moi. C'est tout d'abord sans entrain que les enfants les plus réticents habituellement, ont accepté la tâche qui consistait à tracer des lignes verticales, qu'ils devaient ensuite découper pour les apposer sur la maison de carton de la mascotte, formant ainsi portes et fenêtres. Ce travail étant d'une ampleur trop importante pour qu'il soit réalisé par un seul enfant a généré la participation et la coopération de plusieurs enfants. J'ai volontairement choisi les enfants les plus réfractaires habituellement pour participer à ce projet. Il me semble qu'un déclic s'est opéré dès qu'ils ont pu observer le résultat concret de leur travail. Le travail proposé avait du sens pour eux et c'est volontairement qu'ils ont poursuivi la réalisation de la maison de Rudolph, les jours suivants.



1.3 - Bilan des actions menées

Analysons à présent les résultats des solutions mises en place concernant les deux difficultés rencontrées en début d'année scolaire.

D'une part, le travail sur les émotions a permis d'améliorer le climat de la classe. D'autre part, proposer des activités qui prennent davantage de sens pour les enfants et qui impliquent la coopération a favorisé l'investissement de certains enfants moins enclins à participer.

Afin de pouvoir conjuguer un climat de classe serein avec des élèves mobilisés, il me fallait trouver une modalité de travail structurée. C'est ainsi que j'ai orienté mes recherches vers les travaux de John Dewey¹³ qui est à l'origine de la pédagogie de projet. Une fois, le climat de classe apaisé, les enfants me semblaient à présent, prêts à coopérer et il me semblait qu'il serait possible de mettre en œuvre cette nouvelle approche et de mesurer son impact sur la motivation des enfants.

2 – La pédagogie de projet

2.1 – Définition

Dans l'ouvrage *Un projet pour apprendre*¹⁴, Véronique Clément, auteur d'ouvrages pédagogiques explique que *le projet d'activités est une forme pédagogique qui se présente comme une aventure collective puisant sa source dans des situations vraies; qu'il s'appuie sur la méthodologie de résolution de problèmes, qui fait de l'élève un apprenant actif.*

Michel Huber¹⁵, Docteur en Sciences de l'Education, précise que cette approche doit *susciter le désir de l'enfant [...] développer un intérêt commun et non plus uniquement répondre à l'initiative de l'enseignant.* Enfin, il explique que la pédagogie de projet doit

13 - BLANQUET Marie-France, 2010, *John Dewey, Philosophe américain de l'éducation*, [en ligne] Réseau Canopé

14 - CLÉMENT Véronique, 2016, *Un projet pour apprendre – Créer une boîte à raconter* – Paris, Editions Retz.

15 - HUBER Michel, 2005, *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Editeur Chronique Sociale.

permettre aux enfants *d'apprendre à apprendre* en les encourageant à mettre en œuvre des méthodes de travail.

Les éléments qui définissent cette approche pédagogique m'ont semblé correspondre aux besoins que j'ai identifiés pour mon groupe. Les premiers travaux de la pédagogie active datant du 19^{ème} siècle, je me suis intéressée à son histoire et à son évolution.

2.2 – Historique

L'enseignement par projet est essentiellement né des travaux de John Dewey¹⁶, pédagogue américain pour qui l'enfant devait *apprendre en faisant, learning by doing*. Cette approche pédagogique s'est développée après la Première Guerre Mondiale. Celle-ci ayant accentué les notions de solidarité et fraternité chez les pédagogues.

Sur les traces de Dewey, on trouve également les travaux de Célestin Freinet¹⁷ qui rejoignent ce courant de *l'Ecole Active* qui considère que pour apprendre, l'enfant doit en voir l'utilité, doit pouvoir ressentir le besoin d'agir dans un but précis et clair. Cette pédagogie encourage les expériences liées à la vie pour favoriser les apprentissages de l'enfant, qui doivent être un facteur de progrès global de la personne et ne pas s'en tenir uniquement aux connaissances.

Dans la lignée des travaux de Freinet et Dewey, tout au long du XX^{ème} siècle, d'autres pédagogues ont expérimenté des pratiques pédagogiques dont le but était de *faire agir les élèves, non plus avec des connaissances enseignées puis exercées, mémorisées et restituées, mais avec des connaissances à construire*¹⁸. Aujourd'hui, ce postulat est repris par Stanislas Dehaene, professeur au Collège de France, qui, lors de ses cours et de ses conférences, relate les résultats d'expérimentations menées récemment, qui continuent de prouver *qu'un organisme passif n'apprend pas*¹⁹.

16 - GOUINLOCK James, 2017, *John Dewey, American philosopher and educator*, [en ligne] Britannica.

17 - JOLYS Bruno, 2004, *Célestin Freinet et son mouvement*, [en ligne] ICEM, Nantes, 2004

18 - THEVENAZ-CHRISTEN Therese, VELLAS Etienne, WEGMULLER Edith, 2003, *Conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement au fondement des pratiques éducatives et de recherche* [en ligne], Université de Genève, Colloque numéro 5.

19 - DEHAENE Stanislas, 2014-2015, *Fondements cognitifs des apprentissages scolaires*, Collège de France.

Nous voyons qu'un siècle après Dewey, cette pédagogie continue d'intéresser les chercheurs. Regardons à présent sa place dans les nouveaux programmes.

2.3 – La pédagogie de projet dans les nouveaux programmes

L'ICEM, site consacré à la pédagogie Freinet propose une analyse de la place de la pédagogie coopérative de Freinet (pédagogie qui se rapproche du projet d'activités auquel je m'intéresse ici), dans les dernières instructions officielles²⁰. Catherine Chabrun a passé en revue les 5 domaines du Socle Commun²¹ et en a extrait les points suivants pour montrer les liens entre la pédagogie active et coopérative et les nouveaux programmes:

Domaine 1- Les langages pour penser et communiquer

On observe que la notion de transversalité est mise en avant puisque le Socle Commun nous rappelle que *Les langages sont à la fois des objets de savoir et des outils; toutes les disciplines contribuent à leur acquisition*. Pour la maîtrise de la langue française, il est également précisé que celle-ci *relève de la pratique de tous les autres enseignements et de la participation à la vie scolaire*.

Domaine 2 – Les méthodes et outils pour apprendre

Les instructions officielles encouragent *l'autonomie, le goût de l'initiative [...] l'implication dans le travail commun, la recherche et la coopération*, autant d'éléments-clés qui correspondent à la pédagogie de projet.

Domaine 3 – La formation de la personne et du citoyen

Ce domaine essentiellement consacré au *Vivre ensemble*, répond directement aux problématiques rencontrées avec mon groupe en début d'année et encourage les enseignants à *concevoir un enseignement visant à former l'homme et le citoyen [...] L'école doit permettre aux élèves de participer à la vie sociale de la classe [...] L'esprit de coopération est encouragé*.

20 - CHABRUN Catherine, 2014, *Projet de socle commun et pédagogie Freinet*, [en ligne], ICEM.

21 - Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin Officiel numéro 17 du 23 avril 2015, Ministère de l'Education Nationale,.

Domaine 4 – Les systèmes naturels et les systèmes techniques

Là encore, on retrouve un lien direct avec la pédagogie de projet puisque l'enseignant y est encouragé à rendre l'enfant *curieux* et à le préparer au tâtonnement, à l'émission d'hypothèses et à la résolution de problèmes.

Domaine 5 – Les représentations du monde et l'activité humaine

Enfin, à travers ce dernier domaine, l'enseignant est convié à aider l'enfant à mieux comprendre le monde qui l'entoure. On peut donc penser que son investissement dans les projets d'activités proposés seront un atout pour lui permettre d'accéder à cette capacité. Comprendre en expérimentant et en résolvant des problèmes de la vie quotidienne.

L'analyse des contenus des cinq domaines du Socle Commun montre qu'aujourd'hui, la pédagogie de projet a toute sa place dans la classe et répond d'une part à des besoins identifiés dans le cas de ma classe, et d'autre part à une demande institutionnelle.

3 – La mise en place de projets

Afin de pouvoir mesurer l'impact de la pédagogie de projet sur les enfants de la classe, j'ai mené quatre projets entre novembre et avril que je vais ici vous présenter.

3.1 – La progressivité des projets

J'ai commencé par deux situations-problèmes sur une courte durée suivies d'un projet qui a duré toute une période. J'ai choisi de démarrer avec un projet court, d'une part parce que j'étais totalement novice en pédagogie de projet et que d'autre part, il m'a paru plus judicieux de commencer par des projets moins ambitieux et de plus courte durée afin de pouvoir observer les effets et les écueils immédiats et de réajuster aussitôt pour la suite.

