HAL
open science

La pédagogie de projet au service des apprentissages et du climat scolaire

Amélie Barbier

To cite this version:

Amélie Barbier. La pédagogie de projet au service des apprentissages et du climat scolaire. Education. 2019. dumas-02516941

HAL Id: dumas-02516941

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02516941

Submitted on 24 Mar 2020

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.

UNIVERSITÉ DE NANTES

espe École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

Le Mans Université

université angers

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation ».

Mention Premier Degré

Mémoire

La pédagogie de projet au service des apprentissages et du climat scolaire.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par :

BARBIER Amélie

Le 15/05/2019

En présence de la commission de soutenance composée de :
Jean-Claude Jamet, directeur de mémoire
Peggy Doret, membre de la commission

Table des matières :

Remerciements 3
Introduction 4
1. Les savoirs théoriques 9
1.1. Les apprentissages 9
1.1.1. Qu'est-ce qu'un apprentissage ? 9
1.1.2. Le sens donné aux apprentissages 10
1.2. La pédagogie de projet 11
1.2.1. Le projet 11
1.2.2. L'origine 11
1.2.3. Les enjeux 13
1.2.4. Les limites de la pédagogie de projet 14
1.3. L'interdisciplinarité 16
1.4. L'évaluation de la pédagogie de projet 18
1.5. Le climat scolaire 19
1.6. Les postures enseignantes 20
1.7. Synthèse 20
2. Méthodologie 21
2.1. Mes constats 21
2.2. Mes hypothèses 23
2.3. La mise en place 26
3. Analyse 34
3.1. Le projet chorale 34
3.2. Le projet SOS Cookies 37
4. Analyse de la posture de l'enseignant 42
Conclusion 44
Bibliographie 45
Annexes : 47
Annexe 1 : Questionnaire 47
Annexe 2 - Retranscription 1 48
Annexe 3 - Retranscription 2 51
Annexe 4 - Retranscription 3 : 53
Annexe 5 55
Annexe 6 – Fiche de préparation pour les « SOS Cookies » 57
4ème de couverture 60

Remerciements

Je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Dans un premier temps, je remercie mon tuteur à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, Monsieur Jean-Claude Jamet pour sa disponibilité tout au long de l'écriture de ce mémoire ainsi que pour ses conseils et ses relectures. Je tiens également à le remercier pour ses visites effectuées dans ma classe et pour les pistes de réflexion qui ont suivi.

Dans un second temps, je remercie Véronique Huet, Professeure des Ecoles Maître Formateur qui m'a suivie tout au long de cette année scolaire. Ses visites ainsi que les entretiens m'ont permis d'évoluer dans ma pratique professionnelle mais également dans l'analyse réflexive de celle-ci.

Je tiens également à remercier toute l'équipe pédagogique de mon école : la directrice et les collègues enseignants. Tout particulièrement, je souhaite remercier Isabelle Vian, directrice de l'école et également enseignante titulaire de ma classe. En effet, j'ai pu mener en classe les expérimentations dont j'avais besoin et j'ai pu m'appuyer sur son soutien tout au long de l'année. Plus globalement, je remercie mes collègues pour leurs conseils et encouragements dans certains moments de doute, qui m'ont permis de retrouver confiance en moi. Je remercie également Pauline, service civique au sein de notre école qui m'a aidé au sein d'un projet et qui a accepté de « témoigner » pour l'écriture de ce mémoire.

Enfin, je remercie mes proches pour les différentes relectures ainsi que pour leur soutien infaillible tout au long de cette année.

Introduction

L'écriture du mémoire revient à rédiger sur un vaste sujet et donc à parler de soi de temps en temps. Lorsque j'étais élève et plus précisément à l'école primaire, j'étais quelqu'un de très timide mais de très intéressée. J'adorais déjà l'école et je me souviens avoir dit à ma maîtresse de CP : « *Plus tard, je ferai comme toi* ». Jusqu'à cette année, être et devenir enseignante était une idée que je voyais comme un rêve puisque c'est toujours ce que j'ai voulu faire mais je ne parvenais pas à mettre des mots dessus. En écrivant, je m'interroge et je me demande alors pourquoi ai-je eu cette idée en CP, de devenir professeur des écoles, ou « maîtresse », comme les enfants le disent. J'ai alors compris, la classe de CP est importante pour tout enfant, il me semble que chaque enfant se souvient de son maître ou de sa maîtresse de CP. Mais cette classe c'est surtout celle où on se dit : « *Je vais apprendre à lire, à écrire, à compter* », tout ça paraît si enthousiasmant et riche à la fois. Je crois que c'est à ce moment que l'on se dit que l'on devient grand. Si nous assemblons tous ces morceaux avec ma préoccupation de donner du sens aux apprentissages, je comprends. Oui, en CP j'ai compris pourquoi je venais à l'école chaque jour.

Cette envie m'a alors accompagnée jusqu'à la fin de mon année de CM2, puis, une fois au collège, tout a changé. L'impression d'apprendre des tas de notions sans savoir à quoi elles vont nous servir. Plus les années passaient, plus cette idée grandissait en moi. Arrivée à la faculté, licence 1 puis licence 2, je ne comprenais pas vraiment ce que je faisais là mais pourtant je travaillais, je travaillais dur car j'avais toujours gardé en tête mon objectif de devenir professeur des écoles. Vous lecteurs, vous me direz peut-être « *oui, c'est bien, et ?* ». Aujourd'hui, j'ai l'immense sensation qu'un enfant qui va à l'école sans savoir pourquoi il y va ni même comprendre ce qu'il y fait, a une incidence sur son comportement ainsi que sur les apprentissages. En effet, ce n'est pas l'enfant lui-même qui a une incidence sur les apprentissages mais plutôt la manière dont il apprend et l'image qu'il se fait de l'école. Si un enfant ne comprend pas pourquoi il vient à l'école chaque jour, ses apprentissages pourraient en pâtir. Je crois réellement qu'il est essentiel d'expliquer aux élèves le sens des différentes notions que nous voyons à l'école, mais surtout de donner une utilité à celles-ci.

Durant mes études, j'ai également fait du soutien scolaire, et l'un des enfants m'a marqué. Nous travaillions les mathématiques et il m'avait alors dit « *mais moi je veux vendre des pizzas plus tard, à quoi ça va me servir d'apprendre tout ça ?* ». Si tous ces petits détails m'ont marqué, je me dis que ce n'est pas par hasard et qu'il est temps de se pencher sur cette question et d'essayer de donner un autre ressenti que le mien à mes élèves.

Au cours de toute ma scolarité, j'ai alors pu découvrir et me rendre compte que l'ambiance de classe était toujours très différente en fonction des classes, de ou des enseignants mais également en fonction des apprentissages.

Je me souviens de plusieurs moments qui m'ont vraiment marqué. Par exemple, en maternelle, je me souviens avoir fabriqué des costumes pour ensuite pouvoir les utiliser à la fête de l'école. Je me rappelle également être partie en classe découverte à Saint Léonard des bois en CE2, c'était un gros projet, nous avions beaucoup travaillé dessus avant. Puis, il y a d'autres petits instants vraiment marquants, comme par exemple les rencontres sportives où il fallait s'entraîner sans cesse pour atteindre un résultat. Il y a aussi eu la chorale, nous avons répété durant une année pour ensuite faire un spectacle à l'Abbaye de l'Epau, devant tous nos parents et avec différentes écoles. Ce dernier projet raisonne toujours en moi, il a été vraiment important et c'est pour cela que j'ai eu envie de le faire vivre à mes élèves.

Tous ces moments peuvent paraître différents, néanmoins ils ont la particularité de tous s'être déroulés dans le cadre scolaire. Certains de ces projets étaient plus longs que d'autres et pourtant, je me suis rendue compte, cette année, que ce n'est pas l'ampleur du projet qui le rend important mais surtout la manière dont il est mené. En effet, chaque classe est unique et aucune ne se ressemble.

Aujourd'hui, étant professeur des écoles stagiaires, je suis confrontée à la réalité de ce climat scolaire depuis septembre. J'enseigne actuellement dans une classe de CE2-CM1 et je me rends bien compte qu'en fonction du milieu de chaque élève et du vécu de chacun, l'ambiance est différente. J'ai à cœur de pouvoir travailler dans un climat propice aux apprentissages mais également de mettre en place une relation de confiance entre mes élèves et moi. Le fait d'être dans un double niveau mais également « à cheval » sur 2 cycles, rend les apprentissages parfois segmentés et il est difficile de regrouper toutes les matières. Regrouper certains apprentissages était une façon pour moi d'avoir tous mes élèves à la fois, comme dans un simple niveau, pour éviter certains débordements. Néanmoins, au fur et à mesure du temps, en testant différentes organisations telles que les îlots pour le travail de groupe ou les temps en autonomie, les changements de place… j'ai pu remarquer que cela n'était pas toujours possible et que même dans un simple niveau, il peut être parfois difficile d'avoir tous ses élèves au même moment. On se rend vraiment compte ici de l'importance de la différenciation.

Il est également important de souligner que les recherches sur le climat scolaire sont anciennes. En effet, elles ont débuté avec Perry en 1908 et Dewey en 1927. Selon le National School Climate Center, « *le climat scolaire reflète le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle* ». Selon Cohen, cofondateur et président en 2014 du National School Climate Center à

New York, le climat scolaire repose sur cinq éléments majeurs qui sont : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et enfin le sentiment d'appartenance. Revenons sur ces cinq éléments majeurs. Ceux-ci ne donnent pas d'informations sur le sens donné aux apprentissages, néanmoins, cela nous révèle que l'enseignement et les apprentissages sont des points majeurs. Dans ces points, le mot « enseignement » est à comprendre dans le sens qui indique comment l'enseignant met en œuvre les différents apprentissages. A la suite de mes lectures, je me suis questionnée et j'ai alors compris que si je voulais améliorer le climat de classe mais également la façon de transmettre les apprentissages, ce n'était pas anodin. En effet, écrire sur ce sujet est finalement la suite de ce que j'ai pu vivre étant moi-même élève et de ce que je veux changer pour mes propres élèves.

En 2005, l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) a rappelé que les résultats scolaires dépendent pour beaucoup d'élèves de la qualité du climat scolaire, et qu'il en va de même du bien-être et du développement personnel des élèves.

Le climat scolaire joue un rôle majeur dans l'apprentissage des élèves, il paraît évident que si les élèves se sentent en confiance au sein de leur environnement, de la classe avec leurs camarades ainsi qu'avec leur enseignant, ils n'auront plus peur des dites « erreurs » et auront l'envie d'apprendre et d'évoluer. Avec ce niveau, j'ai pris conscience qu'il était nécessaire et important de créer un groupe classe. Ce groupe ne se crée pas de lui-même et il ne s'invente pas non plus. Il doit être construit au fur et à mesure du temps, afin que la relation de confiance s'installe. Progressivement, j'ai changé mon fonctionnement et je me suis rendue compte qu'en insistant sur le sens des apprentissages et en fédérant le groupe, nous pouvions arriver à un meilleur climat. J'ai l'impression que les enseignants ont tendance à attendre beaucoup de leurs élèves et que le climat de classe peut en pâtir. Effectivement, avant d'enseigner, je ne pensais pas me questionner sur le climat de classe, j'espérais que celui-ci était le fruit d'un apprentissage systématique et qu'après quelques années en tant qu'élève, les enfants seraient directement à l'écoute, acteurs des apprentissages et surtout bienveillants entre eux. Je me suis trompée et en discutant avec quelques collègues, nous nous sommes aperçues que nous avions sous-estimé cet aspect.

Le climat scolaire et ainsi l'ambiance de classe passent beaucoup par l'attente de l'enseignant et par ce dont les élèves sont capables. Celui-ci est également l'une des priorités fixées par le ministère de l'Education Nationale, lors de la loi d'orientation et de programmation pour l'Ecole de la République, du 8 juillet 2013. En effet, cette loi souligne la place importante de ce climat mais se donne également pour objectif *« d'améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en*

redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité »[1]. La lutte contre les violences en milieu scolaire a été soutenue par la création d'une mission ministérielle en novembre 2012. Des groupes pluricatégoriels « climat scolaire » ont été créés et l'objectif était d'étendre ces différents groupes. De plus, le texte préconise également différents changements : structurer les groupes académiques climat scolaire, privilégier les entrées pédagogiques dans le cadre d'un parcours éducatif cohérent, renforcer la formation en académie, accompagner les groupes académiques climat scolaire et enfin, mesurer les effets produits par les groupes académiques climat scolaire aux différents échelles du système éducatif. Nous pouvons donc s'apercevoir ici qu'il semble y avoir un manque de formation pour les enseignants.

Au début de l'année, je me suis aperçue que j'avais des attentes élevées concernant l'autonomie des élèves. Ce constat fait suite à l'idée précédente, j'attendais beaucoup d'eux alors que nous ne connaissions pas encore notre fonctionnement ensemble. Je pense finalement que l'autonomie s'apprend et que la création d'un groupe classe est essentielle avant de pouvoir prétendre à des objectifs plus élevés. Nous revenons là aussi au sens donné aux apprentissages, lorsque nous disons à nos élèves qu'ils sont en autonomie et qu'ils doivent faire le travail, certains le font, d'autres pas. Ce fait ne révèle pas simplement un manque de volonté de leur part mais bien un réel manque de compréhension, de sens mis sur l'activité à faire. En laissant autonomes ces élèves sans apprendre à les connaître, ils peuvent ressentir un abandon de la part de l'enseignant et donc éprouver du désintérêt pour la tâche à effectuer.

En réfléchissant davantage sur comment rendre les élèves de plus en plus acteurs de leurs apprentissages, j'ai également commencé à m'interroger à la pédagogie de projet. Effectivement, donner du sens aux apprentissages en explicitant des projets aux élèves, pourra peut-être permettre de les impliquer et de les motiver dans leurs acquisitions. En mettant en place des projets sur le long terme et, même à court terme, j'ai espoir que cela participe à la création d'un groupe classe et ainsi donc, à un meilleur climat au sein de notre environnement commun. C'est ce sur quoi je m'appuierai pour l'écriture de ce mémoire.

L'écriture de celui-ci va me permettre de mettre en place différentes pratiques dans ma classe afin de pouvoir tester lesquelles sont efficientes. J'ai aussi espoir de pouvoir mettre dans ma classe un système de tutorat lorsque le climat de classe sera propice à celui-ci. Petit à petit, des projets fleurissent et je me force à expliciter les apprentissages. Philippe Meirieu disait « *Quand on les prend*

[1] Ministère de l'Education Nationale – Loi n°2013-595, du 8 juillet 2013. Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République.

au sérieux, même les enfants les plus terribles finissent toujours par se montrer dignes de la confiance qu'on leur accorde »[2] et c'est ce que je me fixe comme objectif pour cette année.

Pour l'écriture de ce mémoire, je m'interroge donc particulièrement sur le sens donné aux apprentissages, par le biais notamment de la pédagogie de projet. La question que je me pose est donc la suivante : « Quel impact a la pédagogie de projet sur le sens donné aux apprentissages dans une classe hétérogène ? ».

Pour tenter de répondre à cette question, cet écrit sera organisé en quatre grandes parties. Nous aborderons dans un premier temps la partie posant les savoirs théoriques. Ensuite, dans une seconde partie, nous parlerons des constats ainsi que des hypothèses faites à la suite des différentes mises en place. Nous verrons en troisième partie l'analyse des situations afin de pouvoir par la suite, répondre à la problématique posée précédemment. Et, pour terminer, nous verrons l'évolution et l'importance de la posture enseignante de ce type de pratique.

