



HAL
open science

Un projet au service de la coopération

Nathalie Bouché

► **To cite this version:**

| Nathalie Bouché. Un projet au service de la coopération. Education. 2019. dumas-02406577

HAL Id: dumas-02406577

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02406577>

Submitted on 12 Dec 2019

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS

ESPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE PROFESSIONNEL
proposé par
Nathalie BOUCHÉ (MAISON)

soutenu le 01/07/2019

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
et de la Formation »**
Discipline : Enseignement moral et civique

Un projet au service de la coopération

Mémoire dirigé par :

Florence GIRY

Professeur de Histoire/Géographie/EMC, Centre de formation de Fondettes

Jury :

Florence GIRY

Professeur de Histoire/Géographie/EMC, Centre de formation de Fondettes

Marianne LIJOUR

Professeur de Sciences de l'éducation, Centre de formation de Fondettes

Remerciements

La construction d'un projet ne se fait simplement par l'action d'un individu, mais par l'harmonie et la synergie d'un groupe. Si, celui que j'ai pu co-mener, a pu être viable, c'est grâce à la confiance qu'a pu m'accorder mon maître d'accueil, qui a toujours cru en moi et en mes aptitudes d'enseignement. Il m'a ouvert sa classe et m'a laissé conduire mon projet auprès de ses 31 élèves de CM1/CM2, pour lesquels j'ai aussi pu apprécier leur engagement. Enfin, en utilisant la richesse des outils partenariaux, qui nous sont proposés par le ministère, j'ai pu bénéficier de nombreux apports pédagogiques et techniques, notamment à travers le Centre d'Appui et de Ressources Multimédia et le Centre de Formation des Musiciens Intervenants. Merci à tous les acteurs du projet, pour leur investissement et leur professionnalisme. Et enfin, merci à mes formateurs de l'ESPE qui ont pu m'accompagner dans ce projet à travers de conseils pertinents et constructifs.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Sommaire

Remerciements	2
Avertissement	3
Sommaire	4
Introduction	6
1ère Partie : Comment améliorer la qualité des relations entre les élèves et leur bien-être ?	9
Chapitre 1 : En quoi le climat scolaire et le bien-être de l'élève sont-ils en lien ?	9
1.1 <i>Qu'est-ce que le climat scolaire ?</i>	9
1.2 <i>Quels sont les enjeux du climat scolaire ?</i>	10
1.3 <i>En quoi la qualité du climat scolaire impact sur l'individu ?</i>	11
1.4 <i>Approche statistique et mesures du climat scolaire</i>	12
Chapitre 2 : Quels sont les leviers pour améliorer le climat scolaire ?	14
2.1 <i>Les hypothèses émises par les théories sociales et psychosociales</i>	14
2.2 <i>Les apports du groupe dans le développement de soi</i>	15
2.3 <i>La pédagogie coopérative en lien avec la qualité relationnelle entre les élèves</i>	15
Chapitre 3 : Comment s'intègre la coopération dans les enseignements ?	17
3.1 <i>Pourquoi développer les aptitudes coopératives dans les supports d'enseignement ?</i>	17
3.2 <i>Comment l'éducation nationale favorise la coopération dans les instructions officielles ?</i>	18
3.3 <i>Par quels moyens développer des aptitudes coopératives ?</i>	19
Chapitre 4 : Conclusion et hypothèses	20
4.1 <i>Compte-rendu de l'apport théorique des lectures</i>	20
4.2 <i>Hypothèses de recherche</i>	20
2ème Partie : Expérimentation de la dynamique de projet coopératif en situation dans une classe de CM1/CM2.	22
Chapitre 1 : Présentation du contexte propice pour l'expérimentation	22
1.1 <i>Environnement et qualifications de l'école d'accueil</i>	22
1.2 <i>Descriptif de la classe d'accueil</i>	22
1.3 <i>Présentation de l'enseignement dans la classe</i>	23
Chapitre 2 : Etudes autour du climat de classe et du bien-être des élèves	24
2.1 <i>Compte-rendu des résultats de la grille d'observation</i>	24
2.3 <i>Compte-rendu du questionnaire autour de la notion du travail de groupe</i>	26
Chapitre 3 : L'expérimentation « un projet au service de la coopération »	29
3.1 <i>Présentation du projet coopératif</i>	29
3.2 <i>La démarche mise en place pour l'expérimentation</i>	31
3.6 <i>Quels outils de mesure pour vérifier les hypothèses ?</i>	33
3ème Partie : Vision des résultats et analyse	35
Chapitre 1 : Résultats relevés par les différents outils de mesure	35

1.1 Observations pendant l'expérimentation	35
1.2 Questionnaire post-projet (comparatif pré-projet).....	40
1.4 Auto-évaluation formative	41
1.5 Auto-évaluation sommative	43
1.6 Échanges avec les élèves lors des bilans	45
1.7 Échanges avec les partenaires et le maître d'accueil.....	46
Chapitre 2 : Analyse des résultats en lien avec les hypothèses.....	46
2.1 Hypothèse 1 : L'outil «projet coopératif » permet de créer des liens entre les élèves en faveur du climat scolaire.....	46
2.2 Hypothèse 2 : Faire avancer les élèves ensemble vers un but commun favorise l'esprit d'équipe et de solidarité.....	47
2.3 Hypothèse 3 : Les problématiques de travail de groupe développent la prise de conscience de soi et des autres.....	48
Conclusion.....	49
Bibliographie	50
Table des illustrations	51
Annexes	52

Introduction

Force est de constater que dans notre société actuelle, certaines valeurs humanistes sont mises à mal. Dans une configuration économique et sociale complexe, l'individu se referme sur soi et met de côté la solidarité et l'intérêt général. Ce contexte défavorable à la vie en société et au « vivre ensemble », impacte indéniablement l'état d'esprit des adultes et de manière indirecte celui des plus jeunes. On assiste alors voir la montée d'idéologies contraires au bien-être collectif, telles que le racisme, l'homophobie, qui sont bercées par la peur de la différence, mais aussi par des faits extrêmes tels que la violence verbale ou physique subie par de nombreux individus. Cet effroyable constat social m'amène à me demander, comment en sommes-nous arrivés là et comment pourrions-nous faire évoluer les choses ?

Il m'a paru alors difficile, au vu de la conjoncture actuelle, d'arriver à faire évoluer les mentalités des adultes, car malgré les sensibilisations et les préventions, l'homme agit au travers de son instinct de survie face à une situation de danger. Il vise l'épanouissement à travers le confort de vie pour lui et ses proches avant tout. La morale et la conscience collective ne sont qu'insuffisamment sollicitées dans ses choix. Or, pour avoir un réel impact sur les mentalités à l'âge adulte, il me paraît pertinent d'établir des actions sur les plus jeunes, afin de construire avec eux les valeurs de la société de demain. Il faut que les enfants soient immergés dans un environnement propice aux valeurs sociales et civiques et qu'ils y trouvent du sens par la mise en pratique de situations développant les caractéristiques de celles-ci.

La cohésion générée par les plus jeunes, sera alors représentative de la cohésion sociale et collective de notre société. En ce sens, l'école est un vivier de situations propres à leur construction. En effet, une des missions premières de l'école est de former les futurs citoyens et donc, de veiller à la transmission de valeurs civiques et

morales communes. Tout commence d'ailleurs par l'apprentissage du « vivre ensemble » dès la maternelle. Les enfants, dès l'âge de 3 ans, commencent à se socialiser, à se confronter à l'autre et à faire face à des difficultés relationnelles et émotionnelles. Le « vivre ensemble » s'apprend à l'école comme on apprend à compter et à lire. C'est d'ailleurs pour cela que le respect d'autrui s'inscrit dans les savoirs fondamentaux. De plus l'école vise à développer des compétences civiques et sociales dans le domaine 3 du S4C : la formation du citoyen, le parcours citoyen mais aussi le programme d'enseignement moral et civique qui vise 3 finalités : respecter autrui (développant le non jugement et l'acceptation des différences), acquérir et partager les valeurs de la République (démontrant l'importance du respect des règles pour une vie en communauté) et construire une culture civique (pour favoriser la sensibilité au vivre ensemble et à la cohésion). Pour cela, l'enseignant doit s'engager dans une démarche bénéfique à celui-ci.

Pour bien comprendre l'intérêt du vivre ensemble il faut prendre en compte l'impact que peut avoir un bon climat scolaire et combien il est important de valoriser le bien-être de l'élève. En effet, il est un indicateur des conditions démocratiques et civiques de demain (coopération, travail en équipe, violence avérée, harcèlement...). C'est une notion systémique qui se développe, par entre autre, la qualité des relations et le bien-être des élèves. C'est aussi une notion qui s'associe à l'efficacité des apprentissages. En effet, les apprentissages sont conditionnés par le bien-être de l'individu, qui est lui-même généré par le climat de classe ou scolaire. Clé de réussite d'un bon climat scolaire, la coopération apparaît être un levier pertinent dans l'évolution des états d'esprit. D'ailleurs « la pratique de la coopération dans l'éducation est une initiation à la vie, dans une démocratie pluraliste moderne » (E. G. COHEN, 1994). La coopération est en lien avec une manière d'agir (action complémentaire et altruiste vers un but commun) et se construit au travers de valeurs fortes telles que la solidarité ou encore l'entraide.

Je me suis alors demandée : « Comment les compétences psychosociales développées par la coopération agissent-elles en faveur du climat scolaire ? » et je me suis intéressée dans un premier temps, dans le cadre de mes lectures, à l'appréhension du climat scolaire et son impact sur les élèves, mais aussi aux pédagogies et outils qui le favorisent tels que le socioconstructivisme avec les interactions entre les individus et le travail de groupe ou encore la pédagogie coopérative en lien avec l'apprentissage citoyen. Je vais donc en 1^{ère} partie, présenter les conclusions de mes lectures en énonçant mes hypothèses, puis en 2^{ème} partie, le protocole de recherche permettant de

mettre en relief mes hypothèses de départ et enfin 3^{ème} partie, l'analyse des résultats des évaluations et observations recueillies dans le protocole, permettant de conclure sur la confirmation ou non des hypothèses émises.

1ère Partie : Comment améliorer la qualité des relations entre les élèves et leur bien-être ?

Chapitre 1 : En quoi le climat scolaire et le bien-être de l'élève sont-ils en lien ?

1.1 Qu'est-ce que le climat scolaire ?

D'après le rapport du conseil scientifique présidé par Eric DEBARBIEUX, à la demande la DGESCO en 2012, le climat scolaire est une notion systémique qui prend en compte des éléments concrets de la vie d'un établissement et des relations engendrées entre ces différents éléments. Le climat scolaire prend origine au travers de la sociologie des entreprises avec le concept de « climat organisationnel ». En effet, lors de la crise économique de 1929, E.MAYO affirme l'importance du rôle du facteur humain dans la productivité d'une entreprise et de l'impact de la psychologie sur les comportements, qu'il qualifie de facteurs psychosociologiques. Aujourd'hui encore on peut constater que dans la vie en entreprise, le bien-être psychologique des salariés a un impact sur la santé de l'entreprise. Cela montre bien l'influence d'un climat sur la performance et la productivité, que cela soit dans la cadre du monde professionnel ou celui de l'apprentissage scolaire. Pour bien comprendre le climat scolaire, il faut donc l'envisager comme une notion globale où les éléments de mesure et indicateurs sont en relation mutuelle. En effet, tous les éléments agissent les uns sur les autres. On a pu alors voir apparaître différentes définitions : « Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs de la vie et du travail eu sein de l'école » (E.DEBARBIEUX, 2012) ou encore « Le climat scolaire correspond à l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux et aux valeurs, attitudes, sentiments, partagés par les acteurs de l'établissement » (M.THIEBAUD, 2005). C'est donc le résultat d'un processus qui repose sur une expérience subjective de groupe. D'après les informations communiquées sur le site canopé dédié au climat scolaire, celui-ci « renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissage et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien être pour les élèves et pour les personnels dans l'école ». Il « relève de sept facteurs interdépendants sur lesquels il est possible d'agir : les stratégies d'équipe, les

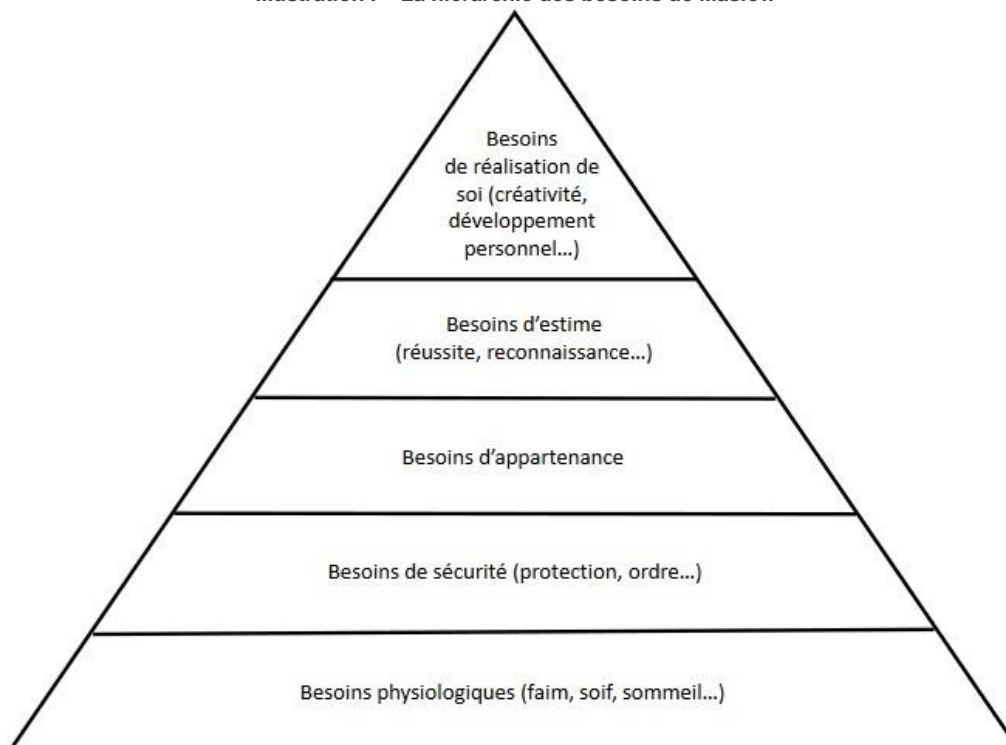
pédagogies coopératives, la justice scolaire, la prévention des violences et du harcèlement, la coéducation avec les familles, les pratiques partenariales et la qualité de vie à l'école ». Le climat scolaire reflète au final la compétence ainsi que la volonté de vivre ensemble et à l'échelle d'une classe, on y apprend à coopérer, à réagir de manière non violente et de participer au bien-être de tous.

1.2 Quels sont les enjeux du climat scolaire ?

Tous ces nombreux paramètres énoncés, qui sont en lien les uns avec les autres, agissent de manière directe sur le cadre et l'environnement global de l'école. On a pu voir notamment l'émergence de la violence signe flagrant de la dégradation du climat scolaire. Mais d'après le Guide « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire » émis par la DGESCO, agir sur le climat scolaire permet des effets notables sur la réussite scolaire des élèves, œuvre à l'égalité des chances, lutte contre toute forme de violence et garanti l'amélioration des facteurs psychologiques et sociaux. Les résultats d'un climat scolaire positif seraient : « l'amélioration des résultats scolaires, l'amélioration du bien-être des élèves et des adultes, la diminution notable du harcèlement, la diminution des problèmes de discipline, la diminution des inégalités scolaires, une plus grande stabilité des équipes, une baisse de l'absentéisme et du décrochage scolaire. » On peut donc prendre en compte que le climat scolaire est un lien avec de nombreux enjeux majeurs de l'éducation nationale (harcèlement, violence, discrimination, égalité fille-garçon, justice sociale, égalité des chances, inclusion...) mais aussi des enjeux sociétaux tels que l'apprentissage du vivre ensemble. En effet, les élèves expérimentent à l'école un processus de socialisation, leur permettant d'être confrontés aux problématiques relationnelles et de vie en groupe, qui sera le reflet de leur vie démocratique de demain. C'est d'ailleurs en cela que l'école inscrit l'élève dans un programme de formation de futur citoyen, à travers différents outils et dispositifs tels que la discipline d'enseignement moral et civique, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ou encore le parcours citoyen. Il est aussi indispensable de prendre en compte que l'élève doit venir à l'école de manière sereine et en corrélation avec un niveau de bien-être complet. C'est à travers ce bien-être que l'élève comprendra et assimilera les savoirs et développera des compétences de savoir-vivre et de savoir-faire. En lien avec son épanouissement personnel, le climat devra répondre à ses différents besoins psychosociologiques comme le présente la pyramide de Maslow (cf. illustration 1). On peut d'ailleurs constater que le besoin de sécurité est le deuxième

besoin nécessaire au bien-être de l'individu, il fait partie des deux besoins de base avec les besoins physiologiques. Il est donc indéniable, que le sentiment de sécurité a un impact sur le ressenti des acteurs de l'école et donc du climat scolaire. Chaque besoin est d'ailleurs un des éléments factoriels de la motivation.

Illustration I – La hiérarchie des besoins de Maslow



La pyramide des besoins de Maslow (1943)

source "Guide du management et du leadership"
Jean Louis MULLER - éditions RETZ

1.3 En quoi la qualité du climat scolaire impact sur l'individu ?

Depuis les années 90, la notion de climat scolaire est un sujet d'étude qui questionne autour de la notion de l'apprentissage. De nombreuses recherches sont mises en place pour mesurer ses effets sur les élèves mais aussi sur le corps enseignant. Il a été démontré au travers de plusieurs études (RUSS, VEISSON et alii, 2007 ; Cohen, 2006) que le climat scolaire agit sur la réussite des élèves et en serait même sa condition première. Cette réussite se justifie par le développement de plusieurs compétences dans la posture de l'élève (ECCLES et al., 1993 ; GOODENOW et GRADY, 1997) : son implication, son engagement, sa motivation à apprendre et serait bénéfique à la diminution des problèmes de discipline. Il en ressort aussi un développement de compétences cognitives telles que l'estime de soi ou le bien-être (GHAITH, 2003 ; FINNAN, SCHENPEL et ANDERSON, 2003). De plus, les relations interpersonnelles y

sont très fortement représentées et ce n'est pas ce schéma d'apprentissage dit socioconstructiviste, que les élèves construisent leur savoir. Il est d'ailleurs pour cela préconisé de mettre en place des situations d'entraide et de coopération entre pairs, pour favoriser le respect mutuel et le sentiment d'appartenance. Cette posture d'égalité, permet aux élèves une autre appréhension des apprentissages et des difficultés rencontrées, avec notamment le statut de l'erreur revu comme un outil et non plus comme un obstacle. De plus, cela les incite d'avantage à travailler avec leur intelligence émotionnelle, permettant de développer la conscience sociale, attire à l'identification des émotions (soi et autrui) et de s'y adapter. A l'inverse, « être exposé de façon régulière à des comportements violents altèrent les fonctions cognitives et développe des stratégies d'évitement par rapport à l'école » (M.O.LE MASSON, 2014).

