



HAL
open science

La pédagogie de projet : donner du sens aux apprentissages tout en motivant les élèves

Mathilde Renard

► To cite this version:

Mathilde Renard. La pédagogie de projet : donner du sens aux apprentissages tout en motivant les élèves. Education. 2021. dumas-03442501

HAL Id: dumas-03442501

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03442501v1>

Submitted on 23 Nov 2021

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

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

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

LA PEDAGOGIE DE PROJET : DONNER DU SENS AUX APPRENTISSAGES TOUT EN MOTIVANT LES ELEVES

Mots Clefs : projet, écriture, cycle 3, motivation, apprentissages

Présenté par : Mathilde RENARD

Encadré par : Sandrine MEYLAN

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, S. Meylan, qui s'est montrée très disponible avec des retours rapides et constructifs.

Je remercie également mes tuteurs, G. Vincent et S. Lelièvre, pour leurs précieux conseils tout au long de cette première année d'enseignement.

Un grand merci à ma famille qui a su me soutenir dans cette première année d'enseignement qui n'a pas toujours été facile.

Enfin, je tiens à remercier tout particulièrement mes élèves de CM1 pour leur investissement dans ce projet et pour cette année scolaire passée à leurs côtés.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
I. Motiver les élèves en donnant du sens aux apprentissages par la pédagogie de projet	3
A. Donner du sens aux apprentissages	3
1. La motivation scolaire.....	3
2. Lien entre motivation et apprentissages.....	4
B. Une solution : la pédagogie de projet	6
1. Historique et origines de la pédagogie de projet.....	6
2. Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?	7
3. La place du projet dans l'Education Nationale	9
4. Les avantages et les limites de la pédagogie de projet.....	11
II. La mise en place de la pédagogie de projet dans une classe de CM1	15
A. Le choix du projet.....	15
1. Pourquoi un projet d'écriture ?	15
2. Mes hypothèses et mes indicateurs	17
B. La séquence	19
1. Le contexte de réalisation	19
2. Les détails de la réalisation	20
a. Un projet pluridisciplinaire	20
b. Les premières séances	21
c. Les séances d'écriture	23
d. La finalisation du recueil.....	24
III. Résultats et analyse du projet	25
A. Hypothèse 1	25
a. L'implication des élèves	25
b. Les notions acquises	29
B. Hypothèse 2	31
C. Hypothèse 3	34
CONCLUSION.....	37

BIBLIOGRAPHIE.....	39
1. Les documents officiels	39
2. Les livres.....	39
3. Les articles	40
4. Les sites internet	40
ANNEXES.....	41
<u>Annexe 1</u> : Fiche de séquence	41
<u>Annexe 2</u> : <i>C'est bien le jour de la rentrée</i> , P. Delerm	44
<u>Annexe 3</u> : Questionnaire de compréhension	45
<u>Annexe 4</u> : Extraits de nouvelles à relier au bon titre.....	46
<u>Annexe 5</u> : Tableau de lecture comparée.....	46
<u>Annexe 6</u> : Grille d'écriture commune	47
<u>Annexe 7</u> : Guide pour écrire une nouvelle <i>C'est bien !</i>	47
<u>Annexe 8</u> : Questionnaire individuel de ressenti	48
<u>Annexe 9</u> : Couverture et quatrième de couverture du recueil	49
Résumés.....	50
En français	50
En anglais	50

INTRODUCTION

Dans le cadre de ma formation pour devenir professeure des écoles, j'effectue mon année de stage dans une classe de CM1 dans le 17^{ème} arrondissement. Ma classe est composée de 25 élèves dont le niveau me semble satisfaisant même s'il existe quelques disparités. Les élèves sont issus d'un milieu social plutôt aisé. L'ambiance de classe, généralement calme et sereine, est propice à un bon climat de travail. La mise en place de projets s'en trouve donc facilitée.

Lors de mes études et de mon stage, j'ai pu remarquer le fort impact qu'a la motivation sur les apprentissages. En effet, elle permet de faciliter ces derniers car les élèves ont envie d'apprendre. Ainsi, les enseignements deviennent plus bénéfiques. De plus, il est essentiel de donner sens aux apprentissages afin d'obtenir une réelle efficacité dans le travail effectué. La mise en place de projets permet notamment à l'élève de le rendre acteur par la réalisation d'une production concrète. En effet, l'élève est ainsi associé à l'élaboration de ses apprentissages, ce qui va le motiver pour s'investir. Il jouera un rôle actif dans l'acquisition de ses connaissances. La compréhension et l'efficacité de son travail en seront donc améliorées.

Le domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » du Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture intègre cette dimension de projet en étroite relation avec la coopération « L'élève travaille en équipe [...] Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. ». De plus, la pédagogie de projet implique nécessairement de l'interdisciplinarité qui est aujourd'hui au cœur des programmes scolaires.

La pédagogie de projet, qui est une pédagogie active, semble être un moyen d'action efficace pour renforcer la motivation des élèves et donner du sens aux apprentissages. Elle permet de développer des savoirs (connaissances), des savoir-faire (capacités) et des savoir-être (attitudes) tout en mobilisant des compétences transversales. C'est pourquoi il m'a semblé intéressant de travailler sur cette thématique lors de mon année de stage, et plus particulièrement sur un projet en écriture. En effet, dans ma classe, j'ai pu observer que les élèves lisaient beaucoup mais ne demandaient jamais à écrire. Il me fallait donc trouver un but pour les motiver à écrire.

Ainsi, dans ce mémoire je vais tenter de répondre à la problématique suivante : De quelle manière la pédagogie de projet peut-elle donner du sens aux apprentissages tout en étant source de motivation pour les élèves ?

Une première partie de ce mémoire présentera les connaissances actuelles et les apports théoriques à propos des effets de la motivation sur les apprentissages par la pédagogie de projet. Une deuxième partie présentera la démarche effectuée en classe et la conception des activités mises en œuvre en classe. Enfin, la dernière partie s'attachera à discuter des résultats de cette expérimentation tout en les analysant.

I. Motiver les élèves en donnant du sens aux apprentissages par la pédagogie de projet

« Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs [réaliser une tâche complexe ou un projet] en suscitant l'intérêt des élèves [...] »¹. Cette phrase, issue du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, souligne l'importance de susciter l'intérêt des élèves et donc de les motiver tout en prenant en compte leur diversité.

A. Donner du sens aux apprentissages

1. La motivation scolaire

L'origine du mot « motivation » se trouve dans le latin – movere – signifiant se déplacer. Ainsi, la motivation est le début et la source d'un mouvement. Elle serait donc le moteur de l'activité. Cette notion de motivation se place au cœur de l'école car tout apprentissage dépend d'elle. Cet aspect est souligné par Pierre Vianin qui qualifie la motivation de « méta – objectif » car elle correspond « à l'objectif nécessaire à la réalisation de toutes les autres démarches d'apprentissage »². Cette première approche permet de remarquer que sans la motivation tout apprentissage est inutile car les élèves ne se sentiront pas concernés. Ainsi, comment motiver les élèves est une des questions fondamentales que peut se poser le professeur des écoles. Afin d'apporter un élément de réponse à cette question, il nous faut faire la distinction entre deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.³

La motivation intrinsèque est une motivation intérieure à l'être humain. Ce dernier est motivé pour la réalisation de l'activité elle – même. Ainsi, l'enfant va travailler uniquement pour le simple désir d'apprendre sans se soucier d'éventuels facteurs extérieurs. C'est ce que l'on peut appeler « cultiver le goût du savoir ». Ce type de motivation permet de poursuivre l'apprentissage mené par curiosité, intérêt personnel et plaisir.

