



HAL
open science

L'école du sens : La mise en place d'une pédagogie de projet pour aider les élèves à devenir élèves

Simon Breton

► **To cite this version:**

Simon Breton. L'école du sens : La mise en place d'une pédagogie de projet pour aider les élèves à devenir élèves. Education. 2018. dumas-02548533

HAL Id: dumas-02548533

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02548533>

Submitted on 20 Apr 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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

**Mention premier degré
Mémoire**

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

L'école du sens :

**La mise en place d'une pédagogie de projet pour aider les
élèves à devenir élèves.**

**soutenu par
Simon Breton
Le 15 mai 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Jean-Maurice Godeau, directeur de mémoire
Florie Cristofoli, membre de la commission

Résumé

Les difficultés scolaires représentent un point saillant du système éducatif depuis de longues années. Elles peuvent être liées à des problématiques socio-économiques ou à l'institution elle-même. Souvent, elles témoignent d'un manque de sens donné par les élèves au contenu des apprentissages. Les pédagogies de projets ont apporté leur contribution à cet état de fait en permettant aux élèves de se projeter de l'école au monde réel.

Ce mémoire cherche à montrer que les pédagogies de projets permettent à des enfants dont les difficultés scolaires sont corrélées avec des comportements inadaptés à l'école d'apprendre le métier d'élève. Pour étayer cette hypothèse, une expérience a été menée dans une classe de CP/CE1 de milieu rural. La séquence didactique proposée aux élèves a consisté à fabriquer des marques-pages qui seront insérés dans des livres de la bibliothèque de l'école. Le projet s'inspire d'un poème d'un poète contemporain et s'articule autour d'activités transdisciplinaires. À l'issue de ce projet, les progressions de deux élèves en particulier ont été analysées et les résultats confortent nos hypothèses de départ. Ce mémoire propose de synthétiser ces différentes données en vue d'une potentielle application pédagogique.

Mots clés : difficultés scolaires, pédagogie de projet, sens des apprentissages, métier d'élève, premier degré

Remerciements :

Je souhaite remercier M. Jean-Maurice Godeau, mon directeur de mémoire, pour ses conseils et son expertise pendant ses visites en classe et au sein de l'ESPE. Merci également à Agnès Delon, PEMF, pour ses conseils avisés sur la conception du projet de l'expérimentation.

Je souhaite également remercier Laëtitia Bisson pour son suivi et son exigence qui m'ont permis d'avancer dans mes compétences de professeur d'école stagiaire, sans quoi, l'expérimentation n'aurait pas eu lieu dans de bonnes conditions.

Merci à Sohaila Saidi pour sa patience infinie, ses relectures et ses conseils avisés .

J'aimerais également dire un grand merci à toute l'équipe pédagogique de l'école de Montfort-le-Gesnois pour son accueil lors de mon année de stage, en particulier Marie-Cécile Castillon et Aurélie Gillet qui m'ont confié leurs classes et leurs élèves un jour par semaine.

Enfin, je souhaite remercier les élèves de la classe de CP/CE1 de l'école de Montfort-le-Gesnois. J'en ai vu de toutes les couleurs avec vous, mais vous vous êtes prêtés à l'expérience avec enthousiasme.

Sigles et acronymes :

APC : Accompagnements pédagogiques complémentaires

CMPP : Centre médico-psycho-pédagogique

GFEN : Groupe français d'éducation nouvelles

PEMF : Professeur d'école maître-formateur

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

RASED : Réseau d'aide aux élèves en difficultés

Sommaire

Introduction.....	p.6
1) Cadre théorique : les difficultés scolaires.....	p.7
1.1) État des lieux.....	p.7
a) De l'échec scolaire à la difficulté scolaire.....	p.7
b) Les difficultés « ordinaires ».....	p.9
c) Les troubles des apprentissages et le handicap.....	p.10
d) Des élèves en souffrance.....	p.10
1.2) Des pistes pour identifier et expliquer les causes des difficultés.....	p.11
a) L'effet « classe » et l'effet « école ».....	p.12
b) L'effet « maître ».....	p.12
c) Les moyens pointent les symptômes.....	p.13
d) Le milieu scolaire et le milieu social.....	p.14
1.3 Le comportement : cause ou conséquence ?.....	p.15
2) Les pédagogies de projet.....	p.17
2.1) Donner du sens pour mobiliser.....	p.17
2.2) Apprendre collectivement le métier d'élève.....	p.19
2.3) L'émancipation par le travail.....	p.20
3) Méthodologie de la recherche.....	p.22
3.1) Hypothèses :.....	p.22
3.2) Contexte professionnel : la ville, l'école, la classe.....	p.23
a) Données statistiques.....	p.23
b) La classe et les élèves.....	p.24
c) La création d'une dynamique de classe.....	p.24
d) Des projets	p.25
3.3) Quels élèves sont concernés ?.....	p.26
a) Les élèves écartés de l'évaluation du dispositif.....	p.26

b) Les élèves concernés par l'évaluation.....	p.27
c) Nolan.....	p.27
d) Marine.....	p.28
3.4) « Des marque-pages à la mer » - description du projet.....	p.29
a) Les objectifs.....	p.29
b) Les activités.....	p.31
c) Les points des programmes abordés.....	p.32
3.5) Déroulement.....	p.32
a) Le Poème.....	p.33
b) La Production écrite.....	p.33
c) Le Marque-page.....	p.34
d) L'illustration.....	p.35
4) Résultats.....	p.35
a) Rester assis, calme et être à l'écoute.....	p.36
b) S'impliquer dans l'activité (orale/écrite).....	p.37
c) Entrer dans les apprentissages.....	p.37
d) Faire le travail.....	p.39
Conclusion.....	p.41
Bibliographie.....	p.43
Annexes.....	p.46

Introduction

La problématique des difficultés scolaires se situe à la fois dans un cadre systémique et à la fois dans les pratiques individuelles des professionnels de l'éducation. De la création des réseaux d'éducation prioritaire par Alain Savary en 1981 à la mise en place des classes de CP à douze élèves dans ces mêmes réseaux par le ministre actuel, les réponses de l'institution scolaire sont nombreuses et régulièrement réajustées. Du côté des professeurs, la difficulté scolaire est un paramètre à prendre en compte lors de l'élaboration des séquences didactiques et pendant le temps de classe. Au fil des années, une pratique telle que la différenciation pédagogique est devenue une constante des pratiques enseignantes. Les stratégies mises en place pour faire progresser les élèves de plus faible niveau sont variées et s'inspirent souvent de résultats validés par la recherche. Si une telle importance est donnée à la diminution des difficultés scolaires c'est qu'elles sont les symptômes d'une promesse encore non-tenue de l'école républicaine, à savoir la lutte contre les inégalités. Ce point est d'autant plus saillant dans le système éducatif actuel que la dernière enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a montré que la France n'était pas parvenu à faire progresser ses élèves les plus en difficulté. Cette progression stagne également dans les établissements scolaires situés dans les milieux les plus défavorisés¹, ce constat montre que l'enjeu des difficultés a également une teneur sociale qu'il est nécessaire de corréler avec les pratiques enseignantes.

Les recherches que nous avons effectuées ainsi que notre pratique professionnelle ont mis en avant la notion de sens, ou plutôt le manque de sens de l'école pour certains élèves. L'absence de signification des apprentissages devient alors un obstacle dans l'acquisition des savoirs et des compétences. Si il semble évident pour certains élèves et pour beaucoup d'adultes, le sens de l'école est une construction qui n'a rien d'innée². De ce constat, nous avons problématisé nos recherches de la manière suivante : comment faire progresser les élèves en difficultés en donnant du sens aux apprentissages ?

Notre intérêt s'est tourné vers les pédagogies de projets pour plusieurs raisons. En premier lieu, les recherches sur le socio-constructivisme de Lev Vygotsky ont montré que l'élaboration des *fonctions mentales supérieures* (attention, mémoire, volonté, pensée verbale,

1 Ramos, G. (mardi 6 décembre 2016), *Editorial de presse, Résultats du PISA 2015*, dossier de presse du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

2 Perrenoud P. (mai-juin 1993), Sens du travail et travail du sens à l'école, *Cahiers pédagogiques*, n° 314-315, pp. 23-27

...) sont le fruit d'interactions sociales³. Ensuite, la production de projets de manière coopérative permet de travailler les compétences à la fois sur le plan des savoirs et sur le plan des comportements.

L'objectif du cadre théorique présenté dans ce mémoire n'est pas de dresser une liste exhaustive des différentes formes de pédagogies de projets ni de dresser leur historique depuis les travaux de Dewey, Freinet et le GFEN. De plus, il ne sera pas question ici de montrer que les pédagogies de projets donnent du sens aux apprentissages : ce travail a déjà été effectué de nombreuses fois⁴⁵ et est devenu un lieu commun. Précisément, après une mise au point sur l'historique et les caractéristiques des difficultés scolaires, notre recherche s'est focalisée sur les éléments précis qui permettent de donner du sens et en quoi ces *modus operandi* sont efficaces dans la lutte contre les difficultés scolaires.

Ces recherches nous ont permis de construire une séquence didactique prenant ses bases directement dans les pédagogies de projet. Elle a été expérimentée dans une classe de CP/CE1 à l'école de Montfort-le-Gesnois (Sarthe).

1) Cadre théorique : les difficultés scolaires

1.1) *État des lieux*

a) De l'échec scolaire à la difficulté scolaire

Dans le présent ouvrage nous parlerons de difficultés scolaires au pluriel car ces difficultés sont multiples. Par ailleurs le terme semble ardu à définir et nous ne chercherons pas ici à définir les difficultés de manière spécifique mais plutôt à délimiter le sujet et donner un cadre sémantique au présent objet d'étude. La notion de difficulté a une histoire plutôt récente, dans un premier temps, il sera d'ailleurs question « d'échec scolaire ». La dénomination est utilisée par Viviane Isambert-Jamati à partir des années 50 et se démocratise dans la décennie suivante⁶.

3 Roux, J.P. (2002), *Socio-constructivisme et apprentissages scolaires*

4 Perrenoud, P (1999), *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?*, Université de Genève, repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

5 Develay, M. (mai 1994), *Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte*, Pédagogie Collégiale, vol. 7, n° 4

6 Best, F. (1997), *L'échec scolaire*, coll. « Que sais-je », France : PUF

On remarque que c'est d'abord le résultat de la formation des élèves qui est pris en compte. L'échec concerne l'ensemble d'un processus étalé sur plusieurs années. Il se dégage une vision finaliste du système éducatif qui prend en compte le nombre d'élèves admis au certificat d'étude. Un peu avant cela, à l'orée des Trente Glorieuses, une commission présidée par Paul Langevin s'attelle à la conception du plan Langevin-Wallon. Bien que ce plan n'ait pas été appliqué pour des raisons politiques⁷, le texte fera référence en matière de philosophie de l'éducation. Celui-ci se structure autour de plusieurs leviers dont le but est de rendre la scolarité plus démocratique. Il fait passer l'école obligatoire de 16 à 18 ans, un premier cycle est construit autour d'enseignements communs à tous les élèves, le deuxième concerne l'orientation et enfin le troisième ouvre soit vers le baccalauréat, soit vers une voie professionnalisante ou enfin l'apprentissage d'un métier⁸. On peut constater que ce plan peut s'apparenter aux prémices de notre socle commun actuel et à un système de cycle proches des programmes actuels⁹. Il s'agit à l'époque de mettre en place un accès plus juste et plus démocratique à l'enseignement secondaire. Selon Francine Best, inspectrice générale de l'Éducation Nationale, la conception du plan Langevin-Wallon vise davantage à « augmenter la fréquentation scolaire que d'assurer la réussite scolaire de tous »¹⁰. Le rôle de l'école serait par conséquent d'effectuer une sélection, on estimait que si des élèves ne maîtrisaient pas les savoirs qui leur étaient enseignés, c'était parce qu'il n'étaient pas « outillés » intellectuellement¹¹. La réussite et l'échec scolaire étaient observés comme des aptitudes ou des inaptitudes et les difficultés scolaires dues à une forme de handicap (nous verrons que cette notion de handicap sera ré-utilisée plus tard d'un point de vue social pour expliquer les difficultés de certains élèves).