Comme vous le verrez, certains projets ont évolué alors qu'ils étaient en cours. Malgré une planification en amont, j'ai dû en permanence réajuster en fonction des

capacités et des difficultés rencontrées par les enfants mais aussi m'adapter à leur motivation ou au contraire, à leur manque d'enthousiasme. La mise en œuvre de cette approche a exigé que je modifie mon mode de planification qui s'est avéré être très lourd en amont mais finalement, allégé au quotidien.

Enfin, la nature des projets a évolué au fil des mois. L'acquisition constante de savoirs et de savoir-faire pour les enfants et pour moi, m'a permis de mettre en œuvre des projets différents tout au long de l'année.

Les constats que j'ai pu faire à l'issue de chaque projet m'ont menés vers des réajustements et donc vers des tâches finales différentes à chaque fois. Ainsi, chacun des projets que je vais vous présenter ici, a sa spécificité dans la durée comme dans la démarche.

3.2 – Premier projet : *Une soupe de sorcière*

3.2.1 - Genèse du projet

Enseignant l'anglais aux enfants de ma classe une fois par semaine, j'ai travaillé sur le thème d'Halloween en octobre 2017. Halloween m'a tout naturellement conduite à travailler sur le thème des sorcières, thème fédérateur chez les jeunes enfants qui *aiment* avoir peur. Juste avant les vacances d'octobre, les enfants m'ont demandé de poursuivre la lecture d'histoires de sorcières et de fabriquer avec eux un chapeau de sorcière. Cette même semaine, sur la cour de récréation, pour une raison que j'ignore, les enfants passaient leur temps à jouer à un jeu qu'ils nomment « *À la soupe* » et qui consiste à ce que chacun son tour, un enfant se glisse à l'intérieur d'une colonne verticale de pneus de plastique pendant que les autres entonnent joyeusement « *À la soupe! À la soupe!* ». Cela m'a rappelé un album de Claude Boujon, *Ah! Les bonnes soupes*, qui est alors devenu le point de départ de mon projet « Soupe de sorcière ».

3.2.2 - Objectifs et compétences travaillées au cours du projet

Le but du projet pour les enfants était d'arriver à réaliser une soupe verte (de sorcière). Pour cela, il m'a fallu pour chaque domaine, jalonner les différentes étapes qui leur permettraient d'atteindre le but final, en proposant un projet pluridisciplinaire essentiellement porté sur les sciences et les mathématiques.

Le domaine 4, **Construire les premiers outils pour structurer la pensée**, a été travaillé à partir de trois séquences. Deux séquences dans le sous-domaine *Formes et grandeurs* pour travailler sur le tri et le classement de légumes de couleur verte, répondant à notre objectif, et une en numération. Cette dernière a permis aux enfants de pouvoir suivre la recette en réalisant des petites collections d'objets.

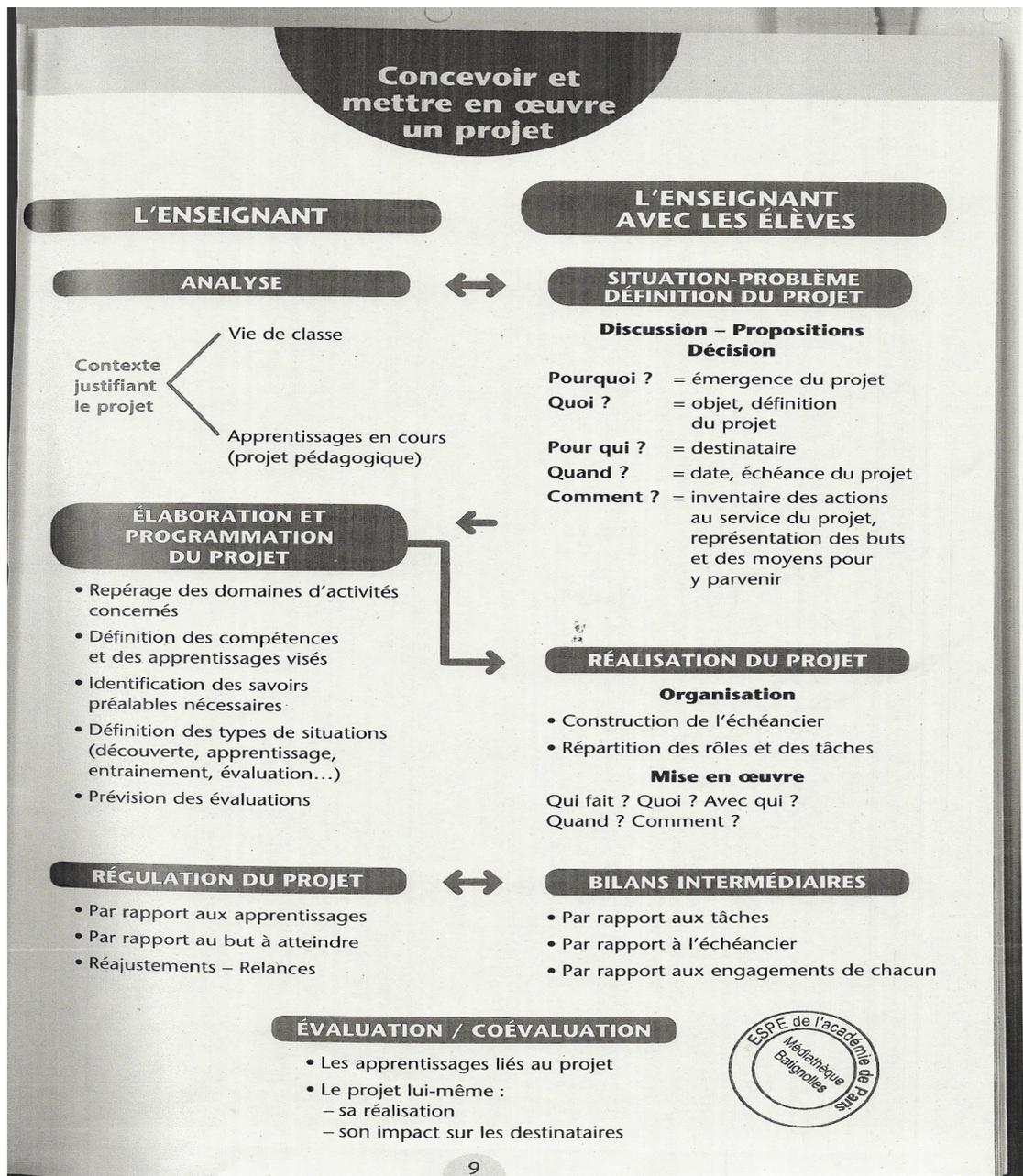
Du point de vue du domaine **Explorer le monde**, j'avais lors de la conception du projet, seulement prévu de donner l'opportunité aux enfants d'observer des légumes pendant une séance ou deux, or, j'ai finalement développé plusieurs séquences qui ont à la fois traité du *monde du vivant*, de *l'exploration de la matière*, de *la manipulation d'objets techniques* et même du *repérage dans le temps*. En travaillant les compétences de ce domaine, j'ai pu aborder la démarche d'investigation avec les enfants.

En annexe 1, vous trouverez la carte mentale qui présente les objectifs et compétences travaillées pour chaque domaine. Un récapitulatif des apprentissages, donné aux parents à la fin du projet se trouve également en annexe 2.

3.2.3 – Mise en oeuvre du projet

Afin de mettre en place ce projet, je me suis appuyée sur le document ci-dessous, extrait de *La boîte à raconter*²² de Véronique Clément édité chez Retz.

22 - CLEMENT Véronique, 2016, *Un projet pour apprendre, Créer une boîte à raconter*, Paris, Editions Retz.



Une fois mes objectifs définis et les compétences à travailler listées, j'ai élaboré une programmation détaillée dont vous trouverez un extrait en annexe 3. Je n'ai pas pour ce premier projet, travaillé avec les enfants sur l'inventaire des activités nécessaires pour parvenir à la réalisation de la tâche finale, ni à l'échéancier ou encore à une répartition des tâches comme le préconise Véronique Clément dans son ouvrage. C'est un travail que j'ai réalisé seule en amont.

Ce premier projet devait durer 3 semaines et devait être relativement restreint en termes de compétences travaillées. Je craignais que faire un projet trop long engendrerait une certaine forme d'ennui chez les enfants, j'avais peur de créer l'effet inverse de ce que je cherchais à réaliser. Or au fil du temps, ce projet n'a fait que s'étoffer et s'allonger tant il était porteur. Je n'ai eu de cesse d'ajouter des éléments d'étude et d'allonger la durée de mon projet qui a fini par durer 5 semaines au total.