¹ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n°17 du 23 avril 2015)

² VIANIN, Pierre. *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck Supérieur, Septembre 2007

³ VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur, 2009

La motivation extrinsèque est, quant à elle, une motivation extérieure à l'être humain. Ce dernier sera motivé par un élément extérieur à l'activité qui n'a pas forcément de rapport avec l'activité elle-même. Ainsi, l'enfant va effectuer l'activité car il souhaite en retirer un avantage qui va au – delà de la simple curiosité ou éviter un désagrément. Par exemple, les « feed-back » positifs, les récompenses et les encouragements font partie intégrante de la motivation extrinsèque. Le risque, pour un(e) professeur(e) des écoles de stimuler à outrance la motivation extrinsèque, est de détourner l'élève d'un apprentissage signifiant et ainsi de rester uniquement sur un « apprentissage de surface ».

Dans la réalité, il est impossible de séparer de manière significative les motivations intrinsèque et extrinsèque car elles interagissent continuellement. Si nous reprenons l'étymologie de motivation -movere- qui signifie en ancien français « mettre en mouvement », nous nous apercevons bien du mouvement qu'il doit y avoir entre l'élève et le savoir : l'élève doit aller vers le savoir. Or, l'apprentissage ne peut pas être toujours mené par curiosité et intérêt personnel. Ainsi, la motivation extrinsèque joue un rôle déterminant sur la mobilisation de la motivation intrinsèque. Lorsqu'un élève reçoit un « feed-back » positif ou un encouragement (motivation extrinsèque) cela favorise son sentiment de compétence et ainsi de « goût du savoir ». Le professeur des écoles doit donc faire preuve de bienveillance et d'innovations pédagogiques pour intéresser les élèves et mobiliser en premier lieu cette motivation extrinsèque.

2. Lien entre motivation et apprentissages

Selon les théories constructivistes, la motivation joue un rôle essentiel dans les apprentissages car le savoir doit être élaboré par les élèves eux-mêmes. Le rôle central est donc tenu par l'élève et le succès du processus d'apprentissage dépend de sa motivation à entrer dans les apprentissages. Ainsi, le rôle du professeur des écoles est de susciter le désir d'apprendre. Rousseau, dans l'*Emile* paru en 1762, étaye ce propos : « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne ».⁴ La motivation est donc indispensable à l'acte d'apprendre car elle incite les élèves à penser, à agir et à se développer.

⁴ MVOGO, Dominique. *Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau*. Revue des sciences de l'éducation, 1990

Philippe Meirieu, dans un article paru dans Sciences Humaines, se propose de remplacer le mot « motivation » par celui de « mobilisation » lorsqu'il a trait à la pédagogie. Cela permettrait ainsi de clarifier le rôle du professeur des écoles qui ne doit pas attendre que l'élève soit motivé pour quelque chose qu'il ne connaît pas. En effet, il ne doit pas « attendre que le désir émerge [...] mais bien créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent pour acquérir les savoirs que l'on juge nécessaires à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire, professionnelle et citoyenne »⁵.

Les conditions pour créer cette mobilisation autour des savoirs nouveaux sont réunies lorsque l'activité d'apprentissage est complète, c'est-à-dire, lorsque l'activité d'enseignement est directe. Une activité d'apprentissage est une situation d'enseignement qui est proposée à l'élève pour l'aider à atteindre un objectif d'apprentissage bien défini. L'activité d'apprentissage est dite complète, lorsqu'elle comporte quatre phases : une démonstration permettant de fixer les objectifs, des exercices de manipulation à réaliser collectivement afin de mettre en confiance l'élève et de lui renvoyer un « feed-back » positif, des exercices individuels pour impliquer les élèves dans les apprentissages et enfin des révisions régulières qui assurent la stabilité et la durabilité de l'apprentissage.

Parmi les pédagogies dites actives qui stimulent la motivation des élèves, la pédagogie de projet a une place prédominante. En effet, elle place l'élève au cœur des apprentissages et cherche par tous les moyens à le rendre acteur. La pédagogie de projet n'est liée à aucune discipline particulière et peut ainsi être totalement pluridisciplinaire et concerner des apprentissages non disciplinaires comme la socialisation par exemple.

⁵ MEIRIEU, Philippe. *Peut-on susciter le désir d'apprendre ?* Sciences Humaines, mars 2015, mensuel n°268

B. Une solution : la pédagogie de projet

1. Historique et origines de la pédagogie de projet

La pédagogie de projet n'est pas nouvelle ; c'est un concept ancien. En effet, la conduite de projets a toujours caractérisé l'activité de l'Homme. Ce postulat est repris par Karl Marx en 1868 dans *L'instruction pour les délégués du conseil central provisoire* : « C'est dans la pratique que l'Homme a à faire de la vérité, c'est-à-dire de la réalité et de la puissance de sa pensée, la preuve qu'elle est de ce monde ». Ainsi, il souligne l'importance du « praxis »⁶, l'importance de pratiquer.

La pédagogie de projet est une pratique de l'Education Nouvelle qui apparaît entre les 19^{ème} et 20^{ème} siècles.

John Dewey (psychologue et philosophe américain) est un des premiers pédagogues à expérimenter des pratiques relevant de la pédagogie de projet. Il souhaite répondre aux besoins de l'enfant avec le « Learning by doing », signifiant littéralement « Apprendre en faisant ». Ainsi, l'enfant doit être acteur de ses apprentissages en agissant, construisant et menant des projets ... L'apprentissage est un apprentissage par et dans l'action. Pour J. Dewey, l'école a un rôle actif à jouer dans le sens où elle doit être centrée sur les apprenants et leur donner des occasions de se réaliser en prenant en compte leurs besoins et leurs intérêts.

Ovide Decroly (pédagogue et psychologue belge) peut aussi être cité comme un des précurseurs de la pédagogie de projet. Il est considéré comme le créateur des méthodes dites actives en pédagogie, concept qui sera défini et expliqué un peu plus tard. L'enfant doit être l'acteur principal de ses apprentissages. Son activité doit, en effet, se placer au cœur de ses apprentissages. O. Decroly préconise donc un enseignement selon la méthode des centres d'intérêts afin que l'enfant puisse avoir une place prépondérante sur ses apprentissages.

En France, c'est Célestin Freinet (pédagogue français) qui en est l'initiateur. Il souhaite laisser une grande importance aux activités comme la libre expression, le tâtonnement expérimental, l'émission d'hypothèses afin de laisser l'élève actif par tous les moyens possibles. Les élèves sont donc acteurs de leurs propres apprentissages car ils doivent chercher, inventer et apprendre par eux-mêmes.