1.4 Approche statistique et mesures du climat scolaire

La mesure du climat scolaire s'effectue auprès des élèves et du personnel enseignant, au travers de deux niveaux : au niveau national et au niveau intra-établissement. La recherche, menée par une politique nationale, organise des études sur le climat scolaire. C'est au travers de son département de recherche, la DEPP, que l'Education Nationale appréhende la notion de climat scolaire et met en place des dispositifs pour venir en aide aux établissements souffrant d'un climat scolaire négatif. Pour cela, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance déploie des enquêtes nationales de victimisation et de climat scolaire dans le primaire et dans le secondaire. Ces enquêtes sont mises en place de manière régulière et les dernières enquêtes ont été mises en place dans les lycées en 2017-2018, au collège en 2017. Au niveau du premier degré une enquête a été mise en place au cycle 3, par l'Observatoire internationale de la violence à l'école pour l'UNICEF France en mars 2011 et dirigé par Eric DEBARBIEUX. Le constat qui a pu être établi est que « une grande majorité d'élèves vivent plutôt heureux dans leur établissement mais 1 élève sur 10 est victime de harcèlement douloureux en milieu scolaire ; 11 à 12% d'élèves sont harcelés. Le harcèlement moral s'élève à 14% avec des conséquences en termes de santé mentale, et de scolarité (décrochage, absentéisme, perte d'image de soi, tendances dépressives) ; on observe une surreprésentation des garçons victimes et agresseurs ; 25% des élèves absentéistes le sont pour des raisons de harcèlement (BLAYA, 2009) ; l'amélioration du climat scolaire et le développement des compétences sociales des enfants, en particulier l'empathie, apaisent l'ensemble des relations au sein de l'école »

(À l'école des enfants heureux, enfin presque, OIVE/Unicef, 2011 ; résultats extraits de la fiche éducol sur le climat scolaire). Au final, même si globalement les élèves font part de leur bien-être (90 % selon l'OIVE) et disent ne pas avoir peur d'aller à l'école (86 % selon l'OIVE), il ne faut pas minimiser l'importance de la prise en compte des victimes. En effet sur les victimes de harcèlement, 5 à 6 % le sont de manière sévère. La DEPP met aussi en place des enquêtes au travers du dispositif SIVIS (système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) permettant le recueil de données autour de la présence ou non, de violence dans les écoles et les établissements. Enfin au niveau local, il est possible de mettre en place un outil de mesure permettant d'agir de manière préventive ou active. De nombreux indicateurs sont alors donnés pour évaluer et diagnostiquer la situation, au travers d'une vingtaine de questions. Cette enquête est en lien avec l'EMS (équipe mobile de sécurité) qui pourra ensuite proposer des axes d'action. D'autres évaluations peuvent être prises en compte, pouvant donner des indicateurs de climat scolaire en observant la qualité des résultats, telles que les enquêtes internationales PISA ou PIRLS qui donnent des indicateurs sur la réussite scolaire des élèves, mais aussi le taux absentéisme ou de décrochage scolaire, tous en lien direct avec la qualité du climat scolaire.

Conclusion du chapitre 1 : Le climat scolaire est une notion qui semble démontrer les différents champs d'action possibles et les différents acteurs qui la traduisent. Les études sur le primaire sont peu nombreuses et datent de quelques années. Les indicateurs montrent que la situation n'est pas dramatique, mais pour autant, de nombreux élèves souffrent et sont victimes de violence et de mal-être et cela doit être pris en compte à tout cycle d'apprentissage. De plus, le climat scolaire n'est qu'un ensemble d'indicateurs plus ou moins subjectifs qui met sous les projecteurs, les établissements reconnus comme « difficiles ». Cependant la victimisation, le harcèlement, la violence sont présents même dans les écoles où le climat scolaire est bon.

Chapitre 2 : Quels sont les leviers pour améliorer le climat scolaire ?

2.1 Les hypothèses émises par les théories sociales et psychosociales

La coopération, levier d'un bon climat scolaire, prend naissance dans les questionnements autour des interactions dans un groupe et de ses influences sur le développement de l'individu. Déjà au travers des théories sociocognitivistes, on prend rapidement conscience que le travail en groupe permet d'acquérir des comportements socio-démocratiques (J. DEWEY, 1925), que la construction des connaissances est nécessairement sociale et qu'elle repose sur un ensemble d'interactions entre les personnes, source du conflit sociocognitif (DOISE & MUGNY, 1981). En effet, selon L. VYGOTSKY : « c'est l'ensemble des interactions sociales qui permettent à l'esprit individuel de progresser ». Ces interactions sont alors une source de remise en question des stratégies cognitives et amènent l'individu à se décentrer, se détacher affectivement et à coopérer pour résoudre une situation problème. Les théories coopératives d'enseignement et d'apprentissage qui complètent la théorie de l'apprentissage contextualisé (donner du sens en situation réelle), part du constat que les élèves apprennent davantage lorsqu'ils peuvent travailler ensemble à un projet commun concret. C'est dans ce cadre participatif à une œuvre collective, qu'ils sont amenés à s'entraider et à ressentir l'importance de l'interdépendance positive (R. KAGAN, 1990) : « ceux sont les situations vécues qui déterminent nos comportements compétitifs ou coopératifs ». C'est d'ailleurs en cela que la pédagogie de projet prend tout son sens. En effet, cette méthode active qui a été lancée par J. DEWEY au début du XX^{ème} siècle (Learning by doing) est un véritable support pour apprendre à coopérer, puisque l'apprenant possède des compétences sur lesquelles il va s'appuyer pour construire son projet et dans sa réalisation il devra échanger, critiquer, réfléchir en vue d'une amélioration. D'un point de vue purement cognitif, la coopération met les élèves en situation d'échange, ce qui leur impose une certaine verbalisation (5 à 6 fois plus) et en amont une structuration de leur pensée au travers de la métacognition (dialogue interne). La coopération engage une certaine exigence de complexité cognitive contraignant les élèves à devoir interagir.

2.2 Les apports du groupe dans le développement de soi

La modalité de travail en groupe est à prendre en compte pour favoriser les situations d'interaction entre les élèves et les faire agir vers un objectif commun, favorable à la qualité relationnelle entre eux. En effet, prendre en compte une dynamique de groupe en tant qu'élève amène à considérer la richesse de tous et l'acceptation des différences. D'ailleurs « la coopération fonctionne lorsque les élèves se considèrent égaux [...] avec un droit égal de participer à la tâche et apprendre » (E.G. COHEN, 1994). La situation en groupe permet aux élèves de considérer davantage les compétences et capacités de chacun, plutôt que de prendre en compte leurs caractéristiques physiques, leurs croyances ou encore leurs appartenances culturelle et sociale, ce qui permet de soulever certains aprioris et barrières sociales émis au départ. De plus, le système de travail en groupe, permet la naissance d'une interdépendance positive entre les élèves. Ils comprennent alors qu'ils ne peuvent pas mener à bien les choses de manière seule, ce qui les amène à travailler ensemble, à écouter, à communiquer. Travailler en groupe va alors permettre d'agir sur deux niveaux : niveau intellectuel par le biais de construction de nouvelles connaissances (nouveaux apports, conflits sociocognitifs, réinvestissement de connaissances, verbalisation des processus métacognitif) mais aussi au niveau social, avec l'amélioration des relations entre les élèves qui apprennent à mieux se connaître, à se faire confiance mais aussi à ressentir des nouveaux sentiments tel que l'appartenance à un groupe. Le groupe fait disparaître alors toutes formes de compétition et permet aux élèves de former des liens entre eux. D'ailleurs d'après E.G.COHEN (1994) « le travail de groupe règle deux problèmes de discipline : la gestion des élèves faibles qui ne s'investissent pas et la gestion de toute la classe en activité. [...] si le groupe est responsable de son travail, il y aura de fortes pressions qui empêcheront les membres de dériver hors de la tâche ». Le travail en groupe est un véritable apprentissage qui demande à être expérimenté. Les situations de conflits doivent y être encouragées pour que l'élève apprenne à réagir face à une opinion contraire, à rester ouvert d'esprit, à savoir faire des concessions et à gérer ses émotions.

2.3 La pédagogie coopérative en lien avec la qualité relationnelle entre les élèves

C'est au début du XXe siècle, après l'émergence de la pédagogie active et l'arrivée de l'éducation nouvelle, que l'on voit apparaître les premières coopératives scolaires. Alors

qu'au départ, Barthélémy PROFIT, inspecteur primaire, lance un appel auprès de ses élèves pour participer à l'effort de la rénovation matérielle et créer à ce moment-là les premières démarches à but collectif. C'est ensuite Célestin Freinet qui concrétise la coopération au travers de l'école moderne. La pédagogie Freinet est alors une véritable innovation pédagogique en laissant la parole aux enfants, en créant des institutions permettant leur auto-organisation, avec une volonté politique de changer la société et l'école. Cet abandon de l'école traditionnelle s'est traduit par la volonté de ne plus transmettre aux enfants les savoirs, « L'enfant n'est pas un vase que l'on remplit, mais une source qu'on fait jaillir » (M. MONTESSORI, 1935), mais telle une pédagogie dite active, où les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages, notamment grâce à l'expression libre, à la participation à la vie démocratique de la classe, au tâtonnement expérimental et surtout à la coopération. Dans les techniques Freinet, la coopération a pour but de mettre les élèves en interaction, de les faire verbaliser au niveau de leurs représentations, de leurs procédures mais surtout de mettre en place des situations d'aide ou d'entraide, toujours dans un souci de réussite collective. L'école est alors vue comme un lieu de vie coopératif où les interactions sociales trouvent leur sens et leur expression. La coopération se lie alors à la responsabilisation en offrant aux élèves la possibilité de devenir autonome dans la production de leur propre travail au travers notamment de la pédagogie de contrat, mais aussi de leur conduite et comportement (autodiscipline) en ayant des tâches et un rôle bien définis. L'évaluation positive est vivement encouragée et il est nécessaire de mettre en place de nombreux outils pour favoriser la coopération : les espaces de paroles, le débat, la création artistique, le texte libre, le journal, la correspondance... Grâce à la création de l'OCCE en décembre 1929, le mouvement de la coopération s'est fortement développé, tant par l'accroissement du nombre de coopérations scolaires que par l'introduction de la coopération elle-même dans les contenus d'enseignement. Dès lors, de nombreuses méthodes pédagogiques sont créées et proposées dans le modèle d'enseignement coopératif. Comme par exemple le « cooperative learning » de Johnson, Johnson qui préconise 5 principes organisateurs autour des interactions, de l'indépendance ou encore de la responsabilité par l'altruisme. Actuellement, Sylvain Connac, propose une pédagogie coopérative dite « du colibri », qui reprend les principes des techniques FREINET, mais qui apporte de nouveaux outils tels (plan de travail, conseil de classe...) et précise la place que doit avoir l'enseignant dans ce modèle.

Conclusion du chapitre 2 : Pour agir sur le climat scolaire, il faut prendre en compte les 7 clés de réussite d'un bon climat (travail en équipe, co-éducation, pratiques partenariales, justice scolaire...) et un des éléments à favoriser est la coopération entre les élèves « pour agir en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves » (Guide pour agir sur le climat scolaire, 2014). Or, la coopération prend naissance dans des situations de travail en groupe et à travers divers différents outils autour de la pédagogie coopérative. C'est d'ailleurs en cela que l'Education Nationale met un point d'honneur dans ses programmes et instructions officielles, l'importance de la mise en situation coopérative des élèves.

Chapitre 3 : Comment s'intègre la coopération dans les enseignements ?

3.1 Pourquoi développer les aptitudes coopératives dans les supports d'enseignement ?

La coopération est définie comme l'action de coopérer, de participer à une œuvre commune. Le verbe « coopérer » qui vient du latin cum (avec) et operare (faire quelque chose, agir) regroupe les notions d'action collective et de but commun. ORLY-LOUIS (2001) ajoute que la coopération, en milieu d'apprentissage, est définie par la manière dont les membres d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins. Cette faculté à interagir, à s'intéresser aux autres, met un enjeu un certain savoir-être autour de la solidarité, l'entraide et conduit à développer les compétences de travail en groupe ou encore d'esprit d'équipe. Or, la capacité à travailler en groupe n'est pas innée, elle se forme dans la pratique et dans l'expérience. Les élèves doivent apprendre à être conscients des besoins des autres membres du groupe et à prendre la responsabilité de les aider pour obtenir un meilleur produit du groupe. La coopération étant un des 7 facteurs de réussite d'un bon climat scolaire, elle impacte sur le bien-être des élèves tant par l'amélioration de certaines conditions cognitives telles que l'estime de soi, l'encouragement de l'affirmation, de l'expression de soi, de l'argumentation face à un groupe, que par le sentiment accompli d'appartenance à un groupe. Dans le cadre d'une démarche coopérative, l'élève cherche à démontrer sa compétence, il ne se sent pas dans une situation de compétition où il pourrait ressentir une certaine « menace des compétences ». D'après les travaux de Brigitte LAROCQUE (1995), coopérer produit de réels bénéfices visibles au travers notamment des compétences sociales permettant une meilleure intégration et inclusion reflétant ainsi un des points clés de la coopération

qui est de lutter contre les inégalités sociales. En effet, dans son utilisation pédagogique, l'approche coopérative permet la prise en compte de chacun des élèves, donc enseigner sans exclure.

3.2 Comment l'éducation nationale favorise la coopération dans les instructions officielles ?

Une des missions de l'école est d'éduquer, en transmettant et en faisant vivre les valeurs de la République et des valeurs sociales telles que la solidarité, la démocratie, l'entraide, la coopération, le respect mutuel, la responsabilité, pour préparer l'élève à sa vie de futur citoyen. Pour garantir la réussite de cette mission, la coopération apparaît dans divers supports. Tout d'abord dans la formation du citoyen, incluse de manière globale dans la vie de l'école, que cela soit dans l'enseignement ou dans les temps hors-classe et qui développe des compétences sociales et civiques telles que le respect des autres, le respect des règles de la vie collective et bien sûr le sens du consensus ou encore du travail en équipe. Une éducation à la citoyenneté suppose de développer chez les enfants des compétences à l'autonomie individuelle, à la coopération sociale et à la participation publique. D'après la méthode de Claudine LELEUX (1997) ces 3 compétences sont indissociables. Cette volonté de mettre en place dans les apprentissages la formation du citoyen est cadrée notamment par le parcours citoyen et le socle commun de compétences de connaissances et de culture, où la coopération y a toute sa place. En effet, un des objectifs du domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen », est d'amener l'élève à coopérer, faire preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui et à respecter ses engagements pris envers lui-même et les autres. Pour cela, il est préconisé de prendre en compte l'importance de l'implication des élèves dans la vie scolaire au travers d'actions et de projets collectifs dans un contexte concret et réel. L'élève pourra alors prendre des initiatives, entreprendre, mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action. D'ailleurs, le socle favorise des modes collaboratifs de travail, fondés sur la coopération, l'entraide et la participation et l'engagement dans des projets, disciplinaires ou interdisciplinaires, permettant de donner plus de sens aux apprentissages. Enfin, la coopération est intégrée dans le Projet d'ajustement et de clarification du programme d'enseignement moral et civique des cycles 2, 3, 4 du 26 juillet 2018 au travers de la finalité: « construire une culture civique » et du domaine de « la culture de la sensibilité » et de « la culture de l'engagement ». Il y est d'ailleurs préconisé de mettre en place des travaux qui placent

les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées. En effet, c'est au travers des interactions sociales que l'individu se construit, comme nous avons pu le voir dans les théories socioconstructivistes.

3.3 Par quels moyens développer des aptitudes coopératives ?

« La coopération n'est pas naturelle. Elle se veut un élément de culture. À ce titre, elle nécessite d'être introduite par l'enseignant, sous peine de risquer de la voir disparaître » (S. CONNAC, 2009). En effet, la coopération est une prise de conscience progressive autour de sa personnalité, ses valeurs et s'inscrit dans un processus de construction de soi. Elle doit être appréhendée dans la pratique et non pas comme une simple transmission de valeurs. La coopération est possible sous certaines conditions et certaines règles : l'absence de toutes formes de hiérarchie, l'interdépendance positive, mettre face à une situation complexe, mettre en place des règles et des codes de conduites, créer un cadre serein et de confiance, former les élèves aux habiletés coopératives. Or, pour cela il est possible de mettre en place différentes méthodes et outils. On peut voir alors l'importance d'utilisation d'instances démocratiques telles que le conseil coopératif ou conseil de classe, où l'élève prend la parole et devient acteur. Mais aussi de l'utilisation d'outils de l'évaluation positive, avec les plans de travail ou encore le contrat. De plus les formes de médiation et de tutorat y prennent toute leur place pour valoriser l'égalité des chances et l'esprit de solidarité. Enfin, il est indispensable de donner du sens à ces apprentissages, il faut pour cela privilégier l'expérimentation dans le réel avec notamment la pédagogie de projet. « Les apprentissages se construisent mieux par l'action » (J.DEWEY, 1925). Il est pertinent alors de se référer à la méthode JIGSAW (E. ARONSON, 1971), qui est une technique d'enseignement autour de l'apprentissage coopératif et qui permet de faire rentrer davantage les élèves en interdépendance positive par l'affectation d'un élève à une tâche précise nécessaire à la résolution d'une situation. Cette organisation en puzzle, met en place des experts qui sont ensuite répartis par groupe. « Lorsque la coopération entre les élèves se développe au niveau du groupe dans son entier, cela s'inscrit dans une pédagogie de projet » (S.CONNAC, 2017). Les outils coopératifs sont des vecteurs

permettant le développement de l'autonomie et de la responsabilité tout en agissant sur la motivation et l'engagement.

Chapitre 4 : Conclusion et hypothèses

4.1 Compte-rendu de l'apport théorique des lectures

Pour envisager une sensibilisation des élèves à l'importance de la qualité des relations entre les individus et pouvoir agir sur la qualité du climat scolaire, il faut développer des compétences sociales et humaines autour de la culture civique. La coopération y prend alors toute sa place et tout son sens. Coopérer permet de rendre les actions collectives plus intéressantes, plus riches, en donnant du sens et de l'efficacité, tout en favorisant la cohésion de groupe, le sentiment d'appartenance et le plaisir d'apprendre. Jim Howden définit d'ailleurs la coopération comme une démarche à deux facettes : « apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre ».

Les mises en situation de coopération sont donc indispensables pour permettre de mieux cerner les problématiques relationnelles en amont, se questionner sur l'amélioration des situations rencontrées et agir dans un souci d'intérêt collectif décentré. Pour cela, il est pertinent d'utiliser le support projet qui rassemble vers un objectif commun et qui permet de faire vivre la situation en réelle.