A partir des années 60, sous la plume des sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, le regard sur l'échec scolaire va évoluer. Les deux chercheurs montrent en effet que le niveau d'étude est corrélé au milieu socio-culturel¹². Cela indique que les échecs et les réussites ne sont pas nécessairement des spécificités des élèves mais des résultats systémiques. Les aptitudes ne sont donc plus innées mais le fruit d'une construction sociale

7 Roche, P. (16 juin 2017), 1947, le plan Langevin-Wallon pour une école de justice et d'émancipation, *L'Humanité*

8 *Ibid.*

9 Bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015

10 Best, F. (1997), *L'échec scolaire*, coll. « Que sais-je », France : PUF

11 Louis, J.M. et Ramond F. (2009) *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté scolaire*, France : Dunod

12 Bourdieu, P. & Passeron J.C. (1964) *Les héritiers*, France : Les éditions de Minuit

qui semble prendre le pas sur un mérite individuel¹³. Il n'est pas question de nier le mérite des élèves en situation de réussite, mais de relever des inégalités sociales : les enfants issus de milieux socio-culturels plus modestes rencontrent plus d'obstacles aux apprentissages que ceux issus de milieux plus aisés. Il est nécessaire de préciser que ce constat macro-sociologique s'appuie sur des statistiques, il existe par conséquent des transfuges dans les milieux populaires et des élèves issus des classes sociales supérieures en situation d'échec. Quoiqu'il en soit, c'est dans ce cadre que se conceptualise petit à petit la notion de difficulté scolaire en tant que cause de l'échec. Lutter contre la difficulté scolaire revient donc en partie à s'émanciper du déterminisme social.

b) Les difficultés « ordinaires »

Il convient ici de lever une ambiguïté liée au terme de difficulté : celle-ci n'a pas de valeur intrinsèquement négative, au contraire, pour Anne Armand, la difficulté fait partie intégrante des apprentissages¹⁴. Cette inspectrice générale de l'Éducation Nationale n'entend pas uniquement le caractère inévitable des difficultés lorsqu'il y a processus d'apprentissage, mais encore que ce sont les difficultés elles-mêmes qui permettent de progresser. Cette affirmation permet de relever un premier obstacle lié aux apprentissages : certains élèves ne sont pas prêts à accepter la difficulté. En effet, faire face à la difficulté, même celle d'un simple exercice, nécessite pour l'élève d'avoir confiance en ses capacités et ne pas craindre les situations d'échec.

Outre ces obstacles, pour la majorité des élèves, les difficultés liées directement aux situations d'apprentissage sont ponctuelles et normales (dans la norme). Dans un article de 2005 paru dans *Les Cahiers Pédagogiques* Michel Perraudau parle de difficultés « ordinaires ». Il estime également que la difficulté est un indicateur de l'activité de l'élève¹⁵. L'élève qui fait des erreurs n'est plus perçu comme défailant mais comme un élève qui apprend.

13 Bernardin, J. (2011), *Du plan Langevin à aujourd'hui, les aptitudes, sens et usages sociaux*, site internet du Groupe Français d'éducation nouvelle, repéré à http://www.gfen.asso.fr/fr/du_plan_langevin_wallon_a_aujourd_hui_aptitudes_

14 Zakartchouk, J.M. (novembre 2007) *Des réussites trop mal connues, entretien avec Anne Armand*, Cahiers Pédagogiques n° 457

15 Perraudau, M. (octobre 2005), *Les difficultés « ordinaires » d'apprentissage*, Les Cahiers Pédagogiques, n°436

Les difficultés dont il est question ici, celles qui peuvent mener un élève vers l'échec scolaire, sont d'un autre ordre. Elles sont, pour reprendre les termes de Michel Peraudeau, au sens littéral, *extra-ordinaires*¹⁶. Celles-ci sont qualifiées de « grandes difficultés » ou de « difficultés graves et durables ». A l'inverse des difficultés ponctuelles inhérentes aux apprentissages, elles sont caractérisées par une inscription dans le temps. Les situations d'échec sont par conséquent les symptômes de ces difficultés, on peut les évaluer en fonction de critères.

c) Les troubles des apprentissages et le handicap

Nous souhaitons également dissocier la difficulté des troubles des apprentissages et du handicap. Ces deux dernières notions sont définies par M. Perraudau de la manière suivante :

Le handicap est défini par l'arrêté du 9 janvier 1989, il est articulé autour des notions de déficience, d'incapacité et de désavantage. Le trouble sévère, notamment celui du langage, est défini par la commission Ringard, comme « syndrome de désorganisation d'une fonction, liée à un défaut structurel dans l'apparition, l'installation d'un ou de plusieurs éléments constitutifs du langage. » L'ensemble des troubles sévères concerne de 3 à 5 % de la population scolaire¹⁷.

Les difficultés sur lesquelles nous concentrons nos recherches concernent des élèves ne relevant pas de situations de handicap et ne souffrant pas de trouble des apprentissages.

d) Des élèves en souffrance

Ces difficultés sont néanmoins cause de souffrance pour les élèves concernés. Comme évoqué précédemment, il est nécessaire d'accepter la difficulté pour progresser, un élève qui n'ose pas faire d'erreur est condamné à stagner. Dans son essai *Enfants en souffrance, élèves en échec*, Francis Imbert écrit :

16 *Ibid.*

17 *Ibid.*

un enfant laissé en suspens ; abandonné, oublié, déserté ; un enfant en panne ; selon toutes les apparences mort au désir ; un enfant qui apparaît avoir renoncé à tout espoir que puisse s'ouvrir quelque chemin, quelque passe où s'engager¹⁸.

Cet élève qui semble avoir renoncé dans les cas les plus extrêmes n'est plus dans la capacité d'accepter l'erreur. Il ne progresse plus. Dans la citation de F. Imbert, deux éléments retiennent notre attention. Le premier est l'aspect affectif de l'échec du point de vue de l'élève. Les difficultés durables peuvent exercer une emprise sur l'enfant et influencer négativement sur l'estime de soi ; s'il pense ne pas être capable de réussir, il risque alors de perdre sa motivation et ne plus s'impliquer dans ses apprentissages. C'est le deuxième aspect qui se dégage de la citation, l'enfant « en panne », qui sèche devant l'exercice et qui n'essaie plus de le résoudre. Si l'image fonctionne, c'est qu'elle met le doigt sur une réalité, à savoir que l'enfant qui a trop de difficultés n'avance plus dans ses apprentissages.

Cette stagnation des apprentissages peut s'expliquer de manières différentes en fonction des élèves, de leur milieu social ou des pratiques enseignantes.

1.2) Des pistes pour identifier et expliquer les causes des difficultés

Les causes des difficultés sont multiples et souvent multifactorielles. En outre, elles dépendent souvent des particularités de chaque élève en tant qu'individu et des spécificités des disciplines. A titre d'exemple, un retard dans les apprentissages en lecture et compréhension n'est pas nécessairement en lien avec des difficultés dans la construction des compétences mathématiques. Par ailleurs, dans un article intitulé *Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil*, un groupe de chercheur(e)s a montré que les termes « élèves en réussite » et « élève en difficulté » dépendent directement de l'institution scolaire. Ces élèves en réussite et en difficulté sont désignés en fonction des exigences posées par un système qui sélectionne¹⁹. Pour ces raisons nous n'allons pas tenter ici d'effectuer une liste exhaustive des causes des difficultés persistantes mais nous appuyer sur les constantes pour tenter de les décrire.

18 Imbert, F. (2004), *Enfants en souffrance, élèves en échec*, France : ESF Éditeur

19 Desombre, C., Delelis, G., Lachal, M., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F., Antoine, L., (2008) *Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil*, éd. Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP) repéré à <https://journals.openedition.org/osp/1673>

a) L'effet « classe » et l'effet « école »

Comme cela a été évoqué précédemment, une partie des difficultés sont corrélées à l'institution scolaire. Ici, nous pouvons envisager un versant systémique : l'élève ne parvient pas à entrer dans les apprentissages car la classe ou l'établissement n'est pas adapté à ses besoins (nous reviendrons sur cette notion d'élèves à besoins particuliers). L'école étant un lieu social, le mode organisationnel d'une école, puis d'une classe sera plus ou moins efficace en fonction du public de cette école²⁰. Ces notions qualifiées d'« effet classe » et d'« effet école » sont généralement accompagnées d'une connotation positive lorsqu'il est question de la progression d'élèves en difficultés et parfois associées à l'idée de transfuge. Mais il semble que si une classe ou un établissement peut exercer une influence positive sur les résultats d'un élève, l'inverse est aussi envisageable. Des études ont par ailleurs montré que les élèves des milieux populaires étaient plus sensibles à leur environnement scolaire²¹. Les REP et REP+ ont par exemple été mis en place afin d'éviter que la classe ou l'établissement aient un impact négatif dans la réussite des élèves.

b) L'effet « maître »

L'autre versant de difficultés liées à l'institution serait humain : l'attitude des professeurs causerait la ou les difficultés chez l'élève. C'est l'attente du professeur qui est mise en cause. Cette idée de prophétie auto-réalisatrice est le fruit des recherches en psychologie sociale de Rosenthal et Jacobson en 1968²² sur l'effet Pygmalion. Cette conception de l'influence, positive ou négative, des attentes de l'enseignant sur les résultats des élèves est désignée sous le nom d'« effet maître ». Il convient toutefois de mentionner les controverses liées à ces notions. Le maître de conférence en sciences de l'éducation Pascal Bressoux se montre critique par rapport à cette influence des maîtres sur la difficulté ou la réussite des élèves. Dans un article de 2001 il estime que contrairement aux effets « classe » et « établissement », l'« effet maître » ne peut être mesuré précisément mais uniquement inféré de diverses pratiques enseignantes²³. Sans nier ou éclipser l'influence du maître ou de la

20 Bressoux, P., (1994), Note de synthèse, Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, Revue française de pédagogie, n°108, pp 91-137, repéré à http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1260

21 Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (juin 1999), ZEP et pédagogie de la réussite, *Ville-école-intégration*, n°117, repéré à <http://www.ozp.fr/IMG/pdf/chauveau117.pdf>

22 *Ibid.*

23 Bressoux, P. (2001) Réflexions sur l'effet maître et diverses pratiques enseignantes, dans *Les Dossiers des Sciences de l'éducation* n°5

maîtresse sur les réussites ou les échecs des élèves, il convient néanmoins de garder un certain scepticisme lorsque ces notions sont évoquées.

Ce qui est en revanche démontré par un nombre important de recherches (Fijalkow, 1986 ; Floud, 1961 ; Hasley, 1961 ; Labov, 1978 ; Ogbu, 1981 ; Vial et Prêteur, 1997) et mis en avant par Sylvie Cèbes et Roland Goigoux dans l'article *L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté*, c'est que cette représentation des capacités (réelles ou supposées) chez les enseignants existe²⁴. Les deux chercheurs mettent en avant que les recherches sociologiques montrant l'influence du milieu social sur les résultats scolaires ont pu avoir pour résultat de créer une forme de fatalisme chez les enseignants. Évoquant un handicap socio-culturel, « ceux qui travaillent auprès des populations les plus démunies ont le plus souvent tendance à abaisser leur niveau d'exigence »²⁵. Ce constat montre, d'une part, ici, une corrélation entre les résultats scolaires des élèves et les attentes des professeurs, et, d'autre part, les professeurs qui auront tendance à baisser leurs exigences pour mettre leurs élèves en situation de réussite auront une influence sur la suite du parcours scolaire de ces élèves. L'élève mis en réussite par une baisse des exigences de l'enseignant se verra tôt ou tard confronté à une difficulté réelle face à laquelle les connaissances et les savoir-faire mobilisés jusqu'alors se montreront insuffisants pour lever les obstacles et permettre un apprentissage.

c) Les moyens pointent les symptômes

Du point de vue de l'institution, nous pouvons inférer des causes en observant les moyens que celle-ci met en œuvre pour parer aux difficultés des élèves à besoins particuliers. Au sein même de la classe, les enseignants ont la possibilité de mettre en place un PPRE. Ce programme est mis en place en fonction de critères précis concernant un élève en particulier. L'objectif est de cibler une ou plusieurs difficultés rencontrées par l'élève afin de lui donner les moyens de les surmonter. Le PPRE a donc une limite temporelle qui peut être plus ou moins longue. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une programmation de différents leviers de différenciations et d'aides sur des points spécifiques.

24 Cèbes, S. & Goigoux, R. (1999), *L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté*, France : Cahiers Alfred Binet

25 *Ibid.*

Si les difficultés persistent, il est alors possible de faire appel au réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficultés (RASED). Les trois modes d'intervention possibles du RASED sont l'approche pédagogique, l'approche éducative et l'approche psychologique. Ces trois approches, bien que distinctes, peuvent se montrer complémentaires et un élève pris en charge par le réseau pourra potentiellement trouver des bénéfices dans chacune des trois approches. Les enseignants du réseau ont par conséquent la nécessité d'évaluer les élèves pour décider laquelle des approches sera la plus pertinente. Pour illustrer ce propos il est possible de faire l'analogie de l'œuf et de la poule : un élève se montre agité en classe et se trouve en situation d'échec dans une grande partie des apprentissages. Les difficultés dans les apprentissages sont-elles causées par son agitation en classe ou, au contraire, est-il agité à cause du désarroi causé par les difficultés dans les apprentissages ? Il y a rarement une réponse précise et unique à ce type de situation et les enseignants du réseau, en concertation avec le maître ou la maîtresse référent(e) de l'élève doivent décider de parer au plus urgent ou à l'inverse de prendre le temps de travailler en profondeur. Ce travail du réseau dans la pertinence du travail à produire avec l'élève met en avant les difficultés non plus causées par l'institution scolaire mais celles extérieures à l'école.

d) Le milieu scolaire et le milieu social

Comment en effet expliquer la faible représentation des enfants issus de milieux socio-culturels défavorisés sur les bancs des universités, et ce, depuis au moins les années 60 comme l'ont montré Passeron et Bourdieu ?²⁶ De nos jours, les débats politiques et sociaux autour de la sélection à l'université montrent s'il le fallait que ces recherches sont encore d'actualité. Les auteurs évoquent à ce sujet des différences d'habitus trop grandes entre le système éducatif et le milieu familial. Nous touchons ici à l'un des enjeux majeurs de l'école républicaine : une école unique dont le but est de garantir la réussite de tous les élèves indépendamment de son origine ou de sa classe sociale et les réalités statistiques témoignant d'une promesse non tenue. Concrètement, le décalage entre le milieu scolaire et le milieu social peut se jouer sur plusieurs paramètres : le langage (vocabulaire, lexique, accent, langue étrangère...), la culture, le système de valeurs morales ou encore le rapport à l'école des parents et leur niveau d'instruction²⁷.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Forquin, J.C. (avri-mai-juin 1982), L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, *Revue Française de Pédagogie* n°59, pp 52-75

De ce constat, on déduit que les inégalités scolaires s'inscrivent dans un contexte d'inégalités sociales : avoir le comportement attendu par l'institution scolaire est dans ce contexte une difficulté en soi. Nous allons à présent nous interroger pour savoir dans quelle mesure ce comportement déviant (par rapport à la norme) empêche les élèves concernés d'entrer dans les apprentissages.