⁶ HUBER, Michel. *Apprendre en projets*. Chronique Sociale. Septembre 2005

Parallèlement à ces pédagogues, des chercheurs vont venir renforcer la base théorique de la pédagogie de projet.

Pour Henri Wallon (psychologue, médecin et homme politique français), la construction intellectuelle de l'enfant prend racine dans son activité propre : « L'intérêt pour la tâche est indispensable. »⁷ De plus, H. Wallon insiste sur le fait qu'il est important de mener des projets à dimension collective. Ces projets permettent à l'enfant de se construire individuellement : « Il en résulte une diversité de rapports de chacun avec chacun, d'où chacun tire la notion de sa propre diversité [...] et en même temps de son unité [...]. »⁷

Doit aussi être cité Jean Piaget (biologue et psychologue suisse) selon lequel la construction du sujet cognitif passe par l'action. Il renforce la conception de H. Wallon car selon lui, les connaissances doivent être construites par l'enfant lui-même par l'intermédiaire des actions qu'il va accomplir sur les objets (les schèmes).

La première théorisation de la pédagogie de projet a été effectuée par Jean Vial (professeur et membre du département des sciences de l'éducation de l'Université de Caen) pour qui « la pédagogie projective est l'ensemble des attitudes mentales et gestuelles, des conduites et procédures qui autorisent la définition, l'accomplissement et l'exploitation d'un projet. Celui-ci peut être de nature concrète ou abstraite ». ⁸ Ainsi, c'est un long processus mais il en résulte une fin prévisible.

Le Groupe Français d'éducation nouvelle (GFEN) a apporté une seconde théorisation de la pédagogie de projet. L'action et les savoirs sont interdépendants de même que l'interaction entre moi et les autres. Le projet doit être le cadre de l'auto-socio-construction des savoirs.

2. Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?

Avant de définir le terme de « pédagogie de projet », il apparaît nécessaire de définir chacun des termes individuellement.

Le terme « pédagogie » vient du grec « paidagôdia » signifiant l'art d'élever les enfants. Ainsi, la pédagogie peut se définir comme l'art de transmettre des savoirs.

⁷ WALLON, Henri. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. PUF. 1945

⁸ HUBER, Michel. *Apprendre en projets*. Chronique Sociale. Septembre 2005

Le terme « projet » tire ses racines du latin « pro » signifiant « en avant » et « jacere » signifiant « jeter ». Ainsi, c'est l'idée de mise en avant, l'idée d'une chose que l'on se propose de réaliser dans un avenir plus ou moins proche. La définition proposée par LE GRAIN - Atelier de pédagogie sociale peut être reprise : « Le projet est une tâche, définie et réalisée en groupe, issue d'une volonté collective, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable, présentant une utilité sociale ».⁹ C'est donc une action qui vise des objectifs pédagogiques précis.

La pédagogie de projet est considérée comme un « mode de finalisation de l'acte d'apprentissage » selon M. Huber.¹⁰ En effet, dans une pédagogie de projet, l'approche est centrée sur l'élève qui va se retrouver valorisé par la réalisation d'un produit socialisable. Ce produit socialisable sera concret et à destination d'un public extérieur. Ainsi, l'apprentissage par la pédagogie de projet est permis grâce à une activité concrète qui donne lieu à une production.

Philippe Perrenoud permet d'affirmer cela dans la définition qu'il donne en 1999 : « [...] une entreprise collective gérée par le groupe classe qui s'oriente vers une production concrète ; qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif [...] ».¹¹ Sa définition permet d'ajouter que la motivation de l'élève ne pourra qu'être stimulée par la pédagogie de projet car il est placé au cœur du projet. La pédagogie de projet permet aussi de redonner du sens à l'acte d'apprentissage avec la production et la mobilisation de savoirs nouveaux. C'est ce que M. Huber appelle des « savoirs d'action après formalisation ».

Nous retiendrons ici la définition donnée par Jean Proulx en 2004 qui semble réunir une grande partie des idées sous-jacentes à la pédagogie de projet. L'apprentissage par la pédagogie de projet est donc « un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec ses pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable ».¹² Ainsi, la pédagogie de projet permet d'acquérir des connaissances, connaissances que l'élève possède déjà ou non, grâce aux projets.

⁹ MEDIONI, Maria-Alice. *Pour une pédagogie de projet émancipatrice*. GFEN. Mai 2010

¹⁰ HUBER, Michel. *Conduire un projet-élèves*. Hachette Education. Juillet 2005

¹¹ PERRENOUD, Philippe. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* In Educateur. 2002

¹² PROULX, Jean. *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec. 2004

Les termes « anticiper, planifier et réaliser » permettent d’insister sur l’apprentissage dans l’action qui se traduit par la réalisation d’un produit. Cette réalisation doit être visible progressivement tout au long de la conduite du projet. J. Proulx ajoute que le produit fini doit être évaluable car il prend place dans un contexte pédagogique.

J. Proulx propose une schématisation de cette définition (figure1) permettant de mieux comprendre ce qu’est un apprentissage par une pédagogie de projet.

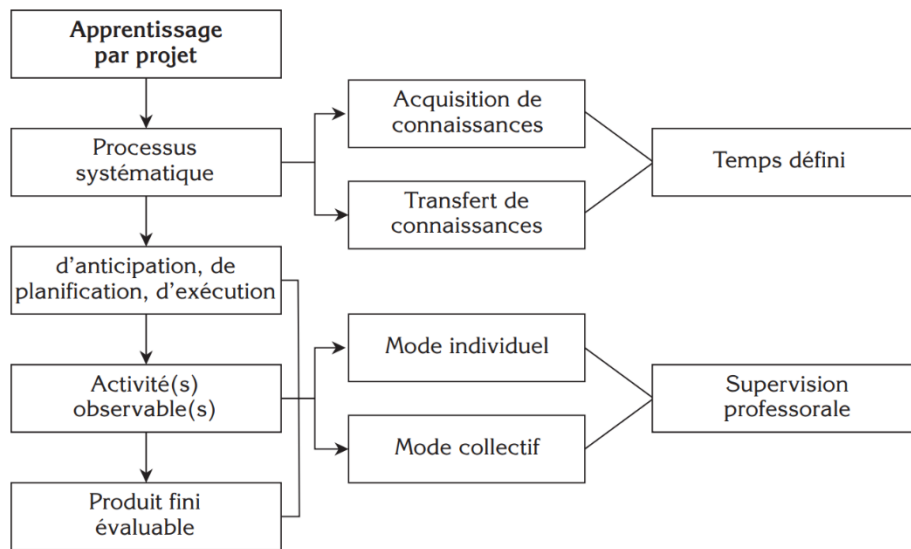


Figure 1 : *L'apprentissage par projet : éléments caractéristiques de définition*

(Source : PROULX, Jean. *Apprentissage par projet*. Presses de l’Université du Québec. 2004)

3. La place du projet dans l’Education Nationale

Le mot projet est souvent employé en pédagogie. En effet, il existe différents types de projets mais qui ont tous la même finalité qui est celle d’agir dans un but commun.