Les enfants ont très bien réagi à la situation-problème initiale et ont eu à cœur de trouver une solution. Ils ont montré beaucoup d'enthousiasme en émettant de nombreuses hypothèses sur la réalisation d'une soupe et ont fait des propositions très pertinentes sur les sources qui pourraient nous permettre de trouver les réponses à nos questions. Ne sachant pas quelles étapes suivre pour réaliser une soupe nous-mêmes, Philippine, une enfant de Moyenne Section a proposé d'aller directement s'adresser à la cantinière pour vérifier avec elle si leurs hypothèses pouvaient être validées. Quant il s'est agi de chercher comment se procurer les légumes, l'idée que chacun pouvait coopérer en apportant de la maison est elle aussi venue facilement; enfin, la phase de réalisation impliquant une coopération n'a posée aucune difficulté et chacun s'est acquitté de sa tâche avec intérêt et plaisir.

3.2.4 – Résultat de mes observations

Par le biais d'un problème complexe à résoudre pour de si jeunes enfants, j'avais choisi d'observer l'investissement et la participation de chacun. En trouvant un problème concret avec une résolution palpable comme le préconise Véronique Clément²³ dans son ouvrage, j'ai pensé que cela donnerait effectivement du sens aux apprentissages et que les enfants réaliseraient potentiellement les tâches correspondant aux étapes intermédiaires avec davantage de motivation puisqu'ils devenaient *acteurs*. Ainsi *être capable de trier les légumes par couleur pour faire une soupe verte* prenait du sens. *Pouvoir compter pour réaliser les collections indiquées dans la recette*, prenait également du sens.

Il se trouve qu'en effet pour certains enfants comme Philippine ou encore Marin,

23 - CLEMENT Véronique, 2016, *Un projet pour apprendre, Créer une boîte à raconter*, Paris, Editions Retz.

enfants curieux, qui réussissaient facilement toutes les activités proposées et qui sont très stimulés à la maison, ce premier projet a été une véritable révélation. Ils ont posé des questions et se sont posés des questions, ils ont émis des hypothèses très pertinentes; ils ont expérimenté, ils ont activement cherché et ont pu tirer des conclusions. Donner du sens au travail proposé et devenir acteurs les a clairement motivé et d'un refus de parfois participer, en début d'année scolaire, ils ont pris le rôle d'enfants-moteurs dans la classe. En ce qui concerne Marin, cela a totalement effacé ses problèmes de comportement. *Le manque de réponse a fait naître en eux, le désir d'apprendre*, comme l'avait déjà observé Martine Menès²⁴ lors d'expérimentations menées.

Pour Hugo, enfant très agité qui a rencontré beaucoup de difficultés à contenir son énergie et à respecter les règles de vie de classe, ce premier projet a semblé l'apaiser totalement, comme si cela lui avait permis de canaliser son énergie. Il a participé très activement aux discussions et aux activités de ce premier projet. Son nom a ainsi disparu du jour au lendemain de la liste des enfants qui devaient être pris en charge par le maître G, dans le cadre du Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté.

Pour d'autres enfants comme Damia ou Victor B. qui étaient totalement passifs depuis le début de l'année scolaire, je n'ai remarqué qu'un investissement très partiel au projet. Ils n'ont pas refusé de participer mais ont montré très peu d'intérêt pour celui-ci et n'ont finalement fait que ce que je leur ai directement demandé de faire.

Ainsi, à l'issue de cette première expérimentation, j'ai pu observer que les enfants chez lesquels je souhaitais particulièrement susciter l'intérêt et la motivation, n'ont finalement montré aucune modification de comportement. En revanche, cela a bien fonctionné pour les enfants déjà curieux et intéressés par le monde qui les entoure. Peut-être que les situations d'apprentissage proposées n'étaient pas suffisamment *mobilisatrices* pour reprendre le terme de Philippe Meirieu²⁵.

Ce projet m'a cependant permis d'observer que d'autres éléments avaient eux aussi évolués sans que je ne l'envisage en amont. En donnant du sens aux activités proposées, j'ai remarqué une plus grande attention des enfants et j'ai trouvé qu'ils montraient davantage

24 - MENES Martine, 2012, *L'enfant et le savoir. D'où vient le désir d'apprendre?*, Paris, Editions du Seuil.

25 - MEIRIEU Philippe, 2015, *Peut-on susciter le désir d'apprendre?*. Sciences Humaines, n°268.

d'intérêt pour tout ce qui se passait en classe. De manière plus générale, j'ai trouvé que le climat de classe était devenu plus apaisé. J'en suis arrivée à la conclusion que cela était peut-être dû au fait que l'attention des enfants était focalisée sur les expérimentations menées en classe et que cela avait canalisé leur énergie. De même, j'ai remarqué qu'à travers ce projet, les relations entre les enfants s'étaient très largement améliorées. J'ai tendance à penser que cela peut-être lié au fait que la réalisation de la soupe a nécessité la coopération. Cela rejoint l'idée formulée par Evelyne Thommen²⁶ qui explique que *c'est dans l'interaction avec les autres que l'enfant apprend à réguler ses émotions*; en effet, certaines activités ont suscité de vives discussions entre les enfants engendrant tour à tour, argumentation et frustration mais jamais, les enfants n'en sont arrivés aux mains. Ainsi, cette expérience aurait à la fois permis aux enfants de mieux gérer leurs émotions à travers des activités nécessitant l'interaction et la collaboration et aurait pour la plupart, également permis de susciter leur motivation.

Enfin, j'ai remarqué un changement significatif concernant ma posture dans la classe. D'une posture de contrôle, comme le définit Dominique Bucheton, professeure en sciences du langage, j'ai pris une posture de lâcher-prise qui implique que *l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent*²⁷ faisant d'eux, des enfants davantage autonomes. Je me suis ainsi naturellement effacée sans en avoir eu conscience et surtout sans l'avoir décidé en amont. De plus, notre relation a évolué au cours de ce projet. La nature même des activités proposées a en effet encouragé le dialogue entre les enfants et moi puisqu'ils ont dû proposer des expériences que nous avons vérifiées et expérimentées ensemble. Notre relation a ainsi considérablement évolué au cours de ce projet.

Il me semble avoir ainsi en partie réussi à recentrer l'enseignement sur les enfants et réussi à mettre en place un cadre suffisamment sécurisant pour leur permettre de *tâtonner*

26 - THOMMEN Evelyne, 2010, *Les émotions chez l'enfant*, Editions Belin Sup, Paris citée par VISENTIN, Marie-Pierre. *La prise en compte et la gestion des émotions des élèves pour favoriser les enseignements et les apprentissages dans le processus de formation des professeurs stagiaires*. 2015. 52 pages. Master Parcours Conseil pédagogique Premier et Second Degrés. p13-14.

27 - BUCHETON, D. et SOULE, Y., 2009, *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. [en ligne] EDUSCOL

sans craindre de se mettre en danger comme le préconise le psychanalyste Jacques Levine²⁸ et de les laisser devenir véritablement, acteurs.

Cela a résulté en des enfants qui se sont investis dans le projet et qui ont commencé à devenir des *élèves* responsables et respectueux des règles offrant ainsi un climat de classe sérieux tout en étant plus détendu.

3.2.5 – Réajustements pour les futurs projets

Ces différents constats m'ont permis de planifier plus efficacement la suite des projets.

Ce que j'ai tout d'abord observé lors de cette première expérimentation c'est que la pédagogie de projet ne modifie pas radicalement le comportement passif de certains enfants comme je l'eus espéré. Cependant, cela a permis de modifier leur comportement les uns envers les autres grâce à l'interaction et la collaboration nécessaire à la réalisation des différentes tâches.

A l'aide de cette première expérimentation, j'ai compris que penser à des projets collaboratifs est une nécessité pour mener à bien cette approche. L'objet même du projet est essentiel lui aussi puisqu'il doit susciter l'intérêt des enfants et se doit d'être concret pour lui et d'avoir du sens. De plus, le cheminement qui va permettre de résoudre le problème posé doit offrir la possibilité à l'enfant de s'investir dans une situation de recherche qui suscitera ses questionnements et favorisera sa curiosité.

Enfin, il s'avérera indispensable de réfléchir à comment éviter la posture de contrôle de l'enseignant et à donner à l'enfant une place d'acteur véritable pour pouvoir entrevoir le succès de la pédagogie de projet lors des projets suivants.