[2] Philippe Meirieu, « *Korczak : pour que vivent les enfants* ». 2012

1. Les savoirs théoriques

1.1. Les apprentissages

Dans cette première partie consacrée aux apprentissages, nous verrons tout d'abord ce qu'est réellement un apprentissage et ce qui est considéré comme apprentissage. Nous verrons par la suite, quel sens est donné à ceux-ci ? Cette sous-partie sera également l'occasion de traiter brièvement de l'importance du sens des apprentissages, à l'égard des enfants.

1.1.1. Qu'est-ce qu'un apprentissage ?

J'ai d'abord cherché ce que pouvait dire « apprentissage » au sens large de son terme. Selon le Larousse, il est défini comme *« l'initiation par l'expérience à une activité, à une réalité »*. Toujours selon la même source, une autre définition indique qu'il s'agit de l' *« ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience »*. L'apprentissage fait également penser à « apprendre ». Selon Serge Boimare, apprendre *« c'est rencontrer des limites et des règles, c'est se confronter à ses insuffisances. Entre le moment où on ne sait pas et celui où on va peut-être savoir, il y a forcément une incertitude, un manque, une solitude. Or, certains enfants ont une peur panique de ce temps de suspension »*[3].

Un apprentissage peut être mis en relation avec un enseignement. En effet, ces deux termes sont parfois confondus et l'on utilise parfois l'un à la place de l'autre. Nous pouvons les mettre en relation voire en comparaison puisque, l'acteur principal d'un enseignement est l'enseignant, c'est lui qui passe les principaux savoirs et qui est le moteur dans les enseignements et dans la façon d'enseigner. Au contraire, l'acteur principal d'un apprentissage est l'apprenant, c'est en effet lui qui va mettre en place différentes stratégies afin de mémoriser, de comprendre et d'assimiler ce qu'il lui est enseigné.

Les apprentissages sont nombreux et il existe en effet différentes théories de l'apprentissage. Nous pouvons retrouver le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme ainsi que le socioconstructivisme.

Le béhaviorisme fait référence à Skinner qui dit « *Apprendre c'est transmettre* ». Dans cette théorie, on fait l'hypothèse que le sens est en amont défini. Les formateurs donc les enseignants, seraient des

[3] Serge Boimare. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre* – 3è édition, Dunod.

émetteurs qui fournissent le savoir et les apprenants seraient des récepteurs qui reçoivent, décodent et enregistrent. Cette théorie prend également appui sur l'apprentissage par essais-erreurs.

Ensuite, le cognitivisme est la théorie qui s'oppose au béhaviorisme. *« Apprendre c'est traiter de l'information »*. Cette théorie admet que la pensée est comparable à un processus de traitement de l'information et est en relation avec l'intelligence artificielle.

Le constructivisme dont Piaget est le pionnier, se définit comme *« Apprendre c'est construire »*. Ici, on suppose que la connaissance est construite par l'apprenant suite à une activité mentale. Selon cette théorie, l'enfant est unique et dispose de son propre rythme d'évolution. L'élève va apprendre selon ses propres activités.

Selon Vygotsky, auteur phare de la théorie du socioconstructivisme, *« Apprendre c'est échanger »*. Pour Vygotsky, l'être humain est fondamentalement social. Il existe deux types d'activités : les activités naturelles et celles qui sont artificielles. Lorsque l'on parle d'activité naturelle, nous faisons référence à toutes les dispositions biologiques d'un individu, contrairement aux activités artificielles qui qualifient les acquisitions externes, les produits de l'activité humaine. Ces outils culturels permettent une médiation avec l'enfant pour l'acquisition des savoirs. Dans cette théorie, la ZPD (Zone Proximale de Développement) est très importante. En effet, elle définit l'écart entre ce que l'enfant arrive à faire seul et ce qu'il peut faire avec de l'aide. Vygotsky indique que tous les enseignements doivent se faire dans cette zone.

Maintenant que nous avons vu ce qu'était un apprentissage, nous allons donc nous intéresser plus précisément à ce que veut réellement dire « donner du sens » aux apprentissages.

1.1.2. Le sens donné aux apprentissages

Qu'est-ce que le sens ? Toujours selon le Larousse, le sens se définit comme étant la *« raison d'être, valeur, finalité de quelque chose, ce qui le justifie et l'explique »*. Le sens de quelque chose est-il toujours connu ? En effet, en matière d'enseignement, nous pouvons expliquer un objectif à nos élèves sans pour autant leur donner la capacité de comprendre celui-ci, ni de pouvoir le réaliser. Avec mes différentes recherches, j'ai pu remarquer qu'il existe un lien étroit entre le sens et l'objectif dans les apprentissages. Ce n'est pas simplement en donnant et en explicitant la finalité à nos élèves que le sens de l'activité est réellement compris. Nous pouvons illustrer ce fait avec Nicole Carmona-Magnaldi, une ancienne conseillère pédagogique et Gérard de Vecchi, maître de conférence en sciences de l'éducation. Tous deux ont écrit « *Faire construire des savoirs* » en 1996. Dans cet ouvrage, ces deux chercheurs expliquent qu'un savoir n'a pas de sens en soi s'il n'est pas construit et donc explicité aux élèves. Nous pouvons dire que le sens d'un savoir est perçu par les élèves dès lors

qu'ils sont capables de le remobiliser dans une autre situation. Comme dit précédemment, l'apprenant et l'enseignant doivent faire sens ensemble avec ce qui leur est donné, c'est-à-dire le contenu de leurs connaissances. Il doit y avoir une mutualisation des connaissances pour pouvoir donner du sens aux nouveaux apprentissages. Ces deux auteurs expliquent que pour que l'élève perçoive le sens donné derrière l'objectif, il faut faire appel à une connaissance déjà acquise pour lui, ce qu'il lui permettra d'être impliqué.

Nous pouvons remarquer que le sens compris par les enfants à une certaine activité et le sens réel de celle-ci, vu par l'enseignant, peuvent être à l'opposé. En effet, la consigne est essentielle. Après avoir constaté que certains élèves ne comprennent pas toujours les mots utilisés dans la passation de consigne ou dans l'objectif donné à l'activité, j'utilise désormais des petits schémas afin d'illustrer. De plus, j'essaie de prendre davantage de temps dans le lancement d'une activité pour m'assurer que chaque élève a compris ce qu'il a à faire, en les faisant reformuler.

Parfois, certains élèves ne donnent aucun sens à ce qu'ils sont en train de faire. Or, nous savons que comprendre l'utilité de l'activité menée est une source de savoir importante. Nous pouvons donc également nous interroger sur le lien entre le sens des apprentissages et la motivation. Un enfant motivé à réaliser une certaine tâche sera-t-il plus motivé à en comprendre le sens réel ? C'est ce que nous allons voir dans une seconde partie en s'intéressant à la pédagogie de projet.

1.2. La pédagogie de projet

1.2.1. Le projet

Avant de parler de la pédagogie de projet, il me semble important de définir ce qu'est un projet. Selon le Larousse, un projet est *« un but que l'on se propose d'atteindre »* mais également *« l'idée de quelque chose à faire, que l'on présente dans ses grandes lignes »*.

1.2.2. L'origine

La pédagogie de projet a été majoritairement inspirée des différents travaux de John Dewey. C'est un psychologue et philosophe américain majeur d'un certain courant inspiré par Charles S. Peirce et William James. John Dewey est également connu pour ses nombreux écrits s'intéressant à la pédagogie nouvelle. Cette nouvelle méthode de pédagogie de projet est également appelée « learning by doing » qui signifie « apprendre en faisant ». Selon Dewey, l'enfant élève doit apprendre en faisant, en manipulant. En effet, il doit participer tout au long du projet et doit comprendre les différentes étapes des apprentissages. *« Les enfants participent à la préparation des projets, qu'ils vont exécuter selon une division du travail de type coopératif caractérisée par une rotation fréquente*

dans l'attribution des rôles de direction »[4],nous verrons par la suite que c'est sur cela que je me suis appuyée pour l'un de mes projets. Autrement dit, lors d'un projet, il ne faut pas négliger le fait que chaque élève, avec son propre niveau et ses connaissances peut apporter beaucoup à l'ensemble de la classe.

L'origine de cette pédagogie veut que chacun puisse apporter légèrement, pour au final avoir un résultat qui ressemble à toute la classe. Cette nouvelle pédagogie est née dans les années 1970 et correspond à différentes théories de l'apprentissage, comme j'ai pu les expliquer brièvement précédemment. La pédagogie dite de projet entre en relation avec le constructivisme et le socioconstructivisme avec Piaget et Vygotsky. Vygotsky intervient notamment beaucoup avec la ZPD, qui peut se définir de manière théorique comme *« la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés »*[5]. Le lien entre cette zone proximale de développement et la pédagogie de projet est assez facilement identifiable. Nous pouvons voir qu'un enfant a ses propres connaissances pour résoudre quelques problèmes mais qu'avec l'aide d'un adulte ou d'autres élèves, celui-ci pourra être plus efficient et ainsi avec une meilleure compréhension. Le fait de travailler en groupe est aussi un facteur important de cette pédagogie.

Philippe Perrenoud, sociologue suisse est également acteur dans cette nouvelle pédagogie dite « learning by doing ». En effet, il a beaucoup travaillé sur les inégalités ainsi sur que l'échec scolaire. Ces différents travaux l'ont amené à travailler sur le métier d'élève mais également sur les différentes pratiques pédagogiques. Perrenoud parle plus précisément « d'apprentissage par projet » et définit cet apprentissage selon cinq critères :

- « Une entreprise collective gérée par le groupe classe,
- S'oriente vers une production concrète (au sens large),
- Induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts,
- Suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner…),

[4] Robert B. Westbrook, *John Dewey*, Paris : UNESCO, Bureau international d'éducation., Revue Perspectives, 1993, n° 1-2, p. 277–293,.
[5] Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children, 23(3),* 34-41.

- Favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines ».

Nous pouvons faire un parallèle entre le dernier critère énoncé par Perrenoud et la pluridisciplinarité que peut induire la pédagogie de projet.
Afin d'avoir un réel retour sur celle-ci, j'ai interrogé certains enseignants au sujet de la pédagogie de projet.
La question était : « *Qu'est-ce que la pédagogie de projet selon vous ?* ». Voici quelques réponses énoncées par des enseignants avec différents profils : professeur des écoles stagiaires, titulaire, contractuel…

« *Mener des activités d'apprentissage en lien les unes avec les autres afin de générer de la motivation et avec une tâche finale connue* ».

« Utiliser des projets faisant appel à différentes disciplines dans le but de mobiliser et construire différentes compétences ».

« Proposer ou recueillir un thème de travail pour l'application en transversalité ».

« Moyen de donner du sens et de motiver les élèves ».

Ces différentes propositions révèlent un aspect important de la pédagogie de projet : la mobilisation de différentes compétences dans une ou plusieurs disciplines. Avant de voir l'aspect interdisciplinaire de cette pédagogie, nous allons nous intéresser aux enjeux et limites de celles-ci.

1.2.3. Les enjeux

La pédagogie de projet révèle un atout principal : donner l'envie d'apprendre aux élèves. En fonction des projets, certains ne se rendent même plus compte qu'ils sont en train d'apprendre, or les apprentissages sont bien réels et ils pourront être remobilisés à un autre moment.

La motivation ressort également comme étant un enjeu majeur de cette pédagogie dite active, où les élèves sont au cœur des apprentissages. Selon education. gouv, en mars 2017, la pédagogie de projet serait basée sur deux facteurs fondamentaux :

- Donner du sens aux apprentissages : « *la pédagogie de projet participe à la construction de l'autonomie de l'enfant dans sa responsabilisation à la finalisation d'une tâche. Concevoir les apprentissages dans une pédagogie de projet en assure la cohérence et leur donne du sens* »[6].

[6] J. Boissy, Accès éditions, 2001.

- S'insérer dans une communauté d'apprentissage et apprendre à coopérer : *« la pédagogie de projet est basée sur l'expression et l'écoute de l'enfant, l'accueil toujours valorisant de sa parole et de ses premières productions, animées dès le départ au sein d'un groupe classe fortement uni par un projet commun, issu de ses intérêts propres »*[7].

Perrenoud explique également que *« la démarche de projet pose le dilemme de réussir ou comprendre or mieux vaudrait réussir et comprendre. Elle oblige un exercice acrobatique d'équilibre entre deux logiques : le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. S'il devient un vrai projet, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité, parfois au détriment des occasions d'apprendre »*. Nous pouvons ici faire un lien avec Jean Piaget, pionnier du développement de l'enfant et des stades d'évolution de celui-ci. En effet, auteur de « Réussir et comprendre », il s'est intéressé aux rapports entre la représentation et l'action par les élèves. Ce psychologue s'intéresse donc aux liens existants entre la réussite d'une action et la compréhension même de celle-ci et des différentes raisons qui ont poussé à ce succès.

Pour illustrer ce propos, j'ai interrogé mes élèves sur la notion de réussite ou non d'un projet. Certains d'entre eux ont été capables de verbaliser le fait que nous pouvions évaluer la réussite d'un projet en regardant l'objectif de départ et ce à quoi nous sommes finalement arrivés.

Même si nombreux sont les différents enjeux de cette pédagogie, nous pouvons voir ici une certaine limite. Le projet peut parfois donner trop d'engouement aux élèves, c'est-à-dire que les élèves peuvent voir le projet dans son intégralité mais ne viser que le résultat final sans comprendre les différentes étapes nécessaires pour arriver à celui-ci. Nous pouvons perdre l'objectif premier qui est de donner de la motivation aux élèves à apprendre de nouvelles notions et non pas l'efficacité de réussir tel ou tel projet. L'objectif d'un projet est que les élèves puissent apprendre en comprenant l'intérêt de celui-ci, c'est-à-dire pourquoi ils le font. Cependant, il ne faut pas confondre avec la notion d'efficacité du projet. En effet, la finalité n'est pas que les élèves deviennent efficaces pour toujours parvenir à des projets réussis et aboutis. C'est cette interrogation qui nous fait aller dans une quatrième sous-partie s'intéressant aux limites de cette pédagogie.

1.2.4. Les limites de la pédagogie de projet

Comme nous venons de le voir, je perçois certaines limites à l'application de la pédagogie de projet dans une classe. Tout d'abord, je crois que cette pédagogie ne peut pas être réalisable de la même

[7] Sur le chemin de Germaine Tortel, A. Josse, 2009.

manière dans chaque classe puisqu'elle demande à être adaptée aux différents profils d'élèves présents dans telle ou telle classe.

De plus, la pédagogie de projet ne promet pas une compréhension des différents objectifs de la part de tous les élèves. En effet, certains peuvent ne pas comprendre certaines étapes du projet et peuvent également avoir des difficultés à travailler en groupe. Le travail de groupe peut être perçu comme une véritable limite dans cette pédagogie. Je m'explique. Effectivement, celle-ci s'appuie systématiquement sur le groupe classe ou tout du moins sur un groupe d'élève et demande à ce que les élèves travaillent collectivement. Cette limite peut être du côté de l'élève lui-même mais également pour l'enseignant qui se retrouve à devoir gérer une contrainte supplémentaire. En effet, si certains élèves ont quelques fois des difficultés de comportement qui sont déjà connues, le fait de les mettre en groupe peut les contrarier davantage et aggraver la situation.

Le projet est un travail qui doit être défini clairement dès lors que l'on commence avec les élèves. En effet, celui-ci peut demander un certain temps de préparation et d'application. Ces hypothèses sont également ressorties lorsque j'ai interrogé certains enseignants sur les limites de la pédagogie de projet.

« Beaucoup de temps à mettre en place pour le PE, pas évident de tout mettre sur papier comme il nous est demandé (plan de séquence, fiches de séances…) ».