4.2 Hypothèses de recherche

D'après les lectures effectuées, je souhaite proposer une expérimentation pour mettre en avant les apports de la coopération dans la qualité relationnelle entre les élèves en lien avec le climat scolaire. Pour cela, il faut mettre les élèves en situation au travers notamment de la pédagogie de projet.

Hypothèse 1 : L'outil «projet coopératif » permet de créer des liens entre les élèves en faveur du climat scolaire.

En effet, mettre les élèves en situation de « learning by doing », va leur permettre de se confronter directement aux situations problèmes et de donner du sens à la réponse qu'il souhaite y apporter. Mettre les individus face à une même situation problème va permettre de les mettre en situation d'interaction pouvant générer des conflits sociocognitifs. L'aspect coopératif devra s'établir dans la modalité de travail en groupe, la création d'un but commun et la mise en indépendance positive des élèves face à l'exécution du projet. De manière spécifique, il faudrait voir en quoi s'engager de

manière spécifique dans un projet collectif pourrait permettre d'améliorer la qualité des relations entre les élèves. Le fait de vivre des choses communes, ressentir des émotions partagées, a potentiellement un impact sur le regard que l'on porte sur soi-même et sur les autres. La réciprocité des situations et des réflexions mentales appellent à penser que cela pourrait avoir un impact sur le sentiment d'appartenance à un groupe, d'où l'hypothèse suivante :

Hypothèse 2 : Faire avancer les élèves ensemble vers un but commun favorise l'esprit d'équipe et de solidarité.

Pour se construire en tant qu'individu, il faut cependant prendre en compte les autres. En effet, il faut d'abord savoir identifier les caractéristiques de chacun pour comprendre celles qui nous sont propres. Apprendre à se connaître et à construire sa personnalité, ses ambitions passe par des choix sur ce qu'on observe, sur ce qui nous entoure, avec pour finalité un mimétisme ou un rejet. Être confrontés aux problématiques de groupe, engage les élèves à être en réflexion, à prendre du recul sur les situations observées ou vécues.

Hypothèse 3 : Les problématiques de travail de groupe développent la prise de conscience de soi et des autres.

Ces 3 hypothèses ont servi d'axe de travail pour l'élaboration de l'expérimentation et de la séquence servant de support au protocole. Cette expérimentation doit se baser sur une situation concrète et réelle. J'ai donc choisi pour cela de mettre en place celle-ci dans une classe de CM1/CM2 qui éprouve quelques difficultés dans les relations interpersonnelles entre les élèves, me permettant pleinement d'espérer de voir une potentielle évolution à la fin du processus.

2^{ème} Partie : Expérimentation de la dynamique de projet coopératif en situation dans une classe de CM1/CM2.

Chapitre 1 : Présentation du contexte propice pour l'expérimentation

1.1 Environnement et qualifications de l'école d'accueil

Située dans une zone péri-urbaine, l'école d'accueil est une école élémentaire située à 16km de Tours. C'est l'école du bourg d'une commune de plus de 5000 habitants, qui est en plein essor. Malgré tout, elle a vu ses effectifs se réduire car il y a une autre école primaire à proximité, qui prend en charge la zone où les logements se développent. En 2018/2019, l'école compte 183 élèves répartis en 7 classes. L'environnement social est plutôt favorable, majoritairement des classes moyennes ou milieux modestes, parfois quelques situations difficiles pour certains élèves, autour de la séparation des parents généralement. L'environnement de l'école est donc plutôt propice à un bon climat scolaire et à un bon contexte d'apprentissage. C'est une école qui n'a pas de gros moyens, mais qui arrive à proposer à ses élèves de nombreux projets et sorties, en partie financé par la coopérative des parents d'élèves mais aussi la Mairie, en demandant parfois une légère participation des parents. Elle bénéficie d'une salle informatique avec une dizaine d'ordinateurs, mais aussi des TNI dans de nombreuses classes, ce qui permet aux élèves un accès au numérique très facile et à l'équipe pédagogique de prendre en compte l'utilisation de cet outil dans sa pédagogie.

1.2 Descriptif de la classe d'accueil

La notion de vivre ensemble peut être difficilement perceptible pour certains élèves qui n'ont pas encore suffisamment développé leur capacité de décentration ou d'empathie, selon le processus exposé par J. PIAGET. Il était donc pertinent de proposer cette démarche vers 9-11 ans (cycle 3), âges auxquels l'individu commence à construire sa personnalité et développe un certain attrait envers les relations sociales. De plus, il était pertinent de s'intéresser au niveau CM2, qui est un niveau préparatoire à l'entrée dans

le secondaire. Les élèves doivent y être sensibilisés au travail de groupe et à l'importance des bonnes relations. J'ai donc choisi d'expérimenter ma recherche dans une classe de CM1/CM2 dans l'école d'accueil présentée précédemment. Il s'agit d'une classe de 31 élèves (2/3 CM2 et 1/3 CM1) profitant d'une mixité sexuelle et sociale et avec des profils assez hétérogènes. Les élèves de CM1 se connaissent bien car ils étaient dans la même classe l'an passé, seulement quelques nouveaux ont fait leur arrivée cette année. L'enseignant m'a par ailleurs informée, que les élèves ont tendance à se différencier selon leur niveau et ce, de manière encore plus forte en fin d'année, avec l'approche de l'entrée au collège.

1.3 Présentation de l'enseignement dans la classe

La classe est prise en charge par le directeur de l'école et une professeure des écoles stagiaire le jour de décharge de celui-ci. L'aménagement de la classe est traditionnel, les élèves sont deux par deux, tous en direction du maître. Cela permet aux élèves d'être attentifs aux instructions du maître et au maître de les surveiller pleinement. Néanmoins cela ne favorise pas les échanges entre les élèves qui ne se voient pas pour communiquer et sont donc plutôt incités à se déplacer, à se retourner et donc à être plus dissipés. Les niveaux sont regroupés pour faciliter le travail différencié en groupe. Le maître instaure dès le jour de la rentrée, un environnement de travail strict et clair. Il pose alors un cadre avec ses attentes, les règles de la classe et de l'école (lecture du règlement intérieur de l'école) et éclaire les élèves sur le rôle et la place qu'il occupe dans leur vie leur rôle et leur place dans leur vie. En effet, il apporte une attention particulière au fait qu'il ne souhaite pas avoir avec eux de rapports affectifs mais uniquement de bienveillance dans l'accompagnement de leurs apprentissages. Il souhaite à travers cela préparer ses élèves de CM2 à l'ambiance de travail « collègue » et à construire avec chacun d'eux une relation de soutien et de collaboration pour que les élèves acquièrent les compétences requises par les programmes et de ce fait réussissent tout au long de l'année. Il établit de ce fait une posture hiérarchique de manière ascendante vers les élèves et structure ses enseignements de manière plutôt transmissive. Le cadre strict et clair est cependant gage de sécurité et d'assurance pour les élèves. Les élèves ont également l'occasion d'avoir un intervenant extérieur régulier en musique, étudiant au CFMI.

Chapitre 2 : Etudes autour du climat de classe et du bien-être des élèves

Afin de cerner aux mieux les problématiques de la classe et d'être en cohérence avec mes hypothèses de recherche, j'ai pu établir en amont un temps d'observation et de recueil de données. De manière impartiale et sans justifier ma présence, j'ai pu mettre en œuvre différents dispositifs: une grille d'observation (annexe II) avec les différents indicateurs de climat et autour des aptitudes de coopération durant une demi-journée de classe et un questionnaire anonyme (annexe I) diffusé aux élèves concernant leur ressenti dans la classe, la qualité de leur relation avec les autres élèves et leur appréhension concernant le travail de groupe.

Les facteurs principaux du climat scolaire ne sont, en aucun cas, ici, à remettre en question. Il est clair que les élèves sont dans un environnement sécurisant, juste, bénéficiant d'un cadre strict et propice à la concentration et aux apprentissages mais il faut malgré tout prendre en compte les élèves qui peuvent ressentir un mal-être et qui peuvent le vivre de manière intense. Cependant le climat de classe paraît propice à l'expérimentation étant donné la fragilité de la qualité relationnelle entre les élèves et l'ambiance générale apportée par celle-ci.

2.1 Compte-rendu des résultats de la grille d'observation

Malgré un développement certain de leurs compétences cognitives, il semble que leurs compétences sociales soient mises à mal par un esprit plutôt compétitif, où la méritocratie a le maître mot. De ce fait, les élèves ne sont pas du tout en cohésion et ne cherchent pas forcément à l'être. Selon les personnalités, il y a tout de même des volontés de partage et d'entraide, mais pas forcément les clés pour y parvenir.

De plus, les situations de coopération et l'environnement d'échange n'apparaissent pas dans la classe, ni par les modalités de travail, ni par l'aménagement de la classe (indicateurs : « aménagement propice au travail de groupe » et « aménagement propice aux échanges entre les élèves » = négatifs). La volonté de rigueur et de calme font que les interactions ne sont pas forcément les bienvenues, le flux d'échanges étant principalement concentré entre les élèves et l'enseignant (indicateur : « les élèves interagissent entre eux » = négatif). Le cadre établi par l'enseignant fait que les élèves démontrent de grandes marques de respect pour celui-ci et recherchent continuellement

une reconnaissance de sa part. Mais il n'a pas forcément de sens pour eux car il n'a pas été établi par les élèves (indicateur : « la cadre réglementaire a été construit par les élèves » = négatif). Ce qui est le plus dommageable, c'est que cette posture recherchée entraîne parfois la volonté d'être placé au-dessus des autres, ce qui engage un processus de compétitivité et de comparaison. De plus, il est apparu que les élèves avaient un fort besoin de reconnaissance, qui n'était pas forcément assouvi pour tout le monde.

Il est clair que l'effectif important de la classe n'encourage pas à laisser place aux échanges entre pairs, aux travaux de groupe, aux interactions communes. D'une part, parce qu'il y a peu de place pour faire des aménagements propices à ce genre de situation, et d'autre part car il serait plus difficile de gérer la classe dans ces conditions. Dans la conjoncture actuelle, les élèves ont peu de place en tant qu'acteurs, manquant d'espaces de paroles et de construction de vie de classe.

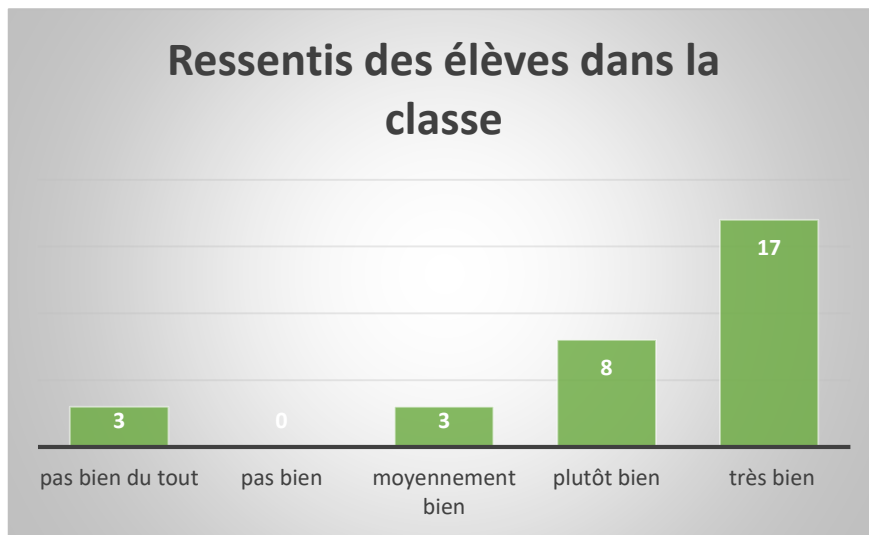
On peut aussi noter que les élèves sont, dans le cadre de leur développement, dans une phase de démarrage de décentration. Beaucoup portent un intérêt au partage, à la création de lien entre individus mais cela ne doit se faire au détriment de leur personne, de leurs idées. Ils doivent prendre conscience que le « Soi » existe toujours même s'ils travaillent avec l'idée d'un autre, l'objectif étant l'intérêt collectif et non plus individuel.

Malgré l'absence d'indicateurs majeurs de climat scolaire néfaste, la violence morale ou physique, les exclusions, les insultes, les moqueries, qui peuvent ne pas apparaître à première vue, sont malgré tout présentes quand on approfondit un peu l'observation avec des cas d'élèves qui semblent immergés et qui ne remontent en surface que si on entend quelque chose ou si les élèves osent venir le dire à un adulte. Ce malmenage silencieux peut aussi avoir des conséquences sur les élèves. En effet, lors de temps d'échange au cours du projet, certains élèves feront d'ailleurs part de leurs malheureuses expériences avec le harcèlement quelques années plus tôt. Il faut que les états d'esprit évoluent vers une tolérance et un non-jugement. Même si a priori le climat de classe serait favorable aux apprentissages des savoirs et donc signe de bons résultats scolaires, la situation de compétitivité amène les élèves à créer un écart entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas (indicateur : « les élèves dominants laissent la place aux autres » = négatif). Cette inégalité est d'ailleurs très forte par l'attitude de jugement et de moquerie de certains. Or, les élèves qui ne savent pas subissent là encore un très grand mal être. Il n'y a donc aucune utilisation du statut de l'erreur et aucune prise en compte de la riche de l'apprentissage par la confrontation entre pairs

(indicateurs : « le PE propose des situations de coopération» et « les élèves propose leur aide ou demande leur aide »= négatifs).

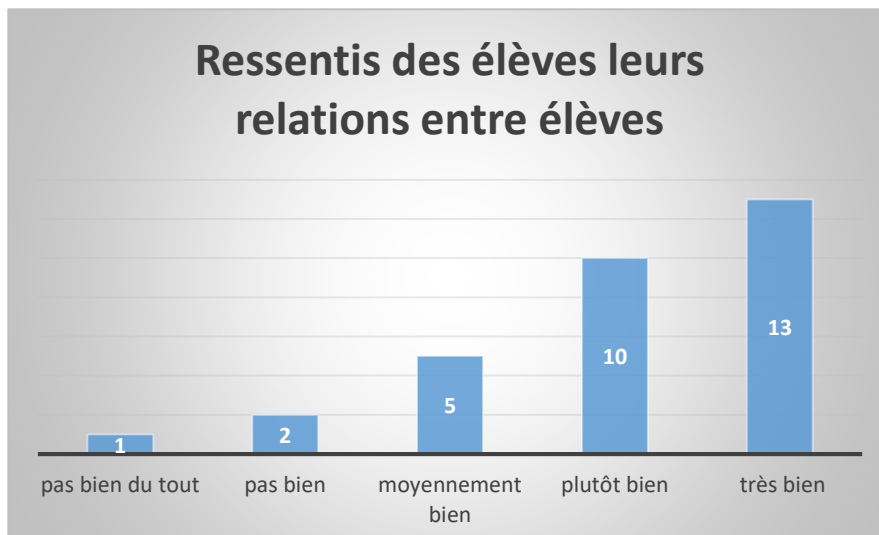
2.3 Compte-rendu du questionnaire autour de la notion du travail de groupe

Illustration II – Résultats sur le bien-être des élèves



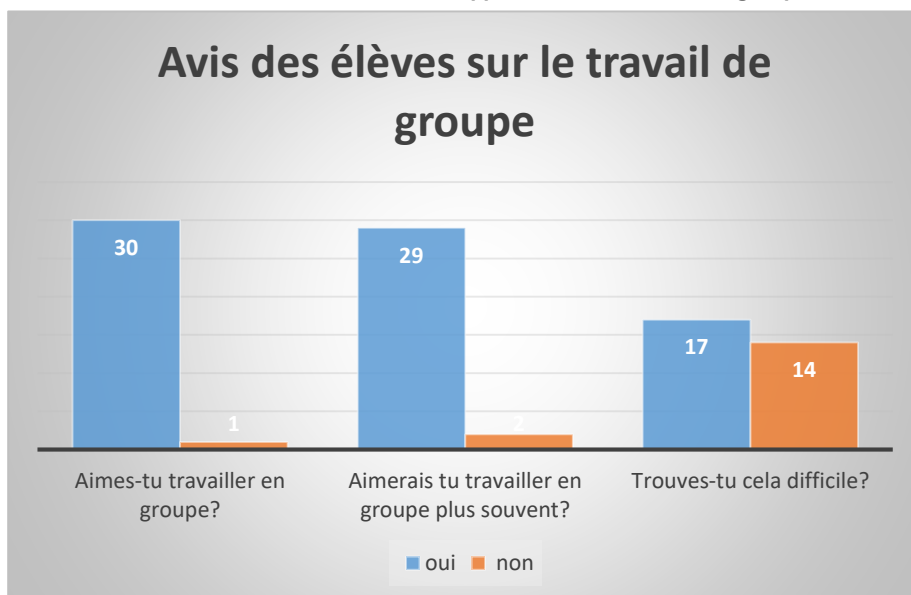
Même si une majorité des élèves se sentent très bien ou plutôt bien dans la classe, il faut prendre en compte que 3 ne sont pas bien du tout, signe fort de leur mal-être.

Illustration III – Résultats de la qualité relationnelle



Globalement les relations sont bonnes, mais 8 élèves sont dans une posture délicate dans leurs relations interpersonnelles avec leurs camarades.

Illustration IV – Résultats sur l'appréhension du travail de groupe



Les élèves apprécient à 99 % le travail en groupe et 98 % aimeraient le faire plus souvent. Mais on peut voir que presque la moitié de la classe éprouve des difficultés. On peut imaginer que si les élèves éprouvent des difficultés c'est parce qu'en partie ils ne sont pas régulièrement exposés au travail de groupe, qui demande un vrai processus d'apprentissage.