Le projet d’établissement ou projet d’école a été rendu obligatoire par la Loi d’orientation sur l’éducation de juillet 1989 : « Les écoles, les collèges, les lycées d’enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d’établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. » (article 18)¹³. Le projet d’école permet d’assurer la cohérence de la vie de l’établissement en répondant aux besoins des élèves. L’académie de Paris souligne

¹³ Loi d’orientation sur l’éducation. N°89-486 du 10 juillet 1989

que « le projet d'école indique l'organisation des actions et moyens mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves ».

Le projet pédagogique concerne les modalités de mise en œuvre du projet d'école. Il est donc le « volet pédagogique du projet d'établissement comportant les modalités de mise en œuvre d'une structure d'apprentissage, adaptée au public accueilli et au niveau de formation. »¹⁴ Le projet pédagogique fixe donc les objectifs et les stratégies à mettre en place afin d'atteindre les objectifs : « Il porte sur les actes que l'équipe pédagogique se propose d'accomplir pour assurer la formation de l'élève conformément aux finalités et aux instructions officielles. »¹⁴

Enfin, le projet-élèves est le projet conduit spécifiquement avec les élèves et par les élèves. C'est à ce projet que ce mémoire fait particulièrement référence car les élèves y sont les acteurs principaux.

Ces différents projets se transforment et s'adaptent au cours des années et en fonction de l'équipe pédagogique afin d'être au plus près des besoins des élèves. Le projet est donc une notion présente au sein de l'Education Nationale.

Nous pouvons tout d'abord la retrouver dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture d'avril 2015. Il y est noté que « L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet [...] ». Cette notion de projet est reprise dans le domaine 2 qui s'intitule « Les méthodes et outils pour apprendre ». L'élève doit pouvoir « travailler à un projet ». En effet, il doit anticiper et planifier ses tâches tout en mobilisant les compétences nécessaires à la réalisation du projet. Un axe de ce domaine 2 « Coopération et réalisation de projets » permet de ne pas oublier la dimension collaborative des projets : « Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs ». Ce sens de l'engagement et de l'initiative est repris dans le domaine 2 « La formation de la personne et du citoyen » en

¹⁴ Selon le site internet de l'académie de Paris : [Académie de Paris - Présentation des projets au sein de l'Education nationale \(ac-paris.fr\)](http://Académie de Paris - Présentation des projets au sein de l'Education nationale (ac-paris.fr))

mettant en avant l'importance de s'impliquer, de s'engager dans la vie scolaire et d'entreprendre par la réalisation de projets collectifs.¹⁵

Dans les programmes consolidés du cycle 3 de juillet 2020¹⁶, cette culture de l'engagement est reprise dans les finalités de l'enseignement moral et civique. Cette discipline est, quel que soit le projet mené, au cœur de l'apprentissage par la pédagogie de projet car l'élève est placé en situation de coopération, de mutualisation et d'échange avec ses pairs : l'élève doit « savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche ». De plus, il est noté que « Tout au long du cycle 3, l'engagement des élèves [...] prend appui sur la coopération dans l'objectif de réaliser un projet collectif [...] ».

En français, les programmes citent explicitement le projet dans le domaine de l'écriture dans le cadre des écrits longs.

L'accent est aussi mis sur le fait que le projet permet de faire acquérir plusieurs compétences grâce à son interdisciplinarité.

4. Les avantages et les limites de la pédagogie de projet

Selon Philippe Meirieu, « la pédagogie de projet représente une avancée décisive dans l'organisation pédagogique ». En effet, la pédagogie de projet détient des avantages certains.

Philippe Perrenoud¹⁷ a listé les différents objectifs, appelés fonctions, que peut apporter un projet. Tout d'abord, la pédagogie de projet entraîne la mobilisation de savoirs et de savoir-faire ainsi que la construction de compétences. Le projet permet de renforcer la mise en place de situations dites situations problèmes qui vont obliger les élèves à trouver des solutions et ainsi à renforcer la mobilisation de leurs savoirs et de leurs ressources.

La pédagogie de projet permet aussi, grâce aux situations concrètes, d'accroître le sens des apprentissages dits scolaires. En effet, grâce à la réalisation d'une production concrète qui est mobilisatrice pour les élèves, l'apprentissage sera facilité car les élèves ont un but. Ce véritable enjeu va permettre aux élèves d'acquérir des savoirs d'action, c'est-à-dire des savoirs qui vont rendre possible l'intervention sur le réel. Ainsi, les apprentissages vont se construire

¹⁵ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n°17 du 23 avril 2015)

¹⁶ Programme consolidé du cycle 3. BO n°31 du 30 juillet 2020

¹⁷ PERRENOUD, Philippe. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* In Educateur. 2002

dans l'action. Carl Rogers (psychologue américain) insiste sur le fait de mettre l'élève en situation est indispensable pour les apprentissages : « On apprend bien que ce que l'on a appris soi-même ».

De plus, mener des projets et être de facto confronté à des obstacles permet de découvrir des nouveaux savoirs qui vont aider à surmonter ces obstacles.

Selon Proulx, ces obstacles vont permettre aux élèves de développer des « habilités à la résolution de problèmes ». Ces problèmes étant nouveaux, l'apprentissage est motivé par le désir de les surmonter. De nouveaux savoirs seront ainsi acquis par les élèves et les appuis cognitifs en seront renforcés. Selon l'Ifé¹⁸, les savoirs scolaires gagnent en légitimité et les élèves y trouvent un réel sens.

Les projets permettent également de développer la coopération et l'intelligence collective. En effet, un projet est un travail de groupe. Il est donc inévitable d'acquérir des savoir-être. Michel Huber considère le savoir-être comme « l'acquisition de comportement généralement à dimension sociale »¹⁹. Ce sont donc des comportements qui seront générés ou activés par des actions conduites en cours de projets et qui vont faire appel à la « responsabilisation personnelle » mais aussi collective. Le projet mené collectivement permet ainsi de développer la solidarité et la coopération car les élèves vont devoir s'organiser ensemble afin de trouver des solutions communes et collectives aux problèmes rencontrés. Va ainsi s'opérer une sorte de mutualisation des apprentissages où chacun pourra apporter un savoir que l'autre ne possède pas forcément. Boutinet insiste en mettant en avant que « l'apprenant – ici l'élève – est un acteur-auteur ».

Pour P. Perrenoud, la pédagogie de projet permet aussi d'aider chaque élève à prendre confiance en lui. En effet, l'élève étant un « acteur-auteur », il a un certain pouvoir sur le groupe et les décisions prises et il doit pouvoir s'affirmer. Travailler sur un projet peut permettre de donner une bonne image de soi. C'est donc un moment de socialisation important dans lequel chaque « acteur-auteur » cherche une certaine reconnaissance de ses pairs. La responsabilisation est aussi importante car chaque participant au projet doit assumer ses choix et ses décisions ainsi que leurs conséquences.

¹⁸ REVERDY Catherine. *Des projets pour mieux apprendre ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses, Ifé. N°82, février 2013

¹⁹ HUBER, Michel. *Conduire un projet-élèves*. Hachette Education. Juillet 2005

De même, un projet permet de développer le « vivre-ensemble » et ainsi favoriser l'autonomie mais aussi l'écoute et le respect pour les idées des autres membres du projet. Selon l'Ifé, les élèves, acteurs du projet, vont développer une certaine autonomie qui va de pair avec la responsabilité d'aller au bout du projet et d'achever la production concrète. Les élèves doivent s'écouter, argumenter, défendre leurs idées toujours dans le respect et l'écoute des autres. Cette dimension du « vivre-ensemble » est de plus en plus présente dans les programmes : « Il [L'élève] apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté [...] »²⁰ Participer à un projet est donc un moment de socialisation important.