1.3 Le comportement : cause ou conséquence ?

Pour expliquer les comportements inadaptés dans le cadre scolaire, Cèbes et Goigoux posent l'hypothèse du déficit social. Dans un article de 1999, ils ont analysé des représentations d'enseignants sur les élèves en difficultés et mis en avant quatre critères permettant de caractériser ces déficits :

- 1° la « non participation aux activités »,
- 2° le manque d'autonomie,
- 3° le manque d'attention et
- 4° des comportements incontrôlés ou agressifs »²⁸.

Ces quatre critères empiriques permettent de fixer un cadre d'analyse pour la phase expérimentale de ce mémoire.

Dans *Les Héritiers*, dont nous avons déjà parlé, Bourdieu et Passeron expliquent la notion d'héritage : cet héritage est, entre autre, celui des codes de l'école. Plus le mode de vie du foyer de l'élève sera éloigné du système éducatif, plus l'adoption du comportement approprié sera un obstacle pour l'enfant. L'école est par conséquent appuyée sur un certain nombre de normes et de contraintes que les élèves doivent intégrer et respecter. Or, Jean-Yves Rochex appuie sur le fait que ce « savoir-être élève » n'est pas nécessairement explicité par l'institution²⁹. Alors que ce cadre scolaire dans lequel l'enfant évolue et se construit en tant qu'élève semble être un processus qui s'acquiert naturellement pour une majorité de la population scolaire, elle exerce une violence symbolique sur ceux et celles qui n'ont pas ces codes. Pour ces élèves, par conséquent, l'école n'a pas de sens et l'acquisition de ces codes est un obstacle à l'entrée dans les apprentissages.

28 *Op. cit.*

29 Rochex, J.Y. (1994), *Normes et normativité en sociologie de l'éducation*, repéré à medfil.free.fr/dl/data/6/ac.doc

Il est cependant important pour les professionnels de l'éducation de ne pas voir dans ce constat un tableau fataliste. Les institutions scolaires ont largement pris acte de ces réalités et la prise en compte des différences sociales et sociétales des élèves est incluse dans la Loi de Refondation du 8 Juillet 2013³⁰. Cette refondation a amené les programmes scolaires à inclure des compétences sociales en Enseignement Moral et Civique ainsi qu'à aborder la construction d'outils et de méthodes pour apprendre dans le deuxième domaine du socle commun. Il incombe donc à l'école d'apprendre aux enfants le rôle d'élève, cet apprentissage est effet un levier puissant pour lutter contre les inégalités scolaires. C'est également dans cette démarche que s'inscrit historiquement le Groupe Français d'éducation nouvelle. Dès sa création en 1921, le GFEN s'est opposé à la notion de handicap socio-culturel pour mettre en avant les capacités de chaque élève³¹. Dans l'Avertissement de l'ouvrage *Éducation Nouvelle : Quelle histoire !*, Henri Bassis, ancien président du groupe, formule les ambitions du groupe de cette manière : *La lutte contre l'échec scolaire ségrégatif. La bataille contre la notion de handicap biologique et plus tard contre la notion de handicap socio-culturel*³².

D'un point de vue psychologique la concentration et l'implication dans les activités peuvent être bloquées par une situation familiale compliquée. Dans de telles situations, ces instabilités dans le foyer prennent trop de place dans l'esprit de l'élève pour qu'il soit en capacité de mettre à profit ses démarches cognitives. Les recherches de Bruno Hubert vont dans ce sens en mettant en évidence l'ancrage affectif des écrits des élèves dans leur ressenti de leur histoire scolaire³³. Dans les témoignages recueillis il apparaît que des élèves se rappelleront d'une production écrite par rapport à des détails du quotidien (un vêtement, une parole parentale, etc.) liés au moment de cette production. L'entrée dans l'école n'est donc pas une sorte de sas après lequel la vie personnelle est mise de côté afin de se concentrer exclusivement sur les apprentissages. Au contraire, les situations familiales instables, exceptionnelles ou non, peuvent influencer sur l'humeur de l'enfant et sa capacité à effectuer son rôle d'élève. Dans son ouvrage dédié au décrochage scolaire³⁴, Catherine Blaya avance que le climat familial est une variable essentielle de la réussite ou de l'échec de la scolarité d'un

30 Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

31 Plaquette de présentation du GFEN, repéré à http://www.gfen.asso.fr/images/documents/gfen_presentation_2018.pdf

32 Bassis, H. (1987), Avertissement, dans *Éducation Nouvelle : Quelle histoire !* de H. Lethierry, France : Delval

33 Hubert B. (2011), Travailler son histoire de vie au travers de ses écrits scolaires, une approche anthropophénoménologique du rapport au savoir, *Cuestones Pedagógicas* n°20

34 Blaya C. (2010), *Décrochage scolaire, l'école en difficulté*, France : De Boeck

élève. Si ce cadre familiale est trop présent, il crée un décalage avec le système éducatif qui n'a plus de sens pour l'élève car il est trop éloigné de ses réalités et des préoccupations quotidiennes de l'enfant.

Souvent, ces élèves ne sont pas réfractaires aux activités en soi mais ne saisissent pas les enjeux des travaux proposés. Dans cette optique, les pédagogies de projets permettent une démarche active qui motive les élèves et peut leur permettre de s'impliquer dans les apprentissages.

2) Les pédagogies de projet

2.1) Donner du sens pour mobiliser

L'une des premières caractéristiques des pédagogies de projet est de rendre l'élève actif et non plus sujet de sa formation. Dans un article de 2010, Djemâa Bensalem met en avant le fait que les pédagogies de projets cherchent à lier le quotidien de l'élève avec son vécu scolaire³⁵. Ce rapprochement de deux réalités (celle de l'école et celle qui se situe en dehors de l'école) a pour but de créer une motivation chez l'élève afin de créer chez lui la volonté de s'approprier les apprentissages. Célestin Freinet a développé à partir des années 20 des projets dans lesquels l'orthographe, l'arithmétique ou la géographie n'étaient plus nécessairement vu comme des fins mais des nécessités pour accomplir les tâches internes au dit projet³⁶.

Lorsqu'il ou elle conçoit ce type de pédagogie, l'enseignant(e) doit cependant veiller à ce que la production du projet reste un processus didactique. La tâche finale de cette production est une stratégie pour amorcer l'implication de l'élève, en ce sens, elle est un levier d'étayage tel que le définit Jérôme Bruner³⁷. Les recherches du psychologue ont montré que l'enrôlement dans l'activité pouvait en effet jouer un rôle efficace pour permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages. Pour que cette démarche soit efficace, la signification du projet ne doit pas être artificielle mais résonner de manière évidente dans le quotidien des

35 Bensalem, D. (2010), En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ?, *Synergies Algérie*, n° 9, pp. 75-82

36 Meirieu, P. (2001), *Freinet, Activité collective et apprentissages individuels*, col. L'éducation en question, France : Editions PEMF, pp 14-15

37 Milot, J.G. (décembre 1983), Le développement de l'enfant : Savoir faire savoir dire, *Québec français*, n°52, pp 68-71

élèves. A ce titre, Louise Capra et Lucie Arpin précisent que la démarche méthodologique du professeur doit être rigoureuse et en coopération avec la classe³⁸. Concrètement, le professeur construit le projet de manière à réfléchir à chacune des étapes nécessaires à la réalisation du projet mais il programme également la manière dont chacune des compétences sera abordée dans chaque discipline. Ce travail effectif est nécessaire que le projet vienne ou non des élèves. Si l'idée est apportée dans la classe par le professeur (notamment lorsqu'il s'agit d'élèves jeunes), les étapes sont réfléchies par les élèves avec la médiation de l'adulte. Il ajuste ensuite sa préparation en fonction des propositions des élèves.

L'approche transdisciplinaire du projet brise aussi la notion d'un emploi du temps où les différentes disciplines sont déconnectées les unes des autres et étudiées sur des plages horaires spécifiques³⁹. Cela n'empêche pas la nécessité d'avoir des temps dédiés à formaliser des compétences dans une discipline en particulier, mais ces temps font partie intégrante de la réalisation du projet. Si cette inscription dans le projet n'est pas claire, elle doit être explicitée par le professeur (par exemple : pour réaliser des fanions pour la fête de l'école il est nécessaire de maîtriser le triangle isocèle). Les apprentissages sont ainsi abordés par les élèves de manière cohérente et l'objectif de chaque apprentissage est explicité.

Pour le professeur se pose néanmoins la question de la transposition didactique des savoirs telle qu'elle est définie par Jean Houssay⁴⁰. L'élève doit, à un moment ou à un autre s'approprier les savoirs, notamment par le biais d'exercices d'application puis d'entraînement. Ce temps d'appropriation est essentiel dans le dialogue entre le savoir et l'apprenant et il serait illusoire d'envisager la réalisation d'un projet comme une condition suffisante à la maîtrise des savoirs. Jacques Tardiff et Philippe Meirieu ont par ailleurs montré que les pédagogies de projets montraient des limites quant au transfert des savoirs⁴¹. Ce transfert est en effet possible mais conditionné à une grande maîtrise des savoirs. Le pari du professeur est de miser sur la mobilisation créée par le projet chez l'élève. Ainsi motivé, ce dernier est plus apte à devenir actif dans la construction de ses savoirs. C'est au professeur de mettre en place des situations dans lesquelles le savoir sera réinvesti, tout comme un projet a aussi pour objectif de réinvestir les compétences maîtrisées précédemment.

38 Arpin, L. & Capra, L. (2001), *L'Apprentissage par projets*, Québec : Chenelière/McGraw-Hill

39 *Ibid.*

40 Lang, P. (2000), Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique*

41 Tardiff, J. & Meirieu, P. (1996), *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances*

Dans le cadre d'un projet transdisciplinaire, les interactions sociales sont primordiales pour l'acquisition des savoirs et savoir-faire.

2.2) Apprendre collectivement le métier d'élève

A propos de l'approche de Freinet, Gerald Schlemminger met l'accent sur l'aspect collectif du projet⁴². Cette notion est par ailleurs essentielle dans la construction des comportements adaptés à l'école : à partir de son entrée dans l'institution scolaire l'enfant évolue dans un cadre collectif où chaque individualité a autant d'importance que la sienne. Pour un enfant touché par des carences affectives (liées à la famille ou non), cette situation d'être *un* au milieu de *tous* peut s'avérer être source de souffrance. Francis Imbert emploie le terme *no man's land* pour désigner le lieu psychologique où évolue cet enfant en souffrance, il n'est pas en capacité d'avancer avec les autres, par conséquent il reste sur place⁴³. La démarche de projet permet à l'enfant de se construire avec l'ensemble du groupe-classe à condition que cette démarche ne soit pas vécue comme une violence par celui-ci. Sylvain Connac montre dans le livre *Enseigner sans exclure* que dans un cadre sécurisant pour les élèves la coopération est vectrice de justice sociale⁴⁴. Une classe dans laquelle la coopération est mise en place et instituée entre les élèves sous la médiation du professeur a des chances d'être moins touchée par les inégalités scolaires.

Mettre en place des projets avec la classe est, par conséquent, un moyen efficace de créer une solidarité entre les élèves, et ainsi créer une émulation pour motiver chacun à faire sa part dans le projet en s'investissant activement dans le projet de classe et dans ses propres apprentissages.

Les compétences sociales permettant de travailler en groupe et d'être inclus dans la communauté scolaire sont en effet des compétences en soi. Pour nommer cet ensemble de comportements adaptés dans le cadre de l'école, Philippe Perrenoud parle du « métier » d'élève. D'après le psychologue et chercheur en sciences de l'éducation, la compréhension par l'élève et l'adoption de ce comportement sont indubitablement liées au sens donné aux

42 Schlemminger, G. (2003), La Pédagogie Freinet et le travail en projet, *Les Langues modernes*, n°3, pp47-57

43 *Op. cit.*

44 Connac, S. (2017), *Enseigner sans exclure*, France : ESF Editeur, pp 149-151

apprentissages⁴⁵. En effet lorsqu'il intègre le sens des savoirs, l'élève est plus enclin à modifier son comportement de manière positive au sein du système éducatif.