28 - LEVINE Jacques, 2017, *Ne pas renoncer à mettre l'élève au centre du système*, [en ligne] Cahiers pédagogiques, Antidote n°25

3.3 – Deuxième projet : *Rudolph a disparu*

3.3.1 - Genèse du projet

Trois raisons ont motivé ce deuxième projet. En introduisant la mascotte d'anglais, nous n'avions parlé que de son origine, mais nous avons peu abordé l'animal en lui-même et je souhaitais que les enfants acquièrent quelques connaissances sur le renne, animal (en peluche) qui allait nous accompagner toute l'année. La deuxième raison fut que je souhaitais contourner le thème de Noël et que je préférais travailler sur un animal des pays froids et le thème de l'hiver, le renne du Canada en faisant un parfait point de départ. Enfin, je trouvais aussi que l'utilisation systématique de la mascotte avait un côté redondant et j'éprouvais un besoin pressant de modifier les habitudes. Ainsi, j'ai pris la décision de faire disparaître notre mascotte pendant quelques temps. Sa disparition a engendré un grand nombre de questions chez les enfants. *Où était-il parti? Pourquoi nous avait-il quitté? Et surtout, Comment le retrouver?*

3.3.2 - Objectifs et compétences travaillés au cours du projet

Le but du projet pour les enfants était d'arriver à réaliser le portrait Rudolph le renne, afin de pouvoir lancer un avis de recherche et de le retrouver.

Contrairement au projet de la soupe, la tâche finale de ce projet a émergé des enfants. En leur demandant ce que nous pourrions faire pour le retrouver, ils ont pensé à aller demander aux enfants des autres classes s'ils ne l'avaient pas vu; or, nous n'avions aucune photo de lui et il est apparu évident que nous devions réaliser son portrait à partir de nos souvenirs et d'ouvrages documentaires consacrés aux rennes.

De cet objectif final est né un nouveau projet pluridisciplinaire avec le domaine 4, **Construire les premiers outils pour structurer la pensée**, à travers lequel, nous avons poursuivi notre travail sur les formes géométriques puisque le portrait de Rudolph a été entièrement réalisé à partir de reproductions de formes simples tracées à l'aide de gabarits.

Les compétences travaillées du domaine 5, **Explorer le monde** ont permis aux enfants d'accroître leurs savoirs sur les animaux des pays froids et plus particulièrement sur le renne. Une deuxième séquence a aussi permis de travailler la notion d'espace. Le domaine 1, **Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions** a été transversal et a d'une part permis de mener l'ensemble des séquences à l'oral et d'autre part, la notion d'écrit a été abordée à travers la réalisation de la tâche finale puisqu'une phase de rédaction a été nécessaire. Enfin, les compétences du domaine 3, **Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques** travaillées, ont permis aux enfants d'arriver à une production plane, représentant Rudolph.

En annexe 4, vous trouverez la carte mentale qui présente les objectifs et compétences travaillées pour chaque domaine. Un récapitulatif, donné aux parents à la fin du projet se trouve également en annexe 5.

3.3.3 – Mise en oeuvre du projet

Les objectifs définis et les compétences travaillées listées, j'ai élaboré mes séquences par domaine avant d'identifier quelles activités permettraient aux enfants d'acquérir les savoirs et les savoir-faire nécessaires. Ce projet étant réduit à quelques séances uniquement, je n'ai pas travaillé sur l'échéancier ni sur le détail des étapes avec les enfants. Nous avons ensemble listé les connaissances qu'il leur fallait acquérir pour pouvoir réaliser l'avis de recherche de Rudolph, à savoir :

- *connaître sa morphologie*
- *savoir écrire le nom de Rudolph*

Les diverses hypothèses émises par les enfants quant à sa disparition les ont menés vers une recherche documentaire sur le renne.

3.3.4 – Résultat de mes observations

Par le biais d'une situation-problème simple mais qui touchait leur affection pour la mascotte de la classe, les enfants ont montré un grand intérêt. La très grande majorité s'est

investie dans la recherche documentaire ainsi que dans la réalisation du portrait de la mascotte. Selon la classification de Roland Viau²⁹, la motivation des enfants sur ce projet serait née *d'un facteur directement lié à la vie de l'élève et serait donc une source de motivation forte*, expliquant potentiellement son succès. Il s'agit de ce qu'il qualifie de *motivation intrinsèque*, celle qui est interne à l'élève et non celle suscitée par l'intervention de l'enseignant.

Même si la grande majorité s'est investie dans ce projet, quelques enfants comme Victor B. précédemment cité, n'ont pas montré d'intérêt particulier pour celui-ci, alors que plusieurs enfants se sont inquiétés de savoir si la mascotte ne nous avait pas quitté car la maison que nous lui avons fabriquée ne lui plaisait pas suffisamment. Ainsi, un travail parallèle de *peaufinage* de la décoration de la maison de Rudolph a eu lieu. Damia, enfant, généralement peu investie dans les projets de la classe, a ici vraisemblablement été affectée par le départ de la mascotte d'anglais et a d'elle-même participé à la réfection de la maison de la marionnette pensant que cela pourrait avoir une incidence sur son retour.

3.3.5 – Réajustements pour les futurs projets

Ce deuxième projet bien que très court, m'a de nouveau permis de réfléchir aux types de projets à proposer aux enfants pour favoriser leur mobilisation. Je pouvais ainsi observer qu'à travers les deux premiers projets, les enfants avaient été motivés par une tâche finale concrète. J'ai également remarqué que la dimension affective pouvait elle aussi être facteur d'investissement et source de motivation. Pour mon troisième projet j'ai donc choisi de poursuivre un projet originellement TICE sur le thème de l'écologie, que j'avais écrit pour répondre à la demande M. Pasquier, enseignant à l'ESPE. Avec ma collègue de l'ESPE, Marion, nous avons monté ce projet autour du loup que j'ai décidé de creuser en lui donnant les deux dimensions précédemment citées : susciter la dimension affective chez les enfants et m'assurer que la tâche finale serait concrète.

29 - VIAU Rolland, 2009, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, Louvain cité par CATOIRE LUSSICH, Victoria. 2015. *Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves : un enjeu de l'école*. 37p. Master « MEEF » mention « Premier degré ». Paris. P12-13.

3.4 – Un troisième projet : *Le loup*

3.4.1 - Genèse du projet

Avant de lancer mon troisième projet, je devais trouver le moyen de faire réapparaître notre mascotte d'anglais et d'introduire le loup, thème de ce troisième projet. Avant même de faire disparaître le renne, j'avais fait des recherches et trouvé un album pour enfants intitulé *Où est le renne au nez rouge?*³⁰. Rudolph, le renne au nez rouge, en charge de diriger le traîneau du Père-Noël s'était bien évidemment absenté pour aller l'aider; celui-ci s'était caché dans un cadeau emballé de papier rouge et ses camarades le cherchaient. Ainsi, le jour de la rentrée des vacances de janvier, deux cadeaux attendaient les enfants dans la classe. Ils ont ouvert le premier qui contenait l'album qu'ils se sont empressés de consulter et qu'ils m'ont demandé de leur lire. Le livre se termine lorsque les amis de Rudolph le retrouvent dans le cadeau emballé de papier rouge.

Suite à cette lecture, c'est donc sans hésiter que les enfants ont émis l'hypothèse que notre mascotte était elle aussi partie au pays du Père-Noël pour l'aider et qu'elle était probablement dissimulée dans le deuxième cadeau emballé de papier rouge. Lorsque les enfants ont ouvert la boîte, ils ont été ravis de retrouver leur compagnon anglophone. Rudolph leur a alors expliqué que lors de son périple, il s'était fait un ami qu'il avait convaincu de l'accompagner jusqu'à nous. C'est ainsi que les enfants ont découvert, tapi au fond de la boîte, une marionnette de loup. Immédiatement, à la vue du loup, certains enfants ont exprimé une peur surjouée, plus qu'une peur avérée. Je leur ai demandé pourquoi ils exprimaient un sentiment de peur à la vue du loup. Ils m'ont expliqué qu'il s'agissait d'un animal cruel qui dévorait les autres animaux ainsi que les enfants. Le projet était alors lancé.

3.4.2 - Objectifs et compétences travaillés au cours du projet

J'avais avec ma collègue Marion, prévu ce projet pour justement déconstruire cette idée stéréotypée du loup comme animal cruel et tenter de démontrer que cela faisait partie

30 - ADRIANSEN Sophie et ORZEL Marta, *Où est passé le renne au nez rouge?* Gulf Stream Editeur, Nantes

de son régime alimentaire et qu'il ne s'agissait pas de férocité mais d'un besoin physiologique. Il s'agissait également de les amener à découvrir des albums contre-stéréotypés plutôt que de rester cantonné aux albums traditionnels qui effectivement montraient le loup comme un animal plutôt sanguinaire.