Illustration V – Résultats sur les critères d'affectivité et de difficultés

raison d'aimer le travail en groupe	raison de ne pas aimer le travail en groupe
entraide entre camarades	les camarades sont agaçant
côté ludique	difficulté avec la timidité
richesses des idées / des solutions	n'aime pas la nuisance sonore
plus facile avec plein d'idées	
connaître les pensées des autres	
plus simple	
création de liens entre individus	
partage	
gain de temps	
on progresse ensemble	
aime partager mes idées	
raison travail de groupe facile	raison travail de groupe difficile
entraide entre camarade	on ne comprends ce que les autres veulent dire
plusieurs visions	plusieurs idées mais pas les mêmes
certains comprennent mieux	difficultés de concentration (bruit)
une autre pers à peut être la réponse	pas que des bonnes idées
trouve plus vite les réponses	il faut apprendre à vivre ensemble
	il faut avoir les mêmes idées sinon conflit
	moins dur à plusieurs

On peut constater que d'après les réponses émises il y a pour les élèves plus de raison d'aimer le travail de groupe, de par ses apports riches, son lien avec l'efficacité et la productivité et son image positive de partage (en lien direct avec les valeurs morales des élèves). Tout comme il y a plus de raison de trouver le travail difficile car les élèves sont confrontés aux problématiques relationnelles et doivent établir des démarches de résolution pour les contourner. A travers ces différentes conclusions j'ai pu établir 3 profils d'élève =

Profil 1 : Ceux qui n'aiment pas le travail de groupe car ils éprouvent des difficultés de communication, d'entente ou encore d'expression. En lien avec les élèves qui donnent des raisons de ne pas aimer le travail de groupe et qui éprouvent en plus pour cela des difficultés tant dans la modalité (beaucoup de bruit), dans la gestion des conflits, ou encore dans la difficulté à se comprendre et à accepter le point de vue des autres. Ce profil s'apparente à soit une personnalité très introvertie qui éprouve de réelles difficultés à communiquer face aux autres (exemple avec le profil de Eva, identifié dès la phase d'observation) soit une personnalité très solitaire qui aime bien agir seul pour être tranquille et ne pas se confronter aux autres (exemple avec le profil de Martin, qui par assurance en lui, ne voit pas l'intérêt du travail en groupe car il fait très bien tout seul)

Profil 2 : Ceux qui aiment le travail de groupe mais qui rencontrent des difficultés dans l'application de cette méthode, soit par souci d'entente, de concession. Certains veulent affronter ces difficultés, d'autres n'ont pas envie n'ayant pas les solutions. En effet, ils sont nombreux à aimer le travail de groupe (30/31 élèves) mais ce n'est pas pour autant qu'ils veulent voir sa mise en place car ils sont face à de nombreux freins psychologiques et affectifs dans la peur de l'autre, l'affirmation aux autres mais aussi dans la gestion des émotions face aux frustrations et au refus de leurs idées. Là encore la majorité souhaite y faire face (29/31 élèves).

Profil 3 : Ceux qui aiment le travail de groupe et qui ont cerné les avantages de cette méthode : gain de temps, richesse de partage, liens humains, facilités d'exécution d'une tâche. Ce profil est motivé à être confronté aux problématiques de travail en groupe. Ils peuvent avoir déjà pratiqué cette modalité et ont compris que malgré les difficultés il y avait de réels avantages.

La démarche d'expérimentation doit prendre en compte les 3 profils en proposant pour le profil 1 une posture responsable et leur donnant un rôle, une importance pour gagner en confiance en eux et offrir des outils de cadrage pour faciliter le travail en groupe et

minimiser les difficultés possibles. Pour le profil 2, il faut apporter une situation suffisamment complexe pour que l'élève ne voit pas d'autre solution que le travail de groupe et cerne ainsi toute sa richesse. Et enfin pour le profil 3, il faut mettre les élèves en posture d'entraide et de médiation en leur donnant à tous les mêmes responsabilités à travers aussi l'engagement et l'autonomie d'exécution du projet.

Chapitre 3 : L'expérimentation « un projet au service de la coopération »

3.1 Présentation du projet coopératif

Finalités

Création d'un clip vidéo véhiculant un message sur le respect (tâche complexe et technique). Celui-ci prendra l'apparence d'un « medley », se constituant des créations propres à chaque groupe, mises bout à bout pour former le clip de la classe (support commun à toute la classe pour la cohésion et l'appartenance au groupe). Le clip sera projeté lors d'une séance au sein des classes de l'école et présenté par les élèves.

Thème du projet

Le respect est la base des valeurs de la république et est un des savoirs fondamentaux à transmettre aux élèves. Étant une notion très large, elle doit être prise en compte de manière pluridimensionnelle tant dans sa définition que dans sa pratique. La thématique du respect sera aussi abordée en période 1, comme préconisé dans les programmes au travers de la finalité « Respecter autrui ».

Organisation

Les élèves construiront le projet lors de séances d'EMC mais aussi de séances annexes transversales dans différentes disciplines (EPS, Français, Musique, Arts plastiques, TICE) car celui-ci nécessitait des prérequis et des temps de création pure. Les élèves sont informés en début de projet des objectifs attendus afin qu'ils aient pleine conscience des attentes : développer des compétences coopératives, adopter une attitude favorable au travail de groupe, s'engager dans un projet ayant un but commun. La configuration demande une forte responsabilisation et autonomie des élèves qui sont dans un apprentissage par eux-mêmes et non plus par leur professeur.

Le projet pédagogique s'inscrit donc dans une séquence d'EMC (annexe VII) qui est introduit par un temps d'expérimentation collective (séance 1 et 2) qui permettra la mise

en situation concrète des problématiques de travail en groupe et permettant la construction du cadre réglementaire avec les élèves (annexe IX). Ses deux séances serviront aussi de support à l’appréhension de la thématique par les élèves avec la construction d’une carte mentale (annexe X). Interviendra ensuite la co-construction du projet avec les élèves au niveau de l’organisation et de la planification : séance charnière dans l’approche coopérative du projet, puisque les élèves sont enrôlés dans leurs apprentissages permettant motivation et engagement et les amenant à se responsabiliser. Enfin s’en suit, les séances de création du clip vidéo qui débouchera sur la finalité du projet : la projection et un temps de bilan et d’évaluation.

Gestion des groupes

Les élèves sont répartis par groupe de 5 ou 6 et chaque groupe se constitue d’un responsable pour chaque étape du projet. Les élèves co-construisent les rôles et missions nécessaires et la répartition des groupes est faite en amont par l’enseignant pour apporter un équilibre hétérogène et accroître la possibilité de conflits sociocognitifs.

Illustration VII – Schéma organisationnel des groupes



Moyens nécessaires

Pour que le projet soit viable, des partenariats ont été mis en place avec le CARM (formation au logiciel de montage, prêt de matériel) et avec le CFMI (chant).

Liens avec les I.O.

Programme d'EMC CYCLE 3 – PAC 26 juillet 2018	
Finalités	Construire une culture civique
Domaine	La culture de l'engagement
Connaissances et compétences associées	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'engager dans la réalisation d'un projet collectif ▪ Savoir participer et prendre sa place dans un groupe ▪ Coopérer dans le cadre des projets et des travaux de groupes
Socle commun de connaissances, de compétences et de culture	
D1 : Les langages pour penser et communiquer	
C1	Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.
C4	Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages de l'art et du corps.
D2 : Les langages pour penser et communiquer	
C1	Organisation du travail personnel.
C2	Coopération et réalisation de projet.
C3	Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information
D3 : la formation de la personne et du citoyen	
C1	Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres
C4	Responsabilité : sens de l'engagement et de l'initiative
D5 : Les représentations du monde et l'activité humaine	
C3	Invention, élaboration, production

3.2 La démarche mise en place pour l'expérimentation

La démarche aura pour objectifs de faire développer des aptitudes coopératives en vue d'améliorer la qualité relationnelle entre les élèves et de les amener à prendre conscience de la possibilité de s'entendre, de se respecter, sans pour autant partager des points de vue ou avoir des affinités et leur permettant de percevoir la richesse d'un travail commun. Le développement de ses compétences sociales et civiques s'engagera vers une évolution de la situation constatée et d'améliorer le climat de classe.

Après avoir eu l'occasion d'établir un profilage des élèves de la classe et un bilan du climat de classe et des problématiques relationnelles rencontrées, j'ai pu établir un protocole de recherche permettant de vérifier les hypothèses établies à la suite de mes différentes lectures (voir illustration VI). Pour cela j'ai construit une séquence rentrant dans les enseignements de l'EMC et s'incluant dans un projet de classe coopératif et créatif. En effet, pour favoriser les configurations permettant un flux relationnel entre les élèves, il faut mettre les élèves en situation d'échange et de partage. C'est du coup en cela qu'il était pertinent de mettre en place un projet de classe, où chacun des élèves serait acteur de la réussite de la production commune. La dimension du projet permet aussi de donner un sens réel et concret aux problématiques relationnelles rencontrées (proche de la vie professionnelle qui les attend). Mais mettre les élèves dans une dynamique de groupe, ne garantit pas leur adhésion et leur investissement. Pour cela il

fallait prévoir un projet motivant, proche de leurs intérêts et surtout permettant de mettre les élèves en situation d'interdépendance. Pour cela, la configuration du projet s'inspire de la méthode JIGSAW (E. ARONSON, 1971) en mettant en place des groupes avec pour chaque membre une expertise établie par rapport à une tâche spécifique du projet. Enfin, pour réellement apporter la cohésion du groupe classe, il fallait proposer une finalité commune qui engageait tous les élèves vers un but de réussite commune, permettant en plus de développer leur sentiment d'appartenance au groupe.

Le projet doit se présenter comme une tâche complexe, laissant les élèves dans l'impossibilité de faire seul. Cette nécessité et cette dépendance des uns envers les autres demandent aux élèves de construire une démarche collective. Ces échanges viendront favoriser la connaissance de leur personnalité et l'appréciation de celle-ci. Le professeur des écoles devra agir comme un coach d'équipe, qui remplace, recadre, guide et accompagne les élèves dans l'objectif commun de réussite collective.

Les groupes, construits de manière hétérogène, poseront des difficultés aux élèves pour mener à bien une dynamique de groupe et de consensus collectif. Différentes personnalités devront se confronter permettant de leur faire prendre conscience de l'existence de l'autre et de développer des qualités propres à sa personnalité.

La démarche se traduit donc par un projet coopératif autour d'une création artistique commune à toute la classe, exigeant technicité et organisation en groupe.

Illustration VI – Schéma global du protocole



3.6 Quels outils de mesure pour vérifier les hypothèses ?

Evaluation diagnostique

Faite en amont à l'aide d'une grille d'observations et de questionnaires diffusés auprès des élèves, elle a permis de dresser un bilan du climat de classe et du bien-être des élèves mais aussi d'affirmer le manque de travail de groupe et d'attitude coopérative entre les élèves. J'ai pu suite à cela, établir des profils et comprendre les problématiques relationnelles de la classe.

Evaluation formative

À la fin de chaque séance, un bilan oral avec compte-rendu et une auto-évaluation de groupe sont prévus (annexe III), permettant de faire remonter les difficultés rencontrées, les axes d'amélioration et de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, grâce à un temps de recul sur le travail effectué. J'ai choisi d'utiliser le diagramme de Kiviat, Le diagramme de Kiviat sert à représenter simultanément plusieurs indicateurs. Chaque axe permet de travailler par échelle sur chaque critère construit en amont. Cela permet donc d'avoir une vision d'ensemble des éléments et de pouvoir les comparer. Les auto-évaluations formatives étaient sous la forme écrite et sous la forme orale, avec un temps de débriefing en fin de séance, repris en début de séance suivante. Les critères d'évaluation choisis reflètent les aptitudes de travail en groupe mais aussi la qualité relationnelle établie entre les élèves durant les temps d'échange. Les élèves doivent entre autre, s'engager vers l'objectif de séance mais aussi vis-à-vis de la participation de tous ou encore leur bonne entente. Cela va permettre de voir si les élèves ont pris en compte ses critères, ont cherché à faire évoluer leurs comportements et leurs attitudes, tout en ayant cerné l'importance de la prise en compte de ses critères dans le travail de groupe. L'écoute de chacun, la bonne entente ou encore l'entraide sont des attendus dans leur évolution face à la qualité relationnelle et au climat de classe. Cela sera aussi représentatif de l'hypothèse 2 concernant un esprit de solidarité et d'entraide.

Evaluation sommative

Pour évaluer leurs progrès, ce sont les élèves eux-mêmes qui remplissent la grille d'auto-évaluation co-construite avec eux en amont (annexe IV). Ils doivent pour cela, prendre du recul par rapport aux situations vécues et à leurs comportements vis-à-vis du groupe et par doivent faire une auto-estimation de leur attitude par rapport aux critères prédéfinis. Cette évaluation permet de démontrer l'hypothèse 3 autour de la conscience de soi et des autres, au travers d'indicateurs de comportements altruistes et coopératifs. Il y a dans cela plusieurs niveaux : niveau 1 : respect et écoute des

autres, investissement dans le projet / niveau 2 : recherche de la réussite du groupe, recherche la motivation et l'engagement de tous / niveau 3 : ressent la difficulté de ses camarades et agit pour les aider.

Bilan de projet

La séance bilan a permis aux élèves de voir l'évolution des résultats des évaluations sous forme de graphique afin de voir le résultat global de la classe, donnant une approche collective à celle-ci et permettant de voir et de valoriser les progrès. Cette séance a aussi permis le recueil des ressentis, des retours d'expérience de tous les acteurs et la diffusion du même questionnaire diffusé en temps d'observation, afin de voir s'il y a eu une évolution. Là aussi les élèves seront confrontés dans les échanges à la prise de conscience d'un comportement tourné vers les autres et non plus centré sur soi.

Questionnaire climat et bien-être

Ce questionnaire a été diffusé auprès de tous les élèves en amont du projet. Ils n'avaient donc pas connaissance des attentes du projet, permettant de répondre de manière neutre aux questions. Les deux premières questions permettent de mesurer le climat de la classe et le bien-être des élèves et les 3 autres questions viennent sonder leur approche envers le travail de groupe. Il y a peu de questions pour ne pas surcharger ou démotiver l'élève. Ce même questionnaire a été redistribué à la séance bilan (annexe VI). Il permettra d'établir un comparatif avec le questionnaire pré-projet et permettra d'affirmer s'il y a eu des évolutions sur la qualité des relations entre les élèves, leur sentiment de bien-être dans la classe et leur appréhension du travail en groupe.

Toute la démarche a été construite pour répondre aux hypothèses établies au départ. Après 4 mois de pratique du projet, d'observation et d'évaluation auprès des élèves j'ai pu établir de nombreuses conclusions concernant le rapport entre le projet coopératif et la qualité relationnelle entre les élèves. Le contexte, les profils d'élève et les choix pédagogiques ont tous eu un impact sur les résultats présentés. Et malgré un compte rendu des éléments ressortis dans cette recherche, il reste encore des éléments qui peuvent être pris en compte tel que la posture de l'enseignant, l'environnement de l'école qui doit être comparé à des écoles en REP, la familiarisation des élèves avec l'approche coopérative dans les enseignements de manière générale.

3^{ème} Partie : Vision des résultats et analyse

Chapitre 1 : Résultats relevés par les différents outils de mesure

1.1 Observations pendant l'expérimentation

SÉANCE 1 (expérience de groupe1)	<p>Les élèves ont des aptitudes naturelles à la coopération et au travail de groupe : ils font ressortir des règles qui leurs paraissent être du bon sens tel que le vote, l'écoute de chacun, pourtant ils ont des idées, mais ne les appliquent pas forcément, par exemple pour le bruit, l'écoute des autres, le non jugement, ou encore le respect de tous.</p> <p>De plus, leur manque d'habitude au travail de groupe, fait que dans la pratique, ils n'ont pas réussi à se mettre en groupe pour le travail de manière instinctive et autonome. Il y a un réel besoin d'apprentissage.</p> <p>De plus les élèves ont montré des freins affectifs au niveau de leur table et chaise qui leurs sont attirées habituellement, montrant bien leur difficulté à agir de manière altruiste.</p>
SÉANCE 2 (expérience de groupe 2)	<p>Les élèves sont face à des problématiques de travail en groupe. Certains se replient sur eux-mêmes (bras croisés), ils se sentent exclus. Un élève est venu me voir en fin de séance pour changer de groupe : l'hétérogénéité des groupes fait que chaque élève doit apprendre à connaître tous les membres de son groupe et à faire un effort d'adaptation, ce qui doit leur poser difficulté.</p> <p>Deux élèves sont dominants et ne laissent pas la place aux autres. Etablir les règles permet aux élèves de rendre les situations concrètes et de s'y référer en cas de besoin. Les élèves éprouvent des difficultés lors de désaccord sur une idée, pour trouver un terrain d'entente, qui leur demande parfois de faire des concessions.</p>

<p>SÉANCE 3 (co- construction du projet)</p>	<p>Séance trop longue et trop dense, ayant clairement mis les élèves en situation de surcharge cognitive et ne les laissant pas apprécier la création et le sens du projet. Il y a avait trop d'informations et pas assez de temps pour la réflexion et pour l'organisation, afin que le projet et les rôles de chacun soient bien clairs. Il manquait alors cruellement d'interaction puisque la séance était dirigée par moi-même. L'observation a donc été limitée. Pour la mise en place du contrat d'engagement (annexe VIII), pas eu le temps d'aller jusqu'au bout de la réflexion et du sens du document.</p>
<p>SÉANCE 4 (choix du fond musical)</p>	<p>Organisation en deux groupes : un groupe en classe, un groupe en salle informatique pour la recherche du fond musical. Apparition des premières problématiques de travail de groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> *certains sont volontairement exclus ou s'excluent eux-mêmes face aux difficultés et aux problématiques de communication. * certains ne veulent pas travailler, pas s'impliquer, ne pas échanger, peut-être à cause d'un certain manque d'inspiration, d'entente ou encore de la non-compréhension du projet. Ils ont l'air parfois aussi découragé ou n'arrivent pas à affirmer leur choix. *les rôles de responsable ne sont pas forcément pris en compte, certains n'arrivent pas à s'affirmer et les personnalités les plus fortes prennent parfois le dessus. *lors de situations de conflit, peu font appel à un avis externe neutre et ont du mal à trouver un accord.
<p>SÉANCE 5 (création message et paroles)</p>	<p>Une séance qui a posé beaucoup de difficultés dans son application en termes d'inspiration et de création.</p> <p>Les élèves ont été de manière générale face aux mêmes difficultés vues dans les séances précédentes de création : grosses difficultés de communication, gestion de la frustration, exclusion, relation dominant/dominée, disparité des implications, difficultés de concentration. Aucune gestion autonome des conflits avec une sollicitation de l'adulte pour trouver une issue. J'ai dû fortement intervenir pour la création de certains groupes qui étaient en « panne créative » et qui surtout, n'arrivaient pas à faire fusionner les idées de</p>

	<p>chacun. Les uns priorisaient leurs propres idées au détriment des autres, ce qui provoquait leur complet décrochage du projet. C'est lors de cette séance que les disputes ont été les plus récurrentes et le manque d'implication de certains aussi dû à un certain découragement.</p>
<p>SÉANCE INITIATION TICE (avec 2 intervenants du CARM)</p>	<p>Les élèves sont très intéressés, à l'écoute et très respectueux. Ils sont impressionnés par le logiciel et sont très impliqués dans leur usage. Ils ont rapidement fait le lien avec l'utilisation qu'ils en auraient pour le clip et ont pu bien voir les besoins et donc ce qu'ils vont produire pendant le tournage. Cette séance a permis de remotiver les élèves et de les recentrer dans le projet. Ils ont pu alors voir les qualités techniques de certains élèves qui se sont alors sentis valorisés et ils ont pu créer des liens de dépendance et d'intérêt pour la suite du projet. Ils ont expérimenté le logiciel de manière harmonieuse et égalitaire pour tous (peut-être qu'ils ne ressentaient pas la pression de production du projet)</p>
<p>SEANCE 6 (tournage du clip/enregistr ement chant)</p>	<p>En amont du tournage, les élèves ont eu 3 séances en arts plastiques sur la production d'un film et la définition d'un clip. Ils ont pu y découvrir le vocabulaire de base du cinéma. Ils ont pu aussi mettre en place un séquenceur et un récapitulatif servant de base pour le jour du tournage. Le jour du tournage, les élèves étaient très impliqués, ils aboutissaient une concrétisation de leur travail. Ils étaient semi-dirigés par les intervenants du CARM mais ont fait preuve d'une grande autonomie et d'une écoute des uns des autres pour arriver à une production harmonieuse. Pour l'enregistrement du chant, les élèves étaient tous très soudés face à la difficulté de chanter ensemble et devant les uns les autres. Le jugement n'était pas de rigueur et les élèves se sont plus qu'investis ! Un indicateur très important : les temps de récréation sont sacrifiés pour le projet ce qui montre que la finalité du projet est devenue leur priorité.</p>

SEANCE 7 (montage du clip)	Une séance très dynamique, une vraie évolution est en route ! Les élèves sont impliqués, communiquent et s'écoutent ! Une réelle efficacité s'est faite ressentir et un réel plaisir pour les élèves de concrétiser les choses. Ils ont passé un cap, ils vivent quelque chose de fort qui les unifie et les solidarise. Ils vont au bout de leur projet, de leurs idées. Les intervenants du CARM étaient très impressionnés de leur réinvestissement de ce qui a été vu en séance d'initiation et ont appréciés leur autonomie et leur responsabilité face au projet.
SEANCE 8 (projection, bilan, évaluation)	Les élèves ont obtenu une forte reconnaissance de leur travail en allant présenter leur clip au travers de toutes les classes de l'école. Ils ont été félicités et en sont ressortis très fiers, ce qui a joué sur leur estime d'eux-mêmes. Lors des échanges du bilan, les élèves ont pris du recul sur la situation et n'ont pas hésité à partager leurs avis, à s'exprimer devant le groupe classe au sujet de leur expérience. On pouvait alors voir à ce moment du projet leur satisfaction, que cela soit sur leur visage ou dans leurs attitudes.