La pédagogie de projet ne bénéficie pas uniquement au seul individu mais aussi au groupe. En effet, elle est favorable à la dynamique de la classe car elle soude un groupe. Tous les élèves sont concernés par le projet et chacun peut apporter quelque chose pour aider à la réalisation et à l'aboutissement de ce projet. L'individuel sert ainsi totalement le collectif.

Il existe néanmoins des limites et des dérives à la pédagogie de projet. Proulx, dans *Apprentissage par projet*, met en avant deux grandes limites à la pédagogie de projet. Tout d'abord, il est possible qu'une confusion dans l'objet d'apprentissage s'opère. En effet, comme le projet, son objectif et sa réalisation captent toute l'attention de l'élève, ce dernier va négliger ses apprentissages. Ainsi, le projet ne sera plus au service des apprentissages car les apprentissages ne seront plus considérés comme tels. De plus, il ne faut pas que les apprentissages soient uniquement évalués par le produit réalisé. Par exemple, l'échec du produit réalisé n'équivaut pas à l'échec de l'apprentissage. De même, la valeur des apprentissages ne doit pas être jugée selon la qualité du produit réalisé. Il faut considérer la pédagogie de projet dans son ensemble.

Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet ont mis en évidence trois dérives à éviter lors d'un enseignement par pédagogie de projet.²¹

La première dérive est la dérive productiviste. La réalisation finale sera privilégiée par rapport aux apprentissages. Le groupe est trop centré sur l'objectif à atteindre avec le produit à réaliser et les apprentissages seront oubliés et mis de côté. Cette dérive peut aussi apparaître lorsque le produit final est trop ambitieux pour les apprentissages visés.

²⁰ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n°17 du 23 avril 2015)

²¹ BORDALO Isabelle et GINESTET Jean-Paul. *Pour une pédagogie du projet*. Hachette Education. Mars 2006.

La deuxième dérive est la dérive techniciste. L'enseignant a une planification excessive du projet et ne laisse pas les élèves résoudre les problèmes et les difficultés. Ainsi, l'enseignant va totalement se substituer aux élèves et ces derniers ne sont plus « acteurs-auteurs » et deviennent des exécutants du projet pensé et réalisé par l'enseignant. La pédagogie de projet est donc inexistante car les élèves ont une posture identique à une « pédagogie traditionnelle ». Ils ne peuvent pas apprendre de leurs erreurs ou effectuer des recherches. De même, si l'enseignant montre aux élèves comment résoudre les difficultés, ces derniers vont se lasser.

La dernière dérive est la dérive spontanéiste. C'est une dérive opposée à la dérive techniciste car l'enseignant est totalement non-directif. L'enseignant ne va jamais intervenir dans le processus et le projet va s'inventer progressivement. Les objectifs d'apprentissages ne sont pas définis préalablement. Les élèves risquent de se démotiver : les échéances n'ayant pas été posées clairement dès le début du projet, ce dernier va s'éterniser.

Michel Huber rajoute une dernière dérive que l'on peut appeler dérive affective²². L'enseignant va avoir une tendance au « maternage » ou au « paternage » de ses élèves et va intervenir trop tôt en donnant la solution trop facilement. Ainsi, les savoirs à construire sont laissés de côté et les différents avantages cités, comme le développement de la coopération ou de l'autonomie n'ont pas lieu.

Il faut ainsi trouver le bon moment pour intervenir auprès des élèves : ne pas intervenir pourrait les décourager, intervenir trop tôt les démotiver. L'enseignant doit instaurer une relation d'aide.

Michel Huber insiste sur le fait que « la problématique fondamentale de toute réelle pédagogie de projet c'est son articulation avec une pédagogie de l'apprentissage ».²³ Les élèves doivent être confrontés à un problème qu'ils peuvent résoudre seul ou avec une aide légère de l'enseignant. Ainsi, les élèves doivent « réaliser eux-mêmes le processus de leur apprentissage » et l'enseignant doit organiser et guider cet apprentissage.

Après avoir vu des éléments dits théoriques autour de la pédagogie de projet, nous allons maintenant nous intéresser à son fonctionnement et à un projet d'écriture mis en place dans ma classe de CM1.

²² HUBER, Michel. *Conduire un projet-élèves*. Hachette Education. Juillet 2005

²³ HUBER, Michel. *Apprendre en projets*. Chronique Sociale. Septembre 2005

II. La mise en place de la pédagogie de projet dans une classe de CM1

A. Le choix du projet

1. Pourquoi un projet d'écriture ?

La première étape du projet a consisté à m'assurer, en analysant les programmes, des objectifs et des enjeux institutionnels de l'apprentissage de l'écriture à l'école. Dans les programmes consolidés du cycle 3, l'écriture revêt une place très importante. En effet, l'écriture doit être pratiquée quotidiennement, « en relation avec la lecture de différents genres littéraires dans des séquences qui favorisent [...] la conduite de projets d'écriture ». Au cycle 3, l'accent est mis sur « la pratique de l'écriture », c'est-à-dire, sur les caractéristiques et les visées du texte avec une part non négligeable faite à la réécriture. Les programmes se centrent donc sur l'aspect rédactionnel.

Une fois que les programmes m'ont encouragée à poursuivre dans ce choix du projet d'écriture, je me suis interrogée sur la définition de l'écriture et sur ce qu'elle pourrait apporter à mes élèves. En effet, il fallait impérativement que le projet d'écriture proposé apporte une plus-value à ma classe.

L'écriture est un terme polysémique car il présente plusieurs sens. Selon le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)²⁴, l'écriture est avant tout la « représentation graphique d'une langue », c'est-à-dire le fait de copier des sons. L'écriture est aussi la « manière personnelle de tracer les caractères ». Enfin, l'écriture correspond à « l'action d'écrire ». C'est à cette définition que le projet d'écriture fait référence. En effet, l'action d'écrire est la manière de s'exprimer par écrit. En d'autres termes, c'est l'élaboration d'écrits et donc la production écrite. La production écrite sous-entend le fait d'apprendre à écrire. Apprendre à écrire fait référence à un point particulier du programme qui est « Rédiger des écrits variés ». Les compétences et connaissances associées sont de « mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique [...], trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles ».

Ainsi, apprendre à écrire et savoir écrire est primordial dans notre société.

²⁴ CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) [ÉCRITURE : Définition de ÉCRITURE \(cnrtl.fr\)](https://www.cnrtl.fr/definition/écriture)

La production d'écrits en élémentaire est un domaine redouté par les élèves car l'acte d'écriture est une activité complexe. En effet, l'élève doit gérer la production de texte, l'acte graphique mais aussi la mise en œuvre du système orthographique. La figure ci-dessous (fig.2), réalisée par Sylvie Plane²⁵, résume bien la difficulté de l'acte d'écriture.