L'objectif principal du travail sur le thème du loup était de modifier la représentation des enfants à son égard. A l'intérieur de ce thème, plusieurs projets ont vu le jour.

Le premier a été consacré à la ré-écriture de la fin d'un conte traditionnel. Les enfants ont choisi *Le Petit Chaperon Rouge*.

Le second a consisté à faire des recherches et à travailler avec un naturaliste pour mieux connaître l'animal, sa morphologie, son régime alimentaire, son habitat et enfin, aborder brièvement sa place dans l'éco-système.

Le troisième, qui est celui sur lequel j'ai tenté d'appliquer l'approche de la pédagogie de projet a consisté en un projet de création. La littérature foisonnante sur le thème du loup m'a permis de confectionner un très large réseau d'ouvrages dont il est le protagoniste principal. J'ai choisi de partir de celui de Mario Ramos, *Loup, loup, y es-tu?*³¹ pour réaliser un album sonore, impliquant une approche pluridisciplinaire mêlant les domaines 1 et 3. Des compétences du domaine 1, **Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions** ont été travaillées à travers l'écriture de nouveaux épisodes en dictée à l'adulte. Le domaine 3, **Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques** a essentiellement été exploré à travers un travail sur les univers sonores en permettant aux enfants de développer une attention particulière aux bruits qui nous entourent et à trouver autour d'eux une source de créativité. Ce projet a d'une part permis de travailler le développement des aptitudes à l'expression et à la création, comme le recommandent les programmes d'Education musicale depuis 2002, et d'autre part il m'a permis de répondre à une autre volonté institutionnelle qui est de favoriser les projets pluridisciplinaires pour donner davantage de sens aux apprentissages.

En annexe 6, vous trouverez la séquence détaillée de ce projet.

31 - RAMOS Mario, *Loup, loup, y es-tu?*, 2008, Ecole des loisirs, Paris

3.4.3 – Mise en oeuvre du projet

La mise en œuvre de ce projet a été plus complexe que je ne l'avais envisagée. D'une part parce que mener ou plutôt, *tenter* de mener plusieurs projets, même de faible envergure, en même temps, n'est pas réaliste sur une période aussi courte. Je me suis laissée happée par les possibilités qu'offrait ce thème. D'autre part, j'ai rencontré plusieurs écueils qui ont perturbés le déroulement de mon projet.

A travers les différentes séances, j'ai rencontré une difficulté majeure applicable à toutes les séances impliquant de l'enregistrement, il s'agit du *bruit de fond*. Avec une classe de 28 enfants de maternelle (à l'époque), le silence complet est quasiment impossible à atteindre, car pendant qu'un groupe enregistre, les autres sont occupés sur d'autres ateliers et ont oublié qu'un groupe était en train d'enregistrer. Les conditions matérielles m'imposent d'être seule avec les enfants 80% du temps et que les moments où nous avons été deux adultes dans la classe ont été trop rares pour les mettre au service de ce seul projet. L'alternative la plus évidente pour moi, a été de procéder au ré-enregistrement de certains épisodes lorsque le bruit de fond était trop présent ce qui a engendré une perte de temps inexorable et a donc résulté en une précipitation pour finir les enregistrements avant la fin de la période et cela a considérablement modifié le rythme de travail qui s'était instauré et cela a généré une certaine tension.

J'ai également rencontré une difficulté, cette fois-ci d'ordre matériel puisqu'il m'a été impossible d'emprunter un enregistreur auprès de l'ESPE comme je l'avais initialement prévu. J'ai ainsi dû utiliser mon téléphone qui n'était pas des plus simples à utiliser par les enfants et que ma présence a été nécessaire pour tous les enregistrements. Ce projet qui devait contribuer à la construction de l'autonomie a en fait nécessité ma présence permanente et a donc perdu de son sens.

La conséquence directe de ces écueils a été la modification de la mise en œuvre originellement pensée. Ce projet qui devait être un projet de création émanant des enfants et essentiellement réalisé par eux-mêmes, est devenu un projet où j'ai retrouvé *une posture de*

contrôle pour reprendre le terme de Dominique Bucheton³². J'ai, presque seule (sauf dans les parties consacrées à la création pure), mis en œuvre ce projet du début à la fin, en dirigeant et menant chacune des étapes. La complexité de la tâche finale a radicalement modifié la position dans laquelle je souhaitais me trouver, à savoir davantage en retrait pour permettre l'accès aux savoirs et aux savoir-faire à travers des situations de travail laissant davantage de place à l'autonomie.

3.4.4 – Résultat de mes observations

Le résultat final escompté a vu le jour mais la mise en œuvre initialement prévue pour y arriver a fortement été modifiée.

Tout d'abord, même si les difficultés techniques avaient pu être résorbées, la tâche finale n'était pas vraiment à la hauteur des capacités de si jeunes enfants, en tout cas, pas dans le cadre d'un projet d'activités qui a pour vocation de rendre l'élève vraiment acteur. La posture que j'avais réussi à trouver dans la classe a été modifiée et ma présence contante a été nécessaire, transformant ce projet de classe en celui de *l'enseignante*.

A cela s'est ajoutée la difficulté qu'ils ont eu à visualiser le résultat final. Quand je leur ai proposé de réaliser un album sonore, ils ont eu l'air de valider mon idée mais il me semble que c'était davantage parce que j'étais moi-même très enthousiaste en le leur proposant et qu'ils ont tout simplement adhéré à mon projet sans savoir de quoi il s'agissait vraiment. J'aurais dû commencer par leur présenter un album sonore afin qu'ils sachent mieux à quoi ressemblerait leur production finale une fois les enregistrements réalisés, afin de susciter chez eux un désir de créer. Ce projet trop abstrait était trop loin de leur monde et n'a pas pu générer cette *motivation intrinsèque* identifiée par Rolland Viau³³.

32 - BUCHETON, D. et SOULE, Y., 2009, *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. [en ligne] Éducation et didactique, vol. 3 - n°3 | mis en ligne le 01 octobre 2011. EDUSCOL

33 - VIAU Rolland, 2009, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck cité par CATOIRE LUSSICH, Victoria. 2015. *Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves : un enjeu de l'école*. 37p. Master « MEEF » mention « Premier degré ». Paris. P12-13.

Je n'ai pas réussi à donner la dimension affective du deuxième projet. J'ai vainement tenté de l'introduire avec une marionnette de loup, amie de la mascotte de la classe mais cela ne s'est pas avéré suffisant.

Enfin, le rythme soutenu que j'ai dû imposer pour arriver à mes fins en bouclant tous les micro-projets et en assistant tous les groupes pour l'enregistrement, a engendré une certaine tension qui a également altéré notre rythme de travail et a modifié l'atmosphère auparavant tranquille de la classe, or un climat non serein n'est pas propice aux apprentissages et peut *engendrer l'inhibition* comme le rappelle Stanislas Dehaene³⁴, spécialiste des neuro-sciences.

Les enfants se sont donc tout naturellement désinvestis sur ce projet. En revanche, une fois le montage sonore terminé, ils ont apprécié écouter leur production; enfin, ce projet avait du sens à leurs yeux!

3.4.5 – Réajustements pour projets futurs

Ces observations m'ont permis de réaliser qu'il est indispensable de ne pas être trop ambitieux et de se donner le temps de réaliser un projet et non plusieurs en même temps, dans une atmosphère de travail sans stress qui permet de faire perdurer un climat favorable aux apprentissages. Il me paraît indispensable d'éviter de générer des tensions qui ne peuvent que perturber les apprentissages.

En comparaison avec les projets précédents où la tâche finale était facilement identifiable par les enfants, le taux d'adhésion a considérablement chuté sur ce projet qui était trop abstrait pour de jeunes enfants, alors que paradoxalement, la conclusion que j'ai moi-même tirée du projet précédent indiquait la nécessité d'un résultat *matérialisable*.

La dimension affective que j'ai tentée de donner en travaillant à partir du compagnon de notre mascotte a finalement été totalement occultée et n'a pas permis de

34 - DEHAENE Stanislas, 2014-2015, *Cours : Fondements cognitifs des apprentissages scolaires*, Collège de France.

servir le facteur éventuellement motivant.

Enfin, le travail de coopération que j'avais envisagé a lui aussi totalement disparu face aux difficultés techniques puisque les enfants ont eu besoin de moi du début à la fin, sans pouvoir s'aider les uns, les autres.