« Manque de temps ».

« Temporalité difficile à anticiper ».

« Prend du temps, doit être bien élaboré en amont ».

En effet, il ne suffit pas d'annoncer le projet et donc le résultat final aux élèves. Il faut également expliciter les différentes étapes pour parvenir à l'objectif ainsi que les différents apprentissages visés. Comme je le disais précédemment, un élève peut devenir davantage concentré par le projet en tant que tel que par les apprentissages qui sont sous-jacents à celui-ci. L'enseignant doit ici, dans cette pédagogie être au point sur ses objectifs mais doit également être capable de pouvoir modifier certaines modalités en fonction des élèves. Cette différenciation dans la pédagogie de projet peut être vue comme une limite également. Il peut être parfois compliqué de différencier dès lors que nous devons tous atteindre le même objectif en faisant la même tâche.

Dans la pédagogie de projet, il faut être vigilent pour ne pas tomber dans certaines dérives. Selon Meirieu, nous pouvons en citer trois : la dérive productiviste, la dérive techniciste et enfin, la dérive spontanéiste. Dans la première sorte de dérive, il peut arriver que la tâche finale à atteindre devienne enjeu et objectif, là où les objectifs d'apprentissages sont oubliés. En effet, nous pouvons laisser une

tâche à effectuer à un élève qui la maîtrise déjà plutôt que de donner l'opportunité d'essayer à un autre. Lors de la mise en place des premiers projets dans la carrière d'un enseignant, il semble essentiel de ne pas tomber dans la dérive techniciste. En effet, celle-ci consiste à ce que l'enseignant planifie tout à l'avance et les élèves doivent seulement exécuter les consignes. Au contraire de cette dérive, nous retrouvons la dérive spontanéiste où l'enseignant n'a rien planifié et décide de suivre les différentes instructions énoncées par les élèves[8].

En donnant à des élèves des tâches connues à exécuter, c'est donner l'opportunité de se laisser « bercer » à ceux qui ne savent pas encore. C'est également l'une des limites de cette pédagogie qui est ressortie lors de mon questionnaire :

« Pédagogie inadaptée à de nombreux élèves. Malgré une répartition des tâches, certains élèves se laissent vivre pendant que les autres font le travail ».

En plus de demander du temps en amont, cette pédagogie demande également une certaine organisation puisque dès lors que nous nous lançons dans un projet, nous devons voir du début à la fin, en passant par les différentes étapes de réalisation pour établir les objectifs. Les projets peuvent parfois être difficiles à mettre en place dans une classe : manque de temps, d'organisation... Cette difficulté peut corréler avec les programmes proposés sur les différents cycles, et il est parfois compliqué de relier deux cycles ou différents domaines d'apprentissages dans un même projet.

Différents domaines d'apprentissages pour un même projet ? C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante qui va s'intéresser à l'interdisciplinarité.

1.3. L'interdisciplinarité

Tout d'abord, qu'est-ce l'interdisciplinarité ?

Selon Nathalie Reveyaz, inspectrice d'académie, l'interdisciplinarité *« se définit comme étant une démarche dans laquelle deux disciplines vont croiser leurs compétences, leurs savoir-faire, vont interagir pour permettre aux élèves de comprendre une notion, apprendre cette notion ou construire un apprentissage »*. Nous pouvons apporter à cette définition différents éléments que Marie-Françoise Olivier, référente en art et culture à la DSDEN 73, évoque. *« Chaque discipline va aussi apporter quelque chose pour le projet commun, mais pas forcément la même chose. Certaines vont apporter un processus, une démarche, d'autres, des concepts. Certaines, des habilités pratiques, donc toutes ces disciplines autour d'un projet commun pour travailler ensemble. L'interdisciplinarité, c'est des situations créées par les enseignants, mais qui permettent à l'élève d'intégrer, de*

[8] Agence pour l'enseignant français à l'étranger. IEN Madagascar.

comprendre, d'apprendre. C'est bien l'élève qui intègre l'interdisciplinarité, et non les enseignants »[9]. Nous voyons bien ici l'importance de celle-ci dans la pédagogie de projet.

Il faut néanmoins faire attention à ne pas confondre l'interdisciplinarité de la transdisciplinarité. En effet, celle-ci déborde des disciplines. *« La transdisciplinarité ne sollicite pas les différentes disciplines en tant que telles, elle tend à construire elle-même ses propres contenus et méthodes. Elle correspond en fait à une conception du monde refusant de segmenter le réel en domaines distincts et clos sur eux-mêmes »*[10]. L'interdisciplinarité peut conduire à la transdisciplinarité mais pas l'inverse. Par exemple, lors du projet sur les monstres, l'interdisciplinarité avec l'anglais ainsi que les arts a été utilisée.

Cette pratique de l'interdisciplinarité doit être de plus en plus présente dans les classes pour permettre des prolongements et ouvertures possibles entre les différentes disciplines. En effet, le ministère de l'Education Nationale a instauré en 2015, le nouveau socle commun, le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Cultures qui se divise en 5 domaines. Le socle commun est une base obligatoire, au même titre que les programmes, sur laquelle les enseignants doivent s'appuyer. Les cinq domaines qui le fondent sont les suivants :

- Les langages pour penser et communiquer.
- Les méthodes et outils pour apprendre.
- La formation de la personne et du citoyen.
- Les systèmes naturels et les systèmes techniques.
- La représentation du monde et de l'activité humaine.

L'instauration de ce socle nous montre bien l'importance et l'obligation de l'interdisciplinarité. Il traduit la volonté de l'Institution *« de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de l'élève et de construire les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes »*[11].

Nous allons maintenant voir comment mettre en place l'interdisciplinarité dans la classe. Au collège, nous parlons d'Enseignements Pratiques Interdisciplinaires, les EPI. Ceux-ci *« s'adressent à tous les élèves du collège. Mobilisant au moins deux disciplines, ils permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences inscrites dans les programmes d'enseignement. Ils s'appuient sur une démarche de projet et conduisent à une réalisation concrète, individuelle et collective »*[12]. Un lien évident peut être établi avec la pédagogie de projet. En effet, dans la plupart des cas,

[9] Marie-Françoise Olivier, référente en art et culture à la DSDEN 73 en 2013.
[10] Stéphane Lelièvre et Christine Vénérin-Guénez
[11] Ministère de l'Education Nationale, 2006.
[12] Eduscol, Enseignement Pratiques Interdisciplinaires.

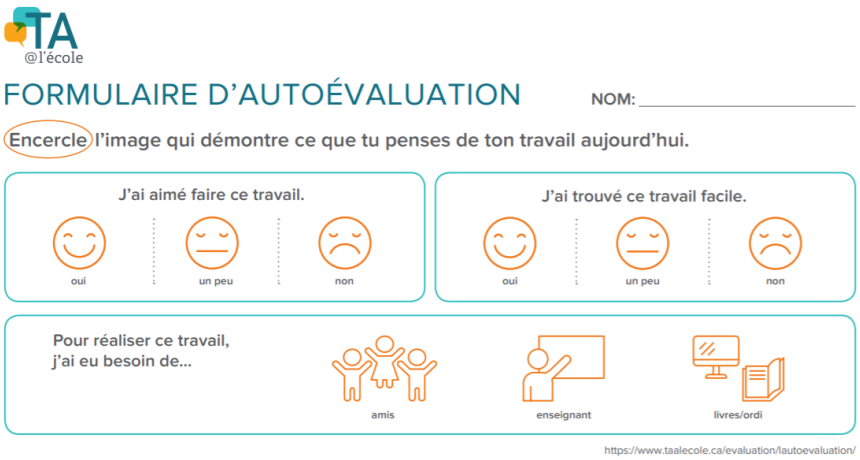
l'interdisciplinarité se met en place dans le cadre d'un projet et permet de mettre en relation différentes matières. Néanmoins, nous pouvons parfois avoir une pratique interdisciplinaire sans pour autant avoir forcément une idée de projet en tête. L'utilisation du numérique en classe peut permettre de travailler dans un « projet » interdisciplinaire, en fonction des usages qui en sont faits.

1.4. L'évaluation de la pédagogie de projet

L'évaluation d'un projet peut être difficile car elle ne doit pas être réalisée de la même manière que les évaluations dites « classiques ». En effet, dans cette pédagogie, différents facteurs sont à prendre en compte : les élèves apprennent à leur rythme et donc pas forcément la même chose au même moment. Une compétence peut être acquise pour un élève dans un projet alors que pour un autre, elle ne le sera toujours pas à la fin de celui-ci. Il est important de laisser du temps aux élèves. « *Plusieurs chercheurs dont ceux du Buck Institute for Education préconisent de réaliser un « compte rendu de la progression du travail », individuel et par équipe (sous forme de journal de bord), renseigné par les élèves eux-mêmes, ou encore des grilles d'évaluation à remplir par les enseignants mais explicitées et accessibles aux élèves pendant tout le projet »*[13].

L'autoévaluation dans la pédagogie de projet semble très intéressante. En effet, celle-ci consiste à ce que l'élève réfléchisse à son propre apprentissage. Cela lui permet de prendre conscience de l'écart entre ses attentes et sa réalisation. Pour cela, nous pouvons présenter différentes grilles d'autoévaluation aux élèves. Certaines pourraient être à remplir à la fin de chaque étape du projet pour permettre d'avoir une évaluation plus fine dans la globalité puisque nous aurons les différents progrès.

Certaines grilles simplifiées comme les suivantes, peuvent permettre d'évaluer l'attitude de l'élève dans le projet mais également son implication.



Source : taalecole.ca/autoevaluation

[13] Catherine Reverdy. L'apprentissage par projet : de la recherche.

Ces grilles peuvent être évolutives en fonction des capacités de chaque enfant et peut également permettre d'associer une image à ce qu'il pense.

TA @l'école

FORMULAIRE D'AUTOÉVALUATION NOM: _____

Lis les énoncés et coche ✓ la case qui correspond à ton travail aujourd'hui.

	Un peu	Moyen	Beaucoup
Ce travail m'intéressait.			
Des efforts, j'en ai mis			
Je suis fier/fière du résultat.			
J'ai bien compris toutes les consignes.			
J'ai respecté toutes les étapes.			
J'ai acquis de nouvelles connaissances.			
Je me sens prêt/prête pour la prochaine tâche.			

https://www.taalecole.ca/evaluation/lautoevaluation/

Source : taalecole.ca/autoevaluation

1.5. Le climat scolaire

Un climat scolaire favorable peut reposer sur différents critères tels que la cohésion et la motivation des groupes. Nous pouvons illustrer ce fait par un tableau qui a été réalisé suite à une expérience menée par Lewin, Lippit et White dont Kurt Lewin qui est l'auteur d'une théorie sur le leadership.

« Expérience des 3 climats »

	Groupe Autocratique	Groupe démocratique	Groupe laissez faire
Détermination des objectifs des activités	Le responsable fixe les objectifs et l'organisation des activités	Discussion sur le mode d'action	Pas d'orientation définie
Mode de décision et de contrôle	Le responsable décide et contrôle	Décisions prises en commun	Pas de contrôle
Production, résultats	Production moyenne, peu d'implication	Bonne, prise en charge de l'activité, responsabilisation	Faible, peu d'implication
Climat, relations	Tensions, agressivité, découragement	Satisfaction élevée, coopération	Agressivité, sentiment d'échec, de frustration

« Les travaux de Lewin transposés au groupe-classe nous apprennent donc qu'il est plus facile de changer les habitudes du groupe-classe que celles des élèves pris séparément. Pour obtenir un changement, il faut réduire les résistances au changement plutôt qu'augmenter les pressions externes. Il faut pour cela également repérer les « portiers » ou facilitateurs du changement. De plus, un climat « démocratique » est le plus favorable à une bonne entente et une bonne productivité de tâche. Enfin, le groupe classe ne serait pas la somme des élèves qui le compose présentant une similitude de buts et de tempéraments mais un système d'interdépendance, entre les membres du groupe et entre les éléments du champ (buts, normes, perception du milieu extérieur, division des rôles, etc.) qui sera à l'origine de la dynamique de groupe »[14].

La pédagogie de projet peut-elle être au service de l'amélioration d'un climat de classe ? C'est ce que nous verrons également dans la partie analyse.

1.6. Les postures enseignantes

Selon Dominique Bucheton, professeure honoraire des Universités, il existe cinq postures enseignantes : le contrôle, l'accompagnement, le lâcher-prise, le sur-étayage ainsi que l'enseignement. Tout d'abord, elle définit la posture comme suit : *« une posture est une structure pré-construite du « penser-dire-faire », qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets »*[15]. Chaque enseignant peut se retrouver dans une posture différente en fonction de sa façon d'enseigner.

1.7. Synthèse

Afin de faire un premier bilan sur cet apport de connaissances, nous pouvons en effet souligner l'importance de donner du sens à ce que les élèves apprennent. J'ai fait le constat du manque de sens dans ma classe, lorsque mes élèves m'ont souvent demandé « *maîtresse, à quoi ça sert ça ?* », « *pourquoi on fait ça ?* ».

L'interdisciplinarité ainsi que la pédagogie de projet sont des pratiques complémentaires. En effet, comme nous l'avons identifié, l'interdisciplinarité est très souvent mise en place dans le cadre d'un projet. Dans cette seconde partie, consacrée à la méthodologie, nous allons voir ce qui a été mis en place dans une classe de CE2-CM1 afin de donner du sens à différents apprentissages.

[14] Centre de ressources en économie gestion – Académie de Versailles.
[15] Les postures enseignantes, Dominique Bucheton.

2. Méthodologie

2.1. Mes constats

Revenons en septembre 2018. Lors de la première semaine, je me suis rendue compte que les élèves ne parlaient pas vraiment entre eux. Lorsqu'ils échangeaient, ils utilisaient la plupart du temps pour certains d'entre eux des mots grossiers. Il me semble important ici d'expliquer le contexte dans lequel mes élèves ont évolué. En effet, pour la majorité de mes CE2, il était nécessaire de créer un cadre rassurant entre nous. Lors de leur année de CE1, la relation à l'enseignant a été plutôt compliquée puisqu'ils ont rencontré plus d'une dizaine d'enseignants. Les élèves avaient deux enseignants sur une semaine mais n'ont finalement eu qu'un enseignant « titulaire » avec lequel ils ont pu tisser des liens. Pour mon groupe de CM1, c'était différent. Je sentais en eux comme une puissance, comme s'ils voulaient agir comme les « décideurs du groupe ». Au bout de quelques jours, j'ai compris qu'il faudrait travailler sur le vivre ensemble mais également sur l'entraide.

Ces deux concepts me paraissent essentiels pour que l'on puisse évoluer dans un climat de classe favorable aux apprentissages. Un tel climat est selon moi un climat où les échanges sont sereins, bienveillants et également où nous pouvons discuter en toute transparence. Afin d'illustrer mon propos, plusieurs enseignants ont répondu à cette question : « *Selon vous, qu'est-ce qu'un climat de classe favorable aux apprentissages ?* ».

« L'implication de tous ».

« Il faut que les élèves comprennent les attendus de l'enseignant, qu'ils connaissent les règles avec des sanctions mais aussi récompenses ».

« Les élèves coopèrent entre eux et avec l'enseignant en qui ils ont confiance ».

« Un climat où il y a respect, bienveillance et où les différences et les rythmes de chacun soient pris en compte ».

« Des élèves apaisés et motivés qui savent pourquoi ils viennent à l'école et qui ont compris l'enjeu qui se cache derrière. Une classe où les bavardages existent mais pour échanger sur le travail et les stratégies ».