Le projet permet également de mettre en œuvre les compétences sociales⁴⁶ de la même manière qu'il explicitera les différents savoirs et savoir-faire à maîtriser pour accomplir les différentes tâches. L'élève peut évaluer de manière empirique l'influence de son comportement sur les avancées ou les stagnations du projet, qu'il soit personnel ou collectif. Ce travail méta-cognitif sur les effets des comportements des élèves doit s'accompagner de la médiation bienveillante du professeur, qui mettra l'accent spécifiquement sur les comportements à modifier et valorisera devant le groupe les comportements positifs. Cette valorisation peut s'effectuer en donnant des tâches particulières aux élèves à besoins particuliers. De préférence, ces tâches ont des implications collectives et sont nécessaires à l'avancée du projet dans sa globalité⁴⁷. Ces tâches doivent être dans la zone proximale de développement de l'élève pour que celui-ci puisse être mis en situation de réussite et ainsi être valorisé devant l'ensemble du groupe-classe. Le projet collectif est donc approprié pour mettre en œuvre ce type de différenciation axée sur le comportement dans la mesure où l'ensemble du groupe bénéficiera d'une tâche réalisée par quelques élèves particuliers.

Ces problématiques organisationnelles ont pour objectif de lancer les activités. Celles-ci se traduisent par des situations pendant lesquelles les élèves seront en capacité de se mettre au travail.

2.3) L'émancipation par le travail

L'écueil à éviter lors de la conception du projet par le professeur et lors de la réalisation de celui-ci par le groupe est le productivisme. Il peut y avoir un risque à focaliser l'attention sur la tâche finale du projet et finalement mettre de côté la didactique. Ce risque rendrait non seulement la pédagogie du projet caduque mais serait également contre-productif du point de vue de la progression des élèves. C'est par exemple le cas lorsqu'une répartition des tâches est effectuée en fonction des compétences déjà acquises par les élèves : le projet sera réalisé mais les élèves auront mobilisé des compétences déjà acquises sans en apprendre

45 *Op. cit.*

46 Puren, C. (septembre-octobre 2006), De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le monde*, n°347, pp 37-40

47 Merci à Agnes Delon, PEMF, de m'avoir suggéré ce dispositif.

de nouvelles (ce type de répartition peut néanmoins se montrer profitable dans certaines configurations).

Le facteur plaisir, qui est un moyen de mobiliser les élèves en jouant sur les ficelles affectives est également un levier qu'il convient d'user avec parcimonie. Ce serait premièrement leurrer les élèves sur les objectifs réels de l'école et la manière dont se construisent les apprentissages mais, de plus, être une fois encore contre-productif dans la construction effective des apprentissages. Les modèles socio-constructivistes défendent l'idée que les apprentissages se construisent par des obstacles, des erreurs, des moments de doutes, des contradictions, des moments de réflexion, d'élaboration de stratégies et encore la répétition de ces processus pour s'approprier les apprentissages⁴⁸ : construire les apprentissages ne peut pas se focaliser uniquement sur les appétences des élèves. Il convient de créer de nouvelles appétences, mais aussi, faire comprendre aux enfants qu'on n'apprend pas sur le long terme sans travail.

Dans un texte de 1960, Freinet insiste sur cette notion de travail indispensable à l'assimilation des connaissances :

Le travail, c'est l'épreuve par laquelle devient miel le nectar encore impur de la connaissance ; c'est l'effort d'assimilation de l'expérience au processus vital dans toute sa complexité, et pas seulement matérielle, morale, sociale, mais intellectuelle aussi. C'est le deuxième acte de la pièce dont l'école a monté le premier acte ; c'est comme l'achèvement d'une subtile construction⁴⁹.

L'emploi du terme « épreuve » n'est pas neutre, le pédagogue entend ici que le processus de l'apprentissage est une expérience complexe présentant des difficultés, celles-ci seront surmontées à la condition d'un « effort » de la part de l'apprenant. Or, cet effort est un engagement de la part de l'élève, qui selon Perrenoud, est encore plus exigeant dans ce type de démarche pédagogique⁵⁰. D'après le psychologue, celles-ci modifient le contrat didactique de manière telle que l'élève n'a pas de possibilité de repli dans la passivité, l'apprentissage est par conséquent résolument actif.

48 Le courant socio-constructiviste, repéré à <https://lescourantspedagogiques.weebly.com/le-courant-socio-constructiviste.html>

49 Freinet, C. (1978), *L'éducation du travail*, France : Delachaux et Niestlé

50 Perrenoud, P. (décembre 1995), Des savoirs aux compétences, Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève, *Pédagogie Collégiale*, n°9

Le propos est donc loin de louer le « goût de l'effort » ou une hypothétique « valeur travail », l'élève ne travaille pas parce qu'il aime ça ou parce qu'il ou elle pense que c'est une bonne chose mais parce que c'est l'unique manière de construire des compétences. Le travail scolaire n'apparaît plus comme une fin en soi mais comme un outil d'émancipation, la maîtrise des savoirs et des savoir-faire permet au futur adulte de construire une pensée complexe et un esprit critique. Françoise Diuzet, membre de l'Institut Coopératif de l'école moderne écrit dans *Le Nouvel Éducateur* que les projets de classe permettent le développement de cet esprit critique à travers notamment l'expression de l'élève⁵¹. Il s'agit, notamment pour les jeunes élèves *d'apprendre à apprendre* mais également de construire des compétences cognitives et sociales qui s'évalueront sur le long terme. Ces compétences contribuent activement à la construction des deuxième et troisième domaines du socle commun, à savoir « Des méthodes et outils pour apprendre » et « La formation de la personne et du citoyen », et de manière transversale, le premier domaine qui concerne le langage⁵².

Cet objectif d'émancipation des stratégies est envisageable si le transfert des connaissances de l'école à la vie de l'élève a lieu. Or, faire une place aux situations proches de la vie et du quotidien des élèves ou de leurs parents – de leurs références au monde réel des adultes – est, selon Perrenoud, une pratique dite *transfèrogène*⁵³. Rendre les élèves acteurs de la conception d'un projet offre la possibilité pour eux de se projeter hors de la classe en mobilisant leurs compétences dans des situations réelles. Pour faire appel aux capacités de représentation et d'imagination des élèves, Perrenoud préconise de créer des temps et des espaces pour permettre aux élèves d'évoquer des situations⁵⁴. Nous pensons que des activités de productions écrites et de productions plastiques sont pertinentes pour ce type d'objectif.

3) Méthodologie de la recherche

3.1) Hypothèses :

51 Diuzet, F. (juin 2017), Émancipation en pédagogie Freinet : le développement de la pensée, *Le Nouvel Éducateur*, n°233, pp 5-8

52 Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

53 Perrenoud, P. (mars 1997), Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école, *Pédagogie collégiale*, Vol. 10 n°3

54 *Ibid.*

Le cadre théorique posé, nous avons cherché de quelle manière la recherche théorique pouvait se traduire concrètement dans la pratique professionnelle du professeur stagiaire. Nous pouvons formuler trois hypothèses qui nous paraissent cohérentes :

- développer un projet qui a du sens pour les élèves leur permettra d'entrer plus facilement dans les apprentissages,
- de manière plus spécifique, les élèves dont les difficultés sont en partie dues à leurs difficultés à « être élèves », feront des progrès significatifs,
- nous pensons que les progrès éducatifs et les progrès liés aux apprentissages seront corrélés.

Pour évaluer l'expérience, il est nécessaire de définir des critères liés à des comportements observables. Dans le contexte où a lieu l'expérience, plusieurs élèves sont concernés par de grandes difficultés scolaires, celles-ci seront détaillées ensuite. De plus, ces élèves ont des comportements inadaptés à l'école qui ne leur permettent pas d'entrer dans les apprentissages. Comme nous avons pu le relever précédemment, les comportements inadaptés à la classe sont souvent corrélés au niveau scolaire – en tout cas pour les élèves auxquels nous nous intéresserons – cependant, il n'est pas encore évident de décider pour chacun d'entre eux si les comportements observés sont les causes ou les conséquences. Par conséquent, les critères définis concernent plus spécifiquement les comportements et l'entrée dans les apprentissages que la progression dans ces derniers. Toutefois, comme cela est indiqué dans les hypothèses, nous pensons que l'adoption de comportements adaptés sera accompagnée de progressions dans la maîtrise des compétences. Les critères de réussite sont les suivants :

1. Rester assis, calme et être à l'écoute
2. S'impliquer dans l'activité (orale/écrite)
3. Entrer dans les apprentissages
4. Faire le travail

3.2) Contexte professionnel : la ville, l'école, la classe

a) Données statistiques

L'expérience prend place à l'école élémentaire de Montfort-le-Gesnois. J'y suis affecté en tant que professeur d'école stagiaire à mi-temps⁵⁵. L'école est située en milieu rural. La classe socio-professionnelle la plus représentée, au sein de Montfort-le-Gesnois, est celle des retraités (34,4%)⁵⁶ suivie des ouvriers (24,6% même source), viennent ensuite les professions intermédiaires (15,7%) et les employés (11,6). La commune dénombre 6 % de cadres supérieurs, 5,3 % de commerçants, 0,7 % d'agriculteurs et le site classe les 0,7 % restant dans la catégorie « autres ».

b) La classe et les élèves

Je suis le jeudi dans la classe de CP, et le vendredi et un mercredi sur deux dans la classe de CP/CE1 (décharge de la directrice, Marie-Cécile Castillon). C'est dans la classe de CP/CE1 que s'est déroulée l'expérimentation dont nous parlerons ici. Elle est constituée de 19 élèves dont 5 en CP et 14 en CE1. Trois élèves sont pris en charge par le RASED, un quatrième sera probablement pris en charge par un(e) psychologue car il semble avoir un blocage par rapport à la lecture et l'écriture (il est en CE1).

Le groupe classe m'a posé un certain nombre de difficultés – autres que celles inhérentes à la fonction de jeune professeur d'école. L'ensemble du groupe peut se montrer très inattentif, ils se déconcentrent assez rapidement et il est parfois difficile d'obtenir le calme pour permettre à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages.

Au début de l'année, les moments informels de transition pouvaient durer une quinzaine de minutes. Pendant les activités, certains élèvent parlaient à haute voix ou se déplaçaient sans y être invité et les mises en commun étaient souvent interrompues.

c) La création d'une dynamique de classe

Sur les conseils de ma PEMF⁵⁷, j'ai mis en place un certain nombre de rituels et d'habitudes afin d'obtenir une ambiance propice aux apprentissages. Les consignes ont été ritualisées avec l'obligation d'une « position d'écoute » qu'ils doivent adopter à chaque moment de consigne, d'explication ou de mise en commun. Une activité de production écrite

55 Dans la mesure où l'implication dans l'expérience est personnelle, j'ai décidé d'adopter la première personne du singulier pour les passages descriptifs de ce mémoire.

56 <https://ville-data.com/categorie-sociales/Montfort-le-Gesnois-72-72241>

57 Mme Laëticia Bisson que je remercie pour ses conseils avisés.

a été effectuée dès le mois d'octobre afin de les faire réfléchir sur le rôle de l'élève. Des règles de classes ont été instituées avec la titulaire, celles-ci impliquent un système de numéro et de sanction : à chaque manquement à l'une des règles, le numéro de la règle en question est noté sur un tableau, au bout de trois, l'élève doit les copier.

En parallèle, j'ai fait en sorte de valoriser les comportements positifs : féliciter les élèves dès qu'ils sont prêts à écouter ou déjà au travail, valoriser les productions des élèves et leur participation orale. J'ai également fait évoluer mon propre comportement, principalement concernant les modulations vocales⁵⁸. Dans la mesure du possible je m'efforce à ne pas hausser la voix pour reprendre un élève ou un groupe d'élève, ou au contraire, montrer ma désapprobation d'un comportement en élevant ma voix lorsque cela semble approprié. Le reste du temps, j'essaie de garder un ton qui se veut apaisant, parfois proche du chuchotement afin d'obtenir le calme par le calme. Il est néanmoins nécessaire de préciser que ces comportements sont encore en voie de professionnalisation.

d) Des projets

L'ambiance propice au travail s'est aussi créé avec cette classe par les séquences pédagogiques que j'ai mises en place. En effet, très vite, c'est un groupe qui a eu besoin que l'on donne du sens aux apprentissages. Dès le mois d'octobre, j'ai commencé à mettre en œuvre des projets pour permettre aux élèves de ce groupe classe de voir un intérêt aux apprentissages et ainsi pouvoir entrer plus naturellement dans leur rôle d'élève. Au même moment, la classe travaillait sur un projet transdisciplinaire pour construire les compétences liées au repérage dans l'espace dans un environnement proche (géométrie et questionner le monde). L'objectif a consisté en la production d'une maquette de la classe dans le but d'en faire le plan.

Simultanément, la classe a travaillé sur un projet de lecture du roman *Nico : à quoi vous jouez ?* de Hubert Ben Kemoun⁵⁹. A chaque séance nous lisions quelques pages et cette lecture permettait un travail de production écrite ou de lexique. Les arts-plastiques étaient également liés à l'un ou l'autre de ces projets en fonction des avancées.

58 Je tiens à remercier ici mon directeur de mémoire M. Jean-Maurice Godeau pour ses analyses lors de sa première visite dans ma classe.