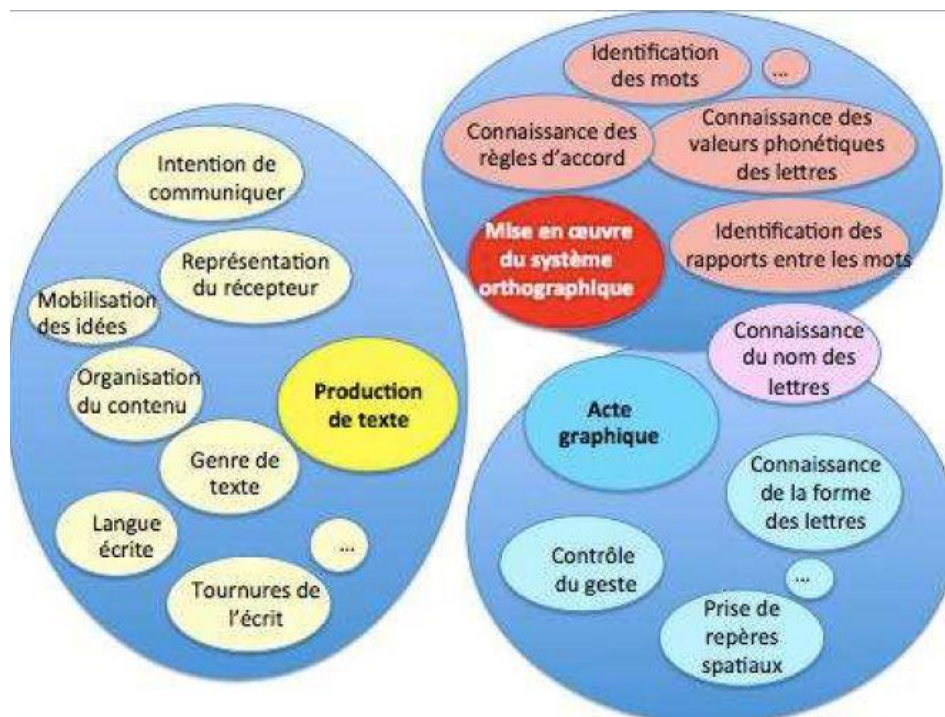


Figure 2 : Ce qu'implique l'acte d'écriture

(PLANE Sylvie. *Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage*. Conseil Supérieur des Programmes. Novembre 2014)

Ainsi, l'acte d'écriture met en jeu des compétences différentes. Les principales compétences sont les compétences langagières (rédiger des écrits en respectant les normes linguistiques et textuelles), les compétences graphiques (savoir exécuter le geste graphique) et les compétences orthographiques (respecter les normes orthographiques). Les compétences sous-jacentes à l'acte d'écrire sont les compétences culturelles (connaître le genre du texte qui sera écrit) et les compétences socio-affectives (savoir pour qui l'on va écrire et l'effet que l'on souhaite produire).

²⁵ PLANE Sylvie. *Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage*. Conseil Supérieur des Programmes. Novembre 2014

Un projet d'écriture pouvait permettre, à mon sens, de réconcilier les élèves avec la production écrite tout en suscitant le goût d'écrire en donnant du sens à l'écriture. De plus, le projet d'écriture permet de travailler et de mobiliser toutes les compétences du français, que cela soit le langage oral, la lecture, l'écriture ou le fonctionnement de la langue. C'est pourquoi j'ai choisi de mener un projet en écriture, s'inscrivant sur la durée, autour d'un genre littéraire particulier, la nouvelle.

Ce choix de projet d'écriture a été conforté par le document mis en ligne par Eduscol « Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ? »²⁶. Ce document mentionne notamment le fait qu'en plus de créer une dynamique de classe, « le projet d'écriture permet aux élèves de comprendre la complexité et les dimensions de l'acte d'écriture [...] S'inscrivant dans la durée, il dédramatise l'acte d'écrire pour les élèves [...] il stimule l'imagination des élèves et engendre du plaisir à écrire ».

Il ne me restait plus qu'à mettre en place concrètement ce projet d'écriture dans ma classe de CM1

2. Mes hypothèses et mes indicateurs

Avant de démarrer ce projet d'écriture dans la classe, j'ai tenu à écrire à priori des hypothèses qui me permettront de voir si le projet a été une réussite. De ces hypothèses ont découlé des indicateurs.

Ma première hypothèse était qu'étudier le livre *C'est bien !* dans le but de créer un recueil de nouvelles de la classe serait un contexte motivant pour les élèves. Ce contexte motivant permettrait une meilleure implication des élèves. En effet, j'espérais grandement que le projet pourrait impliquer individuellement chaque élève et que les élèves les plus réticents arriveraient à y trouver certains bénéfices. Ainsi, comme l'implication de chaque élève serait plus grande, les notions abordées seraient retenues plus facilement. Afin de vérifier ou non cette première hypothèse, j'ai choisi comme premier indicateur de mesurer le temps à se mettre à la tâche des élèves. En effet, une comparaison entre le temps à se mettre à l'écriture avant, pendant et après le projet permettrait de mesurer les effets du projet sur l'implication des élèves et sur leur réticence à écrire. L'évaluation des notions acquises constitue un second indicateur.

²⁶ Eduscol. *Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ? Enseigner l'écriture au cycle 3*. Mars 2016

L'amélioration de la qualité des écrits est ma deuxième hypothèse. Par l'écriture d'un recueil de nouvelles, il me paraissait intéressant de comparer les écrits produits par les élèves en dehors du projet et ceux produits pour le projet. Cette qualité des écrits peut être mesurée par le nombre de lignes par exemple. Si un élève avant le projet écrivait 5 lignes et qu'il arrive à produire dorénavant une dizaine de lignes de même qualité, alors je pourrais considérer que la qualité de ses écrits s'est nettement améliorée. Néanmoins, le nombre de lignes écrites ne me paraît pas un indicateur suffisant. C'est pour cela que je souhaite également ajouter une évaluation des compétences acquises. Ces compétences sont regroupées en trois grandes catégories : les compétences textuelles (la cohésion du texte, sa cohérence), les compétences syntaxiques (orthographe et grammaire) et les compétences lexicales (acquisition d'un vocabulaire riche et adapté à la production écrite).

Enfin, j'ai formulé une troisième et dernière hypothèse concernant l'amélioration positive du regard des élèves sur la production écrite. J'espérais grandement que les élèves apprécieraient écrire pour créer un recueil de nouvelles et que leurs aprioris sur l'écriture seraient transformés à la fin du projet. Cette hypothèse sera confirmée ou infirmée grâce à un questionnaire de ressenti distribué aux élèves. Au début du projet, les élèves devront écrire un mot que leur inspire la production écrite. Ils auront la même consigne en fin de projet avec en plus des questions individuelles et ciblées pour évaluer la progression de leur ressenti tout au long du projet.

Mes hypothèses, ainsi que mes indicateurs étant posés, je pouvais commencer à mettre en œuvre réellement le projet.

B. La séquence

1. Le contexte de réalisation

Lors de la réalisation de ce projet, ma classe était composée de 25 élèves. Cette séquence s'est déroulée sur les quatre premières périodes de l'année.