Ces différentes réponses m'ont permis de constater que la notion de « climat favorable » n'était pas forcément la même pour chaque enseignant. Néanmoins, plusieurs notions reviennent et semblent essentielles : coopération, confiance, motivation…

Le vivre ensemble est une condition nécessaire pour que chaque personne de la classe puisse grandir au fil des jours tout en respectant les autres. *« L'école est le lieu où les élèves acquièrent les compétences qui leur seront indispensables tout au long de la vie, au-delà de leur scolarité, pour poursuivre leur formation, construire leur avenir personnel et professionnel, réussir leur vie en société et exercer librement leur citoyenneté : autonomie, responsabilité, ouverture aux autres, respect de soi et d'autrui, exercice de l'esprit critique. Ils y apprennent à vivre ensemble dans une société démocratique et républicaine »*[16]. L'entraide est également un concept à transmettre aux élèves, si nous voulons que chacun puisse bénéficier des connaissances des autres.

Les semaines ont passé et suite aux interpellations incessantes des CM1 lorsque j'étais avec les CE2, j'ai pu remarquer que les CM1 comprenaient très difficilement le concept de double niveau. Dès lors que je leur expliquais une consigne et partait avec mon autre groupe, beaucoup avaient toujours une question ou exprimaient un sentiment de jalousie en disant « *t'es toujours avec les CE2* ». Pour certains d'entre eux, il est compliqué de comprendre que parfois, la maîtresse est obligée d'être seulement avec les CE2 pendant qu'eux sont en autonomie. Ces différentes interruptions m'ont fait prendre conscience que le fonctionnement que j'avais mis en place ne convenait pas pour cette classe.

Suite à la première visite de ma tutrice terrain, fin octobre 2018, nous avons beaucoup discuté du problème d'autonomie de mes élèves et de ma volonté de regrouper des apprentissages. Après réflexion, j'ai commencé à regrouper certaines disciplines. J'ai commencé par réunir la classe entière pour faire grammaire. Ce fonctionnement me permet de créer une liaison entre mes deux groupes mais également de fédérer des échanges entre eux.

En corrigeant certains cahiers et en décidant par la suite de demander aux élèves « *A votre avis, pourquoi on apprend ça ?* ». Face à l'absence de réponse, j'ai compris ce manque de sens. Dans « donner du sens aux apprentissages », j'y voyais également la notion de plaisir, le plaisir d'apprendre. Comme le dit Michel Develay, dans « *Donner du sens à l'école* », *« pour installer des apprentissages performants, l'enseignant se doit de mieux saisir la nature du rapport des élèves au savoir »*[17]. Cette phrase m'a de suite interpellée lorsque je l'ai lue. En effet, en ne comprenant pas le rapport entre nos élèves et le savoir, il est difficile de pouvoir mettre certains apprentissages en place. Certains élèves étaient capables de pouvoir répondre aux questions lorsque nous travaillions sur une certaine notion, mais dès lors que je voulais mobiliser ce que nous avions vu précédemment dans une autre situation, la notion acquise ne semblait plus donner sens pour eux. Elle semblait avoir été oubliée et ne plus être accessible pour certains. *« Un rapport au savoir, qui ne soit pas d'emblée un rapport*

[16] Eduscol, décembre 2014.
[17] Michel Develay, *Donner du sens à l'école*. 1996

de rejet mais un rapport d'adhésion, constitue un premier préalable pour apprendre »[18]. Apprendre et comprendre en s'appuyant sur le vécu de l'élève permet de ne pas aller dans l'inconnu et de s'investir davantage.

En plus de ce sens perdu, les élèves n'étaient pas capables de travailler ensemble sans avoir de désaccords ou sans mon intervention, des conflits apparaissaient régulièrement dans la classe… Voyant que « faire » grammaire en groupe classe permettait des échanges plus diversifiés et plus sereins, j'ai décidé en novembre de mettre les élèves en petits groupes. Les groupes n'ont pas fonctionné pour quelques-uns puisqu'ils ne parvenaient pas à se mettre d'accord sans que j'intervienne etc… J'ai alors pris la décision d'arrêter le travail de groupe et de réexpliquer certaines bases pour la réussite de celui-ci. Il fallait oser certains changements comme les places, le positionnement de l'espace mais également certaines sanctions suite aux manquements des règles. A la suite de ceux-ci, j'ai choisi de mettre en place quelques projets, que je détaillerai par la suite, en espérant que cela nous permettra certainement de pouvoir échanger ensemble et d'unir les CE2 et CM1. Cette volonté de changement avait également pour objectif de créer de l'entraide entre les élèves, afin qu'ils puissent apprendre tous ensemble. L'entraide et la communication sont des éléments importants à prendre en compte qui me permettront de voir l'évolution des échanges au fil des mois, en analysant l'évolution et la qualité de l'entraide entre certains élèves incapables de discuter ensemble auparavant.

La pédagogie de projet était une façon d'enseigner qui me faisait peur au premier abord. Celle-ci demande du temps et une certaine continuité. En voyant comment se passaient les échanges dans ma classe, j'ai d'abord cru que je ne pourrai pas gérer puis, en me renseignant sur la question, je me suis rendue compte que ce fonctionnement pourrait être tenté dans ma classe. En effet, il pourrait me permettre réellement de mettre des mots sur l'évolution de la classe, des élèves et surtout d'avoir leurs ressentis. Ces évolutions seront observées afin de pouvoir en discuter par la suite avec les élèves.

C'est donc en me questionnant sur cette pédagogie que j'ai pu émettre des hypothèses sur les bienfaits et limites de celle-ci, et c'est ce que nous allons voir dans la prochaine sous-partie.

2.2. Mes hypothèses

Pour enseigner de manière efficace, je sentais le besoin d'avoir du concret en classe. J'avais envie que l'on puisse créer ensemble, réellement et que l'on puisse au final avoir de quoi observer, analyser.

[18] Michel Develay, *Donner du sens à l'école. 1996*

La pédagogie de projet crée un dispositif qui permet aux apprenants en situation de pouvoir choisir, de négocier, de décider et d'agir[19].

Dans un premier temps, il semblait évident que mettre en place différents projets dans notre classe permettrait aux élèves de s'investir pleinement dans leurs apprentissages puisque j'avais décidé que chaque élève jouerait un rôle dans le projet. Chaque rôle était défini en fonction de ce que l'élève était capable de réaliser. En mettant en place ces différents rôles, je me rends compte que le risque de tomber dans la dérive productiviste était fort. Néanmoins, le fait que chacun puisse participer sans contrainte m'amenait à penser que les élèves les plus en retrait ou les plus en difficultés prendraient confiance en eux et ainsi pourraient exposer leur avis. La confiance en soi est difficilement évaluable. Isabelle Filliozat, psychothérapeute, estime que *« quatre étapes sont indispensables au développement de la confiance en soi. Elle s'acquiert grâce à une sécurité intérieure, une affirmation des besoins, une acquisition des compétences et une reconnaissance par les autres. Le travail de confiance en soi est un travail d'introspection. Un individu qui se connaît, et qui sait s'accepter aura une confiance en lui plus accrue qu'une personne qui passe son temps à se remettre en question. La confiance en soi se développe et n'a de cesse d'évoluer au cours de la vie d'un individu. […] Chacun d'entre nous connaît un jour dans sa vie un manque de confiance en soi. Le manque de confiance en soi s'exprime au travers d'une multiplicité de sentiments : timidité, manque d'assurance »*[20]. Si un élève plutôt timide arrive à prendre de plus en plus de décisions au sein d'un groupe et à appuyer son avis lorsqu'il y a désaccord, nous pouvons dire que la confiance en soi s'accroît. De plus, certains élèves reconnaissent avoir besoin de la confiance de l'adulte pour pouvoir s'exprimer.

- *« Que penses-tu de ton travail ?*
- *« Je sais pas, t'étais occupée et je pense que c'est faux car les autres n'ont pas voulu m'écouter ».*

<u>Propos recueillis avec un élève de CM1, suite à un travail de compréhension, par groupe.</u>

Marc Bru et Louis Not soulignent « l'actuelle crise de l'école ». En échangeant avec différents collègues, j'ai compris que donner du sens aux apprentissages n'était pas chose facile et n'était surtout pas une notion singulière. Afin de résoudre cette crise, ces deux auteurs annoncent que l'école et le savoir doivent devenir un objet de désir et non plus un objet de répulsion. Ils distinguent cinq fonctions principales à la pédagogie de projet :

- « Une fonction économique et de production liée à la partie financière pour aboutir à un produit matériel.

[19] J-P Boutinet.
[20] Dictionnaire de psyhcologie.

- Une fonction « thérapeutique » de motivation des élèves pour les apprentissages, leur permettant de construire le sens de leurs actes.
- Une fonction didactique, d'acquisition de connaissances nouvelles touchant des domaines divers.
- Une fonction sociale et médiationnelle, tenant compte des partenaires, d'une ouverture à d'autres institutions, et à d'autres socialites.
- Une fonction politique, de formation du citoyen selon une perspective de participation active à la vie publique »[21].

Pour mieux comprendre la mise en place de certains projets, voici les différentes hypothèses générales, liées aux bienfaits de la pédagogie de projet.

- Rendre les élèves acteurs, actifs, de leurs apprentissages.
- Motiver les apprentissages par des conceptions réelles en expliquant les différentes étapes du projet.

Cette seconde hypothèse était également liée à différentes situations où les élèves pourraient découvrir le sens de l'organisation, de la planification… Ces différents atouts servent toujours au cours d'une vie, et pas seulement lors d'un projet de classe. Plus tard, les enfants auront besoin de savoir s'organiser, de planifier certains évènements ou autre en fonction de leur future vie personnelle ou professionnelle. Cet aspect était donc selon moi, nécessaire.

- Lier les disciplines en favorisant l'interdisciplinarité pour faire sens aux élèves et pour qu'ils retiennent que tout peut être lié.
- Faire comprendre aux élèves les bienfaits du travail de groupe. L'objectif est qu'ils comprennent qu'à plusieurs, on est souvent plus « efficace » que tout seul.

Nous pouvons illustrer cette dernière hypothèse en relevant des propos d'enfants recueillis par Sylvain Connac et Stéphanie Fontdecaba, « c'est à plusieurs que l'on apprend tout seul »[22].

« Si je ne pouvais pas travailler avec les autres, ils ne pourraient rien m'apprendre. J'ai plein de difficultés mais c'est bien la coopération, parce qu'on apprend des choses aux copines ». Isaline, CE2, Lespignan.

« C'est mieux que quand on travaille seul, parce qu'on peut s'aider les uns les autres. Je ne veux pas que mon maître nous l'interdise parce que, sinon, on aurait des problèmes ». Ryan, CM1, Lespignan.

[21] Marc Bru et Louis Not, « *Où va la pédagogie du projet ?* » pp83-85.
[22] Cahiers pédagogiques. N°505 « Mieux apprendre par la coopération ».

« Dans la classe, on peut travailler avec le maitre mais aussi avec les copains et c'est bien du travail. J'apprends des choses que je ne comprenais pas tout seul. Alors je ressens de la joie. Dès que tu as besoin d'aide et que le maitre ne peut pas t'aider, comment peux-tu faire seul ? ». Jawad, CM1, Montpellier.

Afin de vérifier ou au contraire de ne pas valider les différentes hypothèses émises, j'ai décidé de mettre différents projets en place dans ma classe. Les différentes hypothèses sont les suivantes :

- Rendre les élèves acteurs, actifs, de leurs apprentissages.
- Motiver les apprentissages par des conceptions réelles en expliquant les différentes étapes du projet.
- Lier les disciplines en favorisant l'interdisciplinarité pour faire sens aux élèves et pour qu'ils retiennent que tout peut être lié.
- Faire comprendre aux élèves les bienfaits du travail de groupe. L'objectif est qu'ils comprennent qu'à plusieurs, on est souvent plus « efficace » que tout seul.

La prochaine sous-partie s'intéressera donc à la mise en place des différents projets au sein de ma classe et avec l'ensemble de mes élèves.

2.3. La mise en place

Le premier projet a été compliqué à mettre en place puisqu'il a fallu expliquer concrètement aux élèves ce que nous allions faire ainsi que les différentes étapes à réaliser. J'énonce très souvent l'objectif de fin de séquence à mes élèves mais pas toujours les différentes phases par lesquelles nous allons passer.

Début octobre, l'école a été sollicitée pour partager un concert qui se déroulera aux Quinquonces, à Le Mans, dans le cadre de la fête des écoles. Ce concert est normalement destiné à des élèves de cycle 3, néanmoins, ayant également des élèves de CE2, on m'a proposé d'y participer avec l'ensemble de ma classe. Avec enthousiasme, j'ai accepté ce projet qui permet de regrouper plusieurs classes et écoles. Cette proposition était donc un premier pas vers cette nouvelle pédagogie mais cela semblait « facile » puisque toute l'organisation n'était pas de mon ressort et que le projet était « clé en main » en quelque sorte.

Dès mi-octobre, nous avons commencé à apprendre la première chanson, sans que les élèves sachent l'aboutissement de nos apprentissages. En effet, j'ai inscrit ma classe mais nous n'avions pas encore reçu la confirmation de notre participation. Afin de ne pas leur donner de faux-espoirs, j'ai pris la décision de commencer à apprendre les différentes chansons sans leur annoncer le projet final. Au moment où j'ai reçu la validation de notre participation, j'ai pris un moment en classe pour expliquer

aux élèves que nous allions participer à un concert, à des répétitions, avec un vrai orchestre et là, j'ai vu un réel changement au cours des séances suivantes en musique, c'est ce que nous verrons dans la partie analyse. Lors de cette explication, j'ai également recueilli ce qu'ils s'avaient d'un concert, d'une répétition… afin que cela leur parle davantage.

A la suite de ce projet « chorale », plusieurs autres projets sont venus s'ajouter à celui-ci. Principalement, deux. Tout d'abord, les parents membres d'une association de l'école ont eu la volonté de créer un goûter de Noël avec tous les élèves, du CP au CM2 ainsi qu'avec les parents en tant que spectateurs. Lors d'un conseil des maîtres, il a été décidé que chaque classe allait interpréter un titre. Ce projet s'inscrivait dans une continuité logique de notre concert puisque cela pouvait être vu comme une préparation, une répétition de l'objectif final pour les élèves. Pour celui-ci, j'ai tout d'abord annoncé la finalité à mes élèves avant de leur apprendre la chanson que j'avais choisie.

Je parle ici de finalité. En effet, nous pouvons définir celle-ci comme étant la raison d'être de quelque chose ou de quelqu'un, contrairement à un objectif qui est une cible que l'on fixe, que l'on veut ou doit atteindre.

Cette déclaration de goûter de Noël était une façon pour moi de pouvoir comparer leur comportement suite à l'annonce de ce nouveau projet et face à la première mise en place, c'est-à-dire la préparation du concert. Pour cette ambition « goûter de Noël », nous avons donc dû stopper l'apprentissage des chants pour le concert, pour être sûrs de pouvoir être prêts le jour J. L'apprentissage de cette chanson nous a pris environ 3 semaines à raison de 30 minutes, chaque jeudi et vendredi. Mener deux projets à la fois me semblait ambitieux, même si l'objectif était sensiblement le même. Après réflexion, notre entraînement pour le concert n'a pas été complètement stoppé puisque nous nous sommes servis de cette représentation comme répétition au fait d'être acteur et spectateur. Ce goûter de Noël apparaissait comme une étape clé dans notre organisation.