De nombreux réajustements ont donc été indispensables pour planifier le projet suivant.

3.5 - Compilation de mes observations

	Projet 1	Projet 2	Projet 3
Tâche finale concrète pour l'enfant	Oui	Oui	Non
Coopération et entraide entre les élèves possible	Oui	Oui	Non
Climat de classe	Serein	Serein	Tendu
Rythme de travail imposé	Normal	Normal	Rapide
Enfant acteur et en situation de recherche	Oui	Un peu	Un peu
Posture de l'enseignante	En lâcher-prise	En lâcher-prise	En position de contrôle
Dimension affective	Non	Oui	Non
Durée du projet	5 semaines	2 semaines	7 semaines
Tâche finale réussie	Oui	Pas exactement	Oui
Impact sur la motivation des enfants	Positif	Positif	Négatif. Désintérêt presque total des enfants

Conclusion

Le tableau des indicateurs précédent montre que la mise en œuvre de la pédagogie de projet repose sur la conjonction de principes fondamentaux. A travers notre très brève étude, on peut observer que l'absence d'éléments-clés peut modifier le degré de motivation des enfants. L'analyse des expérimentations montre que si la tâche finale est trop abstraite, l'enseignante trop en position de contrôle ou la possibilité de coopérer, moindre, l'adhésion et la motivation des enfants est moins importante voire inexistante tandis que lorsque l'ensemble des piliers de la pédagogie de projet sont réunis, on a pu remarquer une plus forte motivation de la part des enfants et une adhésion presque totale.

On peut ainsi conclure que notre hypothèse de départ est validée; la pédagogie de projet peut avoir un impact sur la motivation des enfants lorsqu'elle est mise en œuvre dans sa globalité mais elle n'a pas d'impact systématique sur tous les enfants. Comme nous avons pu le voir, certains enfants n'ont pas modifié leur attitude au fil des projets proposés.

De plus, nous avons pu remarquer que cette approche pouvait permettre de pallier certaines difficultés rencontrées en classe. Dans notre cas d'étude, elle aura permis aux enfants d'explorer la coopération et aura ainsi modifié les relations entre les enfants, tout en contribuant à offrir un climat de travail davantage serein dans la classe. De par son principe de mise en œuvre de résolution de problème, cette approche a également permis aux enfants de participer plus activement, de manière générale.

Malgré l'intérêt que je porte à cette approche pour les raisons précédemment citées, je dois dire que je me suis aussi heurtée à ses limites. Trouver le projet idéal et l'introduire au moment où il va pouvoir prendre sens dans l'esprit des enfants est selon moi une contrainte lourde, puisqu'il faut aussi garder à l'esprit que l'enseignant va devoir tout au long de l'année assurer une progression des apprentissages adaptée aux besoins de tous ses élèves.

D'autre part, cette approche ne me semble pas être un moyen efficace pour mesurer les progrès des enfants.

Seule l'alternance de la pédagogie de projet avec une autre ou avec d'autres approches me paraît réaliste.

Ces expériences m'ont montré les possibilités ainsi que les limites de cette approche et auront, en cela été très enrichissantes. A l'issue de cette étude, il faut ainsi retenir que l'on ne peut pas choisir une approche pédagogique unique mais que l'enseignant doit veiller à chaque instant à adapter son approche selon les besoins des enfants et selon le contexte.

Bibliographie

Documents institutionnels

Bulletin Officiel spécial numéro 2, Annexe, Programme d'enseignement de l'école maternelle, Ministère de l'Education Nationale, 18 février 2015

Bulletin Officiel spécial numéro, Ministère de l'Education Nationale, 26 mars 2015

Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin Officiel numéro 17 du 23 avril 2015, Ministère de l'Education Nationale.

Ouvrages

ADRIANSEN Sophie et ORZEL Marta, *Où est passé le renne au nez rouge?* Gulf Stream Editeur, Nantes

ANTILOGUS Marie, LLENAS Anna, 2014, *La couleur des émotions*. Editions Quatre Fleuves.

AUBERT Jean-Luc, 2012, *Comprendre l'enfant, comprendre l'élève. De la psychologie à la pédagogie*. Collection « Les repères pédagogiques ». Paris, Nathan.

BOUJON Claude, 2009, *La brouille*, Editions L'Ecole des Loisirs.

CLEMENT Véronique, 2016, *Un projet pour apprendre – Créer une boîte à raconter –* Paris, Editions Retz.

D'ALLANCE Mireille, 2000, *Grosse colère*, Editions L'Ecole des Loisirs.

DEHAENE Stanislas, 2014-2015, *Cours : Fondements cognitifs des apprentissages scolaires*, Collège de France.

HUBER Michel, 2005, *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Editeur Chronique Sociale.

MEIRIEU Philippe, 2015, *Peut-on susciter le désir d'apprendre?*. Sciences Humaines, n°268.

MENES Martine, 2012, *L'enfant et le savoir. D'où vient le désir d'apprendre?*, Paris, Editions du Seuil.

PHARAND J. et DOUCET M., 2013, *En éducation, quand les émotions s'en mêlent !* Presse de l'Université du Québec, P 47.

RAMOS Mario, *Loup, loup, y es-tu?*, 2008, Ecole des loisirs, Paris

THOMMEN Evelyne, 2010, *Les émotions chez l'enfant*, Editions Belin Sup, Paris.

VIAU Rolland, 2009, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck

Mémoires

CATOIRE LUSSICH, Victoria. 2015. Susciter le désir d'apprendre chez tous les élèves : un enjeu de l'école. 37p. Master « MEEF » mention « Premier degré ». Paris. p7-8.<dumas-01176973>

VISENTIN, Marie-Pierre, 2015. *La prise en compte et la gestion des émotions des élèves pour favoriser les enseignements et les apprentissages dans le processus de formation des professeurs stagiaires*. 52 p. Master Parcours Conseil pédagogique Premier et Second Degrés. Toulouse. P13-14.

Sites internet

BLANQUET Marie-France, 2010, *John Dewey, Philosophe américain de l'éducation*, [en ligne]Réseau Canopé

BUCHETON, D. et SOULE, Y., 2009, *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. [en ligne] Éducation et didactique, vol. 3 - n°3 | mis en ligne le 01 octobre 2011. EDUSCOL

CHABRUN Catherine, 2014, *Projet de socle commun et pédagogie Freinet* [en ligne], ICEM.

GOUINLOCK James, John Dewey, 2017, *American philosopher and educator* [en ligne] Britannica.

JOLYS Bruno, 2004, *Célestin Freinet et son mouvement*, [en ligne] ICEM, Nantes.