59 Ben Kemoun, H. (2013), *Nico : à quoi vous jouez ?*, France : Nathan

Petit à petit, il est évident que ces projets pédagogiques ont eu une très forte influence sur l'atmosphère de la classe lors de mes temps de prise en charge. Certaines évolutions dans les comportements étaient même radicales, la grande majorité des élèves s'intéressait non seulement au projet mais au fur et à mesure, entrait dans les apprentissages avec enthousiasme. Le groupe, difficile à gérer en début d'année, devient alors intéressé, intéressant et impliqué dans les activités. L'énergie qui pouvait souvent déborder dans les temps de classes se trouve à présent canalisée et même utile à l'avancée de leurs apprentissages.

Les évolutions comportementales sont notamment visibles dans les temps de productions orales, les élèves font des propositions et se répondent de manière pertinente et avec beaucoup d'aisance. Et ce pour la très grande majorité du groupe. De plus en plus, mon travail de professeur dans ces moments de recherche orale ou de mise en commun consiste à faire de la régulation entre les échanges des élèves. Même si, de manière évidente il est toujours nécessaire de recadrer certain(e)s élèves et d'inviter les plus discrets à prendre la parole. J'ai cependant pu remarquer que les élèves dissipés ou à la parole réservée deviennent plus marginaux pendant la seconde période. C'est sur ceux-là (les élèves qui restent dissipés) que porte l'expérience réalisée en période 3.

La classe semble donc avoir déjà montré une évolution positive en situation de projet. Notre expérience se concentre par conséquent sur l'apport de ce type de pédagogie sur le comportement et les progrès des élèves rencontrant de grandes difficultés, à la fois dans les apprentissages et dans le métier d'élève.

3.3) Quels élèves sont concernés ?

a) Les élèves écartés de l'évaluation du dispositif

Quatre élèves sont potentiellement concernés par cette recherche : Nolan, Milan, Marine et Malo.

Nous avons décidé d'en écarter deux car nous pensons que les progrès liés à l'expérience ne seront pas significatifs. Trois de ces élèves sont pris en charge par le RASED ; le quatrième, Malo, recevra, comme dit précédemment, un suivi psychologique. Mis à part un

blocage dans l'écriture et la lecture, Malo est capable d'entrer dans les apprentissages, en production écrite, il sait se concentrer et arrive à produire en dictée à l'adulte et recopier sa production ensuite. Le blocage subsiste lorsqu'il doit de passer à l'écrit lui-même. Malo est par ailleurs très à l'aise en mathématiques et peut parfois être un élément moteur lors des mises en commun de situations problème. J'ai décidé de ne pas faire entrer Malo pour évaluer l'efficacité du dispositif pour deux raisons. En premier lieu, Malo est déjà en capacité de faire son métier d'élève, même s'il peut se montrer bavard ou faire preuve d'agitation, il est à l'écoute de l'adulte lorsqu'il est recadré. Ensuite, la résistance de Malo face à la lecture et à l'écriture semble relever du psychologique, les progrès ou la stagnation que nous pourrions observer dans ces domaines dépendent de trop d'éléments extérieurs pour avoir une portée significative par rapport à l'expérience vécue.

J'ai également décidé d'écarter Milan des critères de l'expérience, cette fois-ci pour des raisons plus pragmatiques. En effet, les temps de Milan avec le RASED sont le mercredi et le vendredi matin, c'est-à-dire les moments où je suis responsable de la classe. Il est également pris en charge par le CMPP en fin de matinée le vendredi pour un suivi orthophonique. Étant donné cette présence sporadique dans la classe pendant mes temps d'action, il m'a semblé évident que l'influence du procédé sur Milan ne serait pas significative.

b) Les élèves concernés par l'évaluation

Les deux élèves témoins sont par conséquent Nolan et Marine. Leurs difficultés à entrer dans les apprentissages et à accepter leur rôle d'élève risquent sur le long terme de leur porter préjudice. Ils sont tout les deux en CE1, on peut retrouver quelques points communs dans leurs profils d'élèves mais leurs personnalités et parcours sont très différents.

c) Nolan

Pour Nolan, les difficultés sont focalisées sur la numération, la lecture et la production d'écrits. En général, c'est le fait de produire et de montrer son travail qui semble poser problème à Nolan. On peut remarquer une grande inhibition chez lui. Il a souvent besoin de la présence d'un adulte pour commencer à produire et cesse toute activité dès le départ de l'adulte. Ce besoin d'approbation semble témoigner d'une peur constante de se tromper ,

Nolan va souvent préférer ne rien produire ou ne rien montrer plutôt que de faire une erreur. Ses productions écrites se réduisaient à une suite de lettres en début d'année puis un seul mot lors de la deuxième période⁶⁰.

De plus, les discussions avec la titulaire de la classe ont pu montrer que cet élève accorde beaucoup d'importance à l'affectif, ses réactions ou même son attitude peuvent varier significativement en fonction de l'adulte qui le prend en charge. Avec moi, qui travaille avec lui le vendredi et un mercredi sur deux, il peut se montrer exubérant et très bruyant. Il a beaucoup de mal à accepter que je le recadre et je suis régulièrement obligé de lui rappeler les règles. A l'inverse, avec M.C. Castillon, il semble renfermé, presque effacé. La constante que nous avons pu relever (la titulaire et moi) est une forme de mal-être en classe.

Cependant parmi les groupes d'élèves que j'ai pu avoir en APC, Nolan est un des élèves qui sait se montrer moteur lorsqu'il est en confiance, notamment en lecture. Il décode sans grande difficulté et comprend l'essentiel de ce qu'il lit. Il hésite moins à prendre la parole ou proposer des réponses lorsqu'il se trouve au sein d'un groupe restreint dans lequel il est en confiance. J'ai pu remarquer cette attitude également pendant les travaux de groupes, notamment en Questionner le monde mais pas uniquement. J'ai pu observer Nolan prendre la parole et participer de manière constructive et pertinente lors d'un travail de groupe de recherche autour de Grandeurs et mesures. En revanche il a des difficultés à écouter la parole de ses pairs et n'accepte pas facilement de se tromper. Nolan est par conséquent un élève qui a besoin de situations qui lui permettent d'être en situation de réussite et de se mettre en valeur par rapport aux autres élèves de la classe.

d) Marine

Pour Marine, les difficultés à devenir élève sont liées de manière directe à son milieu social et à son histoire personnelle. Il s'agit d'une enfant qui a vécu, vu et subi des violences physiques et qui a été victime de maltraitance. De manière prévisible, ce passif ne rend pas Marine apte à se concentrer pour entrer sereinement dans les apprentissages. C'est une élève qui, comme son camarade Nolan, refuse de produire ou de montrer son travail. Mais à la différence de son pair, elle le fait de manière assumée : elle va refuser ouvertement de le faire ou bien jeter sa production à la poubelle avant qu'elle ne soit ramassée pour une correction ou

60 Voir Annexe n°2

une mise en commun. Cette attitude ne témoigne néanmoins d'aucune antipathie pour l'école, elle a verbalisé plusieurs fois son plaisir à venir à l'école et va à la rencontre des adultes pendant les temps informels (récréations, cantine...).

Concernant ses productions en tant que telles, elles sont rares et comportent peu d'écrit. En production écrite, Marine s'exprime essentiellement à partir de dessins, parfois difficilement lisibles. Lorsqu'elle passe à l'écrit, il s'agit généralement de quelques mots ou de phrases non découpées en mots. En décembre, le niveau d'écriture de Marine est au stade phonographique à dominante alphabétique⁶¹.

De plus, on peut remarquer chez elle un manque de stabilité qui ne semble pas nécessairement lié aux activités elles-mêmes. En effet, une activité dans laquelle Marine a pu s'investir une fois ne signifie pas nécessairement qu'elle s'impliquera de la même manière lors d'une séance suivante avec la même activité. Son implication peut dépendre de la maison, mais également de la manière dont s'est déroulée la récréation ou même l'activité précédente. Il semble par conséquent évident que nous disposons, en tant qu'enseignants, de peu de leviers pour une élève comme Marine. Nous avons cependant vu que le fait de donner du sens aux apprentissages pouvait faire en sorte d'investir les élèves dans leur travail. Pour Marine, l'un des objectifs est de créer une régularité.

3.4) « Des marque-pages à la mer » - description du projet

a) Les objectifs

Le projet est conçu pour impliquer des tâches authentiques dont le but est de favoriser le transfert des compétences, mais également de mobiliser les connaissances antérieures et consolider les compétences déjà acquises dans les périodes précédentes.

La séquence didactique est construite autour de la création de marque-pages que les élèves iront glisser dans les livres de la bibliothèque. Sur chacun de ces marque-pages, on trouvera un poème écrit par les élèves sur le recto et une illustration réalisée par les élèves sur le verso. Chaque marque-page est différent et propre à la sensibilité de chaque élève. Il s'agit

61 Voir annexe n°3

d'un projet transdisciplinaire faisant appel à la production écrite en français, aux arts-plastiques et à la construction de figures géométriques.

La séquence didactique est construite à partir du poème *Message* du poète contemporain Jean-Claude Touzeil⁶² :

Message

Tous les jours
je balance
de mon île
une bouteille à la mer
dans laquelle
j'ai glissé
une page blanche
pour que tu m'écrives
quelque chose

Et j'ai le cœur
qui bat
qui bat
très vaguement

C'est un poème en prose, court et dont la compréhension littérale fait intervenir peu d'implicite. De plus, il laisse une fin ouverte permettant de créer chez le destinataire du poème une volonté de répondre. Cela autorise ainsi le professeur à créer des situations qui ne seront pas des prétextes mais plutôt des réponses à une invitation intrinsèque à l'œuvre du poète.

Le fait de déposer les productions dans des livres de la bibliothèque de l'école sert deux objectifs :

- donner un sens à la production qui soit cohérent avec le poème d'origine. L'idée de la bouteille à la mer présente dans le poème de J.C. Touzeil évoque le hasard, un destinataire inconnu. Ici, les élèves sont incités à faire entrer en résonance leur propre production avec l'œuvre d'origine.

- donner un destinataire. On sait que la notion de message (illustrée ici littéralement par le titre du poème original) délivrée à un destinataire est primordiale pour faire comprendre

62 Touzeil, J.C. (2010), *Message*, dans *Un tour de plus*, France : Donner à voir

aux élèves la fonction de l'écriture. Bernard Schneuwly explique à ce propos que la production langagière est une fonction sociale⁶³. Les élèves font ainsi l'expérience d'un message écrit et produit par eux qui pourra être lu par un public relativement large, celui des usagers de la bibliothèque de l'école.

b) Les activités

La séquence prévoit que la liste des différentes tâches intermédiaires soit effectuée en classe par les élèves. Le projet étant une proposition du professeur, cette étape est essentielle pour que les élèves s'approprient le projet. Une fois listées, ces tâches sont dactylographiées dans un tableau avec deux cases à côté de chaque tâche : « commencé », « terminé »⁶⁴. Ce tableau est affiché dans la classe, il permet aux élèves de suivre l'avancée du projet par rapport aux étapes qu'ils ont eux-même listées. Cette étape est importante pour l'implication de la classe dans le projet, « il doit favoriser une interaction dynamique et constante entre le projet collectif et les projets individuels. » (L. Arpin, C. Capra, 2001)⁶⁵.

Bien qu'il soit planifié et proposé par l'enseignant, le projet doit être celui des élèves. En d'autres termes, ces derniers doivent pouvoir se l'approprier, le rôle du maître lors de l'élaboration devra le plus possible être celui de donner les consignes spécifiques à chaque tâche puis avoir le rôle de médiateur. C'est dans ce but, que le tableau de planification des tâches prend toute son importance. Au fur et à mesure de l'avancée du projet, les étapes sont cochées (d'abord, « commencé », puis « terminé »). Les élèves ont, par conséquent, conçu eux-mêmes le déroulement du projet avec l'aide du professeur et prennent également en charge sa gestion dans le temps. Parmi les différentes tâches, certaines sont prises en charge par le professeur (plastifier les marque-pages, par exemple), celui-ci explicite cette prise en charge aux élèves.

Ce tableau servira également de levier de différenciation pour impliquer les deux élèves (Marine et Nolan) pour qui l'implication dans les apprentissages est une priorité : ils seront tout deux responsables de cocher les cases du tableau. La difficulté à effectuer une activité étant un frein à suivre une séquence sur le long terme, on peut espérer que ce

63 Schneuwly, B. (1985), La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. Dans Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, pp 169-201

64 Voir Annexe n°4

65 *Op. cit.*

dispositif permettra à Nolan et Marine de rester impliqué dans le projet. C'est en tout cas l'objectif.

c) Les points des programmes abordés

Voici les objectifs, compétences et contribution au socle commun tels qu'ils apparaissent sur la fiche de préparation de la séquence didactique (voir annexe 1).

Objectifs :

- Être capable d'exprimer et de partager ses émotions par écrit
- Comprendre et interpréter un poème seul ou à plusieurs
- Être capable de répondre à un interlocuteur (réel ou imaginaire)
- Construire un projet personnel impliquant l'ensemble de la classe avec l'aide du professeur

Compétences travaillées :

- Mise en œuvre d'une démarche de production de texte,
- Mener à son terme une production individuelle dans le cadre d'un projet mené par le professeur,
- Initiation aux règles de la coopération,
- Mémorisation de textes (en situation d'interprétation),
- Vigilance orthographique,
- Mobilisation des connaissances antérieures et des connaissances qui en sont issues,
- Articuler le texte et l'image à des fins d'illustration, de création.