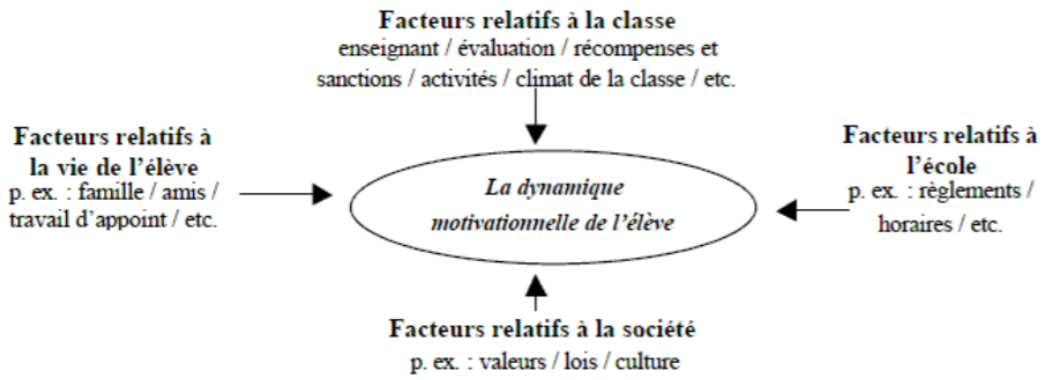
Pour faire suite à cette représentation, le projet « SOS Cookies » est apparu. Ce dernier a été mis en place de ma propre volonté et donc ma propre organisation. L'initiation de celui-ci a été stressante. En effet, je devais tout organiser mais il me tenait vraiment à cœur. Lors d'un tel programme, l'enseignant se doit d'être organisé, consciencieux et doit également toujours maîtriser les situations d'enseignement qu'il propose afin de pouvoir prendre en compte la diversité des élèves. De plus, lors de cette organisation, il faut s'assurer que le groupe va fonctionner et que les apprentissages ainsi que la socialisation des élèves vont être efficients. Contrairement à un enseignant que l'on pourrait qualifier d'expert, le temps est assez abstrait en début de carrière et assez difficile à estimer. L'anticipation est beaucoup moins présente dans une pratique débutante, là où l'improvisation fait peur. *« Il semble que les experts ont plus de facilité que les débutants dans leur rapport au temps.*

Les experts planifient leurs actions à long terme et se montrent plus souples quant à leur planification, ce qui leur permet de modifier facilement leur projet d'enseignement et d'improviser selon les contraintes du moment. Les débutants pour leur part visent le court terme et dérogent moins des activités qu'ils ont prévues, même si ces dernières ne fonctionnent pas »[23] (Tochon, 1990).

Tout d'abord, commençons par l'idée de ce projet « SOS Cookies ». En période 2, j'ai travaillé sur les masses avec l'ensemble de mes élèves, puisque cette notion abordée en grandeurs et mesures devait être travaillée avec mes CE2 et CM1. Pour rendre cela plus simple d'un point de vue organisationnel, j'ai fait le choix de réaliser cet apprentissage en groupe classe. Au fil des séances, je me suis rendue compte que la notion de masse était abstraite pour les élèves et que seulement quelques un avaient compris la distinction entre kg et g par exemple. J'ai davantage été surprise par les CM1. En regardant les programmes, je savais qu'ils avaient déjà vu les masses en CE2 et je pensais que cela aurait été plus aisé pour eux. Pour vérifier cette compréhension, nous avons fait des exercices oraux, sur ardoise, puis mon hypothèse a été vérifiée. Très peu d'élèves arrivaient à percevoir le gramme ou le kilogramme lorsque je leur demandais d'estimer la masse d'un objet ou d'une personne avec l'une des deux unités. En faisant ce constat, j'ai alors compris que la notion était complexe pour eux mais que le savoir enseigné était important.

Je me suis alors questionnée dès le début de la séquence, j'ai fait des recherches puis j'ai pensé qu'à l'approche des fêtes de fin d'année, le fait de réaliser un cadeau pour chaque famille pouvait être une idée qui allait plaire aux enfants et les motiver. Mais, qu'est-ce que la motivation ? En 1994, Rolland Viau propose une définition de la motivation en contexte scolaire. En effet, il la définit comme étant « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »*[24]. Nous pouvons parfois penser que seul l'enseignant est source de motivation chez l'élève, néanmoins, d'autres facteurs entrent en relation avec celle-ci.

[23] Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. Revue des sciences de l'éducation, 25, (3), 497–514. https://doi.org/10.7202/032011ar
[24] Rolland Viau, « *La motivation en contexte scolaire* ». 1994



Modèle de Viau – Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève.

De plus, il existe deux types de motivation. Nous retrouvons la motivation intrinsèque qui se différencie de la motivation extrinsèque. La première prend exemple lorsqu'un élève est réellement motivé d'apprendre pour lui-même. Il éprouve du plaisir à apprendre et il est curieux. A l'opposé, nous retrouvons la motivation extrinsèque qui est celle que nous pouvons rencontrer le plus souvent dans nos classes, pour la majorité de nos élèves. Elle se définit par le fait que l'élève n'est pas motivé pour lui-même, il n'éprouve pas de plaisir à apprendre. Néanmoins, sa motivation est liée à des facteurs externes : la vision de l'enseignant, la pression des parents, la note…

Ces différents apports éclairent sur le fait qu'un élève peut avoir différentes façons d'être motivé. Une fois l'idée de cadeau pour les fêtes trouvée, il fallait que je trouve un projet alliant les masses avec la possibilité de pouvoir effectuer 25 cadeaux, un par élève. C'est alors à ce moment que l'idée des SOS Cookies m'est venue. L'idée est simple : mettre dans un bocal les quantités nécessaires à la fabrication de plusieurs cookies. Néanmoins, la réalisation était plus compliquée. Les élèves devaient respecter l'ordre de chaque ingrédient mais également la quantité imposée. Dans un projet, les élèves doivent avoir une certaine liberté afin de pouvoir expérimenter d'eux-mêmes et également trouver la manière de résoudre un problème. Ici, il fallait être capable de mesurer les masses avec différentes balances, dont certaines n'avaient pas été vues au préalable.

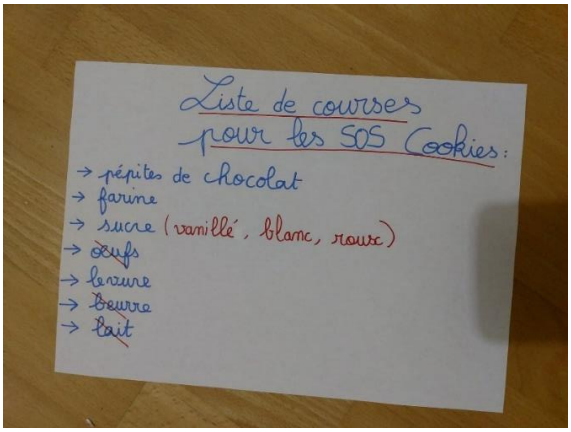
Celui-ci entrait en relation avec les mathématiques, le français puisqu'il fallait être capable de comprendre la recette puis de donner son avis sur le projet de façon manuscrite. La fabrication de nos SOS Cookies permettait également de faire du lien avec le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Nous parlons très peu de celui-ci avec les élèves, néanmoins, nous pouvions le mettre en relation avec les trois premiers domaines : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre ainsi que la formation de la personne et du citoyen. Les élèves ont dû verbaliser sur ce qu'ils étaient en train de faire et ont dû apprendre à travailler en groupe.

Différentes étapes sont venues ponctuer ce projet :

- L'annonce aux élèves.
- La récupération des bocaux auprès des familles par le biais des enfants et d'un mot dans le cahier de liaison.
- La manipulation d'outils de mesure pour faciliter la création le jour J.
- La compréhension de la recette.
- La concrétisation du projet.

J'ai annoncé ce projet à mes élèves au cours de la 3ème séance de ma séquence, lorsque je m'étais aperçue, comme dit précédemment, que la notion était compliquée pour eux. Il fallait donc aller assez vite dans les différentes étapes, surtout pour les premières. J'ai tout d'abord expliqué aux élèves le projet et leur ai montré les différents bocaux dont nous allions avoir besoin. A ce moment, j'ai recueilli leurs impressions sur le vif mais je n'ai pas pensé à les enregistrer. En amont, j'avais décidé que ce projet serait entièrement réalisé avec eux. Je leur ai donc distribué un mot à coller dans leur cahier de liaison, expliquant que nous allions avoir besoin de bocaux de 750g pour un projet secret. Les enfants étaient ravis de devoir garder la surprise et étaient très excités quant à l'idée de pouvoir faire un cadeau à leurs proches. « *On pourra ramener du papier cadeau maîtresse ?* ». Les élèves devaient donc demander des bocaux à leurs parents afin de pouvoir les ramener en classe. Néanmoins, seulement quelques élèves en ont ramené et j'ai cru que nous ne pourrions pas réaliser ce projet. Ensuite, plusieurs étapes telles que l'achat des produits et le lavage des bocaux n'ont pas été réalisées avec les élèves pour des questions d'organisation. Même si les élèves n'ont pas participé à l'achat des produits, nous avons pu établir une sorte de liste de courses en amont, tous ensemble. Cette étape a été essentielle pour le jour où nous avons réalisé les bocaux. En effet, nous avons dû expliquer pourquoi nous ne mettrions pas de beurre, d'œufs… En y réfléchissant davantage, j'aurai également pu donner la recette à mes élèves et leur demander combien il fallait acheter de chaque ingrédient. Cela aurait donné un problème supplémentaire.

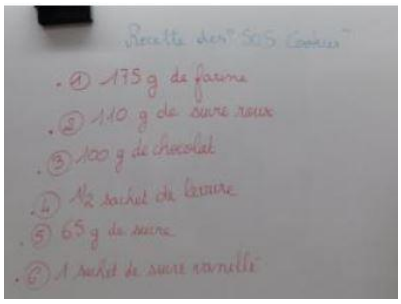
<u>Liste de courses réalisée en classe, avec les élèves :</u>



Le lavage des bocaux n'a pas non plus été effectué avec les élèves pour deux raisons. Tout d'abord, j'ai dû faire appel à mes proches pour récolter de nombreux bocaux dans un temps record et ensuite, le lavage nécessitait l'utilisation de certains produits pour pouvoir enlever colle, étiquettes…

J'avais d'abord organisé la conception des SOS Cookies en 2 matinées, puis je me suis rendue compte que cela allait être alambiqué au niveau de l'organisation. En effet, il a fallu en amont que je prépare tous les ingrédients dans les différents ateliers, que je mette en place la classe… Déplacer toutes les tables puis ranger, sortir les ingrédients etc. prend du temps. En réfléchissant, j'ai alors pensé qu'il était plus pratique de réaliser ce projet sur une journée complète plutôt que sur deux matinées. Nous avons donc dans un premier temps fait un bilan des différents ingrédients que nous avions à disposition, des différentes étapes à réaliser et nous avons aussi établi différentes règles qu'il était obligatoire de respecter. Pour cela, j'ai demandé aux élèves de me donner les règles à respecter quand on doit bouger dans la classe et que l'on est en groupe. Nous les avons donc ensuite écrites au tableau afin qu'elles soient visibles de tous et surtout pour pouvoir s'y référer en cas de manquement. Cette mise en place a été un petit peu longue pour certains élèves qui avaient envie de manipuler directement. A ce moment, j'étais encore dans une situation de contrôle afin de m'assurer que chacun puisse partir avec les bonnes instructions.

Pour cette réalisation, les élèves étaient par groupe de 3, que j'avais au préalable confectionné. Chaque groupe était sur un îlot et devait tourner dès lors qu'il avait réalisé 3 bocaux. Cette étape ne laissait que peu de liberté aux élèves puisque les îlots étaient placés de sorte à ce que les ingrédients soient directement dans le bon ordre. Cette organisation révèle ma volonté de contrôle sur la situation. Dès lors qu'un groupe avait terminé, il devait attendre que le suivant ait fini pour pouvoir prendre sa place dans l'atelier. Tous les ateliers tournaient en même temps et c'est ce qui a été le plus frustrant pour les élèves. Effectivement, certains ont commencé à aller importuner les autres car eux avaient fini depuis un petit moment déjà. Sur chaque îlot était déposé un ingrédient ou de la décoration, ainsi chaque élève a pu manipuler et participer à chaque étape. Pour une meilleure compréhension et aussi en matière de découverte, ils avaient à leur disposition en fonction des îlots, différents outils de mesure. Afin de voir ce que les élèves avaient compris des masses et ce qu'ils retenaient d'un tel projet, je me suis associée à Pauline, qui est en service civique au sein de notre école. Elle réalise la conception du blog et est donc venue prendre des photos le jour de la conception des bocaux.



Ces différentes photos ainsi que les passages écrits qu'ont pu faire les élèves sont intéressants puisqu'ils permettent de garder des traces de ce que nous avons fait. Les traces ont de multiples utilités : elles peuvent aider à l'évaluation, servir de support à la discussion et également servir pour les élèves absents.

Pour les traces écrites, quelques élèves ont d'abord écrit sur papier puis à l'ordinateur ce qu'ils ont retenu de ce projet « SOS Cookies ». Nous avons fait le choix de commencer cette écriture en milieu de période 3 afin de voir si les apprentissages étaient toujours présents dans la tête des élèves, après un laps de temps. Nous pourrons voir dans la partie analyse ce que les élèves ont retenu par le biais de questions posées individuellement à quelques élèves.

D'autres projets ont été accomplis. En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue vivante, nous avons réalisé une affiche pour permettre d'échanger avec d'autres classes. Ce projet avait différents objectifs puisque nous l'avons mené avec une autre classe de l'école, celle des CM1-CM2. Les élèves pouvaient donc échanger entre eux sur la façon dont le projet a été conduit. Lors de cette séquence, nous avons dû voir les animaux, les parties du corps, les couleurs, les adjectifs… Ce projet prend appui sur différents supports tels que des albums, des flashcards… et permet de donner du sens à ce que les élèves font. Par le biais de celui-ci, les élèves connaissaient l'objectif du projet et ce qu'ils allaient devoir apprendre.

De plus, fin avril, nous allons au Puy du fou dans le cadre de notre sortie scolaire de « fin d'année ». Pour cela, nous allons donc travailler en période 4 sur différents thèmes tels que le Moyen-âge, Cyrano de Bergerac, le théâtre… et j'aimerai pouvoir créer un livre avec mes élèves sur ce qu'ils retiennent d'une telle sortie et d'une pareille organisation. En effet, je souhaiterai pouvoir organiser ce livre avec différents chapitres tels que : ce que nous avons préparé pour notre sortie, ce que nous avons vu le jour J, ce que nous avons appris, ce que nous retenons, ce qui nous a plu, ce que nous

avons moins aimé… Ce livre permettra de faire du lien avec de nombreuses disciplines : le français, l'histoire (principalement pour les CM1 mais cela permettra de faire une amorce pour les CE2), l'art et aussi l'EMC avec le fait d'être capable d'exprimer un avis, un sentiment, tout en respectant celui des autres.

Ces différents projets mis en place dans la classe tout au long de l'année permettent d'évaluer la capacité des élèves à travailler ensemble et l'évolution de ceux-ci en ce qui concerne les apprentissages. En effet, en mettant en places différents projets à des moments séparés dans l'année, en gardant les mêmes groupes ou en modifiant et en en ajustant certains, cela me permet d'évaluer selon certains critères, l'évolution dans le climat de classe et l'implication dans le projet. Ces différents critères peuvent être résumés sous une forme de tableau, que vous pouvez voir ci-dessous.