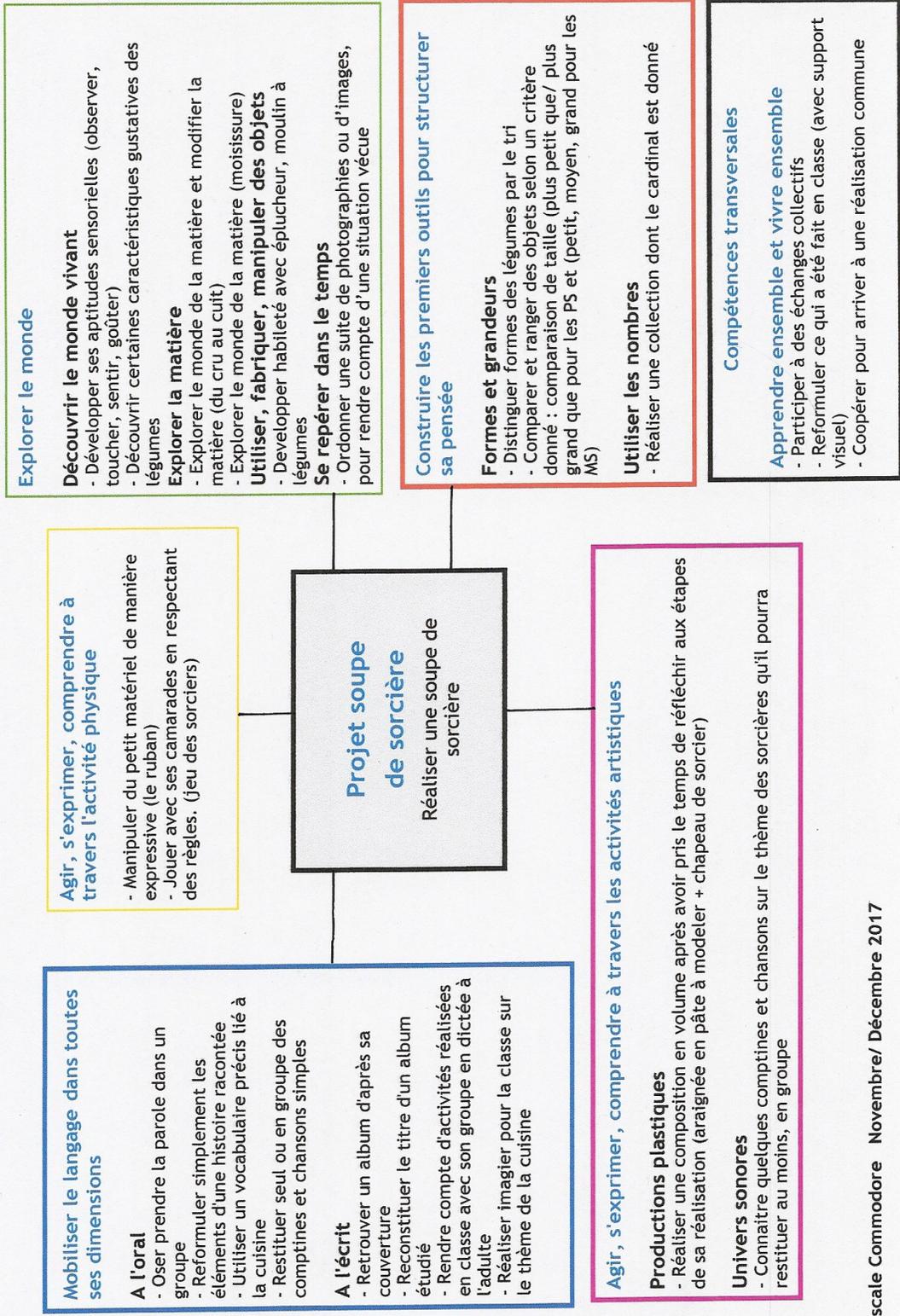
LHERETE Heloise et DORTIER Jean-Francois, 2018, *Comment changer l'école? Rencontre avec Jean-Michel Blanquer et Edgar Morin* [en ligne] Sciences humaines.

LEVINE Jacques, 2017, *Ne pas renoncer à mettre l'élève au centre du système*, [en ligne] Cahiers pédagogiques, Antidote n°25

PIAGET Jean, 2018, *Présentation de l'oeuvre; la psychologie*, [en ligne], Fondation Jean Piaget.

THEVENAZ-CHRISTEN Therese, VELLAS Etienne, WEGMULLER Edith, 2003, *Conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement au fondement des pratiques éducatives et de recherche* [en ligne], Université de Genève, Colloque numéro 5.

Compétences travaillées, projet soupe de sorcière PS/MS



Domaine : Mobiliser le langage

Avec ce projet, j'ai appris à...

- Prendre la parole en groupe pour partager mes idées, mon avis
- Reformuler les éléments d'une histoire racontée
- Comprendre et utiliser un vocabulaire précis
- Retrouver un album d'après sa couverture
- Reconstituer le titre d'un album étudié
- Rendre compte d'activités réalisées en classe avec son groupe en dictée à l'adulte
- Réaliser un imagier collectif pour la classe sur le thème de la cuisine (découverte du principe alphabétique)

Domaine : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

Avec ce projet, j'ai appris à...

- Distinguer les formes, à trier et à classer
- Comparer et ranger des objets selon un critère donné : comparaison de taille (plus petit que/ plus grand que pour les PS et (petit, moyen, grand pour les MS)
- Réaliser une collection dont le cardinal est donné (de 1 à 4)

Domaine : Explorer le monde

Avec ce projet, j'ai appris à...

- Développer mes aptitudes sensorielles (observer, toucher, sentir, goûter)
- Découvrir certaines caractéristiques gustatives des légumes
- Explorer le monde de la matière et modifier la matière (du cru au cuit)
- Développer mes habiletés avec épilucheur, moulin à légumes
- Ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte d'une situation vécue

Domaine : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Avec ce projet, j'ai appris à...

- Réaliser une composition en volume après avoir pris le temps de réfléchir aux étapes de sa réalisation (araignée en pâte à modeler + chapeau de sorcier)
- Mémoriser quelques comptines et chansons sur le thème des sorcières

Domaine : Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Avec ce projet, j'ai appris à...

- Manipuler du petit matériel de manière expressive (le ruban)
- Jouer avec mes camarades en respectant des règles. (Jeu des sorciers)

Compétences transversales : Apprendre ensemble et vivre ensemble

- Participer à des échanges collectifs
- Reformuler ce qui a été fait en classe (avec support visuel)
- Coopérer pour arriver à une réalisation commune

Annexe 3

Domaine: Construire les premiers outils pour structurer sa pensée Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées				
Séquence: Comparer et ranger des objets selon un critère donné				
Petite et Moyenne Sections de Maternelle		Novembre 2017	Pascale Commodore	
PS et MS	Séance 1/4	Durée : 15 minutes	Classe entière	Phase de découverte
Objectif pour l'enseignante: Observer capacité de l'enfant à observer et à émettre des commentaires				
Objectif pour l'enfant : Développer capacité d'observation ; trouver différences et similarités.				
Compétences visées : Pouvoir trier selon un critère.				
Déroulement : Des légumes frais sont apportés et déposés au centre du coin regroupement. L'enseignante demande aux enfants de commenter ce qu'ils voient et leur demande lesquels on pourrait mettre ensemble et pourquoi on pourrait les mettre ensemble.				
Question posée : Quels légumes pourrions-nous mettre ensemble ?				
Vocabulaire spécifique: les noms des légumes, mettre ensemble, (expression causalité) parce que				
Matériel : légumes frais				
Evaluation : Observation du résultat pour voir si les enfants sont en mesure d'utiliser la compétence de tri déjà travaillée en période 1 (septembre-octobre). Evaluation diagnostique pour l'enseignante.				
Difficultés possibles envisagées : Enfants qui ne participent pas				
Dispositif d'aide et de remédiation envisageables : L'enseignante propose de l'aide en travaillant directement avec les enfants et en réduisant le nombre d'éléments à comparer.				
PS et MS	Séance 2/4	Durée : 15 minutes	Groupes de 5/6	Phase de structuration
Objectif pour l'enseignante: Faire observer les points communs et les différences entre plusieurs objets et demander aux enfants de les classer selon critère donné.				
Objectif pour l'enfant : Développer capacité d'observation ; trouver différences et similarités.				
Compétences visées : Pouvoir classer des objets selon un critère donné.				
Déroulement : Des photos de légumes sont données aux enfants. L'enseignante demande aux enfants de quelles couleurs sont les légumes.				
Consigne donnée : Mettez les légumes verts ensemble dans le bol vert, les rouges, dans le bol rouge...				
Différenciation possible: Chaque couleur nommée est symbolisée par un rectangle de papier (correspondant à cette même couleur), qui est déposé et scotché au fond d'un bol. Nombre de cartes qui peut être différent d'un élève à l'autre.				
Vocabulaire spécifique: les couleurs, le bol, la carte, mettre ensemble, parce que				
Matériel : cartes plastifiées, 5 bols, 5 rectangles de couleur différentes et correspondant aux couleurs de légumes proposés				
Evaluation : Observation de la capacité de l'enfant à classer				
Difficultés possibles envisagées : Enfants qui ne réalisent pas l'activité selon consigne donnée.				
Dispositif d'aide et de remédiation envisageables : L'enseignante reprend avec ces enfants l'activité en groupes de 2 élèves maximum.				

Domaine: Explorer le monde
Découvrir le monde du vivant

Séquence: Des légumes pour faire une soupe verte

Petite et Moyenne Sections de Maternelle Novembre 2017 Pascale Commodore

PS et MS Séance 1/6 **Durée :** 15 minutes **Groupe classe** **Phase d'introduction du projet**

Objectif pour l'enseignante: Introduire point de départ du projet

Objectif pour l'enfant : Se poser des questions et émettre des hypothèses

Compétence travaillée : Réfléchir ensemble et émettre hypothèses

Déroulement : Suite à l'écoute de l'histoire de *Tro Tro fait de la soupe* et à la lecture de *Ah, les bonnes soupes* de Claude Boujon, il est posé plusieurs questions aux enfants afin que le projet de faire une soupe nous-mêmes, émerge.