Bilan global :

La coopération n'est pas forcément ressortie mais plutôt un certain esprit d'équipe et une forte solidarité : l'envie de faire ensemble !

La volonté de bien faire n'était pas qu'un intérêt personnel mais aussi collectif. Les élèves n'avaient cependant pas les clés dans certaines situations pour recentrer, recadrer ou encore remotiver le groupe : l'injonction était plus utilisée que l'ouverture au dialogue et à la compréhension. L'autonomie du groupe n'est arrivée que tardivement en partie générée par la motivation et l'entente du groupe. Mais les responsables n'ont su apporter des solutions aux conflits malgré quelques efforts de communication. Pour cela il faisait toujours appel au médiateur adulte (moi). Les groupes hétérogènes et non affinitaires ont permis un certain rapprochement et un échange riche d'idées et de partage. J'ai pu constater une forte hétérogénéité dans les implications : certains portent un intérêt fort d'autres non. Il était capital que les responsables s'investissent, motivent leur groupe et canalisent les idées, ce qu'ils ont fait mais parfois avec beaucoup de difficultés pour s'affirmer. En effet les leaders prenaient le dessus sur les autres en affirmant voire imposant leur choix.

Des difficultés pour tous au niveau de la gestion des émotions, notamment de la frustration : quand leur choix n'est pas accepté, ils ont alors le sentiment de ne pas être important, ils se dévalorisent, ce qui engendre leur auto-exclusion volontaire sur la suite du projet.

Plus les séances ont avancé, plus le groupe est enjoué et solidaire, avec l'apprentissage pour certains de la concession et du choix de groupe (la majorité). Le projet devient une priorité, un but commun, qui rassemble surtout intra-groupe.

Ils ont très bien cerné et compris les règles de travail en groupe, mais n'ont pas réussi à forcément les respecter notamment par exemple l'écoute des idées des uns et des autres. Les notions dans le thème du respect sont très pertinentes et montrent leur appréhension et leur vision sur les relations humaines. Etant représentatif de l'avenir de l'humanité, ils sont sensibilisés aux violences, à l'acceptation des différences, au harcèlement, au racisme...

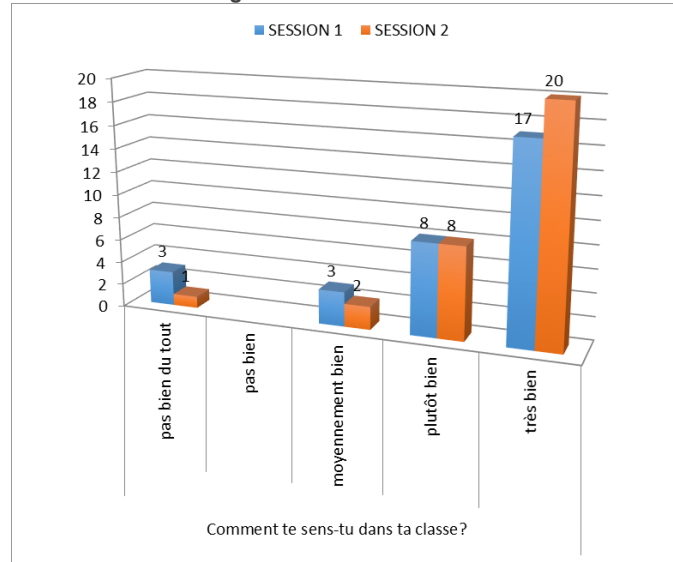
L'implication envers le projet, même si elle était disparate selon les élèves, a connu une forte ascension durant le projet.

L'entraide n'a pas été un élément prééminent pendant le projet, mais un but commun et surtout des contraintes techniques ont rapproché les élèves, qui se sont beaucoup

apportés dans la création. La difficulté a été de transformer leur but initial : vouloir bien faire avant de vouloir faire ensemble.

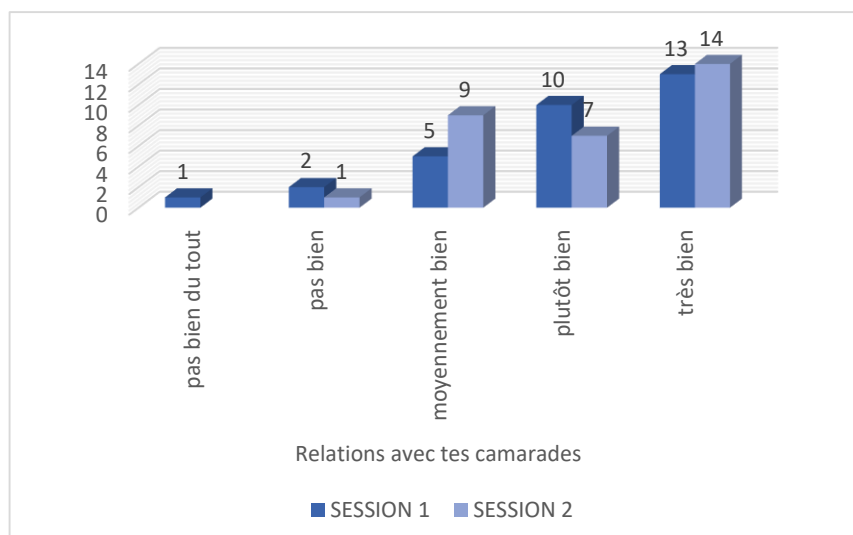
1.2 Questionnaire post-projet (comparatif pré-projet)

Illustration VIII – Histogramme de l'évolution du bien-être des élèves



D'après le schéma ci-dessus, on peut constater une évolution positive entre le nombre d'élèves qui au départ étaient « pas bien du tout » et « moyennement bien ». L'élève qui ne sent pas bien du tout n'est pas forcément celui qui était dans cette position au départ. En effet, cet élève s'étant confié à moi, il a très mal vécu les frustrations et la gestion du groupe et s'est auto-dévalorisé et auto-exclu de la dynamique de son groupe. Alors qu'en pré-projet 55% des élèves se sentaient « très bien », en post-projet le pourcentage arrive à 65% montrant ainsi bien l'impact positif du projet sur le bien-être des élèves.

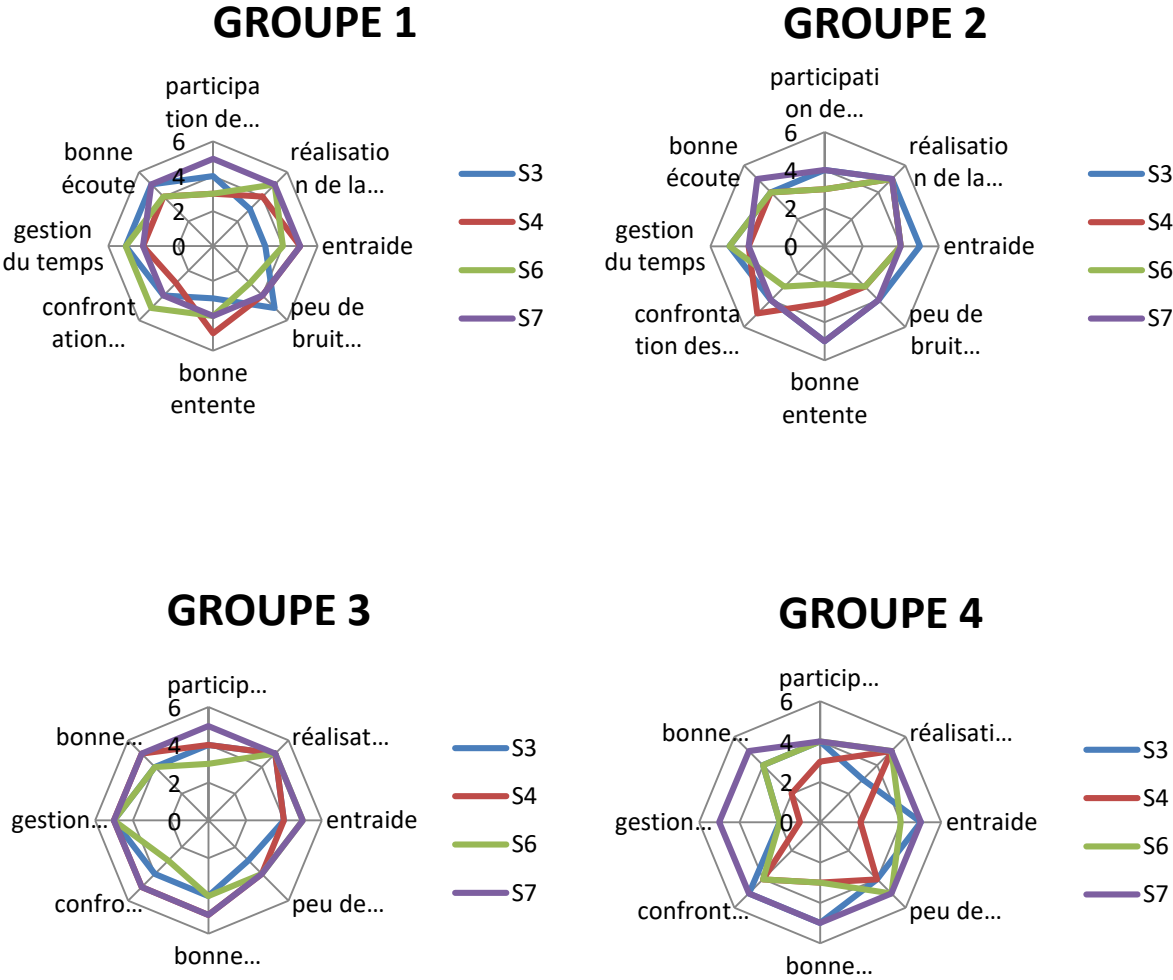
Illustration IX – Histogramme de l'évolution de la qualité relationnelle entre les élèves



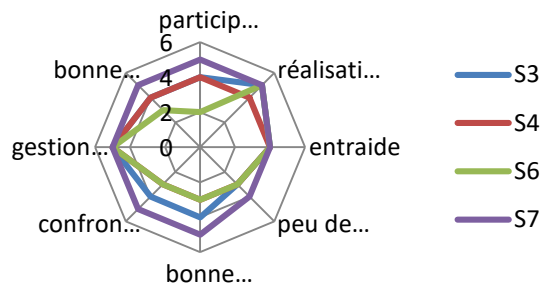
Le projet a aussi permis une amélioration de la qualité relationnelle entre les élèves, puisque leurs ressentis ont là encore évolués de manière positive avec une baisse du nombre d'élèves « pas bien du tout » et « pas bien ». Pourtant, il y aussi une baisse des élèves « plutôt bien » qui sont passés à « moyennement bien ». En effet, ce sont des élèves qui ont rencontré de fortes difficultés dans le travail de groupe et qui malgré une sortie d'expérience plutôt positive, gardent en mémoire des situations conflictuelles et de non-entente avec leurs camarades.

1.4 Auto-évaluation formative

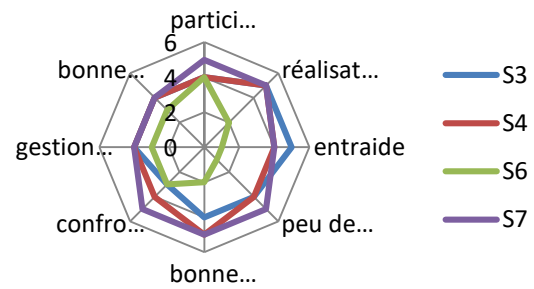
Illustration X – Evolution des diagrammes de Kiviat pour chaque groupe après les 4 séances de création



GROUPE 5



GROUPE 6



En corrélation avec les observations que j'ai pu effectuer, les élèves arrivaient à travers cette évaluation au point culminant de la prise de décision commune. En effet pour chacun des indicateurs, ils devaient donner leur ressenti personnel et faire aboutir à un ressenti de groupe. Cela leur demandait alors, une certaine prise de recul et leur permettait aussi d'échanger avec leurs camarades sur leurs ressentis, de revenir sur des situations problèmes (comportement, communication, entente...), de partager leurs émotions et sentiments, de s'affirmer et s'exprimer face au groupe.

Leur première évaluation en fin de séance 3 (choix du fond musical), n'est pas représentative de la réalité, en effet, les résultats obtenus et les observations que j'ai été pu établir n'étaient pas en corrélation. Au vu de la situation de départ, les élèves ont conservé leur besoin de « bien faire », de « bien se faire voir » par l'enseignant. Ils n'ont donc pas du tout cherché à remettre en question leur comportement ou leur attitude dans le groupe et n'ont pas compris que l'évaluation ne servait en aucun cas de notation mais juste d'une guide sur les difficultés rencontrées et une base comparative pour les évolutions possibles à venir. De plus, il est possible que les dominants ont pris en charge le remplissage de l'évaluation sans prendre en compte les remarques de certains élèves du groupe, voire même que certains élèves n'est pas oser dire quand ça n'allait pas.

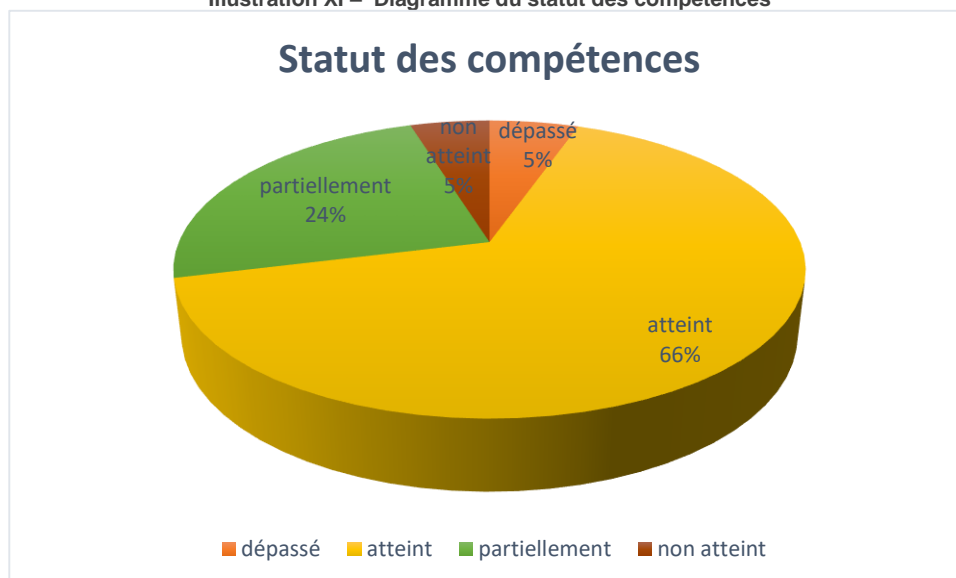
Dans la séance 4, les élèves ont été davantage confrontés aux problématiques relationnelles et de gestion de projet, au travers de la création du message et des paroles. En effet, il y avait plus de décisions à prendre et une plus grande difficulté dans la tâche. Ils y avaient donc différentes attitudes adoptées : nonchalance, démotivation, imposition de ses choix, pas à l'écoute, pas envie de conserver un choix qui n'est pas le sien. Par cette intensité plus forte des difficultés, les élèves ont eu beaucoup de mal à aller au bout de leur tâche de manière autonome et ont été forcés de constater qu'ils n'avaient pas été dans la maîtrise de chacun des indicateurs du diagramme évaluatif.

Donc dans la séance 4 on peut voir que les élèves ont globalement des indicateurs revus à la baisse dans l'échelle de mesure.

Après cette première prise de conscience, les élèves ont été encore une fois confrontés en séance 6 (tournage et enregistrement du chant) à des difficultés techniques et organisationnelles. Ils étaient sous pression avec une contrainte de temps forte et des problématiques techniques qui les ont un peu malmenés. Ils n'ont pas obtenu réellement satisfaction de leur production car ils ont eu le sentiment d'inachèvement et de manque de temps. Mais ils ont à travers ces épreuves pris conscience des avantages d'un travail communicatif et dans une dynamique de groupe. Chacun avec ses richesses, ses traits de personnalités, ses connaissances, ses savoir-faire ont un rôle dans la construction du projet. Les élèves ont donc appris à se connaître et à la séance 7 on peut voir une vraie évolution : une certaine harmonie, cohésion est née. Cette fois-ci les élèves choisissent des notes sur 5 élevées car ils ont la satisfaction du travail accompli et de l'ambiance qui règne dans leur groupe. Ils arrivent aussi à la fin du projet et obtiennent de fait une double satisfaction en pouvant voir se dessiner le produit fini.

1.5 Auto-évaluation sommative

Illustration XI – Diagramme du statut des compétences



D'après les résultats ci-dessus, on peut constater que les élèves ont globalement le sentiment d'avoir atteint les compétences attendues autour de l'aptitude de travail en groupe et de coopération. Néanmoins il faut prendre en compte que pratiquement 1/3 des compétences sont ressenties comme « partiellement atteintes » ou « non

atteintes », ce qui montre que les élèves ont conscience qu'il reste encore des choses à apprendre et des compétences à développer.