Nom et prénom de l'élève : Groupe de l'élève :			
	Oui	Non	Commentaires
L'élève se montre capable d'écouter les autres.			
L'élève se montre à l'écoute concernant les avis des autres.			
L'élève veut diriger son groupe.			
Autres			

La case « commentaires » est ici très importante. En effet, nous pouvons y noter tout ce qui est en rapport avec le comportement de l'élève et qui ne donnerait pas lieu à une réponse de type « oui » ou « non ». Par exemple, dans ma classe j'ai le cas de certains élèves qui sont capables d'écouter les autres mais seulement parce qu'ils sont timides et n'ont pas confiance en eux. Cette observation est essentielle dans les commentaires puisqu'elle permet de mettre des mots sur l'évolution de certains enfants. Cette grille peut être remplie à différents moments du projet et peut être verbalisée avec l'élève. Dans la case « autres », l'élève pourra très bien ajouter ce que lui a pensé de son comportement durant la phase qui a été observée mais également ce à quoi il s'engage pour les différents moments à venir.

Lorsque je parle de l'amélioration du climat de classe à différentes reprises, l'objectif est que les élèves puissent échanger et discuter dans un cadre bienveillant et serein afin de créer une réelle ambiance d'écoute et de partage.

3. Analyse

Dans cette partie d'analyse, plusieurs méthodes vont être utilisées. En effet, pour certains projets j'ai seulement analysé le changement de comportement de mes élèves par simple observation ou en posant des questions à l'ensemble de la classe ou individuellement. Le fait d'observer les élèves et d'ensuite les interroger peut donner des résultats très différents. Quelques fois, nous interprétons le comportement d'un élève comme ce que nous, nous pensons, or ce qu'il ressent à ce moment précis en est très loin. Par exemple, lorsque nous avons réalisé les bocaux pour les SOS Cookies, un de mes élèves n'avait pas envie de s'impliquer dans cette préparation. En observant la situation, je me suis dit que le projet ne lui plaisait pas. Or, en discutant par la suite avec lui, j'ai compris qu'il ne prenait pas part au projet car il savait qu'il ne pourrait pas effectuer les cookies avec ses parents, car *« on fait jamais la cuisine ensemble »*.

Pour l'analyse du projet « SOS Cookies », j'ai utilisé un questionnaire que j'ai réalisé en amont puis j'ai ensuite interrogé mes élèves en les enregistrant. Ce projet sera analysé de différentes manières puisque j'analyserai également les productions écrites produites avec Pauline (service civique au sein de l'école) pour le blog, afin de voir ce que ce projet révèle en eux.

Enfin, j'ai réalisé un questionnaire en ligne que j'ai diffusé à certains enseignants afin d'avoir un regard plus large sur la pédagogie de projet, son utilisation en classe ainsi que les différents gestes professionnels utilisés.

3.1. Le projet chorale

Lorsque nous faisons musique, la majorité de mes élèves est agréable. Néanmoins, toute la classe n'ose pas chanter. L'annonce du projet chorale à mes élèves a eu un effet auquel je ne m'attendais pas du tout. En effet, cela a eu un impact de motivation extrême pour la plupart de mes élèves. Ils se sont tout de suite investis et ont tout de suite demandé à apprendre plusieurs chansons, à s'entraîner encore et encore et surtout, ils voulaient que je sois fière d'eux. Lorsque les élèves veulent que leur maîtresse soit fière d'eux, nous pouvons faire le lien avec la motivation extrinsèque vue précédemment. Effectivement, lorsque nous analysons la motivation des élèves dans ce projet, nous pouvons remarquer que c'est majoritairement pour faire plaisir à leur maîtresse, à leurs parents, qu'ils apprennent toutes ces chansons. Néanmoins, certains enfants sont vraiment motivés d'apprendre de nouveaux chants, pour eux-mêmes, car ils n'ont pas forcément l'occasion d'écouter ce type de musique dans leur environnement familial.

« C'est trop cool maitresse, je vais demander à maman de la mettre sur YouTube quand je vais rentrer ».

Lorsque les enfants veulent que je sois fière d'eux, cela fait toujours plaisir. Pour les élèves, l'enseignant est très souvent un modèle. Cette attention de la part d'enfants est un appel qui envoie un signal vraiment positif sur leur motivation et sur leur volonté de travailler ensemble. Mais, j'aimerai encore davantage qu'ils soient contents d'eux-mêmes, cela serait une belle réussite. En effet, leur investissement dans ce projet est vraiment significatif et s'accroît au fil des mois. Je trouve que celui-ci est un réel atout pour notre classe et pour son futur climat serein et bienveillant. *« Améliorer le climat passe par l'augmentation de l'identification collective dans les établissements, celle des professionnels comme celle des élèves »*[25]. L'amélioration du climat de classe passe également par le sentiment d'appartenance qui est l'une des cinq dimensions du climat scolaire qui sont : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et enfin le sentiment d'appartenance. Lors de ce projet, il est vrai que je n'ai réalisé que de simples observations et que je n'ai pas vraiment discuté avec les élèves en profondeur. Néanmoins, la première « vraie » répétition en condition arrive, et ce sera l'occasion de pouvoir échanger par la suite. L'appartenance à un groupe semble très importante pour les enfants. Dans ce projet, c'est réellement ce qu'il se passe. Les élèves travaillent ensemble et ont un objectif commun : rendre fier leur public et être reconnaissant de leur propre travail. Cette entraide passe par le simple fait de prêter son cahier à un camarade qui aurait oublier le sien ou ne connaîtrait plus les paroles, le fait de ne pas se moquer.

Il est parfois difficile pour nous tous de trouver un moment où l'ambiance est propice aux apprentissages et où nous avons vraiment l'impression de fonctionner comme un groupe. L'éducation musicale et particulièrement le chant a un effet vraiment positif sur l'ensemble de ma classe. Certains élèves à comportements compliqués s'investissement pleinement et sont même présents pour encourager ceux qui n'osent pas en se mettant simplement à côté d'eux ou en voulant chanter plus fort afin de masquer la voix de leur camarade. Pour ces enfants, ces actions sont révélatrices d'un sentiment fort d'appartenance. Néanmoins, ces comportements peuvent aussi révéler un sentiment de puissance. Avant les vacances de Pâques, nous avons révisé tous les chants que nous avions appris depuis le début de l'année. Un moment particulier est intervenu lorsque tout le monde chantait. Deux de mes élèves, un garçon et une fille se sont mis à rire pendant la chanson. Au premier abord, je n'étais pas satisfaite de leur comportement et je leur ai demandé ce qu'il y avait d'amusant dans cette chanson. Le besoin de contrôler revient au galop quand tout ne se passe pas comme je l'aurai espéré.

[25] Réseau Canopé.

Finalement, ces deux élèves m'expliquent qu'ils se sont écoutés chanter et qu'ils trouvent la voix de l'autre « rigolote ».

« Non mais maitresse c'est vrai, j'arrive pas à me concentrer. Quand elle chante ça fait tout aigu et ça me fait rire ».

Cette phrase a fait rire l'ensemble de la classe et j'ai perçu cela comme un vrai moment de partage. Les élèves ont été capables de rire ensemble, sans se moquer des uns ni des autres. J'ai alors regretté ma posture de contrôle sur le moment, car il n'y avait rien de méchant dans leurs attentions.

Lors du goûter de Noël, j'ai proposé à un de mes élèves pour qui l'attention et la concentration en classe sont complexes, de chanter en canon, à certains moments de la chanson, seul en tant qu'enfant (avec mon appui s'il le souhaitait) avec l'ensemble de la classe qui lui répondait. Nous avons beaucoup travaillé sur ce passage, tous les élèves s'encourageaient mutuellement et c'était vraiment un moment plaisant. A cet instant, je me suis rendue compte de tous les efforts fournis par les élèves. Le jour J, cet élève a en effet réussi le pari, au départ timide, il a fini très fier de lui et a donné le sourire à l'ensemble de la classe.

<u>Ressenti de E suite à cette « mission spéciale » :</u>

« Au début, j'avais peur car j'allais être tout seul et ma maman serait là. Après, mes copains m'ont encouragé et j'ai voulu faire plaisir à la maîtresse. On a beaucoup beaucoup répété pour qu'on soit tous prêts pour chanter « Le nécessaire » mais c'était vraiment cool. Quand les parents ont applaudi, j'étais encore plus content ».

Avec le ressenti de cet élève, nous voyons encore une fois que sa motivation venait de facteurs externes à lui-même. Il voulait faire plaisir. Finalement, ce projet a donc permis que la classe se sente soudée et soit bienveillante les uns envers les autres. Cet enfant ne reçoit pas forcément beaucoup de gratitude de la part des autres puisque très perturbateur. Je crois qu'il a vraiment apprécié ce moment et que cela lui a fait prendre conscience de certaines choses.

« L'enseignant influence grandement le climat de classe par sa conception même de l'apprentissage ainsi que par la nature et la qualité des relations affectives qu'il établit avec ses élèves »[26]. Cette citation de Rosée Morisette reflète parfaitement le moment vécu. C'est en prenant en compte pleinement cet élève dans son intégralité et en lui donnant la chance de pouvoir se montrer aux autres, différemment, que ce projet a fonctionné et a permis de souder le groupe. Cette situation spéciale reflète également les propos de Jean-Claude Richoz : *« La meilleure façon de prévenir l'indiscipline ou de restaurer un climat de travail dans une classe qui dysfonctionne est de rétablir simultanément*

[26] Accompagner la construction des savoirs – Rosée Morisette.

une relation d'autorité et une relation affective avec les élèves concernés. Un recadrage disciplinaire influence déjà la relation de l'enseignant à ses élèves, car il leur apporte une plus grande sécurité affective. Mais il est essentiel de mettre en œuvre des activités spéciales pour améliorer le climat de classe ainsi que les relations »[27].

L'apprentissage en classe des différents chants se ressent comme un vrai plaisir, je perçois un réel engouement à celui-ci. Certains élèves discutent entre eux à la récréation sur leur façon de chanter et tentent certaines nouveautés en classe, par petit groupe. Par exemple, un vendredi après-midi, les CM1 s'étaient mis d'accord pour chanter très fort sur certaines phrases d'une chanson. Je me dis ici qu'une partie du travail de groupe est lancée. La route est encore longue pour que notre classe fusionne ensemble, c'est-à-dire qu'elle travaille ensemble sans injures ou mécontentement. Ce projet a permis d'établir une certaine relation entre eux.

3.2. Le projet SOS Cookies

Cette réalisation était un véritable challenge au sein de ma classe. En amont, les élèves ont été investis dans l'écoute des consignes ou encore dans la préparation de ce temps de travail. L'investissement s'est vu par leur motivation dans la manipulation des outils de mesure mais également lors de la conception de la liste de courses par exemple. J'avais au préalable réalisé des groupes de 3 élèves, ce qui permettait de tourner sur les 8 ateliers différents et qui donnait l'occasion à tous de pouvoir passer sur chaque atelier. Cette organisation a fonctionné, néanmoins, certains groupes étaient plus rapides que d'autres et le temps d'attente entre le passage d'un atelier à un autre était parfois compliqué à gérer. Si j'étais amenée à reproduire ce projet dans le futur, peut-être que je donnerai à mes élèves la possibilité de réaliser 3 bocaux entiers en leur donnant tous les ingrédients nécessaires sur chaque îlot. Cela évitera les déplacements et les effets d'attente entre les ateliers. Lorsqu'un groupe aura terminé, il pourra par exemple écrire sur ce qu'il vient de réaliser ou aider les groupes dans le besoin.

Lors de cette activité, les objectifs pour les élèves étaient divers. En effet, ils devaient être attentifs pour répondre à différentes missions :

- Travailler en équipe et en groupe pour réaliser le travail demandé.
- Respecter le travail des autres.
- Passer des consignes aux autres.

Ces objectifs ont été complexes pour certains. En effet, le fait de devoir prendre des décisions en groupe et non plus tout seul est parfois difficile pour quelques-uns. Dans la confection des groupes,

[27] Gestion de classes et d'élèves difficiles – Jean-Claude Richoz.

j'avais pris le parti de mettre ensemble des élèves qui ne se parlaient pas forcément auparavant. En passant dans les différents groupes lors de la réalisation, je me suis aperçue que pour certains cela avait très bien fonctionné puisque la communication était établie alors que pour d'autres, quelques élèves étaient en retrait. Ces différentes analyses auraient été intéressantes à noter dans le tableau montré précédemment, hélas je n'ai pas pensé à le réaliser au moment du projet.

Nous pouvons mettre en lien notre projet avec l'expérience menée par Lewin, décrite dans la partie sur le climat scolaire. En effet, nous pouvons comprendre l'importance de bien choisir les groupes de travail en amont mais également de pouvoir identifier les atouts et faiblesses au sein d'un groupe. Avant de les réaliser, il revient à l'enseignant d'observer les différents comportements des élèves et ainsi éviter de mettre ensemble des élèves avec des comportements semblables. Les atouts et faiblesses au sein du groupe peuvent être simplement vus lors d'observation ou lorsque nous évoquons ce qu'il s'est passé avec les élèves. Les relations entre élèves au sein d'un groupe ont été théorisées par Moreno en 1934, avec les « Sociogrammes de Moreno ».

Quand j'évoque ce projet avec eux, le travail sur les masses et l'utilisation des outils de mesure est principalement ce qui ressort des entretiens. Lors de ceux-ci, j'ai choisi les élèves avec qui j'allais discuter de ce que nous avions fait. Certains élèves de ma classe ne sont pas du tout impliqués par la vie de classe, d'autres ne comprennent pas pourquoi ils sont à l'école, et c'est en échangeant avec eux qu'ils ont pu me donner leur ressenti sur ce projet.

A la question : *« Qu'est-ce que ce travail a permis ? »*, j'ai pu avoir différentes réponses telles que : *« à travailler en équipe », « à prendre des décisions en groupe », « à connaître la classe »* … Ces multiples réponses ont pu me conforter dans le fait que ces élèves ne s'investissent pas lorsqu'ils n'y sont pas obligés. En effet, pour cet élève qui répond que ça lui a permis de connaître la classe, c'est un objectif atteint pour l'enseignant ! Cela signifie qu'il a discuté, donner son avis et échangé avec les autres, ce qui n'était pas le cas dans d'autres travaux.

Avec Pauline qui est en service civique au sein de notre école, mes élèves ont eu la possibilité par petits groupes d'aller écrire des articles pour le blog de l'école, sur différents sujets. Nous avions donc choisi ensemble de parler de notre projet sur cette fabrication. Pauline leur a demandé : *« Pourquoi vous avez fait des SOS Cookies ? »*.

Comme nous pouvons le voir sur la photo jointe, certaines raisons ont été motivées par le fait de rendre heureux quelqu'un d'autre. Encore une fois, la motivation extrinsèque intervient dans ce projet, tout comme avec le concert. Néanmoins, le travail d'équipe et la notion d'apprentissage pour soi sont également présents, ce qui prouve que certains ont véritablement pu mettre à profit leurs relations. Cependant, choisir une question commençant par « Pourquoi » avec les élèves n'est pas ce

qui va leur permettre de s'exprimer librement. En leur posant cette question, ils ressentent très bien que nous attendons des réponses plus ou moins précises et veulent donc faire plaisir, avec leurs réponses.

Pourquoi on a fait des SOS COOKIES?

Les raisons pour lesquelles on a fait des S.O.S cookies:

1. Pour faire une surprise à nos parents

2. Pour nous apprendre à cuisiner

3. Pour nous faire plaisir et faire plaisir à nos maîtresses

4. Pour nous apprendre à travailler en équipe

Pour ces élèves, la dimension de groupe est essentielle et c'est par le biais de ce projet que j'ai pu m'en apercevoir. En effet, pour la plupart d'entre eux, le travail de groupe et la communication avec les autres sont très ambigus. En les mettant en groupe et en ne leur laissant pas le choix de celui-ci, ces élèves ont été confrontés à la communication obligatoire. Certaines étapes de la réalisation ne pouvaient pas se faire seul et il fallait nécessairement demander de l'aide à ses camarades. Ainsi, ils ont pu échanger sur les différentes stratégies qu'ils ont pu mettre en œuvre.