Contribution au socle commun :

- Utiliser la langue française pour penser et communiquer (D1),
- La formation de la personne et du citoyen (D3),
- Les représentation du monde et l'activité humaine (D5).

3.5) Déroulement

Le déroulement n'est pas ici décrit de manière exhaustive ou entièrement chronologique. Cette présentation cherche à montrer une vue globale de la manière dont s'est

déroulée la séquence afin de faire un constat du dispositif. Certaines séances ou activités sont parfois traitées rapidement et certaines complètement écartées car secondaires ou traitant de compétences plus spécifiques. Nous avons fait ce choix afin de rendre le descriptif plus lisible et de focaliser le propos sur les activités en lien direct avec la problématique.

a) Le Poème

Dans un premier temps, le poème est appris en classe, d'abord par simple répétition des vers sur le modèle suivant :

- professeur : *Tous les jours je balance de mon île une bouteille à la mer...*

- élèves : *Tous les jours je balance de mon île une bouteille à la mer...*

- professeur : ... *dans laquelle j'ai glissé une page blanche...*

etc.

Je me désigne, en tournant mes index vers moi, lorsque je dis la phrase et je désigne la classe de la même manière lorsque ce sont aux élèves de parler. Les élèves sont habitués à cette gestuelle qui est utilisée depuis le début de l'année. Au fur et à mesure, je change ma manière d'interpréter chaque phrase : en chuchotant, en chantant, l'air triste, content, etc. et la classe fait de même. Ce travail d'interprétation est répété chaque vendredi et un mercredi sur deux, le poème étant très court, il est retenu par l'ensemble de la classe très vite et ce sont ensuite à des élèves volontaires de faire répéter la classe. D'abord comme ils le souhaitent, le plus souvent de manière assez neutre, puis selon leur aisance, je leur donne des contraintes sur la manière d'interpréter.

b) La Production écrite

Le même jour un travail de production écrite est proposé aux élèves : répondre à l'auteur. Le projet *per se* sera réellement donné aux élèves la semaine suivante, de cette manière les élèves vont déjà pouvoir s'appropriier le poème et pourront s'en détacher pendant le reste de la séquence. Celle-ci se déroulera chaque vendredi et un mercredi sur deux sur l'ensemble de la troisième période.

L'essentiel du travail est concentré sur l'écriture du poème qui sera imprimé sur le marque-page et fera écho au poème de Jean-Claude Touzeil. Ces productions fonctionnent sur

la construction anaphorique « Ce qui fait battre mon cœur c'est... ». Cette forme est toutefois simplifiée pour les élèves de CP qui écriront leur poème sous la forme d'une liste. Cette différenciation de l'activité est valable également pour les CE1 qui éprouvent des difficultés avec l'écriture, dont Nolan et Marine. Néanmoins, cette différenciation n'est pas systématique. En effet, s'il est prévu que les CE1 en difficulté fassent certaines activités prévues pour les CP, à l'inverse, deux des cinq élèves des CP effectuent le même travail que les CE1.

Pour la première production, il est demandé aux élèves de terminer la phrase « Ce qui fait battre mon cœur c'est... » en décrivant quelque chose qu'ils aiment ou, à l'inverse, qu'ils n'aiment pas. L'objectif est d'inviter les élèves à exprimer une émotion en verbalisant leur quotidien.

Dans la séance suivante, l'objectif est de prendre de la distance par rapport à ce quotidien. Rassemblés en trois îlots, les élèves ont le choix entre différentes images. Lorsqu'ils en ont choisi une, ils écrivent une ou plusieurs phrases sur le même modèle que lors de la séance précédente (« Ce qui fait battre mon cœur c'est... »).

La troisième séance de production écrite fonctionne comme une synthèse des deux précédentes, c'est-à-dire, écrire la version définitive de leur poème. Pour cela, ils s'inspirent des deux productions déjà effectuées lors des deux séances précédentes et écrivent de nouveau par rapport à celles-ci. Le choix est laissé aux élèves de réécrire ce qu'ils ont déjà écrit, de réécrire puis ajouter ou de faire une nouvelle production, en fonction de l'aisance ou de l'autonomie de chaque élève.

Enfin, les productions sont tapées sur traitement de texte. Cette activité se déroule en binôme, dans la salle informatique de l'école. Un élève dicte l'un des textes et exerce une vigilance orthographique tandis que le second tape la production avec le clavier de l'ordinateur. Quand la tâche est terminée, les deux élèves inversent leurs rôles respectifs.

c) Le Marque-page

La forme du marque-page a été conçue et réfléchiée en plusieurs temps. Il a d'abord été évoqué par les élèves de laisser chacun personnaliser la forme de son marque-page. Bien

qu'ayant programmé une séance de géométrie pour la fabrication, j'ai d'abord décidé de la mettre de côté pour suivre le projet des élèves qui permettait de travailler des compétences d'arts-plastiques. Une séance de recherche plastique a par conséquent été programmée dans la séquence. Pendant ce temps de recherche, les élèves ont ainsi pu expérimenter différentes formes (ou figures) au brouillon en rapport avec leur poème. Les résultats étaient mitigés, il était très difficile pour eux d'envisager une forme qui ne soit pas trop grande mais qui permette assez d'espace pour que le poème soit écrit d'un côté et qu'une illustration soit réalisée au dos.

J'ai donc proposé au groupe de fabriquer les marque-pages avec une forme rectangulaire et l'idée a été acceptée à l'unanimité. Pour les CP, j'ai donné un gabarit de de 5,5x17cm afin qu'ils mobilisent l'utilisation de la règle et la capacité à reproduire des figures géométriques, deux compétences travaillées plus tôt dans l'année. Pour les CE1, nous avons vu la mesure des longueurs dans cette même période, j'ai donc donné les dimensions afin qu'ils produisent le rectangle avec leur règle graduée. La notion d'angle droit n'avait en revanche pas encore été abordée, cette séance a permis une première approche, sans institutionnalisation, de l'utilisation de l'équerre.

d) L'illustration

Comme la production écrite, le dessin a été abordé à différentes étapes tout au long de la séquence. A chacune des productions écrites, une production plastique a été associée. Celle-ci servait d'une part à travailler les compétences liées à l'expression des émotions et à articuler le texte et l'image. D'autre part, le dessin a eu aussi une fonction de différenciation pédagogique pour les élèves éprouvant des difficultés à passer à l'écrit. Sur les conseils de ma tutrice, les élèves ont eu la possibilité de passer par le dessin pour traduire leur pensées ou émotions à partir de « Ce qui fait battre mon cœur... » avant de passer à une phase écrite, le plus souvent avec l'aide de l'enseignant.

4) Résultats

L'évolution de Nolan et Marine à la fin de la troisième période est indiscutable. Il convient cependant d'être prudent quant à la portée significative de la séquence mise en place.

Plusieurs raisons incitent à une telle prudence. Premièrement, je suis en classe avec eux le vendredi et un mercredi sur deux. Le travail effectué par la titulaire a par conséquent eu une importance décisive sur leur comportement. De plus Marine et Nolan sont tout deux pris en charge par le RASED d'un point de vue pédagogique, nous pouvons inférer que cette prise en charge a eu un impact positif sur leurs résultats scolaires. Enfin, ma propre évolution dans la professionnalisation m'a permis d'avoir plus confiance en mes capacités et a facilité mon rapport avec les élèves.

Ces précautions faites, nous pouvons relever des progrès notables qui nous paraissent relever du dispositif concernant Nolan et Marine :

a) Rester assis, calme et être à l'écoute

L'amélioration de l'attitude de Marine et Nolan lors des moments d'écoute est nette mais s'exerce à des degrés divers sur chacun des deux élèves. Lors du rituel de consigne mis en place, ils mettent tout les deux plus de temps que le reste de la classe à adopter cette « position d'écoute ». La valorisation des comportements positifs fonctionne de manière remarquable sur l'ensemble de la classe mais reste souvent insuffisante sur quelques élèves, parmi lesquels Nolan et Marine. Ces deux enfants ont besoin d'être interpellés par leur prénom pour se mettre au diapason de la classe. Afin de ne pas donner de valeur à leurs comportements et ainsi leur donner moins d'importance, j'attends que la classe soit calme pour m'adresser à eux personnellement. A l'inverse, je vais nommer ceux qui seront à l'écoute rapidement (« Untel, est déjà prêt, c'est très bien ») et élargir au fur et à mesure (« Regardez, tout ce groupe est déjà en position d'écoute, ils vous attendent »).

Pour Nolan, il est généralement suffisant de le faire regarder autour de lui pour qu'il se mette de lui-même en position d'écoute. Cependant, sa réactivité va varier de manière significative en fonction de l'activité. Lorsque nous travaillions sur le projet de marque-pages, il était plus vite prêt à travailler car il savait qu'il aurait la responsabilité de cocher la case pour mettre la classe au travail.

Cet « effet projet » est également visible chez Marine mais de manière différente. Elle ne semble pas voir l'intérêt de se mettre en position d'écouter jusqu'ici mais elle va interpellé ses pairs pour leur dire de se mettre eux-mêmes dans cette position. Ou encore, Marine s'adressera directement à moi pour connaître la suite des activités. Ce comportement montre

une motivation pour le projet chez Marine mais également que son rôle d'élève est encore en construction. Il est en général nécessaire d'explicitier l'attitude qu'elle doit observer : « Marine, fais le silence s'il te plaît, c'est le moment d'écouter pour comprendre ce que nous allons faire ». Le progrès est malgré cela remarquable chez elle si l'on compare à la période précédente. Avant la mi-janvier, il était extrêmement difficile d'obtenir son attention parfois impossible de faire en sorte qu'elle soit calme et silencieuse.

b) S'impliquer dans l'activité (orale/écrite)

Les deux élèves s'impliquent mieux dans les situations d'apprentissages. Ils ont conscience de leur place dans le projet et dans la classe et se montrent actifs à l'oral.

Marine est notamment source de propositions et montre un intérêt qui semble authentique dans ses prises de paroles. Certaines de ses propositions sont par ailleurs pertinentes.

Nolan reste plus en retrait mais sa participation orale s'est néanmoins accrue. Cette réserve peut, d'après moi, s'expliquer par la peur de se tromper. J'ai pu m'en rendre compte pendant les séances d'APC, même en groupe réduit il paraît parfois se retenir de parler, y compris quand il a la bonne réponse⁶⁶. L'accroissement de l'implication de Nolan est en revanche plus discutable à l'écrit. Il est toujours nécessaire de prendre un moment avec lui pour le mettre au travail. Pendant le projet, le passage à l'écrit est resté un blocage presque constant. J'ai plusieurs fois dû lui faire effectuer une production orale, puis une dictée à l'adulte qu'il recopie ensuite sur sa feuille. Nolan semble donc motivé par le projet mais il reste inhibé par ses difficultés et/ou la peur de se trouver en situation d'échec.

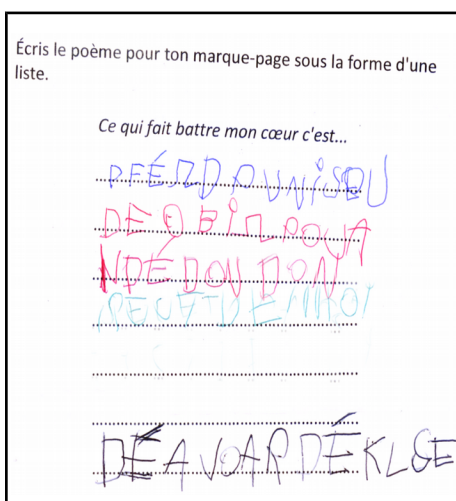
c) Entrer dans les apprentissages

L'entrée dans les apprentissages reste une étape difficile pour Nolan et Marine. Ils entrent dans l'activité mais on peut constater un blocage quand ils se trouvent face aux obstacles liés aux apprentissages. Ils font partie des élèves de la classe pour qui une

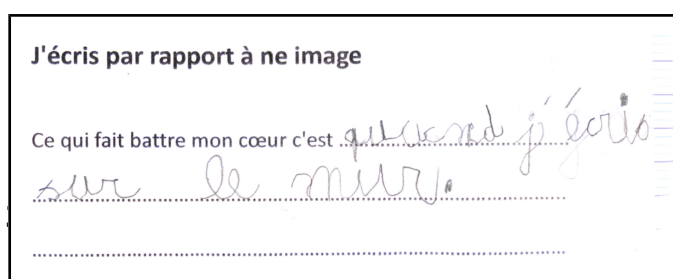
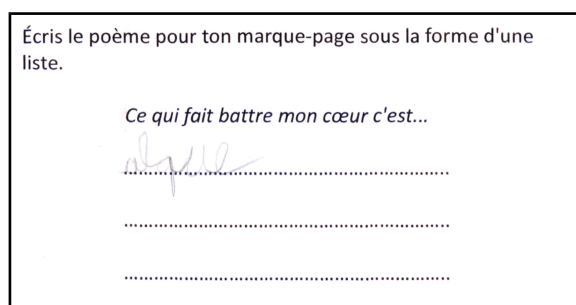
⁶⁶ Ce bilan pour Nolan est contradictoire avec ce que j'avais précédemment évoqué à son sujet en groupe restreint. Il semble que son rapport à l'activité soit en cause.

différenciation est nécessaire, pour les mettre en réussite, comme nous avons pu le voir précédemment mais aussi, pour être en situation d'apprentissage.