Illustration XII – Histogramme des compétences les plus atteintes

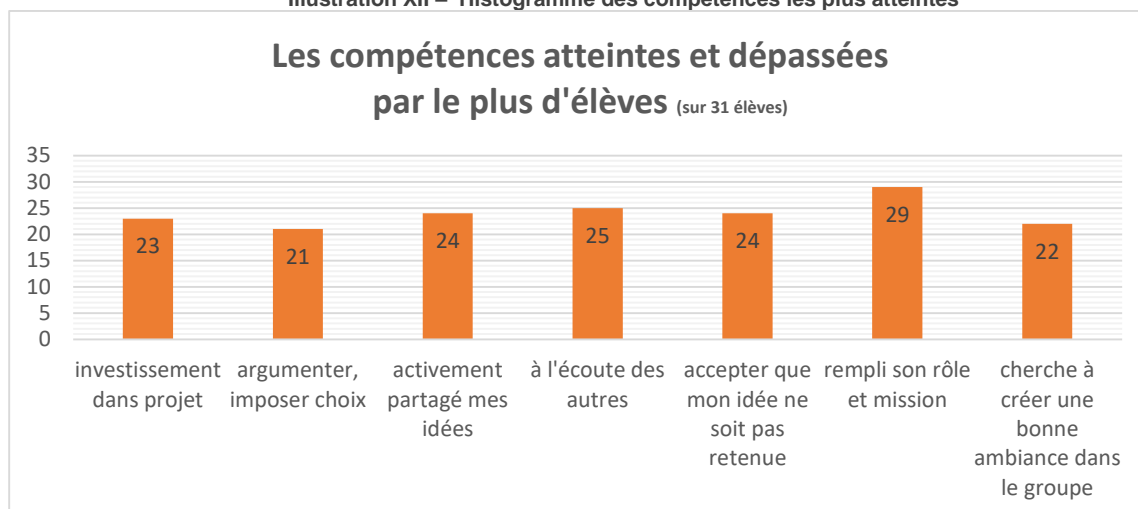


Illustration XIII – Histogramme des compétences les moins atteintes

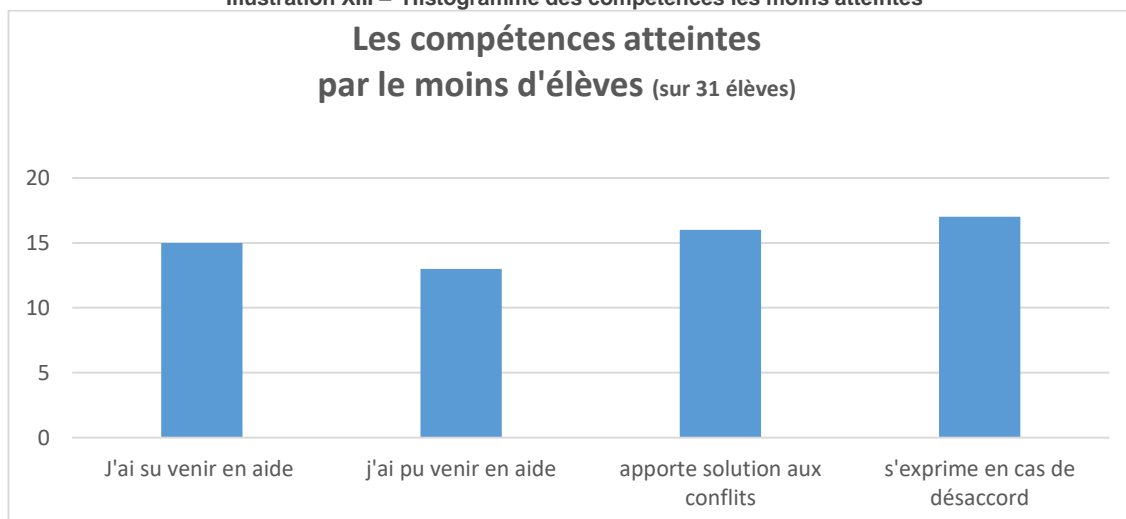
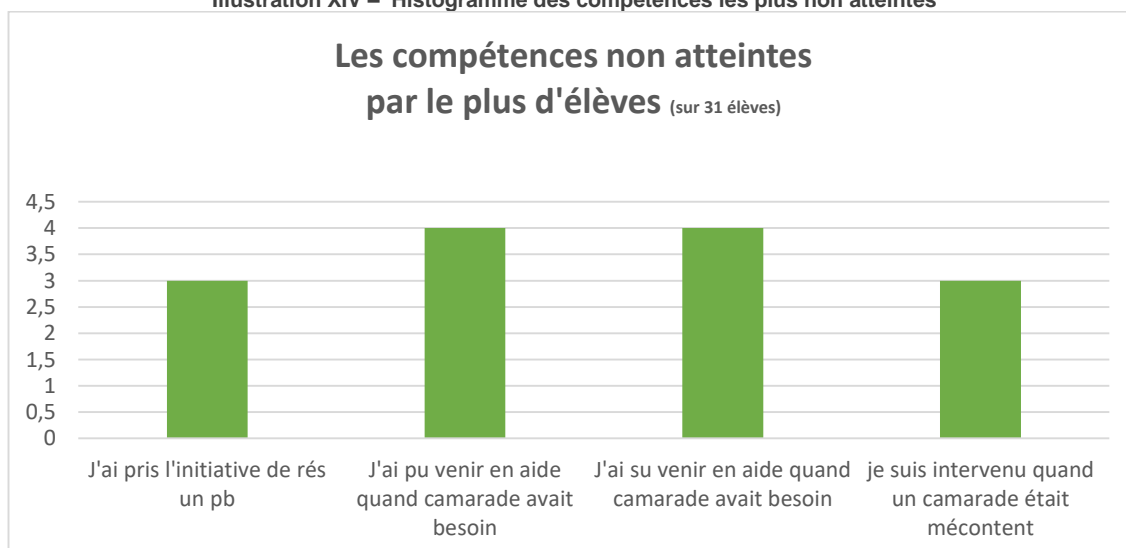


Illustration XIV – Histogramme des compétences les plus non atteintes



Les compétences les plus maîtrisées par les élèves sont celles autour de la pratique du projet en lui-même : « remplir son rôle et ses missions », « investissement dans le projet », mais aussi en lien avec les règles de bonne conduite établies en amont : « écoute des autres » « partager ses idées ». Ce sont des compétences intéressantes dans la qualité de travail de groupe et dans la recherche d'un travail collectif. Mais en observant les compétences les moins atteintes, on peut voir qu'il y a des difficultés au niveau de l'entraide et du détachement affectif nécessaires à la gestion de conflit.

Différentes conclusions peuvent être tirées d'après les résultats de la grille (annexe V). On peut voir que les compétences avec le statut non atteint se concentrent sur seulement 8 élèves de la classe. Ce qui montre qu'une minorité d'élèves ressentent une insatisfaction de leur travail ou de leur évolution. En effet, 5 élèves estiment avoir plus de 3 compétences non atteintes, preuve d'une maigre estime de soi et de dévalorisation. On peut aussi constater que 13 élèves ont des compétences avec le statut dépassé. Ce profil s'associe à l'inverse à parfois une certaine exagération des choses ou un déni de leurs difficultés toujours en lien avec l'envie de « bien faire » et de « bien se faire voir ». Le statut dépassé était un indicateur difficile à cerner pour certains, mais globalement il indique la fierté de l'élève sur le travail produit et la volonté de valoriser les efforts qu'il a entrepris. L'auto-évaluation démontre par le fait, le regard que l'élève a de lui, en lien avec son estime de lui et sa confiance en lui. J'ai pu constater que certains élèves étaient dur dans leur jugement envers eux même et à l'inverse d'autres trop embellisseur de la réalité. Néanmoins, la plupart des élèves ont bien cerné les points forts et les points faibles de leur attitude dans le projet et sont conscients des manques sur l'aspect coopératif (entraide, empathie, décentration).

1.6 Échanges avec les élèves lors des bilans.

Tout au long des séances, les élèves ont fait part de leurs ressentis et des problématiques rencontrées, lors des temps de bilan en fin de séance. Le plus souvent, les élèves faisaient part des difficultés en ayant une attitude dénonciatrice en expliquant les problèmes et nommant le ou les individus concernés. Les élèves ont la plupart du temps été très optimistes et positifs sur leurs performances en avouant voir une évolution : situation problème > solution envisagée. De plus, les échanges collectifs ont permis un effet de groupe au niveau de l'expression : quand un élève partageait son expérience cela encourageait un autre qui avait potentiellement vécu la même chose. Cela a donc permis de mettre à plat les difficultés rencontrées et de proposer de manière

collective des axes de solutions possibles. Lors de la séance bilan, ils ont été beaucoup à dire que d'avoir partagé ce projet leur avait permis de mieux se connaître et d'apprendre plein de choses au sujet du travail en groupe. Ils ont donc pu ressentir une certaine cohésion et ont développé le sens du partage et du collectif.

1.7 Échanges avec les partenaires et le maître d'accueil

Le maître d'accueil a constaté une évolution dans les attitudes de ses élèves. Il m'a fait part du fait qu'il ait trouvé que ses élèves étaient plus dans la réflexion que dans l'action, qu'ils avaient appris à prendre du recul, à philosopher sur le bien des choses. Ils avaient aussi appris à communiquer et à adopter une attitude de travail en groupe. J'ai pu aussi échanger avec lui 4 mois après, et il m'a fait remonter qu'il avait pu observer de réels impacts sur le moyen terme, avec une classe unie, qui a approfondi la qualité de ses relations à l'occasion d'une classe transplantée. Sans parler d'affinités, lors de leur fête d'école, j'ai pu voir effectivement un groupe d'élève qui communiquait sans limite et qui avait l'air d'avoir créé des liens forts. Pour les partenaires, l'expérience a été très riche. Les intervenants du CARM m'ont fait part de leur satisfaction dans l'investissement des élèves et dans leur démarche d'amélioration autour des compétences numériques. Ils ont fait part de leur étonnement positif sur le réinvestissement de la formation au logiciel lors de la séance de montage, démontrant des élèves à l'écoute, intéressés et engagés dans une démarche de projet. Ils ont aussi pu noter leur évolution en termes d'autonomie et de qualité de communication en groupe.

Chapitre 2 : Analyse des résultats en lien avec les hypothèses

2.1 Hypothèse 1 : L'outil «projet coopératif » permet de créer des liens entre les élèves en faveur du climat scolaire.

La démarche de projet a permis aux élèves d'être en situation réelle, de vivre en pratique, afin de les confronter aux situations problèmes. Cela leur permet notamment de leur donner du sens, comme le préconise J.DEWEY dans son ouvrage « Experience

and education » avec sa formule « learning by doing ». Mais c'est aussi en cela que la dimension du groupe prend tout son sens. La dimension « coopérative » du projet a contraint les élèves face aux difficultés à surmonter et aux richesses de chacun, de travailler ensemble dans une entente, une écoute, un respect de chacun. On peut le voir d'ailleurs au travers de leurs diverses auto-évaluations, que cela soit en groupe (participation de tous, bon entente...) ou individuel (partager, écoute des autres...). Le fait d'avoir partagé des difficultés, d'avoir surmonté des obstacles à plusieurs a fait que les élèves ont partagé des ressentis communs au même moment. Ils se sont reconnus les uns dans les autres, en créant des points communs entre eux.

Force est de constater qu'en ayant vécu ce projet coopératif, les élèves énoncent par le biais de leurs évaluations, mais aussi par le biais de leurs échanges, qu'ils ont développé des liens entre eux, qu'ils ont appris à se connaître et à travailler ensemble. Cela se traduit notamment par les résultats du questionnaire de bien-être et de qualité relationnelle qui énonce une évolution positive des résultats. Le bien-être des élèves et la qualité de leur relation permettent à leur tour la qualité du climat de classe et à fortiori du climat scolaire. A noter que le projet est utilisé comme support des apprentissages puisque le fond n'a pas eu d'incidence particulière sur le résultat final. Il aurait été d'ailleurs intéressant de voir ce même projet avec une autre thématique.

2.2 Hypothèse 2 : Faire avancer les élèves ensemble vers un but commun favorise l'esprit d'équipe et de solidarité.

Le format de travail en groupe a répondu à leur besoin d'appartenance (cf. besoins de Maslow). Les élèves qui n'étaient pas habitués à adopter une posture pour le travail de groupe, ont su appliquer les règles qu'ils avaient créées au départ, comme nous pouvons le voir dans les compétences les plus atteintes dans la grille d'auto-évaluation individuelle (écoute des autres, respect des autres, partage des idées...). Leur proposer de travailler autour d'un but commun, la création d'un clip vidéo pour la classe et les laisser construire leur rôle et leur mission, leur a permis de s'investir d'avantage et de s'engager dans un intérêt collectif. Celui-ci est à la base de l'esprit d'équipe. Après avoir surmonté des situations complexes à plusieurs, les élèves ont pris conscience de la richesse de chacun et n'ont pas hésité à laisser plus de place à l'écoute et à l'entraide, comme cela a été démontré dans les résultats des diagrammes de Kiviat, qui montrent une prise de conscience collective du groupe face au besoin de s'adapter à la dynamique de groupe. Les avantages du travail de groupe ont été vivement perçus par

les élèves qui en ont fait part dans le questionnaire post-projet. Néanmoins, le développement de la solidarité se limite à une action de collaboration et non de coopération par manque d'empathie et de décentration de la part de certains élèves. De plus les personnalités introverties n'ont pas forcément ressenti la même inclusion, se montrant parfois dures envers elles-mêmes (cf. les compétences non atteintes et les profils des élèves ayant des compétences non atteintes) par la dévalorisation et la manque d'affirmation face au groupe.

2.3 Hypothèse 3 : Les problématiques de travail de groupe développent la prise de conscience de soi et des autres.

La modalité de travail en groupe développe des interactions entre pairs, ce qui se traduit par l'apparition de conflits sociocognitifs, base du socioconstructivisme. Ces conflits qui peuvent s'apparenter à des obstacles sont en fin de compte des opportunités d'apprentissage et de remise en question des connaissances initiales chez l'élève. On est donc face à une prise de conscience de l'avis des autres pour sa propre construction de soi. Cela peut se faire par le mimétisme, l'envie de ressembler ou à l'inverse le rejet total de ce qu'on ne veut pas être. Dans tous les cas, l'individu se construit au travers de ses prises de recul et de ses remises en question, puisqu'il prend le temps de comprendre les idées, les arguments des autres et apprend aussi à se détacher affectivement. C'est en cela que l'on a pu voir une évolution positive des attitudes des élèves tout au long du projet. Mais ils sont encore dans une phase de construction, la plupart considère que les compétences autour de la relation aux autres sont que partiellement atteintes : s'engage dans une démarche d'entraide, ressentir le besoin des autres, vouloir intervenir dans des situations de conflits. Cela s'explique entre autres par la difficulté à agir dans un but altruiste, de voir son intérêt dans l'intérêt collectif ou encore à faire preuve d'empathie, en s'inquiétant du bien-être non plus uniquement de soi, mais aussi des autres. Pour se faire, il faudrait certainement développer les situations sensibles à l'empathie, à l'expression et à l'identification des émotions.

Conclusion

Les différentes évaluations et temps d'observation durant cette séquence me permettent d'affirmer que le projet a eu un impact sur les élèves. En effet, même s'ils ont été confrontés pour certains, à des problématiques difficiles à surmonter, autour du travail de groupe et des relations entre pairs, les élèves ont pu faire ressortir de nombreux points positifs : apprendre à mieux se connaître, développer des compétences d'entraide et d'empathie, mieux gérer ses émotions, ses frustrations, adopter une attitude de travail en groupe (écoute, respect, participation). La motivation de chacun a été un des moteurs de leur évolution, avec l'envie d'aller au bout du projet de créer, de produire et de montrer cette création aux autres, à leurs proches.

Mais malgré la création de cet esprit d'équipe, de cohésion de groupe, la décentration n'était parfois pas assez forte pour que les élèves arrivent à réellement ressentir et appréhender les besoins de leurs camarades. L'intérêt était de réussir le projet, d'aller au bout de la finalité, mais la prise en compte des compétences attendues en coopération n'a pas forcément été visible dans les résultats des évaluations.

Cette séquence aurait donc plus d'impacts si une pédagogie coopérative était déjà installée dans la classe depuis le début d'année ou si les élèves étaient déjà familiarisés avec le travail de groupe et à la notion de coopération. De plus, il est clair que la posture et la démarche de l'enseignant va avoir un impact sur l'approche des élèves envers la coopération. Il faudrait donc prendre en compte que la coopération est plus qu'un attendu des instructions officielles mais aussi une valeur, un principe à inclure dans la pédagogie et la manière d'enseigner pour former de futurs citoyens éclairés, ouverts et qui tendent à refléter les valeurs et principes de la République. La prise en compte de la qualité du climat scolaire doit s'inscrire dans une dynamique collective avec l'équipe pédagogique, notamment au travers du projet d'école. Il serait donc pertinent de proposer dans celui-ci un contest avec les établissements voisins et collèges permettant aussi d'agir favorablement de la cadre de la liaison école-collège et permettant d'avoir un impact dépassement simplement le cadre de la classe.