Lors de ce projet, il y a également eu la volonté de créer un « objet » commun. Créer un produit où toute la classe aura participé mais également où il y a aura une marque, un souvenir. En effet, les élèves ont voulu créer un bocal pour leurs maîtresses en y ajoutant tous les prénoms de la classe. Cette attention montre leur implication dans le projet mais cela prouve également leur motivation à vouloir faire plaisir à autrui. Pour les enfants, le regard de la maitresse est très important et lui faire plaisir peut également être vu comme un remerciement ici. Certains élèves ont gardé ce seul souvenir du projet : *« quand on a fait le bocal pour les maîtresses, c'était vraiment chouette. On a tous participé et c'était bien »*. Dans ces paroles, le « tous » est à relever car c'est une phrase qui vient d'un enfant qui est souvent tout seul et avec qui les autres collaborent peu, que ce soit en classe ou à l'extérieur.

Comme c'est montré dans les annexes avec une capture du blog de l'école, voici certaines phrases de mes élèves :

« On a appris à travailler ensemble sur les masses grâce aux ingrédients ».

« J'ai aimé apprendre à faire des cookies, travailler en équipe et pouvoir travailler sur tous les ateliers ».

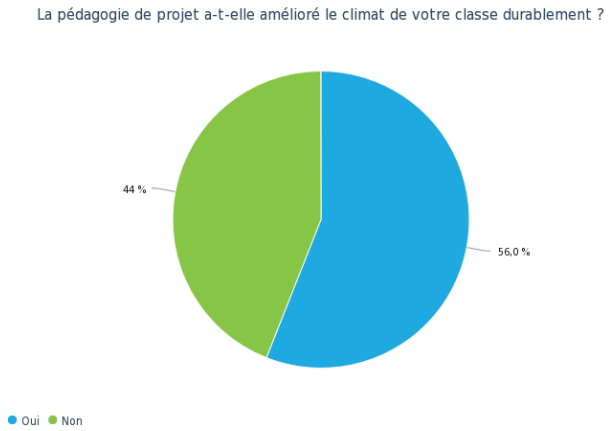
Afin de mieux comprendre ce que les élèves avaient vécu ainsi que ce qu'ils ont concrètement retenu de ce projet, Pauline a échangé avec les élèves et j'ai ensuite pu recueillir son ressenti.

« Je pense qu'ils se sentent valorisés, c'est nouveau pour eux. Ils sont un peu plus autonomes par le fait que ce soit des groupes de 4 enfants environ. Donc je suppose qu'ils sont motivés par ça et par le fait de montrer aux familles ce qu'ils ont fait. Ils ont aussi aimé pouvoir travailler « seuls » en groupe, ça leur a montré qu'on pouvait leur faire confiance.

En général, ils retiennent la plus grande majorité et c'est étonnant mais ils retiennent aussi des petits détails très précis ou des petites anecdotes. Après, forcément, ils retiennent et sont très motivés quand c'est des projets où ils participent directement ».

Ce projet a bel et bien permis de redonner du sens à notre groupe-classe et à créer du lien entre tous. Nous pouvons ici constater que la pédagogie de projet peut améliorer le climat au sein du groupe classe. Afin d'avoir un éclairage plus large, j'ai interrogé 25 enseignants sur la durabilité de cette amélioration.

« La pédagogie de projet a-t-elle amélioré le climat de votre classe durablement ? »



Nous pouvons remarquer que les réponses sont assez mitigées et qu'il n'y a pas une réponse qui devance de loin l'autre. Afin de comprendre ces réponses, je leur ai ensuite demandé pourquoi, lorsqu'ils avaient répondu oui ou non. Voici quelques réponses sous la forme d'un tableau.

OUI	NON
« Les élèves ont commencé à devenir acteurs de leurs apprentissages ».	*« Pas assez de projets menés en classe ».*
« Car les enfants prennent part à l'apprentissage ».	*« Certaines classes très difficiles sur le plan du comportement ou même trop scolaires ne peuvent entrer dans cette pédagogie à mon avis ».*

« Tout simplement pour la motivation, les élèves vont tous dans le même sens et travaillent ensemble pour réaliser leur projet jusqu'au bout (moins de conflits, le but étant la réussite pour tous) ».	*« Le climat a été amélioré un petit moment mais je ne peux pas dire qu'il l'a été durablement ».*

Nous pouvons ici remarquer que même si sur ces 25 mêmes personnes interrogées, beaucoup utilisent la pédagogie de projet en classe (84%), celle-ci n'est pas la seule solution pour améliorer durablement le climat scolaire, dans certaines classes. Je me questionne toujours sur d'autres solutions le permettant. Néanmoins, cette pédagogie peut fonctionner et beaucoup y trouvent de nombreux intérêts. Même si cette pédagogie ne permet pas d'améliorer le climat de classe de façon durable dans le temps, dans 100% des classes, beaucoup vente ses bienfaits quant au sens donné aux apprentissages.

Dans l'intention de pouvoir comprendre l'évolution des élèves dans la pédagogie de projet, il semble également important de s'intéresser à la posture de l'enseignant ainsi qu'aux gestes professionnels utilisés. C'est ce que nous allons voir dans une quatrième partie.

4. Analyse de la posture de l'enseignant

Pour revenir à l'ensemble des projets ainsi qu'à une vision globale de cette pédagogie, j'ai pu remarquer que la posture de l'enseignant, comme Dominique Bucheton la décrit, est un facteur important dans cet enseignement.

En effet, ma posture a beaucoup évolué au fur et à mesure que nous nous lancions dans différents projets, qu'ils soient à court ou long terme. Au début de l'année, quel que soit les disciplines enseignées, ma posture a toujours été une posture de contrôle dans l'objectif de faire avancer tout le groupe classe en synchronie. Néanmoins, avec l'aide de mes tuteurs, j'ai compris que mes élèves n'avaient quelque fois pas la place de s'exprimer ou pour réfléchir. J'avais effectivement tendance à trop les accompagner afin qu'ils parviennent à trouver la « bonne » réponse. C'est ce que Dominique Bucheton pourrait caractériser de sur-étayage. Lorsqu'une posture est installée, il est difficile de réussir à s'en détacher, néanmoins pour qu'un projet fonctionne, il fallait faire preuve d'une certaine adaptation.

Lorsque nous préparons le concert avec mes élèves, ma posture est complètement différente. Si nous restons dans les cinq postures proposées par Bucheton, celle-ci est davantage une posture d'accompagnement. Au fil des semaines, elle tend à devenir une attitude de lâcher-prise même si celle-ci semble encore complexe à mettre en place avec mon tempérament. Puisque cet enseignement se passe bien avec mes élèves, il est davantage évident pour moi de les laisser progresser à leur rythme.

Ma posture a été toute autre lorsque nous avons réalisé les SOS Cookies. J'ai vraiment eu besoin de tout contrôler même si la sensation était différente. J'arrivais très bien à percevoir que certains moments m'échappaient mais cela m'angoissait. Le simple fait de me dire que la situation était hors de mon contrôle était angoissant. Je me souviens avoir dit à un élève : *« fais attention, tu en mets partout par terre »*. En réalité, oui il fallait faire attention mais si j'analyse cette phrase, je me rends bien compte que je n'avais pas prévu que mes élèves en mettent au sol et cela m'a surprise. Voici un petit extrait de ce que j'avais pu écrire le soir où nous avions réalisé les cookies.

« Aujourd'hui, on a réalisé des SOS Cookies en classe. J'attendais avec impatience ce moment, presque autant que mes élèves, mais quel stress ! Je suis une enseignante qui pour le moment, aime plus ou moins avoir le contrôle sur le groupe classe. Dans ces conditions, c'est plutôt difficile, l'objectif est de laisser faire les élèves et de leur prouver que je peux leur faire confiance. Il a été dur pour moi de parfois constater que certains ingrédients n'étaient plus sur la bonne table ou qu'il

y en avait plus par terre que dans les bocaux. Je pense néanmoins, malgré cette posture de contrôle, que les élèves ont pris du plaisir à cette réalisation ».

En analysant cette pratique, j'ai pu tenter de la modifier dans le projet qui suivait, celui sur les monstres en anglais. Dans une pédagogie de projet, je pense que la posture du lâcher prise et de l'accompagnement sont à prendre en compte et à appliquer. La pédagogie de projet doit faire intervenir un problème à résoudre, il n'y a aucun sens à vouloir à tout prix que les enfants le résolve sans le comprendre. Cela rejoint l'une des limites énoncées plus tôt de la pédagogie de projet, celle de la dérive productiviste, et c'est ce qu'induit une posture de contrôle.

La posture de lâcher prise est un véritable défi pour moi et c'est seulement l'analyse de notre pratique professionnelle qui peut nous en faire prendre conscience. J'ai l'intime conviction que lorsque l'enseignant adopte cette posture, les élèves se sentent davantage valorisés et en confiance. Ils peuvent ainsi ressentir la confiance que l'enseignant a envers eux et cela peut se montrer comme un réel point de levier pour certains élèves. En les guidant plutôt qu'en les contrôlant, ils peuvent oser davantage.

Afin de comprendre les différentes postures utilisées lors de cette pédagogie, j'ai également interrogé les enseignants sur ce sujet, lors de mon enquête. Voici les postures qui ressortent :

« Quelle est votre attitude (gestes professionnels…) lorsque vous réalisez un projet avec vos élèves ? ».

- *« Je me mets autant que possible en retrait ».*
- *« Rôle de guide ou de chef d'orchestre ».*
- *« Je suis plus en retrait, c'est eux qui travaillent et s'auto motivent ».*
- *« Guider, accompagner, recentrer ».*
- *« Accompagnement, bienveillance, écoute, laisser place à l'initiative ».*

Ces différentes réponses montrent bien l'importance du lâcher-prise et de l'accompagnement dans une pédagogie de projet. En effet, celle-ci a pour objectif de motiver les élèves par un autre chemin que la pédagogie traditionnelle. Or, si nous appliquons une posture de contrôle ou de sur-étayage là ou l'étayage serait nécessaire, le projet peut perdre tout son sens en fonction du profil de la classe.

Conclusion

Pour rappel, la problématique posée en début était : « Quel impact a la pédagogie de projet sur le sens donné aux apprentissages dans une classe hétérogène ? ». Le travail sur la pédagogie de projet a été très enrichissant personnellement mais également pour mes élèves. En effet, même si le climat de la classe n'est toujours pas comme on le souhaiterait, il y a une réelle amélioration. De plus, travailler en projet sur des notions complexes a été porteur pour les enfants. Ils ont pu mettre du sens à leurs apprentissages en mettant des mots, en manipulant et en explicitant leurs activités. Les élèves ont pris l'habitude de se demander ce qu'ils apprennent et comment ils le font.

J'ai également pu constater une vraie motivation et un certain investissement dans les projets. Les hypothèses que j'avais émises au départ de mon travail ont donc été validées puisque les élèves apprécient davantage travailler en groupe, mettent de plus en plus de sens sur les différents apprentissages, que ce soit en pédagogie de projet ou non. Le lancement de celle-ci était un défi à relever dans ma pratique professionnelle et sur ma classe. Néanmoins, je pense que la pédagogie de projet est à alterner et qu'elle ne peut pas être conduite sur une année entière. En effet, elle demande beaucoup de temps et d'investissement et il paraît également important de repasser par une pédagogie dite traditionnelle de temps à autre. Aujourd'hui, de nombreux changements ont vu le jour, notamment dans ma posture, suite à l'écriture de ce mémoire.

Bibliographie

- Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République*. Consulté sur : https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html
- DSDEN 91 Groupe départemental Ecole maternelle Commission Organiser les apprentissages. (2017). *La pédagogie de projet*. Consulté sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Mediatheque/10/2/4_pages_Projet_Mars_2017_892102.pdf
- OLIVIER, M-F. (1970). *Une définition de l'interdisciplinarité.* Consulté sur : https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de-linterdisciplinarite.html
- Ministère de l'Education Nationale. (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences.* Consulté sur : https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm
- Eduscol. (2017). *EPI : exemples de mise en œuvre*. Consulté sur : http://eduscol.education.fr/cid108061/epi-mise-en-oeuvre.html
- Reverdy, C. (2013). *L'apprentissage par projet : de la recherche*. Consulté sur : http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf
- Réseau Canopé. (2013). *Agir en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves*. Consulté sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/agir-en-faveur-de-lengagement-et-de-la-motivation-des-eleves.html
- IEN Vittel. (2013). *Gestion du climat de classe. Une difficulté professionnelle.* Consulté sur : https://www4.ac-nancy-metz.fr/dsden-88-circos/ien-vittel/IMG/pdf/gestion_du_climat_de_classe-2.pdf
- Centre de ressources en Economie Gestion, Académie de Versailles. (2017). *La dynamique du groupe classe*. Consulté sur : https://creg.ac-versailles.fr/la-dynamique-du-groupe-classe
- Institut français de l'éducation, Bucheton D. *Les postures enseignantes*. Consulté sur : http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes
- La pédagogie du projet. IEN Madagascar – Agence pour l'enseignant français, Académie de Versailles. Consulté sur : https://www.aefe-ien-madagascar.mg/IMG/pdf/la_pedagogie_du_projet.pdf
- Meirieu. P. (2012). *Korczak : pour que vivent les enfants.*
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. Revue des sciences de l'éducation, 25, (3), 497–514. https://doi.org/10.7202/032011ar
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.*
- Cahiers pédagogiques, n°505. (Avril 2019). *Mieux apprendre par la coopération.*
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre* (Dunod).
- B. Westbrook, R. (1993). *John Dewey. Paris : UNESCO, Bureau international d'éducation.* Revue Perspectives n°1-2, p. 277-293.

- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children, 23 (3),* 34-41.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école (*7è édition). ESF Editeur.
- Cros Françoise. Bru (Marc), Not (Louis) dir. (1988). Où va la pédagogie du projet ?. In: Revue française de pédagogie, volume 84, 1988. pp. 83-85.
- Morissette, R. (2004). *Accompagner la construction des savoirs*. Chenelière.

Annexes :

Annexe 1 : Questionnaire

Questionnaire pour les élèves – Projet « Sos Cookies »

Ce questionnaire ne sera pas visible par les élèves, puisque je leur poserai les questions et j'enregistrerai leurs réponses à l'aide d'un dictaphone pour pouvoir retranscrire ensuite. Je prévois « d'interroger » entre 4 et 6 élèves avec des comportements très différents dans la classe. Pour ces premiers entretiens, j'aimerai que les élèves se focalisent sur ce qu'ils ont retenu d'un tel projet mais également ce que cela leur a appris, notamment le travail de groupe. De plus, en fonction de leurs réponses, cela pourra me permettre de faire du lien avec mes interrogations exposées précédemment et de voir si l'objectif que je m'étais fixé en mettant en place ce projet était atteignable et a été réalisé.

1. Que penses-tu des différents apprentissages que l'on a fait depuis le début de l'année ?
1. Que penses-tu des différents travaux que nous avons réalisés comme les sos cookies ou encore la préparation de la chorale ? Qu'ont-ils de différents avec ce que nous faisons habituellement ?
2. Que penses-tu de ces différents projets ?
3. Que retiens-tu d'un travail réalisé comme les cookies par exemple ?
4. Pourquoi ? Comment ?
5. Qu'est-ce que la fabrication des sos cookies t'a apporté ?
6. De quelle manière retiens-tu le mieux ce que nous faisons en classe ?
7. De quelle(s) activité(s) tu te souviens dans tes classes d'avant ?
8. Comment apprends-tu à l'école ? Comment sais-tu que tu « sais » ?
9. D'après toi, que faut-il pour qu'on puisse dire qu'un projet fonctionne ou soit réussi
10. Pourquoi ?
11. Quel(s) petit(s) projet(s) aimerais tu réaliser cette année avec l'ensemble de la classe ?