Lors de la période une, j'ai axé mes séances sur la découverte du recueil *C'est bien !* de Philippe Delerm. Mon choix s'est porté sur un recueil de nouvelles et plus particulièrement sur celui de Philippe Delerm car c'était une des séries de livres présente dans la classe. Néanmoins, j'avais aussi à ma disposition une série de livres du genre policier et une autre appartenant au conte. Ainsi, mon choix ne s'est pas axé sur le recueil de nouvelles par défaut.

Tout d'abord, j'ai vérifié que ce livre était présent dans la liste de référence des ouvrages au cycle 3 proposée par Eduscol²⁷. Le recueil est référencé comme une œuvre de niveau 1 dans la catégorie romans, nouvelles et récits.

Mon choix de livre a également été conforté par le fait que les élèves ne connaissaient pas vraiment le genre littéraire de la nouvelle. En effet, au début de l'année, j'ai demandé aux élèves d'écrire sur leurs ardoises les différents genres littéraires qu'ils connaissaient. Globalement, tous les élèves connaissaient le genre narratif et ont cité le sous-genre narratif le plus connu qui est le roman. Ont aussi été cités le genre poétique et le genre théâtral. Néanmoins, je me suis aperçue qu'en demandant aux élèves de citer des sous-genres du genre narratif permettant de classer plus spécifiquement les œuvres, les élèves n'ont cité que le roman. Ils ont expliqué qu'il existait le roman policier, le roman d'aventures, le roman de science-fiction ... mais en aucun cas ils n'ont cité la nouvelle.

C'est bien ! de Philippe Delerm semblait donc être un choix idéal pour faire découvrir à mes élèves un texte beaucoup plus court que le roman, la nouvelle.

Une fois le choix du livre déterminé, j'ai défini l'objectif d'apprentissage de ma séquence ainsi que la progression.

²⁷ Eduscol. *La littérature à l'école. Liste de référence cycle 3*. 2018

2. Les détails de la réalisation

Ce projet d'écriture s'est inscrit dans la durée avec au total 17 séances qui s'étalent sur les quatre premières périodes.

La durée des séances était variable mais toujours comprise entre 35 minutes et 55 minutes.

a. Un projet pluridisciplinaire

Le projet d'écriture est un projet pluridisciplinaire car il mêle quatre domaines.

Le domaine prépondérant est le français avec l'étude du recueil dans un premier temps et l'écriture de sa propre nouvelle dans un second temps. Ainsi, en français, trois sous-domaines ont été travaillés durant le projet. Tout d'abord, il était important que les élèves aient une bonne lecture et compréhension de l'écrit. A été travaillée pour cela la compréhension d'un texte littéraire et son appropriation. De plus, de nombreuses compétences sont sollicitées dans le sous-domaine de l'écriture, comme écrire à la main de manière fluide ou efficace, ou encore réécrire à partir de nouvelles consignes pour faire évoluer son texte en prenant en compte les normes de l'écrit. Enfin, un projet écriture ne peut se mener sans prendre en compte l'étude de langue avec l'acquisition de l'orthographe grammaticale et lexicale.

L'éducation morale et civique joue aussi un rôle important notamment dans le travail de groupe. En effet, la pédagogie de projet impulse obligatoirement une « dynamique de co-développement, de responsabilité collective et de coopération [...] »²⁸. Un projet ne peut aboutir que si la dynamique de groupe est bonne et il faut pour cela respecter autrui tout en identifiant ses émotions. Travailler en groupe permet également d'acquérir et de partager les valeurs de la République car les élèves doivent comprendre que la vie collective et le travail de groupe impliquent certaines règles qu'il faut respecter. Enfin, cela permet de construire une culture civique en s'engageant dans la réalisation d'un projet collectif et en coopérant avec ses pairs.

De plus, le domaine de l'art plastique est aussi intervenu dans le projet lorsqu'il a été question de réaliser la couverture du recueil. Les élèves devaient ainsi se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique tout en adaptant leurs projets aux contraintes de réalisation.

²⁸ HUBER, Michel. *Conduire un projet-élèves*. Hachette Education. Juillet 2005

Enfin, ce projet a aussi permis de travailler certaines compétences correspondantes aux TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) comme la maîtrise de l'écriture au clavier.

Ce projet permettait donc de travailler une multitude de compétences. D'une manière plus générale, la visée d'apprentissage de la séquence avait comme objectif final la réalisation d'un recueil de nouvelles « C'est bien ! » par les CM1A à la manière de Philippe Delerm.

En ce qui concerne la séquence, j'ai décidé de la découper en deux grandes parties (annexe 1). La première partie concerne l'étude du livre *C'est bien !* tandis que la seconde partie concerne la réalisation du recueil.

Ce projet est constitué de 17 séances dont 5 séances pleinement consacrées à l'écriture des nouvelles.

b. Les premières séances

J'ai souhaité commencer ce projet par une évaluation diagnostique des connaissances des élèves. Cette évaluation a été effectuée la première semaine d'école en tuilage. En effet, il me paraissait important de savoir si les élèves avaient des connaissances préalables avant de déterminer de manière plus précise la suite du projet. Par exemple, avant d'écrire ou d'étudier de manière plus approfondie les nouvelles, un prérequis nécessaire était de comprendre ce qu'était un narrateur. Les élèves devaient lire de manière autonome la nouvelle *C'est bien le jour de la rentrée !* (annexe 2) et répondre à trois questions de compréhension (annexe 3). La première question demandait aux élèves d'expliquer qui était le narrateur. Un tiers des élèves n'a pas répondu à cette question ne sachant pas ce qu'était un narrateur. La moitié des élèves a répondu que le narrateur était l'auteur de l'histoire et donc Philippe Delerm. Enfin, le reste des élèves a répondu que le narrateur était un enfant. Une petite minorité savait donc ce qu'était un narrateur. Par le biais de cette évaluation, je savais ainsi que c'était une notion à retravailler sur laquelle j'allais devoir insister.

De plus, la dernière question m'a permis de me rendre compte de l'aptitude des élèves à écrire. Ainsi, deux élèves de la classe n'ont pas répondu, 10 élèves ont écrit des phrases qui n'étaient pas syntaxiquement correctes tandis que le reste de la classe s'est contenté d'écrire une seule phrase. Quatre élèves se sont démarqués en écrivant plus de deux phrases, syntaxiquement et grammaticalement correctes.

Ce premier constat très important pour moi m'a permis de me rendre compte de l'hétérogénéité de ma classe et du fait que certains élèves devraient être davantage guidés que d'autres dans leur production écrite.

La deuxième séance, qui était portée sur la découverte du recueil et donc de « l'objet-livre » afin d'en identifier le genre littéraire, s'est malheureusement déroulée bien plus tard car c'était mon binôme qui commençait à prendre la classe en responsabilité. Néanmoins, cela m'a permis de bien finaliser mon projet en prenant en compte les résultats de l'évaluation diagnostique. J'ai aussi fait le choix d'instaurer un cahier d'écrivain pour chaque élève. Ainsi, tout ce qui concernait l'étude de *C'est bien !* ou l'écriture de la nouvelle se trouvait dans ce cahier que chaque élève avait dans sa case. De même, chaque élève possédait un exemplaire du livre *C'est bien !* de P. Delerm et pouvait le découvrir à son rythme pendant le temps de Silence ! On lit (temps de lecture en autonomie de 20 minutes après la pause méridienne).