Questions posées : *De quoi parlent ces livres ? Qu'ont utilisé les personnages des histoires pour faire de la soupe ? Et vous, êtes-vous capable de faire de la soupe comme Tro Tro ? Marin, pourrais-tu faire une soupe tout seul ? Pourquoi pas ? Comment pourrions-nous nous y prendre pour faire de la soupe ?*

Vocabulaire-clé: ingrédients, légumes, eau, sel

Matériel : deux albums lus. Fiche cartonnée grand format pour noter réponses aux questions en dictée à l'adulte.

Evaluation : Observation de la pertinence des réponses des enfants.

PS et MS Séance 2/6 **Durée :** 30 minutes **Groupe classe** **Phase de découverte**

Objectif pour l'enseignante: Observer capacité des enfants à observer et décrire les légumes

Objectif pour l'enfant : Observer et décrire (forme, couleur, taille, texture au toucher)

Compétences visées : Développer ses aptitudes sensorielles

Déroulement : L'enseignante raconte que la mascotte d'anglais Rudolph est allée au marché et est revenue avec un panier de légumes. Les divers légumes sont posés sur la table au centre du coin regroupement. Ils sont décrits par les enfants puis dessinés. Ils sont ensuite manipulés et les enfants décrivent leur texture. Les enfants sont ensuite invités à dessiner le légume de leur choix. L'enseignante passe demander à chacun ce qu'il a dessiné et lui demande de le décrire.

Questions posées : *A quoi ressemble ce légume ? Que sens-tu sous tes doigts quand tu le touches ?*

Vocabulaire-clé: doux, rugueux, bosses, long, rond, petit, gros, les couleurs

Matériel : légumes frais, appareil photo, affiche pour prendre note des commentaires

Evaluation : Observation de la capacité des enfants à décrire par la vue et le toucher.

Difficultés possibles envisagées : Elèves qui ne maîtrisent pas le vocabulaire et qui ne pourraient pas s'exprimer.

Dispositif d'aide et de remédiation envisageables : L'enseignante donne un nombre de propositions d'adjectifs et les explicite au fur et à mesure que d'autres enfants les emploient.

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Oral

- Séance 1 : Commenter photos se repérer dans l'espace
- Séance 2 : Commenter images extraites du livre *Où est passé le renne au nez rouge?*
- Séance 3 : Emettre des hypothèses sur la disparition de Rudolph
- Séance 4 : Commenter paysages d'hiver

Ecrit :

- Séance 1 : Lecture de *Où est passé le renne au nez rouge?*
- Séance 2 : Chercher les livres sur les rennes dans la classe
- Séance 3 : Rassembler informations sur renne
- Séance 4 : Rédiger poster de recherche de Rudolph
- Séance 5 : Lecture album : Le premier grand voyage du Père-Noël

Explorer le monde

- Séance 1 : Se repérer dans l'espace Se situer par rapport à un objet
- Séance 2 : Situer qqn d'autre par rapport à un objet
- Séance 3 : Recherche documentaire sur le renne
- Séance 4 : Rassembler informations sur le renne

Apprendre ensemble et vivre ensemble

- L'enfant :
 - participe à des échanges collectifs
 - sait dire ce que l'on a fait en atelier (avec support visuel)

Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

- Les formes et les grandeurs
- Séance 1 : Reconnaître le disque et le dessiner avec un gabarit
- Séance 2 : Revoir petit/ moyen/grand
- Séance 3 : Superposer petits, moyens et grand disques pour faire visage Rudolph

Projet Rudolph a disparu

- La marionnette de la classe a disparu...
- Les enfants se demandent ou elle est passée...

Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

- Séance 1 : Se repérer dans l'espace - Se situer par rapport à un objet - Faire photo des enfants avec une caissette dessus/dessous/devant/derrrière/ sur/ sous/ à côté de/ entre
- Séance 2 : Se déplacer selon consignes données : passer sous... monter sur... + jeux collectifs Les sorciers et le jeu du foulard

Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

- Séance 1 : Découper papier pour fabriquer flocons de neige
- Séance 2 : Graphisme : Décorer boules de Noël
- Séance 3 : Réaliser portrait Rudolph

Sur le thème de Noël et de l'hiver, nous avons travaillé autour du thème du renne et des paysages de pays froids. Notre mascotte d'anglais Rudolph a disparu pendant plusieurs semaines. Nous avons fait des recherches pour mieux connaître cet animal et essayé de découvrir où il avait bien pu passer... Nous avons reproduit le portrait de Rudolph, le renne au nez rouge et avons lu nombre d'albums sur ce thème. Nous avons décoré la classe avec des flocons de toutes les couleurs et des mobiles en forme de sapins.

Les apprentissages liés à ce projet**Domaine : Mobiliser le langage**

Avec ce projet, j'ai appris à...

- *Prendre la parole en groupe pour partager mes idées, mon avis*
- *Reformuler les éléments d'une histoire racontée*
- *Comprendre et utiliser un vocabulaire précis*
- *Utiliser repères spatiaux dans activité de commentaire d'images*
- *Décrire des tableaux de paysages d'hiver*
- *Rassembler des livres sur un même thème, dans la bibliothèque de la classe*
- *Rassembler informations à partir d'ouvrages*

Domaine : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

Avec ce projet, j'ai appris à...

- *Identifier et dessiner le disque*
- *Identifier plus petit que / plus grand que pour les PS et petit, moyen, grand pour les MS.*
- *Réaliser une collection dont le cardinal est donné (de 1 à 4)*

Domaine : Explorer le monde

Avec ce projet, j'ai appris à...

- *Développer mes aptitudes sensorielles (observer, toucher, sentir, goûter)*
- *Découvrir certaines caractéristiques gustatives des légumes*
- *Explorer le monde de la matière et modifier la matière (du cru au cuit)*
- *Développer mes habiletés avec éplucheur, moulin à légumes*
- *Ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte d'une situation vécue*

Domaine : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Avec ce projet, j'ai appris à...

- *Me repérer dans l'espace. Me situer et situer quelqu'un d'autre par rapport à quelqu'un et quelque chose*
- *Rassembler des informations sur le renne et son mode de vie*

Domaine : Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Avec ce projet, j'ai appris à...

- *Utiliser les repères spatiaux à travers de nombreuses activités*
- *Distinguer le disque du cercle à travers jeux de déplacement*

Compétences transversales : Apprendre ensemble et vivre ensemble

- *Participer à des échanges collectifs*
- *Reformuler ce qui a été fait en classe (avec support visuel)*

Annexe 6

Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques Univers sonores Séquence : Création sonore – sonorisation d'un album jeunesse Pascale Commodore – Janvier/Février 2018 Niveau de classe : PS/MS	
<p>Objectif : A partir de sons réalisés avec des objets de la classe, inventer de nouveaux épisodes à intégrer à un album existant.</p> <p>Compétences travaillées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Affiner son écoute - Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores. 	
<p>Séance 1 Phase de découverte</p> <p>Objectifs : - Prendre conscience des sons qui nous entourent - Reconnaître et identifier des sons qui nous entourent</p> <p>Ecoute attentive de sons enregistrés dans la classe et identifier ces sons.</p>	Classe entière 20 minutes
<p>Séance 2 Phase d'exploration</p> <p>Objectif : Explorer des objets de la classe d'un point de vue sonore</p> <p>Rechercher les sons que l'on peut faire avec des objets de la classe. Mutualisation des résultats de la recherche.</p>	Par groupe de 5/6 15 minutes
<p>Séance 3 Phase de création</p> <p>Objectif : Sonoriser deux épisodes de l'album <i>Loup, Loup, y es-tu?</i> de Mario Ramos</p> <p>Les enfants cherchent comment sonoriser deux épisodes de l'album. «Je prends ma douche» et «Je me brosse les dents». Recherche collective et enregistrement.</p>	Classe entière 15 minutes
<p>Séance 4 Phase de création</p> <p>Objectif : Réaliser des sons pour illustrer de nouveaux épisodes pour l'album de littérature enfantine.</p> <p>A partir d'objets donnés, réaliser des sons qui pourraient illustrer des actions simples du quotidien et qui pourraient constituer de nouveaux épisodes pour l'album.</p>	Par groupe de 5/6 20 minutes
<p>Séance 5 Phase de réinvestissement</p> <p>Objectif : Identifier les sons trouvés par les autres</p> <p>A partir des sons proposés par les différents groupes en séance 4, les enfants doivent identifier l'action et donc, « mettre en mots » le nouvel épisode. Production orale collective en dictée à l'adulte.</p>	Classe entière 20 minutes
<p>Séance 6 Phase de transfert</p> <p>Objectif : Sonoriser les épisodes inventés (sons+textes)</p> <p>Les enfants enregistrent leur texte et les sons trouvés qui illustrent le texte.</p>	Groupes de 5/6 5 à 10 minutes par groupe