Annexe 2 - Retranscription 1

Elève 1 : Elève de CE2 avec des difficultés de comportement et scolaire. X est suivi par la psychologue scolaire et son comportement s'améliore petit à petit en classe. Cet élève a besoin de beaucoup d'attention et a constamment besoin de se sentir écouté. X est arrivé dans notre classe la deuxième semaine de septembre et a peu d'amis au sein même de la classe.

PE : Qu'est-ce que tu penses des différents apprentissages que l'on a fait depuis le début de l'année en classe ? Qu'est-ce que tu penses de ce qu'on a fait avec moi ?

X : C'est bien.

PE : C'est bien ? Ça te plaît ce qu'on fait ?

X : Oui.

PE : Qu'est-ce qui te plaît ?

X : Euh… faire des évaluations. Ecrire une leçon tout seul comme on a fait.

PE : [Rire ensemble]. Ah oui j'ai vu que tu avais bien aimé écrire ta leçon tout seul. Et qu'est-ce que tu penses des différents travaux qu'on a réalisé ? Par exemple les SOS Cookies, la chorale… ?

X : Je pense que c'est… Je sais plus ce que je voulais dire.

PE : Bah c'est pas grave, ne t'inquiète pas. Qu'est-ce que tu penses ? Est-ce que ça t'a plu ? Ca ne t'a pas plu ?

X : Bah ça m'a plu de faire les Sos cookies.

PE : Pourquoi ?

X : Parce-que… Je trouve que c'était bien avant noël pour nos parents et pour Mme V. aussi car on avait écrit tous les prénoms de la classe sur le bocal. Et puis… c'est tout.

PE : Et qu'est-ce que ça a de différent avec ce qu'on fait d'habitude dans la classe ? Quand on a fait les SOS Cookies par exemple, qu'est-ce que ça a de différent ?

X : C'était pas pareil comme on travaille d'habitude. C'était un petit peu plus calme dans la classe et moi je crois qu'ils aimaient bien faire les sos cookies.

PE : D'accord, tu sais quand on travaille comme ça, on dit que c'est des projets. Tu sais, on a travaillé sur les masses, puis notre projet c'était de réaliser des sos cookies. Donc qu'est-ce que tu penses de ça comme projet ? Qu'est-ce que tu penses de travailler avec des petits projets ?

X : Euh bah que c’est très bien, j’aimerai bien recommencer, en refaire.

PE : T’aimerai bien recommencer, c’est bien ça ! Et qu’est-ce que tu retiens d’un travail comme ça ?

X : Sur les masses, vu qu’on avait travaillé sur les masses. Ca m’a appris aussi à faire des cookies. Aussi à travailler en équipe.

PE : Pourquoi ça t’a appris à travailler en équipe ? C’est super ça !

X : Par exemple on avait fait des petits groupes et puis on s’entendait bien avec notre camarade.

PE : Ah d’accord. De quelle manière tu retiens le mieux ce qu’on fait en classe ? Par quoi tu retiens le mieux ?

X : Je sais pas.

PE : Est-ce que dans tes classes avant, par exemple en CP, en CE1 ou même avant, tu te souviens d’un projet que tu as fait ?

X : Non.

PE : Non, tu te souviens pas. Et comment est-ce que tu apprends à l’école toi ?

X : Comment j’apprends ?

PE : Oui, à l’école.

X : En écoutant la maîtresse.

PE : Et comment tu sais quand tu sais quelque chose ?

X : Quand je sais quelque chose, parce que je lis bien avec de le faire.

PE : Oui mais du coup, comment tu sais quand tu sais faire ?

X : Je sais pas. Je me rends pas compte des fois.

PE : D’accord. Et d’après toi, qu’est-ce qu’il faut pour qu’un projet fonctionne ou soit réussi ? Qu’est-ce qu’il a fallu pour que ça fonctionne les SOS Cookies ?

X : Euh bah il a fallu tous les ingrédients, les bocals [reprise par le PE, les bocaux, rire]. Et puis aussi les balances.

PE : Du coup, si on avait tous les ingrédients, ça fonctionnait forcément ?

X : Non, on avait bien mis les ingrédients ensemble aussi.

PE : Et qu’est-ce que tu aimerais réaliser comme projet cette année avec toute la classe ?

X : Je sais pas, j’ai pas d’idée. Je vais réfléchir.

PE : D’accord, super.

Annexe 3 - Retranscription 2

Elève 2 : Elève de CM1 avec des difficultés de comportement ponctuellement. Y ne voit que très rarement l'utilité des apprentissages et demande beaucoup d'attention pour réaliser une tâche. C'est un enfant pourtant très solitaire, qui ne voit que par la maîtresse.

PE : Alors, qu'est-ce que tu penses des différents apprentissages que l'on a fait depuis le début de l'année ? Qu'est-ce que tu en penses de ce qu'on a fait le jeudi et le vendredi avec moi ?

Y : Mhhhh.. Il y a des trucs bien et pas bien.

PE : Qu'est-ce que tu trouves qui est bien ?

Y : Bah, la patinoire, mmh… l'anglais ça va, mmh…. Bah les trucs comme ça là, comme on avait pour les dernières vacances de Noël, les cookies là.

PE : Justement, qu'est-ce que tu penses de ça, quand par exemple on a fait les SOS Cookies ou la préparation du chant ?

Y : Bah j'ai trouvé ça bien.

PE : Pourquoi ?

Y : Je sais pas. Parce que j'aime bien.

PE : Ca avait quoi de différent par rapport à d'habitude ?

Y : Bah c'est que d'habitude on fait jamais, il y a certaines écoles où on fait jamais de trucs où on fait à manger dans les classes [rires].

PE : Quand on travaille comme ça, généralement on dit qu'on travaille en projet. Tu sais, on travaille sur les masses et notre projet à la fin c'était de faire les cookies. Tu comprends ça ?

Y : Oui.

PE : Qu'est-ce que tu penses de faire des petits projets comme ça dans la classe ?

Y : Je sais pas moi. Ca me plait.

PE : Pourquoi ça te plaît ?

Y : [rires] Bah parce que j'aime bien.

PE : Est-ce que tu comprends mieux ? Est-ce que par exemple tu as mieux compris les masses quand on a fait les cookies, ça t'a aidé ?

Y : Ah bah oui.

PE : Et, qu'est-ce que tu as retenu de ça ?

Y : Mmh, euh, bah, je sais pas.

PE : Ah, comment tu retiens le mieux ce qu'on fait en classe ?

Y : En jouant. Fin en faisant des activités euh, bah comme on avait fait avec les sos cookies, on avait travaillé les masses et en même temps qu'on faisait quelque chose qui nous plaisait, bah on travaillait un peu.

PE : D’accord, donc quand tu manipules comme en anglais, en vocabulaire etc, tu retiens mieux ?

Y : Oui, un peu mieux.

PE : Et, dans tes classes avant, CP, CE1 ou CE2, qu’est-ce que tu retiens ? Est-ce que tu as déjà fait des projets ?

Y : En CE1, on faisait souvent de la poterie et des sorties au Vieux-Mans.

PE : Comment tu sais quand tu sais quelque chose ?

Y : Bah quand j’ai appris.

PE : Oui, mais comment tu sais que tu l’as appris ? Parfois on apprend des choses mais on ne s’en souvient plus.

Y : Bah, quand je le fais à l’oral avec ma maman. Un peu comme avec les devoirs.

PE : Ah d’accord. D’après toi, qu’est-ce qu’il faut pour qu’un projet fonctionne ?

Y : Euh, bah que tout le monde participe un peu.

PE : Ah oui, ça c’est important.

Y : Qu’on s’amuse aussi et qu’on apprend.

PE : Qu’on apprenne [rires]. Et qu’est-ce qu’il faut d’autre ?

Y : Mmh, qu’est-ce qu’il faut d’autre bah… il faut qu’on s’entende.

PE : Est-ce que tu penses que faire des projets comme ça, ça aide à mieux vous entendre ?

Y : Bah oui.

PE : Est-ce qu’il y a des petits projets que tu aimerais réaliser cette année dans la classe ?

Y : Je sais pas moi [rires].

PE : D’accord, merci Y.

Annexe 4 - Retranscription 3 :

Elève 3 : Elève de CM1 avec des difficultés scolaires. Z refuse très souvent de prêter ses affaires ou réaliser ce qu'on lui demande, s'il n'a pas décidé de le faire. Il ne comprend pas pourquoi il doit venir à l'école tous les jours et selon lui, il n'apprend rien. Selon ses mots, « je viens à l'école parce que papa et maman travaillent ».

PE : Alors, Z, qu'est-ce que tu penses des différents apprentissages qu'on a fait en classe depuis le début de l'année ?

Z : J'ai pas compris la question.

PE : Qu'est-ce que tu penses de ce qu'on apprend en classe, le jeudi et le vendredi ?

Z : Bah que c'est bien.

PE : D'accord, et qu'est-ce que tu penses des différents travaux qu'on a réalisés ? Par exemple, les Sos Cookies, la chorale.

Z : Bah ça nous apprend des trucs.

PE : Est-ce que c'est pareil que ce qu'on fait dans la classe d'habitude ?

Z : Non.

PE : Qu'est-ce que ça a de différent ?

Z : D'habitude, on travaille mais on travaillait sur les masses, on a fait SOS cookies, on a mesuré, il fallait faire des trucs. On a fabriqué une recette en même temps que travaillé.

PE : Ah oui, d'accord. Et qu'est-ce que tu retiens d'un travail comme ça ?

Z : Bah que c'était bien.

PE : Tu retiens mieux avec un travail comme ça ?

Z : Oui.

PE : D'accord. Justement, de quelle manière tu retiens le mieux ce qu'on fait en classe ? Comment tu retiens ?

Z : Quand on fait des jeux.

PE : D'accord. Et, toi, comment tu sais quand tu sais quelque chose ?

Z : Bah quand c'est rentré dans la tête.

PE : Oui, mais comment tu le sais ça ?

Z : Bah quand ça, quand ça, quand on me le dit plusieurs fois ça va rentrer.

PE : D'accord. Et d'après toi, qu'est-ce qu'il faut pour qu'un projet fonctionne ? Par exemple les cookies.

Z : Des ingrédients.

PE : Oui, mais par exemple avec un autre projet.

Z : Euuuh, je sais pas.

PE : D'accord, et qu'est-ce que tu voudrais réaliser comme projet dans l'année ?

Z : De la science.

PE : Comme quoi ?

Z : Faire des expériences ou de la magie.

PE : D'accord, merci Z.

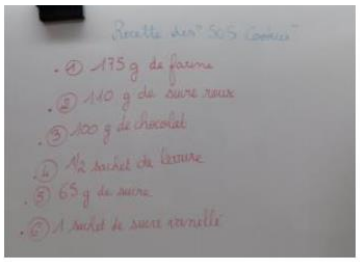
Annexe 5

Photo prise lors de la réalisation des SOS COOKIES :

Ecriture des élèves sur le blog de l'école :

Comment s'organiser pour réaliser les SOS cookies?

La maîtresse a acheté tous les ingrédients. Dans la classe, la maîtresse a disposé les tables par 2. Après on a fait des groupes de 3. Ensuite, la maîtresse nous a montré la recette des SOS cookies et elle nous a expliqué les règles pour toutes les activités. (il y avait une activité pour la farine, les sucres, le chocolat, la levure et la décoration des pots).



On a fait tourner tous les groupes pour que tout le monde fasse les activités. Lorsque tous les ingrédients étaient dans les pots, on a noté nos prénoms sur le bocal de la maîtresse pour lui faire un souvenir. On a fait de la décoration sur nos pots et on a collé des autocollants pour indiquer les instructions pour la cuisson et les ingrédients à rajouter.

On a appris à travailler ensemble sur les masses grâce aux ingrédients.

Ce que j'ai aimé et ce que je n'ai pas aimé:

J'ai aimé apprendre à faire des cookies, travailler en équipe et pouvoir travailler sur tous les ateliers. Je n'ai pas aimé ne pas pouvoir manger les morceaux de chocolat. J'aimerais bien faire d'autres activités dans ce style.

Annexe 6 – Fiche de préparation pour les « SOS Cookies »

Niveaux : CE2 et CM1	**La fabrication des SOS Cookies !**	**Nombre de séances :** 1
Cycle : 2 & 3		**Discipline :** Mathématiques
Le socle commun : Le langage pour penser et communiquer (Domaine 1) Les méthodes et outils pour apprendre (Domaine 2) La formation de la personne et du citoyen (Domaine 3)		**Domaine :** Grandeurs et mesures.

Les compétences visées par la séance :

- Comparer, estimer, mesurer des masses.
- Utiliser le lexique, les unités et les instruments de mesures spécifiques à cette grandeur.
- Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française.
- Apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe.
- Conduire des projets collectifs.
- Apprendre la vie en société.

Etapes	Durée	Déroulement	Matériel
1	**10min**	Présenter la journée aux élèves en leur expliquant les différentes étapes : - Explication des consignes - Répartition des groupes. - Explication des ateliers. - Confection des SOS Cookies. - Rangement.	
2	**15min**	Recueil et discussion avec les élèves sur les règles à respecter lorsqu'il y a groupe et déplacement : - Ne pas courir. - Ne pas crier. - S'écouter les uns, les autres. - Parler à la maitresse s'il y a un problème. - Demander pour sortir se laver les mains… → Ecrire au tableau les différentes règles afin qu'elles soient visibles de tous et à tout moment.	Affiche A3 et feutre ou écrire au tableau.
3	**10min**	Explication de la recette et montrer ce à quoi chaque ingrédient ressemble pour ne pas avoir de confusion.	Ecrire la recette au tableau. Une fiche recette sur chaque îlot.
4	**15 min**	Explication des activités sur chaque îlot en demandant au préalable aux élèves ce que nous pouvons trouver sur chacun : - Sucre, farine, levure, chocolat…	Ingrédients à disposition.
5	**2h30**	Réalisation des bocaux pour les SOS cookies	25 bocaux – Ingrédients – App photo

6	**30min**	Rangement	Plan de la classe avec les tables au tableau pour guider les élèves.

4ème de couverture

5 mots-clés :

Projet – Bienveillance – Posture – Pédagogie – Climat de classe

Résumé en français :

Ce mémoire propose de s'intéresser à la pédagogie de projet au service des apprentissages et du climat de classe. En effet, nous pourrons remarquer que celle-ci est de plus en plus utilisée au sein des classes mais quels sont ses bienfaits et ses limites ? Je me suis donc interrogée sur les différents changements que cette pédagogie apporte sur les élèves, au sein de la classe mais également sur l'enseignant en lui-même. Cette nouvelle pédagogie demande une certaine adaptation de la posture de l'enseignant et c'est que nous verrons également. Différents constats seront faits tout au long de ce mémoire afin de comprendre les différentes mises en places et les objectifs de celles-ci. Pour répondre à ces interrogations, j'ai construit et mené des projets avec des élèves de CE2 – CM1.

Résumé en anglais :

This dissertation proposes to focus on the project-based pedagogy in the service of learning and class climate. As a matter of fact, we will notice that this pedagogy is more and more uses in class, but which are the benefits and limits ? I asked myself on different changements that it brings to pupils, in class and also on the teacher itself. This new pedagogy requires some adaptations of posture of the teacher and that is we will also see. Different observations will be made throughout this dissertation to understand the different set up and their objectives. To answer these questions, I built and lead projects with pupils of CE2-CM1 in the same class.