Pour Marine, il me faut alterner entre les travaux destinés aux CE1 et ceux destinés aux CP en fonction de la difficulté. Par exemple, dans le cas du poème « Ce qui fait battre mon cœur c'est... », les CP devaient produire une liste, notion qui avait été travaillée dans la période précédente. Marine a produit une liste de trois phrases (Fig.1). Celles-ci ont peu de continuité avec le travail effectué lors des séances précédentes, deux d'entre elles expriment des actions ou des moments liés au quotidien proche et une seule est dans l'évocation (« d'avoir des glaces »). Enfin, les phrases sont écrites en mode syllabique, en capitales et sans coupures entre les mots. Le progrès essentiel ici consiste à ce que le travail soit fait, nous en parlerons dans la partie consacrée à ce critère en particulier. Mais il est également possible de voir le début d'une mise en œuvre dans la démarche de production de texte, même si celle-ci est principalement instinctive. L'exemple le plus remarquable est le fait qu'elle change de couleur à chaque phrase au lieu d'utiliser la ponctuation. Il s'agit donc effectivement d'une liste cohérente avec l'accroche « Ce qui fait battre mon cœur c'est... ».



Il y a donc chez Marine une nette progression du point de vue de la production en qualité mais surtout en quantité dans le cadre de l'expression écrite. L'implication dans cette phase de production lui fait passer outre ses difficultés d'encodage, c'est un net progrès.



Nolan, quant à lui, semble gêné dans ses apprentissages par les inhibitions liées aux difficultés qu'il rencontre. Il est difficile d'obtenir plus d'un seul mot à l'écrit de sa part. Pendant les deux premières périodes de son années de CE1, les productions orales de Nolan (pour préparer à l'écriture ou en dictée à l'adulte) étaient constituées de phrases déjà entendues, celles des pairs, et, parfois, personnalisées. En fin de troisième période, l'écrit reste minimaliste chez Nolan lorsqu'il s'agit de produire, le passage par la dictée à l'adulte est encore nécessaire. Cependant, en le prenant seul et sans l'influence de l'entourage, il est capable de produire sa propre phrase, il la construit et sait me la répéter mot à mot et la former à l'écrit lui-même.

Pour ces deux élèves, on remarque que l'entrée dans l'activité n'est pas nécessairement synonyme d'apprentissage. La tâche est effectuée pour elle-même, le sens que le projet donne aux apprentissages concentre l'attention de ces élèves sur la tâche actionnelle.

d) Faire le travail

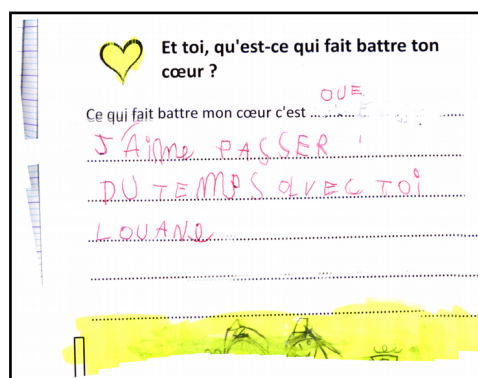
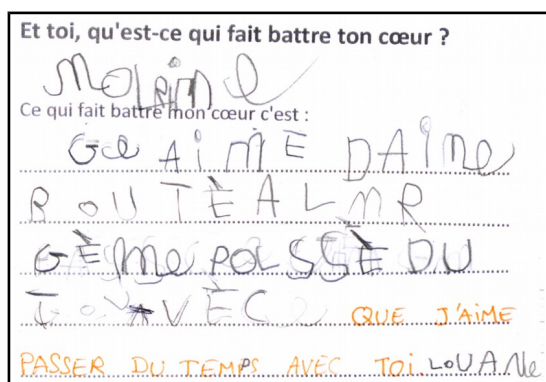
Les progrès réalisés par Marine et Nolan correspondant à ce critère en particulier sont inégaux. Au début de l'année scolaire et jusqu'à la fin de la deuxième période, il était particulièrement difficile d'obtenir une production de ces deux élèves, qu'il s'agisse de production écrite, de mathématiques ou d'arts plastiques.

Nolan a semblé intéressé par les sciences très vite, notamment lors des travaux de groupes. Dans le courant du mois de Février, Nolan a commencé à rendre des travaux en arts-plastiques, à les montrer puis au fur et à mesure à participer aux mises en commun en français. Cela implique pour lui de s'être investi dans l'activité et d'avoir envie de montrer le travail effectué. Les productions écrites restent cependant courtes, une phrase simple qui reste centré sur son univers proches (jeux, personnages de fiction) et le recours à la dictée à l'adulte reste nécessaire. La production finale de Nolan pour le poème « Ce qui fait battre mon cœur » évoque le jeu le plus courant en ce moment dans l'école dans la cour de récréation.

└ Ce qui fait battre mon cœur c'est
quand je joue aux toupies.

La progression de Nolan est donc perceptible mais les difficultés à l'écrit restent un obstacle pour baisser ses inhibitions. Il sait et apprécie faire le travail lorsqu'il sait le faire ou s'il est accompagné d'un adulte. C'est, par conséquent, une progression dans le domaine du travail qui reste à confirmer sur le long terme.

De son côté, Marine semble s'être appropriée le projet de manière naturelle, surtout en production écrite. Comme nous l'avons dit précédemment, Marine produit maintenant des phrases ou proto-phrases, parfois plusieurs pour répondre au même sujet. Marine est désormais capable d'entrer dans l'activité en production écrite et de faire le travail du début à la fin, c'est une progression remarquable. De plus, Marine s'est mise à faire le travail dès le début du projet.



A la première production, Marine a fait le travail jusqu'au bout et sérieusement d'une part, s'est impliquée personnellement dans le contenu de sa production d'autre part. Elle parle de son vécu et de ses sentiments personnels et nomme une camarade de classe. Elle a d'ailleurs ajouté « Louane » après ma correction sur son brouillon car elle n'avait pas eu le temps de l'écrire, le prénom se retrouve avec logique sur la version normée recopiée l'après-midi. Nous pensons que le changement radical dans le comportement de Marine est directement lié au projet.

Conclusion

D'un point de vue global, l'expérience va dans le sens de nos recherches. La conception d'une séquence didactique sous la forme d'un projet donne effectivement du sens aux apprentissages. Les élèves ont été dans la capacité de s'approprier les différentes tâches et, par conséquent, avoir une appréhension d'ensemble sur l'avancée et la finalité du projet.

Les élèves les plus en difficulté ont vu leur implication s'accroître, cette implication s'est traduite par des productions écrites plus abouties que lors des deux périodes précédentes. Il nous semble par conséquent raisonnable de penser que ce type de pédagogie a une influence positive sur le comportement des élèves aux comportements inadaptés à l'institution scolaire.

Nous avons néanmoins observé que les critères de réussite ne sont pas remplis dans leur intégralité. Certaines progressions sont plus visibles que d'autre et il semble que l'attitude face au travail est évoluée de manière plus positive chez Marine que chez Nolan. Il est évident qu'une partie de ces stagnations puissent s'expliquer par les faiblesses de la proposition didactique. Premièrement, si le projet a une dimension collective, les tâches et les productions finales restent individuelles. Ensuite, il semble que les élèves se soient laissés guidés par les activités proposées pour l'écriture du poème, certains n'ont sans doute pas intégré la notion de réécriture faite, sans doute, de l'avoir suffisamment explicitée.

Les comportements n'ayant pas progressé sont également explicables par rapport aux profils très différents des deux élèves concernés. Si Marine a des difficultés à entrer pleinement dans le métier d'élève, elle ne montre pas d'hostilité face à l'institution scolaire en règle générale. A l'inverse, Nolan semble ressentir une réelle souffrance dans le cadre scolaire et alterne des comportements agités avec de courtes mises au travail lorsqu'il se sent plus en confiance (notamment lorsqu'il est seul avec l'adulte).

Le troisième élément essentiel pour analyser les stagnations observées est la courte durée du projet. Les types de difficultés touchant ses deux élèves étant durables, une expérience d'une journée et demi par semaine est insuffisante pour remédier à l'intégralité des obstacles. Il faut également ajouter que les effets positifs que nous avons pu observer chez les élèves doivent être observable sur du long terme. Pour cela il sera sans doute nécessaire de réitérer des séquences de ce type, mais aussi, tenter d'autres leviers qui permettront, au fur et à mesure d'emmener ses élèves vers leur émancipation.

L'image des bouteilles à la mer semble synthétiser la situation. En tant que professeurs des écoles, nous jetons des bouteilles à la mer dans nos salles de classes en espérant que les élèves puissent se saisir du savoir qu'elles contiennent. Mais nos bouteilles ne contiennent pas toutes exactement la même chose. Certaines contiennent un long message, d'autres seulement quelques mots, certaines sont imagées, d'autres contiennent uniquement des images, certaines sont écrites en braille, dans une langue étrangère ou un message sonore enregistré... mais leur contenu doit bien mener l'ensemble des élèves au même endroit. Au delà de la métaphore,

nous pensons qu'il est nécessaire d'envisager les apprentissages comme des activités que les élèves puissent s'approprier pour devenir autonomes dans leur rapport aux savoirs et aux savoir-faire. Il est nécessaire pour le professionnel de l'éducation de donner aux enfants les outils adaptés en fonction de leur diversité, de leurs facilités et de leurs difficultés pour les faire progresser dans une école réellement émancipatrice.

Bibliographie

- Arpin, L. & Capra, L. (2001), *L'Apprentissage par projets*, Québec : Chenelière/McGraw-Hill
- Bassis, H. (1987), Avertissement, dans *Éducation Nouvelle : Quelle histoire !* de H. Lethierry, France : Delval
- Bensalem, D. (2010), En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ?, *Synergies Algérie*, n° 9, pp. 75-82
- Bernardin, J. (2011), *Du plan Langevin à aujourd'hui, les aptitudes, sens et usages sociaux*, site internet du Groupe Français d'éducation nouvelle, repéré à http://www.gfen.asso.fr/fr/du_plan_langevin_wallon_a_aujourd_hui_aptitudes_
- Best, F. (1997), *L'échec scolaire*, coll. « Que sais-je », France : PUF
- Blaya C. (2010), *Décrochage scolaire, l'école en difficulté*, France : De Boeck
- Bourdieu, P. & Passeron J.C. (1964) *Les héritiers*, France : Les éditions de Minuit
- Bressoux, P., (1994), Note de synthèse, Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue française de pédagogie*, n°108, pp 91-137, repéré à http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1260
- Bressoux, P. (2001) Réflexions sur l'effet maître et diverses pratiques enseignantes, dans *Les Dossiers des Sciences de l'éducation* n°5
- Cèbes, S. & Goigoux, R. (1999), *L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté*, France : Cahiers Alfred Binet
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (juin 1999), ZEP et pédagogie de la réussite, *Ville-école-intégration*, n°117, repéré à <http://www.ozp.fr/IMG/pdf/chauveau117.pdf>
- Connac, S. (2017), *Enseigner sans exclure*, France : ESF Editeur, pp 149-151
- Desombre, C., Delelis, G., Lachal, M., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F., Antoine, L., (2008) *Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil*, éd. Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP) repéré à <https://journals.openedition.org/osp/1673>
- Diuzet, F. (juin 2017), Émancipation en pédagogie Freinet : le développement de la pensée, *Le Nouvel Éducateur*, n°233, pp 5-8
- Forquin, J.C. (avril-mai-juin 1982), L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, *Revue Française de Pédagogie* n°59, pp 52-75
- Freinet, C. (1978), *L'éducation du travail*, France : Delachaux et Niestlé

- Hubert B. (2011), Travailler son histoire de vie au travers de ses écrits scolaires, une approche anthropophénoménologique du rapport au savoir, *Cuestones Pedagógicas* n°20
- Imbert, F. (2004), *Enfants en souffrance, élèves en échec*, France : ESF Éditeur
- Lang, P. (2000), Jean Houssaye, Le triangle pédagogique, repéré à http://www.anim.ch/pxo3_02/pxo_content/medias/jean_houssaye_triange_pedagogique.pdf
- Louis, J.M. et Ramond F. (2009) *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté scolaire*, France : Dunod
- Meirieu, P. (2001), *Freinet, Activité collective et apprentissages individuels*, col. L'éducation en question, France : Editions PEMF, pp 14-15
- Milot, J.G. (décembre 1983), Le développement de l'enfant : Savoir faire savoir dire, *Québec français*, n°52, pp 68-71
- Perraudau, M. (octobre 2005), *Les difficultés « ordinaires » d'apprentissage*, Les Cahier Pédagogiques, n°436
- Perrenoud P. (mai-juin 1993), Sens du travail et travail du sens à l'école, *Cahiers pédagogiques*, n° 314-315, pp. 23-27
- Perrenoud, P. (décembre 1995), Des savoirs aux compétences, Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève, *Pédagogie Collégiale*, n°9
- Perrenoud, P. (mars 1997), Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école, *Pédagogie collégiale*, Vol. 10 n°3
- Perrenoud, P (1999), Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?, Université de Genève, repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Puren, C. (septembre-octobre 2006), De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le monde*, n°347, pp 37-40
- Ramos, G. (mardi 6 décembre 2016), *Editorial de presse, Résultats du PISA 2015*, dossier de presse du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- Roche, P. (16 juin 2017), 1947, le plan Langevin-Wallon pour une école de justice et d'émancipation, *L'Humanité*
- Rochex, J.Y. (1994), *Normes et normativité en sociologie de l'éducation*, repéré à medfil.free.fr/dl/data/6/ac.doc
- Roux, J.P. (2002), *Socio-constructivisme et apprentissages scolaires*, repéré à www.dcalin.fr/fichiers/jproux.doc