Bibliographie

- (1) Y. Bertrand, Théories contemporaines de l'éducation, 4ème édition. Chronique sociale, 1998.
- (2) S. Connac, Enseigner sans exclure- La pédagogie du colibri. ESF, 2017.
- (3) C. Leleux et C. Rocourt, Former à la coopération et à la participation de 5 à 14 ans. De Boeck Education, 2015.
- (4) P. Meirieu, Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe -1. Chronique Sociale, 2010.
- (5) N. Giaucque et C. Tièche Christinat, La pédagogie Freinet - Concepts, valeurs, pratiques de classe. Chronique Sociale, 2015.
- (6) « Les principes d'une démarche coopérative », <http://www2.occe.coop/occe/la-pedagogie-cooperative/71-principes-demarche-cooperative>.
- (7) I. Peretz et M. Désy Proulx, Pourquoi la musique? - Son importance dans la vie des enfants. Editions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2014.
- (8) C. Reverdy, La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ n°114, déc 2016.
- (9) « Mise en œuvre de la coopération à l'école » <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeld/cooperation/ressourceld/mise-en-oeuvre-de-la-cooperation-a-lecole.html>
- (10) C. Reverdy, Des projets pour mieux apprendre ? Dossier d'actualité Veille et Analyses de l'IFÉ n°82, février 2013.
- (11) E.G. Cohen, Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. La Chenelière, 1994.
- (12) Y. Rouiller et J. Howden, La pédagogie coopérative: reflets de pratiques et approfondissements. La Chenelière, 2001.
- (13) S. Connac, La coopération entre les élèves. Réseau Canopée, 2017.
- (14) Fiche Climat scolaire <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

Table des illustrations

Illustration I – La hiérarchie des besoins de Maslow	11
Illustration II – Résultats sur le bien-être des élèves	26
Illustration III – Résultats de la qualité relationnelle	26
Illustration IV – Résultats sur l’appréhension du travail de groupe	27
Illustration V – Résultats sur les critères d’affectivité et de difficultés	27
Illustration VII – Schéma organisationnel des groupes	30
Illustration VI – Schéma global du protocole	32
Illustration VIII – Histogramme de l’évolution du bien-être des élèves	40
Illustration IX– Histogramme de l’évolution de la qualité relationnelle entre les élèves	40
Illustration X – Evolution des diagrammes de Kiviat pour chaque groupe après les 4 séances de création	41
Illustration XI – Diagramme du statut des compétences	43
Illustration XII – Histogramme des compétences les plus atteintes	44
Illustration XIII – Histogramme des compétences les moins atteintes	44
Illustration XIV – Histogramme des compétences les plus non atteintes	44

Annexes

Annexe I : Questionnaire de climat et de bien-être pré-projet	53
Annexe II : Grille d'observation de climat de classe et d'aptitudes coopératives.....	54
Annexe II : Grille d'observation de climat de classe et d'aptitudes coopératives (suite).....	55
Annexe III : Evaluation formative – diagramme de Kiviat	56
Annexe IV : Evaluation sommative – grille auto-évaluation individuelle	57
Annexe V : Evaluation sommative – Tableau de résultats	58
Annexe VI : Questionnaire climat et bien-être post-projet.....	60
Annexe VII : Fiche de préparation de séquence.....	61
Annexe VIII : Contrat d'engagement.....	64
Annexe IX : Règles de bonne conduite en travail de groupe	66
Annexe X : Carte mentale autour de la définition du respect	67
Annexe XI : Clichés du temps de travail en groupe	68

Annexe I : Questionnaire de climat et de bien-être pré-projet

QUESTIONNAIRE ELEVE

1. Comment te sens-tu dans ta classe ?
(entoure une icône)



2. Comment qualifierais-tu tes relations avec tes camarades ?
(entoure une icône)



3. Aimes-tu travailler en groupe ?
 oui non

Pourquoi ?

.....
.....

4. Aimerais-tu travailler plus souvent en groupe ?
 oui non

5. Trouves-tu que le travail en groupe est difficile ?
 oui non

Pourquoi ?

.....
.....

Annexe II : Grille d'observation de climat de classe et d'aptitudes coopératives

GRILLE OBSERVATION CLIMAT & COOPERATION

CYCLE : 3	EFFECTIF : 20 CM2 / 11 CM1
NIVEAU : CM1/CM2	SITUATION GEO : péri-urbain

ITEMS OBSERVES	INDICATEURS	-	no	+	COMMENTAIRES
ENVIRONNEMENT	aménagement propice aux échanges entre élèves	■			traditionnelle/frontal > effectif lourd difficile aménager
	aménagement propice aux échanges avec le PE	■			face à face avec déplacement PE > sauf pour élèves du fond plus difficile
	aménagement adapté au travail de groupe	■			
	circulation possible, propice aux déplacements	■			couloirs de passages entre les rangées
	mise en place de coin : regroupement, spécifiques	■			peu de place > juste coin informatique
	matériel à disposition des élèves riche	■			
	affichage en classe utilisé avec pertinence	■			juste projets artistiques et frise de lettres
CADRE SECURISANT	affichage en classe qui donne la voix aux élèves	■			
	il existe un cadre réglementaire compris de tous	■			une échelle de sanction via la règlement intérieur
	le cadre réglementaire a été construit par les élèves	■			
	le cadre réglementaire est une référence en cas de besoin	■			
	il existe un système de gestion de conflit	■			
	le système a été construit avec les élèves	■			
	il existe des médiateurs	■			
	les sanctions sont éducatives	■			copier le règlement intérieur
	les élèves sont amenés à expliciter leur comportement si difficultés	■			
	le PE a établi des rituels	■			
RELATIONNEL	le PE agit rapidement en cas de conflit	■			
	les élèves réagissent et interviennent en cas de conflit entre élèves	■			pas forcément de manière positive /cherche a bien se faire voir auprès du PE
	RELATION PE > ELÈVES				
	le PE maintient une autorité sur les élèves	■			avec beaucoup d'humour
	le PE établit des relations affectives avec les élèves	■			mais une bienveillance très forte (conseil/rappel)
	le PE écoute avec attention tous les élèves	■			
	le PE encourage les élèves	■			
	le PE valorise les élèves et leurs efforts	■			
	le PE félicite les élèves et leurs progrès	■			
	le PE fait parler tous les élèves	■			
	le PE applique une évaluation positive	■			
	le PE agit de manière équitable envers tous les élèves	■			
	le PE amène les élèves à échanger entre eux	■			Flux PE <> élèves majoritairement
	RELATION ELÈVES > PE				
	les élèves respectent leur PE	■			
	les élèves ne coupent pas la parole du PE	■			
	les élèves ne tiennent pas un discours familier	■			
	les élèves ne tiennent pas un discours violent	■			
	les élèves participent aux échanges avec le PE	■			
	les élèves lèvent le doigt pour parler	■			
les élèves sollicitent le PE en cas de difficultés	■				
les élèves s'expriment facilement face au PE	■				
les élèves écoutent le PE avec attention	■				
les élèves obéissent aux injonctions et consignes du PE	■				
RELATION ENTRE ELÈVES					
les élèves interagissent entre eux	■			flux vers PE uniquement	
les élèves s'écoutent attentivement	■				
les élèves ne se coupent pas la parole	■			on entend tout bas les commentaires des élèves sur la réponse d'un autre > pas très positif	
les élèves ne s'expriment pas en criant	■				
les élèves se respectent entre eux	■			dans l'apparence oui, mais forcément dans la pensée	
CADRE PEDAGOGIQUE	le PE autorise les déplacements	■			sous autorisation uniquement (aller sur poste info de la classe pour une auto-évaluation)
	le PE autorise un niveau sonore bruyant dû aux échanges	■			pas trop de permission, pour ne pas gêner les camarades
	le PE met en place des temps de parole pour les élèves	■			
	l'emploi du temps est rythmé et visible par les élèves	■			
	les élèves participent à des débats	■			
	les élèves participent à des projets de classe	■			
	le PE met en place des outils de coopération	■			
	le PE proscribit les situations de compétition	■			faire mieux que l'un, donne la bonne réponse que l'un n'a pas trouvé, comparaison des fautes
	le PE propose des situations de coopération	■			
	le PE donne des rôles aux élèves	■			pour la distribution mais cela reste à fortement développer
	le PE place les élèves dans des postures à responsabilité	■			
	le PE met en place des situations d'autonomie	■			
	le PE met les élèves en situations d'auto-évaluation	■			via ordinateur et manuel
	le PE varie les formes d'activités (groupe, individuel, binôme, atelier...)	■			beaucoup de travail individuel et de temps d'apprentissage en frontal
	le PE propose des travaux en groupe	■			
le PE demande aux élèves de l'engagement	■			plus de l'implication dans leur travail et dans le respect du calme	
le PE pratique la différenciation et s'adapte au niveau de chacun	■			double niveau + DYS	
EVES	Les élèves rentrent rapidement en activité	■			
	les élèves se concentrent pendant les phases d'apprentissage	■			
	les élèves prennent plaisir aux apprentissages (sourire)	■			
	les élèves autogèrent le niveau sonore	■			Reprise régulière par le PE /mais quand absent des élèves prennent le relai
	les élèves arrivent à maîtriser leurs émotions	■			

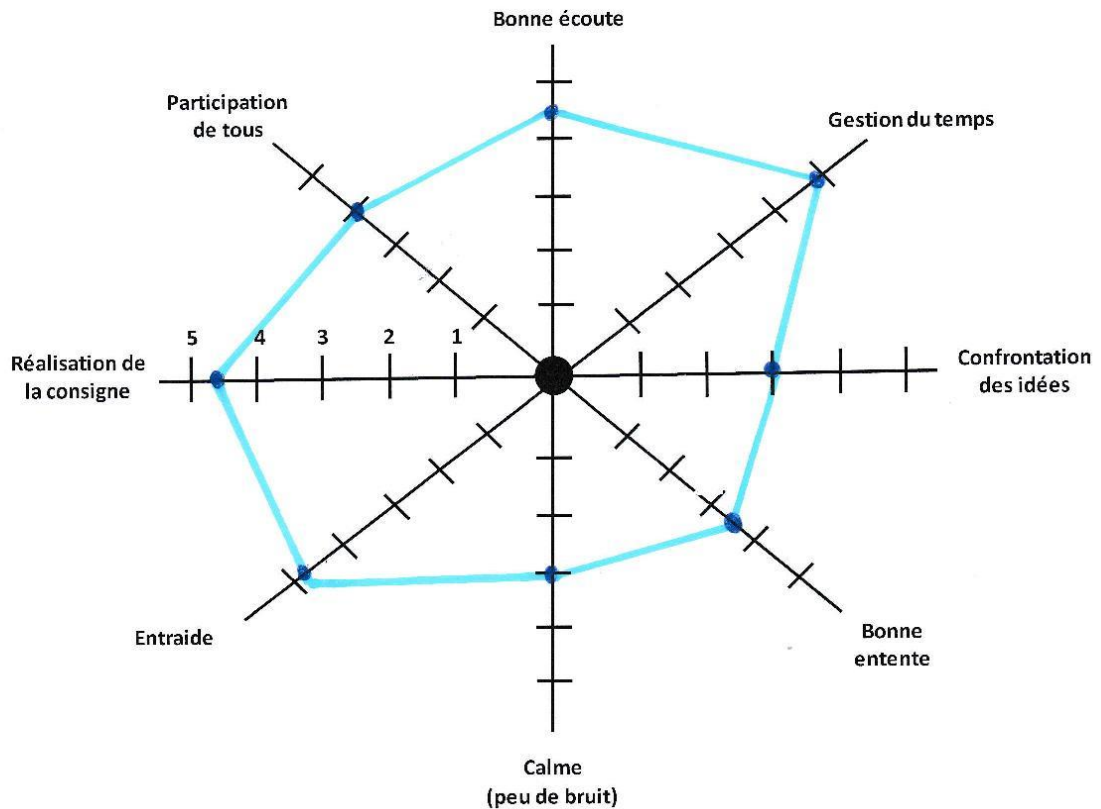
Annexe II : Grille d'observation de climat de classe et d'aptitudes coopératives (suite)

COMPORTEMENT DES ELI	les élèves ne jugent pas les autres		■		
	les élèves peuvent éprouver de l'empathie				
	les élèves se préoccupent des autres		■		
	les élèves agissent positivement face à un échec		■		les autres n'aident pas > sentiment de rabaissement
	les élèves sont fiers quand ils réussissent			■	
	les élèves réalisent le travail demandé				majoritairement > sauf incompréhension > lève le doigt
	les élèves arrivent à avoir un jugement critique		■		
	les élèves arrivent à expliciter leurs démarches			■	
	les élèves petits parlent et participent		■		pas d'eux-mêmes
	les élèves dominants laissent la place aux autres				
	les élèves participent et interviennent de manière spontanée			■	
	les élèves prennent des initiatives		■		demandent beaucoup
	les élèves demandent de l'aide à un camarade		■		
les élèves proposent leur aide		■		manière isolée > clémence aide Baptiste en difficulté (ensemble aussi en CM1)	
DANS LA COUR	je vois des enfants isolés		■		
	je vois des enfants jouer entre eux			■	
	les enfants sollicitent des adultes en cas de problèmes			■	
	j'ai vu des situations de violences physiques				très peu > ou en tout cas pas de manière évidente ...mais des élèves sont blessés
	j'ai vu des situations de violences psychologiques				entendu aussi de manière très discrète
	j'ai vu des enfants intervenir dans un conflit de manière positive		■		
	j'ai vu des enfants intervenir dans un conflit de manière négative				pour soutenir un camarade mais souvent ne calme pas les choses
	j'ai vu des enfants faire preuve d'empathie				les plus grandes sont responsables envers les plus petits et viennent voir les adultes
	j'ai vu des enfants exclure d'autres enfants				une petite est venue me voir pour me dire : "elle m'a dit qu'elle m'ignorait"
	les élèves respectent le cadre réglementaire				reprises possibles pendant la récréation mais globalement pas de grosses problématiques
	il existe un cadre réglementaire visible et référent				
il existe un outil dans la gestion de conflits		■			

Annexe III : Evaluation formative – diagramme de Kiviat

GF

Auto-évaluation du travail de groupe



Bilan de la séance :

Résumé de l'avancement de l'étape:

On a fini de choisir le fond musical et les messages.

Avez-vous terminé l'objectif de l'étape ? oui non

Si non, que reste-t-il à faire pour finaliser l'étape ?

Annexe IV : Evaluation sommative – grille auto-évaluation individuelle

Grille d'auto-évaluation

Groupe n° : 1 Prénom Nom : Orange Guillion

Compétences attendues	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
J'ai mené a bien projet dans un but collectif			X	
Je me suis investi dans mon rôle et mes missions			X	
J'ai participé à toutes les étapes du projet			X	
J'ai su argumenter mes choix sans les imposer		X		
Je me suis exprimé face au groupe en cas de désaccord		X		
J'ai activement partagé mes idées aux autres			X	
J'ai été à l'écoute des idées des autres		X		
J'ai accepté que mon idée ne soit pas retenue			X	
J'ai su apporter des solutions face aux conflits		X		
J'ai pris l'initiative de résoudre un problème			X	
J'ai agi dans le calme et le respect de tous			X	
Je me suis préoccupé de la participation de tous		X		
J'ai réussi à voir le besoin d'aide d'un camarade			X	
J'ai pu venir en aide à un camarade qui en exprimer le besoin		X		
J'ai su venir en aide quand je pensais qu'un camarade en avait besoin.	X			
J'ai demandé de l'aide quand j'en avais besoin	X			
Je suis intervenu quand un camarade était mécontent			X	
J'ai cherché à dialoguer avec mes camarades pour résoudre des problèmes	X			
J'ai agi de manière équitable envers chaque personne de mon groupe			X	
J'ai agi de manière autonome dans l'exécution des tâches			X	
J'ai respecté mon rôle et les consignes du projet			X	
J'ai cherché à apporter une bonne entente dans le groupe		X		

Appréciations personnelles, commentaires :

Bonne implication

.....

.....

.....

.....

Annexe V : Evaluation sommative – Tableau de résultats

Cibles attendues	Cibles attendues														
	J'ai mené à bien projet dans un but collectif	Je me suis investi dans mon rôle et mes missions	J'ai participé à toutes les étapes du projet	J'ai su argumenter mes choix sans les imposer	Je me suis exprimé face au groupe en cas de désaccord	J'ai activement partagé mes idées aux autres	J'ai été à l'écoute des idées des autres	J'ai accepté que mon idée ne soit pas retenue	J'ai su apporter des solutions face aux conflits	J'ai pris l'initiative de résoudre un problème	J'ai agi dans le calme et le respect de tous	Je me suis préoccupé de la participation de tous	J'ai réussi à voir le besoin d'aide d'un camarade	J'ai pu venir e	
1 AMBRE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
2 GASPARD	ATTEINT	PARTILMNT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	DEPASSE	PARTILMNT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
3 CLEMENCE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	PARTILMNT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	PARTILMNT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
4 IAM	ATTEINT	ATTEINT	PARTILMNT	ATTEINT	ATTEINT	DEPASSE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
5 PIERRE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
6 DINIS	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	ATTEINT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT
7 GABIN	ATTEINT	PARTILMNT	ATTEINT	PARTILMNT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
8 ARTHUR	DEPASSE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
9 BAPTISTE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
10 TIMEO	PARTILMNT	NON ATT	NON ATT	PARTILMNT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
11 JULES	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	DEPASSE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
12 MATHIAS	ATTEINT	PARTILMNT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
13 ANGE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT	PARTILMNT
14 MELYNE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
15 EVA	ATTEINT	PARTILMNT	PARTILMNT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
16 CLAIRE	DEPASSE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
17 ROMANE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
18 GABRIEL	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	DEPASSE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
19 MILAN	PARTILMNT	ATTEINT	PARTILMNT	PARTILMNT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
20 PAULINE	ATTEINT	DEPASSE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
21 VALENTIN	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
22 JUSTINE	ATTEINT	DEPASSE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
23 DIMITRI	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
24 AGATHE	DEPASSE	DEPASSE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
25 MAEL	ATTEINT	PARTILMNT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
26 MARTIN	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
27 LOUISE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
28 NOAH	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
29 CAMILLE	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
30 MARIN	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT
31 TYLIAN	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	PARTILMNT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT	ATTEINT

Annexe VI : Questionnaire climat et bien-être post-projet

QUESTIONNAIRE ELEVE

1. Comment te sens-tu dans ta classe ?
(entoure une icône)



2. Comment qualifierais-tu tes relations avec tes camarades ?
(entoure une icône)



3. As-tu aimé travailler en groupe ?
 oui non

Pourquoi ?

.....
.....

4. Quelles difficultés as-tu rencontré dans le travail en groupe ?

.....
.....

5. Qu'as-tu le plus aimé dans le projet ?

.....
.....

6. Qu'as-tu le moins aimé dans le projet ?

.....
.....

7. Qu'est-ce tu aurais voulu changer dans le projet?

.....
.....

Annexe VII : Fiche de préparation de séquence

CYCLE / niveau	3 / CM1/2	Discipline	Enseignement moral et civique	Nb de séances / durée	8 séances / 6h45
Objectifs de séquence	<ul style="list-style-type: none"> Adopter une attitude favorable dans une dynamique de groupe : savoir écouter, savoir s'exprimer, percevoir les besoins du groupe, venir en aide, argumenter ses choix... Développer des compétences sociales et civiques telles que l'entraide, la solidarité, l'empathie... S'engager, s'investir, participer à un projet coopératif animé par le groupe classe et le mener à bien. Savoir gérer ses émotions et les exprimer. Devenir autonome et responsable de ses choix et de ses actes dans le cadre d'un projet commun. 				
Obstacles possibles	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves n'arrivent pas à se décentrer et voir l'intérêt collectif Les élèves ne sont pas motivés par le projet ou rencontrent des blocages (timidité, manque d'affinité, difficulté d'expression, manque d'inspiration) Les élèves n'arrivent pas à gérer leur frustration dans le choix du groupe qui n'est pas le leur Les élèves ne parviennent à gérer de manière autonome les conflits et désaccords de leur groupe (pouvant aller jusqu'à l'exclusion) Les élèves ne respectent pas les règles de travail en groupe 				
Pré-requis	<ul style="list-style-type: none"> avoir établi avec les élèves les règles de bonne conduite en travail de groupe au travers de situations vécues avoir sensibilisé les élèves au respect des règles et des autres 				
S	Titre	Tps	Objectifs	Déroulement	Matériel/dispositif
1	<i>Expérience en groupe : jeu de rôle sur le thème du respect</i>	60 min	<ul style="list-style-type: none"> Observer les problématiques de travail en groupe et les axes d'amélioration Mettre en réflexion sur la notion de respect en faisant vivre les élèves de situations théâtralisées qu'ils ont établi en amont 	<p>PHASE 1 : Introduction au projet et présentation de l'activité de la séance</p> <p>PHASE 2 : Mise en activité / distribution des supports de création : écriture d'une histoire courte vécue ou imaginée autour du respect ou du non-respect.</p> <p>PHASE 3 : Choix des acteurs et de la mise en scène</p> <p>PHASE 4 : Passage des élèves devant le groupe classe avec leur histoire théâtralisée. Entre chaque passage, bilan sur la situation et construction d'une carte mentale autour de la définition du respect.</p> <p>PHASE 5 : Construction des règles de bonne conduite en travail de groupe.</p> <p>PHASE 6 : Bilan de séance/ce que je retiens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> TNI Feuille TNI pour carte mentale Feuille création histoire et théâtralisation Affichage règles de bonne conduite en travail de groupe
2	<i>Expérience en groupe 2 : écriture d'un récit sur fond musical + présentation du projet</i>	60 min	<ul style="list-style-type: none"> Prolonger la réflexion sur les problématiques de travail en groupe et les axes d'amélioration Finaliser la liste des règles de bonne conduite de travail en groupe Prolonger la réflexion sur la notion de respect en faisant créer des situations par les élèves tout en se servant de l'inspiration musicale Finaliser la carte mentale 	<p>PHASE 1 : Rappel de la séance 1 et présentation de l'activité de la séance</p> <p>PHASE 2 : Mise en activité / distribution des supports de création : écriture d'une histoire autour du respect ou du non-respect sur un fond musical</p> <p>PHASE 3 : Lecture de l'histoire devant le groupe classe par le porte-parole du groupe. Entre chaque passage, prolongation de la construction de la carte mentale autour de la notion de respect.</p> <p>PHASE 4 : Finalisation des règles de bonne conduite en travail de groupe.</p> <p>PHASE 5 : Bilan de séance/ce que je retiens.</p> <p>PHASE 6 : Présentation du projet : création d'un clip vidéo véhiculant un message sur la notion de respect.</p>	<ul style="list-style-type: none"> TNI Feuille TNI pour carte mentale Feuille création histoire Affichage règles de bonne conduite en travail de groupe

<p>2</p> <p><i>Co-construction et planification du projet</i></p>	<p>60 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rendre les élèves acteurs de la construction du projet et les mettre en réflexion. Etablir avec les élèves les outils de gestion de projet Apporter le cadre pour le bon déroulement du projet 	<p>PHASE 1 : Rappel des séances 1 et 2, du projet + présentation de l'objectif de la séance.</p> <p>PHASE 2 : <i>Planification du projet</i> : Mettre les élèves en questionnement sur les étapes de construction du clip^{*1} et établir avec eux un retro-planning (temps de réflexion individuel + mise en commun).</p> <p>PHASE 3 : <i>Répartition des rôles</i> : Présenter les intervenants, donner la répartition des groupes, faire le lien avec les étapes. Co-construction des fiches rôles et missions pour chaque responsable, présenter la répartition des rôles (temps de réflexion individuel + mise en commun).</p> <p>PHASE 4 : <i>Cadre de travail</i> : Rappel des règles, signature du contrat d'engagement du groupe.</p> <p>PHASE 5 : Fiche bilan individuel à remplir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> TNI retro-planning fiches rôles/missions contrat d'engagement Affiche des règles Fiche bilan <p>^{*1} séance annexe sur le clip vidéo</p>
<p>3</p> <p><i>Présentation des évaluations du projet et choix fond musical</i></p>	<p>60 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sensibiliser les élèves aux compétences de coopération attendues. Enoncer les attentes pour établir un contrat didactique. Responsabiliser les élèves et leur laisser l'opportunité de faire un choix important à plusieurs, tout en les laissant en autonomie. 	<p>PHASE 1 : Rappel de la séance 2 et du projet + présentation de l'objectif de la séance.</p> <p>PHASE 2 : <i>Réflexion autour de l'évaluation</i> : Rappel des objectifs par les élèves > essayer de traduire cela par des compétences attendues. Présentation des évaluations (auto-évaluations formatives de groupe, auto-évaluation sommative)</p> <p>PHASE 3 : <i>Choix du fond musical</i> : listing d'idées de chansons individuellement puis prise de décision en groupe.</p> <p>PHASE 4 : Evaluation formative de groupe + bilan de séance par le responsable sur le choix de son groupe.</p> <p>PHASE 5 : Débriefing global sur la séance/prise de note puis compte-rendu par un scripteur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> TNI retro-planning fiches d'évaluation PC/écouteur rappel de l'utilisation d'internet (EMI)
<p>4</p> <p><i>Ecriture du message et des paroles</i></p>	<p>60 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> Collaborer vers un but commun de création S'engager dans la création, affirmer ses idées, argumenter ses choix, écouter les idées des autres et les prendre en compte. S'exprimer au travers de la musique pour transmettre un message humaniste. 	<p>PHASE 1 : Relecture du compte-rendu de la séance 3 + présentation de l'objectif la séance.</p> <p>PHASE 2 : <i>Ecriture du message</i>: listing des mots clés et du message de manière individuelle puis mise en commun argumentée en groupe, en appuie avec la carte heuristique.</p> <p>PHASE 3 : <i>Ecriture des paroles</i> : à partir des paroles d'origine, élaborer des phrases autour du message et du thème^{*2}</p> <p>PHASE 4 : Evaluation formative de groupe + bilan de séance par le responsable « paroles » sur le choix de son groupe.</p> <p>PHASE 5 : Débriefing global sur la séance/prise de note puis compte-rendu par un scripteur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> retro-planning carte heuristique paroles d'origine fiche évaluation <p>^{*2} séance annexe sur les reprises en musique + arrangement des paroles avec l'intervenant CFMI</p>

6	<p><i>Tournage des plans pour la construction du clip vidéo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'exprimer de manière artistique à travers le mime et le jeu scénique. ▪ Créer une cohésion de groupe et une solidarité à travers le tournage des plans. ▪ Responsabiliser les élèves dans leur création et les rendre autonomes. 	<p>PHASE 1 : Relecture du compte-rendu de la séance 5 + présentation de l'objectif la séance et de son organisation. PHASE 2 : <i>Tournage</i> : en s'appuyant sur leurs outils créés en séances annexes et sur la répartition de leur rôle, les élèves filment leurs plans selon les indications choisies en amont⁴ <i>Les élèves qui ne sont pas enregistrement sont en travail en autonomie autour de différentes matières.</i> PHASE 3 : Evaluation formative de groupe + bilan de séance par le responsable « tournage » sur le choix de son groupe. PHASE 4 : Débriefing global sur la séance/prise de note puis compte-rendu par un scripteur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ retro-planning ▪ fiche d'évaluation matériel de tournage (avec intervenants CARM) <p>⁴ séances annexes sur le tournage et construction des séquences + séances annexes sur le mime et la mise en scène.</p>
7	<p><i>Montage des plans et création du clip de chaque groupe</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'exprimer de manière artistique à travers une création numérique vidéo. ▪ Créer une cohésion de groupe et une solidarité à travers l'assemblage des plans et les effets voulus. ▪ Responsabiliser les élèves dans leur création et les rendre autonomes. ▪ Reinvestir des connaissances en TICE. 	<p>PHASE 1 : Relecture du compte-rendu de la séance 6 + présentation de l'objectif la séance et de son organisation. PHASE 2 : <i>Montage</i> : en s'appuyant sur leur formation sur le logiciel et sur les supports fournis (plans numérotés, fond musical avec leur voix) les élèves donnent forme à leur clip vidéo⁵ <i>Les élèves qui ne sont pas enregistrement sont en travail en autonomie autour de différentes matières.</i> PHASE 3 : Evaluation formative de groupe + bilan de séance par le responsable « montage » sur le choix de son groupe. PHASE 4 : Débriefing global sur la séance/prise de note puis compte-rendu par un scripteur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ retro-planning ▪ fiche d'évaluation PC/logiciel Movie maker <p>⁵ séance annexe TICE d'initiation au logiciel de montage intervenant du CARM</p>
8	<p><i>Projection et bilan</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prendre de recul sur une situation vécue et une création tout en développant l'esprit critique. ▪ Développer l'autorégulation et l'auto-évaluation des élèves par rapport aux compétences attendues. ▪ S'exprimer face aux autres et partager son point de vue. 	<p>En amont : Les élèves vont présenter le projet dans toutes les classes de l'école et projettent le clip vidéo final du groupe classe, qui rassemble tous les clips de chaque groupe. PHASE 1 : Débriefing global du projet/ ce que je retiens PHASE 2 : Relecture des comptes rendus, comparaison des évaluations de groupe/ ce que je remarque PHASE 3 : Questionnement autour des améliorations à apporter, prise de recul et critique sur le projet/ ce qu'il faudrait améliorer PHASE 4 : Questionnement autour des compétences coopératives attendues en collectif et remplissage de la grille d'auto-évaluation sommative en individuel PHASE 5 : Tour de classe : ce que j'ai le plus aimé/ce que j'ai le moins aimé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ TNI : tableau ce que je retiens/ce que je remarque/ ce qu'il faudrait améliorer ▪ Fiche évaluation sommative ▪ Clip vidéo final monté par l'enseignant

Nota bene : La séance 5 : enregistrement du chant, n'a finalement pas pu être prise en charge par l'intervenant CFMI, j'ai donc dû l'inclure dans la séance 6 : 30 min de tournage mener par l'équipe des intervenants du CARM et 30 min d'enregistrement son fait par moi-même.

Les séances annexes :
 Pour faire aboutir le projet, certaines parties exécutives et de préparation sont prises en charge par d'autres disciplines :

Discipline	Nb de séances	Objectifs	Compétences B.O.
Arts plastiques	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Initiation au cinéma (lexique) ▪ Etude du clip vidéo ▪ Construire un séquenceur ▪ Initiation à la gestion du tournage (lexique) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expérimenter, produire, créer (intégrer l'usage des outils informatiques de travail de l'image) ▪ Mettre en œuvre un projet artistique (identifier les outils et compétences, se repérer dans les étapes de réalisation, identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif de création, s'adapter)
Musique	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Initier à la démarche créative ▪ S'approprier la chanson choisie en amont ▪ Découvrir la notion d'interprétation et de reprise ▪ S'entraîner au chant des paroles du projet ▪ Organiser les paroles chantées et les finaliser 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chanter et interpréter (reproduire et interpréter un modèle mélodique rythmique) ▪ Explorer, imaginer, créer (faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation) ▪ Ecouter, comparer, commenter (identifier les ressemblances et différences dans deux extraits musicaux)
Français	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etudier la mise en scène à travers le théâtre ▪ Entraînement au jeu de rôle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parler en tenant compte de son auditoire
EPS	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développer les compétences de mime ▪ S'entraîner à s'exprimer face aux autres 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique
TICE	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Initiation au logiciel de montage Windows Movie Maker 	<ul style="list-style-type: none"> En lien avec le domaine 1 sur SCCC : Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques

Annexe VIII : Contrat d'engagement

Contrat d'engagement de groupe

GRUPE N° 1.

Prénom du membre	Rôles
- Noah	- Fond musical
- Romane	- Chant
- Milan	- Montage
- Amélie	- Paroles
- Ange	- Tournage
-	-

Les contraintes techniques

- Sélectionner un extrait de musique qui fait entre 30 secondes et 1 minute max.
- Les paroles doivent être représentatives d'un couplet et d'un refrain.
- La musique ne pas avoir de voix autres que celles des élèves > choisir une version instrumentale.
- Les paroles sont dites « engagées » et font part de vos pensées et de vos volontés concernant le respect.
- Les paroles doivent être chantées en corrélation avec la mélodie de la musique.
- Les paroles sont écrites avec un vocabulaire et une construction de phrase correcte.
- Le clip sera pensé et réfléchi au moyen d'un court scénario et d'une mise en scène.
- Le clip vidéo sera pensé pour une projection envers un public.

Les autres attentes


- Chacun devra à sa manière participer à la création de projet.
- Le groupe devra trouver résoudre les conflits, trouver des terrains d'entente (si besoin faire intervenir le médiateur).
- Chaque étape sera menée par le responsable qui assurera ses missions en coopération avec son groupe.
- Les travaux devront se faire dans le calme, avec un minimum de bruit pour ne pas gêner les autres.
- Il est attendu un minimum de qualité dans le résultat qui sera représentatif de votre implication.
- Ne pas hésiter à venir en aide même si vous n'êtes pas responsable d'une tâche.
- Les responsables pourront se consulter sur leurs missions.
- Le respect de chacun devra être garanti par votre comportement sous peine de sanction de la part du groupe.
- Vous agirez dans l'intérêt du groupe et dans l'attente de l'objectif du projet.

La finalité du projet

Membres du groupe n°1, nous nous engageons à créer un clip vidéo sur un fond musical instrumental sur lequel nous aurons écrit un message sur le respect. Pour cela nous mènerons à bien les tâches nécessaires à chaque étape, assumant les rôles de responsable et encore de médiateur.

La maîtresse sera garante du matériel et de l'espace nécessaires pour faire votre création (support sonore, vidéo, matériel de tournage et de prise de son).

Signatures des membres du groupe.



Signature de la maîtresse.

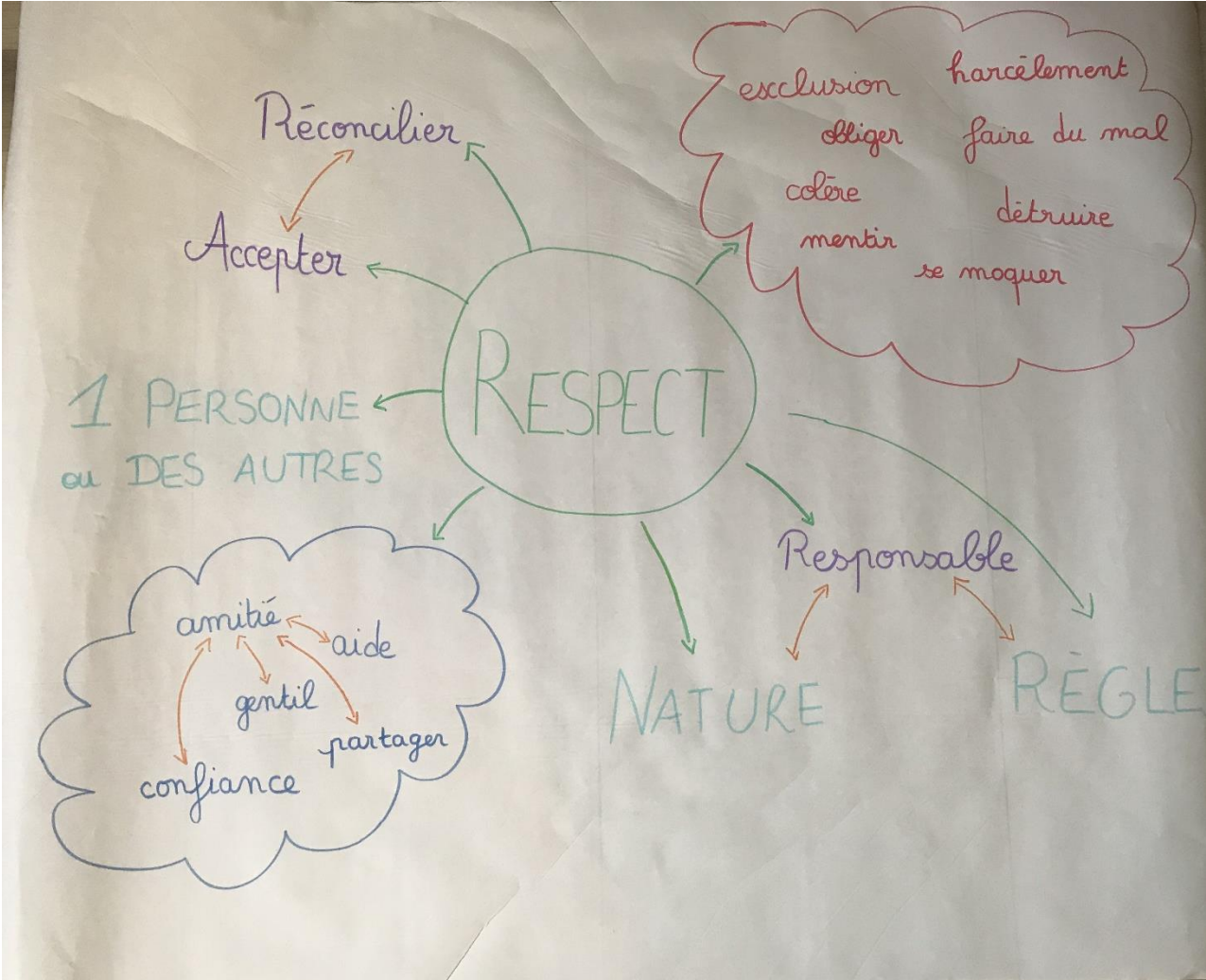


Annexe IX : Règles de bonne conduite en travail de groupe

Les règles de bonne conduite en travail de groupe

- Règle n° 1 : parler chacun son tour, ne pas couper la parole
- Règle n° 2 : réguler le bruit, contrôler sa voix
- Règle n° 3 : prendre son temps et trouver des idées ensemble, en écoutant chaque idée
- Règle n° 4 : s'assurer que tout le monde participe, parle et est écouté
- Règle n° 5 : en cas de désaccord, on vote
- Règle n° 6 : on mélange les idées, on apporte de nouvelles choses sur les idées des autres

Annexe X : Carte mentale autour de la définition du respect



Annexe XI : Clichés du temps de travail en groupe



Nathalie BOUCHÉ (MAISON)

Un projet au service de la coopération

Résumé : Pour engager les élèves à l'entraide et la coopération, un projet coopératif de classe leur est proposé, au travers la création d'un clip vidéo de sensibilisation à la notion de respect. Confrontés aux problématiques relationnelles et d'organisation en groupe, les élèves développeront des compétences sociales et civiques et interagiront dans le souci d'un intérêt collectif et non plus individuel. Cette mise en situation permettra à court terme une amélioration du climat de classe voire du climat scolaire, à moyen terme un apprentissage de la dynamique de groupe dans les travaux scolaires et à long terme le respect d'autrui et la posture professionnelle adéquate dans leur futur métier.

Mots clés : coopération, projet, création, clip vidéo

A project in the service of cooperation

Abstract : To engage students in mutual aid and cooperation, a cooperative class project is proposed, through the creation of a video clip to raise awareness of the concept of respect. Faced with the problems of relational and group organization, students will develop social and civic skills and interact in the interest of a collective rather than individual interest. This scenario will in the short term improve the classroom climate or even the school climate, in the medium term learning group dynamics in school work and long-term respect for others and adequate professional posture in their future job

Keywords : cooperation, project, creation, video clip