Schlemminger, G. (2003), La Pédagogie Freinet et le travail en projet, *Les Langues modernes*, n°3, pp47-57

Schneuwly, B. (1985), La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. Dans Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, pp 169-201

Zakartchouk, J.M. (novembre 2007) *Des réussites trop mal connues, entretien avec Anne Armand*, Cahiers Pédagogiques n° 457

Tardiff, J. & Meirieu, P. (1996), *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances*, repéré à <http://w4.uqo.ca/moreau/documents/Tardif1996.pdf>

Pages web :

Le courant socio-constructiviste, repéré à <https://lescourantspedagogiques.weebly.com/le-courant-socio-constructiviste.html>

Plaquette de présentation du GFEN, repéré à http://www.gfen.asso.fr/images/documents/gfen_presentation_2018.pdf

Ville data, repéré à <https://ville-data.com/categories-sociales/Montfort-le-Gesnois-72-72241>

Textes officiel :

Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de de la République

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Annexe 1

Séquence : Des marques-page à la mer

Français / Arts-plastiques / Mathématiques / Enseignement moral et civique

Objectifs :

- Être capable d'exprimer et de partager ses émotions par écrit
- Comprendre et interpréter un poème seul ou à plusieurs
- Être capable de répondre à un interlocuteur (réel ou imaginaire)
- Construire un projet personnel impliquant l'ensemble de la classe avec l'aide du professeur

Compétences travaillées :

- Mise en œuvre d'une démarche de production de texte
- Mener à son terme une production individuelle dans le cadre d'un projet mené par le professeur
- Initiation aux règles de la coopération
- Mémorisation de textes (en situation d'interprétation)
- Vigilance orthographique
- Mobilisation des connaissances antérieures et des connaissances qui en sont issues.
- Articuler le texte et l'image à des fins d'illustration, de création

Contribution au socle commun :

Utiliser la langue française pour penser et communiquer (D1), la formation de la personne et du citoyen (D3), les représentations du monde et l'activité humaine (D5).

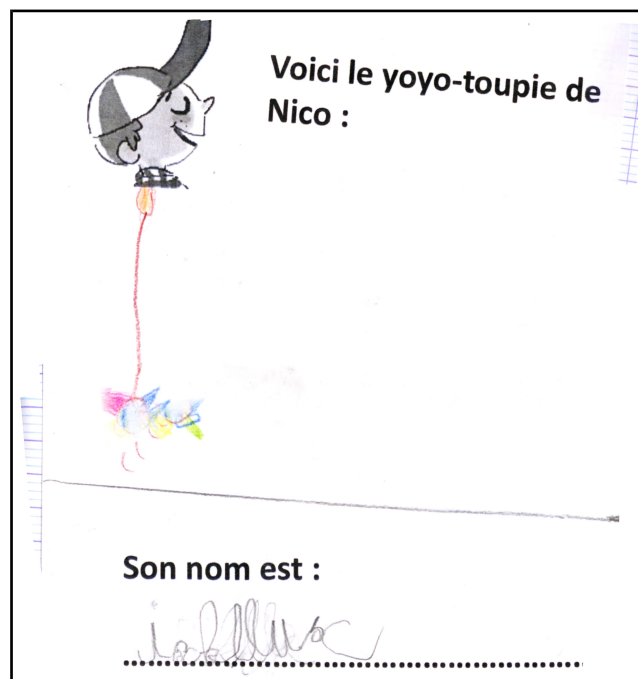
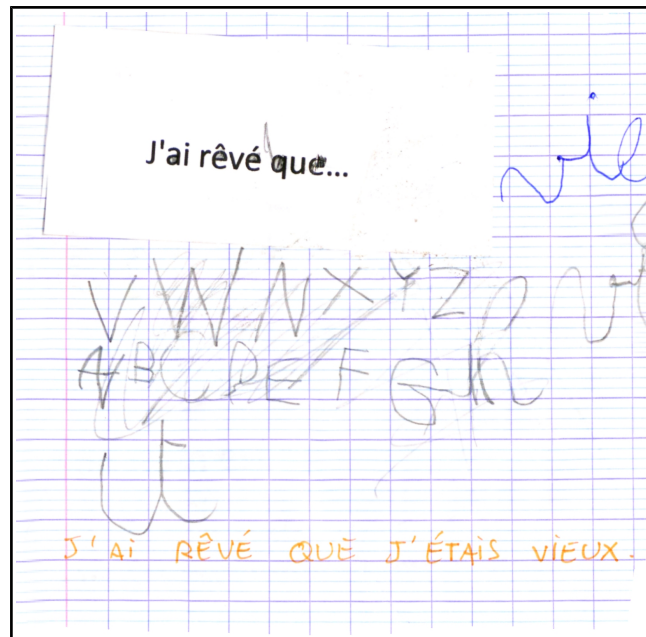
		Objectif(s)	Compétence(s)	Description
Phase de découverte	Séance 1 Découverte	- Découvrir le poème - Produire un écrit en réponse au poème	- Mémorisation de textes en situation d'interprétation - Mobilisation des connaissances antérieures et des connaissances qui en sont issues	<u>Phase 1 :</u> Écoute du poème dit par le professeur. Répétition des premiers vers pour apprendre le début du poème. <u>Phase 2 :</u> Écrire une réponse (poser une question).
	Séance 2 Le poète sur son île.	- Comprendre le poème	- Mobilisation des connaissances antérieures et des connaissances qui en sont issues - Articuler le texte et l'image à des fins d'illustration, de création	Dessiner ce que pourrait répondre le personnage.
Phase de recherche	Séance 1 Lancement du	- Interpréter le poème dans son	- Mémorisation de textes (en situation	<u>Phase 1 :</u> Mémorisation et

	projet		intégralité. - Lister les étapes d'un projet	d'interprétation) - Mener à son terme une production individuelle dans le cadre d'un projet mené par le professeur - Initiation aux règles de la coopération	interprétation de l'ensemble du poème. <u>Phase 2 :</u> Explication du projet par le professeur. Par groupe, les élèves cherchent trois étapes qui seront nécessaire à la réalisation du projet.
	Séance 2	Travail d'interprétation et de mémorisation du poème en parallèle	- Comprendre une métaphore (« mon cœur qui bat ») - Écrire sur un objet ou une situation qui produit une émotion.	- Mobilisation des connaissances antérieures et des connaissances qui en sont issues. - Mise en œuvre d'une démarche de production de texte - Vigilance orthographique	<u>Phase 1 :</u> Discussion collective autour des vers : <i>Et j'ai le cœur Qui bat Qui bat Très vaguement</i> <u>Phase 2 :</u> Produire une phrase qui répond à la question : « Et toi, qu'est-ce qui fait battre ton cœur ? »
Phase d'appropriation	Séance 1 : Vers la poésie		- Réécrire un texte pour la rapprocher du genre poétique	- Mobilisation des connaissances antérieures et des connaissances qui en sont issues. - Mise en œuvre d'une démarche de production de texte - Vigilance orthographique	<u>Phase 1 :</u> Discussion collectif sur le genre poétique. <u>Phase 2 :</u> Réécrire la phrase de la séance précédente (« Et toi, qu'est-ce qui fait battre ton cœur ? »)
Phase d'approfondissement d'entraînement	Séance 1 : Terminer le poème		- Approfondir sa production en ajoutant une phrase de fin.	- Mobilisation des connaissances antérieures et des connaissances qui en sont issues. - Mise en œuvre d'une démarche de production de texte - Vigilance orthographique	<u>Phase 1 :</u> Montrer que le poème a une fin, une phrase de fin. <u>Phase 2 :</u> Production de la phrase de fin → donner la raison, dire pourquoi cette chose en particulier procure une émotion.
	Séance 2 : Passage au traitement de texte		- Utiliser les TICE (traitement de texte) pour donner forme à son écrit.	- Mener à son terme une production individuelle dans le cadre d'un projet	En salle informatique, par binôme, les élèves recopient leurs productions au traitement de texte.

			<p>mené par le professeur</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correspondances entre diverses formes d'écritures des lettres pour transcrire un texte - Initiation aux règles de la coopération 	<p>Nécessite une organisation : répartir les rôles, l'un des élève tape pendant que l'autre dicte et vérifie l'orthographe (puis inverser les rôles).</p>
	Séance 3 Illustration	<p>Dessiner une illustration de sa production</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Articuler le texte et l'image à des fins d'illustration, de création 	<p>Dans un modèle en forme de bouteille, les élève réalisent une illustration de leur production écrite. → fusain. La plastification et le découpage des marques-page est prise en charge par le professeur.</p>
Évaluation	Partager les productions (objectifs en lien avec l'interprétation du poème original)	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et montrer sa production à un groupe restreint - écouter et respecter le travail des camarades. - produire un écrit par rapport à la production d'un.e camarade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilisation des connaissances antérieures et des connaissances qui en sont issues. - Mise en œuvre d'une démarche de production de texte - Vigilance orthographique 	<p>En groupes de 3 ou 4</p> <p>Phase 1 : Chaque élève lit sa production et montre son marque-page à son groupe.</p> <p>Phase 2 : Les élèves écrivent sur le poème qui les a le plus marqué et expliquent pourquoi. → Même modèle que la production : expliciter une émotion puis donner une raison.</p>

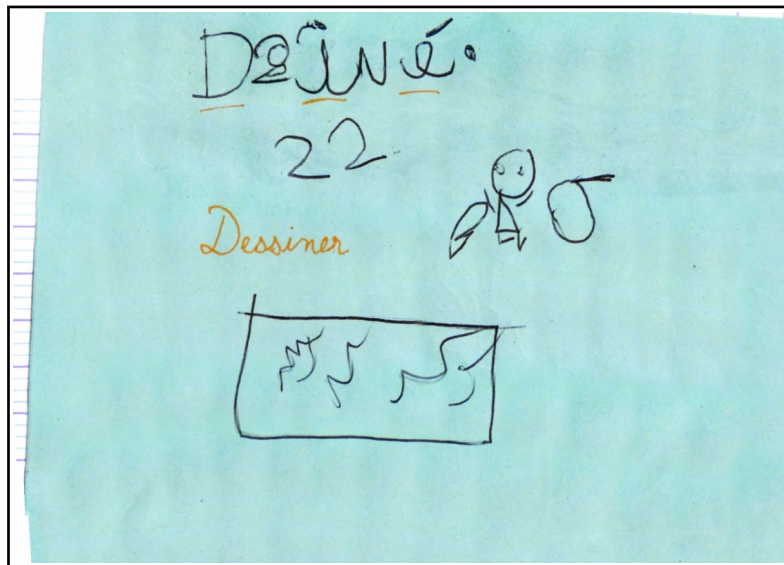
Annexe 2

Exemples productions écrites de Nolan pendant les deux premières périodes :



Annexe 3

Exemples de productions écrites de Marine pendant les deux premières périodes



Annexe 4

Des marques-pages à la mer


Étape		Commencé	Terminé
Poème	Brouillon		
	Taper à l'ordinateur		
Illustration			
Découper			
Plastifier			
Mettre les marques-pages dans des livres			

Annexe 5

Exemple de production écrite d'un élève de CP pendant la réalisation du projet :

Écris le poème pour ton marque-page sous la forme d'une liste.

Ce qui fait battre mon cœur c'est...

QUE MA COPINE
A DÉMÉNAGÉ
TRÈS LOIN D'ICI
QUE JE RÉUNIRAI
QUE PAPA QUE
JE QU'ON STRIII
MOI MA MÈRE
ALBAN + CAMILLE 

Annexe 6

Exemple de production écrite d'un en très bonne réussite scolaire pendant la réalisation du projet :

Écris le poème pour ton marque-page. Va à la ligne à la fin de chaque phrase.


Commence chaque phrase par :

Ce qui fait battre mon cœur c'est...


Ce qui fait battre mon cœur c'est de jouer avec Caithyme. Ce qui fait battre mon cœur c'est de courir très vite. Ce qui fait battre mon cœur c'est que ^{me} Maëlie m'aime plus. Ce qui fait battre mon cœur c'est de rigoler quand on me fait rire.

Annexe 7

Exemple de production écrite d'une élève « moyenne » pendant la réalisation du projet :

 Et toi, qu'est-ce qui fait battre ton cœur ?

Ce qui fait battre mon cœur c'est quand il y a du calme et quand je revois mon papa et ma maman



C'EST BIEN à côté de ma maman
Annie
UHMM