Les troisième et quatrième séances avaient comme but de découvrir certaines nouvelles écrites par Philippe Delerm et de les comparer. Ainsi, à l'issue de la quatrième séance nous avons dégagé les points communs entre les nouvelles.

Les premières séances sur la découverte et la lecture du livre se sont bien déroulées. La majorité des élèves a manifesté de l'intérêt à découvrir ce genre littéraire des nouvelles. Ils étaient particulièrement intéressés par le fait que le narrateur soit un enfant. De plus, les élèves s'identifiaient à certaines nouvelles. Par exemple, pour la nouvelle *C'est bien de se lever le premier dans la maison* un élève a partagé à la classe son vécu : « J'ai adoré partir tout seul acheter une baguette mais après je me suis fait gronder. Mes parents ne veulent pas que je sorte tout seul sans leur dire ». Après la réflexion de cet élève, s'en est suivi un petit débat sur le fait que les parents pouvaient sortir sans prévenir leurs enfants alors que les enfants n'en avaient pas le droit. Ce débat a permis aux élèves qui n'étaient pas totalement investis dans la découverte du recueil de se rendre compte, par les prises de parole de leurs camarades, que « au moins, dans cette nouvelle on nous comprend, nous, les enfants ».

Mettre en avant les points communs entre les différentes nouvelles, nous a permis de réaliser lors de la cinquième séance, une grille de critères. Cette cinquième séance était capitale pour la conduite du projet d'écriture. En effet, elle avait comme objectif l'élaboration d'une grille d'écriture commune afin d'écrire une nouvelle à la manière de Philippe Delerm. Les

élèves ont ainsi pu écrire une liste de points qu'il faudrait absolument retrouver dans l'écriture de sa propre nouvelle (annexe 6).

Les séances sur l'appropriation du recueil étant désormais terminées nous commençâmes la partie pratique du projet d'écriture soit l'écriture de nos propres nouvelles et la mise en forme du recueil.

c. Les séances d'écriture

Pour initier les séances d'écriture, j'ai souhaité poser une question aux élèves : « A quoi penses-tu si je te demande d'écrire ? ». Les élèves devaient répondre en un mot ou en une petite phrase sur un post-it. Les réponses ont été diverses et seront présentées dans la troisième partie de ce mémoire.

Les séances six à dix étaient pleinement dédiées à l'écriture de sa propre nouvelle. Lors de la première séance d'écriture, les élèves ont fait le choix de travailler individuellement ou en groupe. Six élèves ont souhaité travailler individuellement pendant que le reste de la classe formait des groupes, le plus souvent par affinités. Les élèves ont ainsi choisi de travailler majoritairement en binôme. Ce choix a permis de responsabiliser les élèves. En effet, leur laisser choisir leurs modalités de travail (travailler seul ou en binôme) a eu une grande influence sur la motivation lors du projet.

Cette première séance d'écriture a aussi permis aux élèves de choisir le thème sur lequel ils allaient écrire. Leur permettre d'écrire sur quelque chose qu'ils aimaient réellement bien a permis de faire naître un intérêt particulier, même pour les élèves les plus réticents. Tous les élèves se sont donc montrés enthousiastes à l'idée de créer un recueil de classe.

Lors de la deuxième séance d'écriture, les élèves devaient élaborer une liste de sujets qu'ils allaient développer dans leurs nouvelles. Cette étape a été compliquée pour certains élèves car ils se sont rendu compte que même s'ils avaient trouvé leur titre et leur thème, ils n'avaient pas d'idées associées.

Les trois séances d'écriture suivantes avaient comme objectif de faire comprendre que l'écriture était un processus inscrit dans la durée et qu'un texte devait être retravaillé et enrichi.

La séance de réécriture à l'ordinateur a été une séance sur la durée. En effet, je n'avais pas accès à la salle informatique et je disposais d'un ordinateur en fond de classe. Ainsi, sur

trois semaines, tous les élèves ont pu disposer de l'ordinateur et ont copié leurs nouvelles sur un traitement de texte. Cette réécriture sur ordinateur a permis de donner une nouvelle dimension au projet car les élèves sentaient qu'ils se rapprochaient de la production finale. En effet, un livre est tapé à l'ordinateur et non écrit à la main. L'annonce de cette séance a permis de garder une certaine motivation et de remobiliser les élèves qui avaient perdu quelque intérêt pour le projet. Je peux me permettre de dire que les élèves ont été motivés à nouveau car ils me demandaient de manière récurrente d'aller taper leurs nouvelles à l'ordinateur.

d. La finalisation du recueil

La phase d'écriture du projet était terminée et les élèves ont pu réaliser la page de couverture et la 4^{ème} de couverture. De même, les séances d'arts plastiques ont permis de donner une nouvelle impulsion au projet. Tous les élèves ont réalisé une page de couverture et ils ont tous été impliqués dans leur tâche. Ils ont réalisé individuellement des productions plastiques et la classe a ensuite voté pour la « meilleure » production plastique (annexe 9).

Pour finir, je pense que l'évaluation finale aurait pu se passer autrement. En effet, les élèves, au fur et à mesure de leur production écrite, cochaient les critères respectés. Cela a été la seule évaluation faite par les élèves. Il n'y a donc pas eu réellement d'auto-évaluation. C'est pourquoi il aurait été intéressant d'élaborer de manière collective une grille d'auto-évaluation reprenant certains critères de la première grille et en y ajoutant des nouveaux. Comme nouveaux critères, aurait pu figurer le fait d'avoir une réelle évolution entre les trois jets par exemple.

J'ai évalué les productions en prenant en compte la qualité de l'écrit proposé (du point de vue syntaxique, grammatical et orthographique) ainsi que l'évolution entre les différents jets. De plus, il était évident que les productions devaient respecter la grille de critères (annexe 5).

La séquence étant expliquée, je vais maintenant vous proposer un bilan du projet en exposant puis en analysant les résultats obtenus.

III. Résultats et analyse du projet

A. Hypothèse 1

Ma première hypothèse était que l'étude du livre *C'est bien !* dans le but de créer un recueil de nouvelles de la classe serait un contexte motivant pour les élèves. Ce contexte motivant permettrait ainsi une meilleure implication des élèves associée à une meilleure acquisition des notions.

a. L'implication des élèves

Le projet devait permettre de réduire le temps à se mettre à la tâche pour les élèves. Avant le projet, j'avais remarqué que ma classe était réticente lors des activités de production écrite, que cela soit des productions quotidiennes comme les joggings d'écriture ou des productions plus longues sur un sujet donné. En effet, même avec une mise en commun d'idées avant la production, les élèves mettaient du temps à se mettre à la tâche et n'étaient pas forcément impliqués.

Afin d'analyser plus précisément l'évolution du temps à se mettre à la tâche pour les élèves, j'ai réalisé un graphique. Ce graphique est construit en prenant en compte la moyenne de temps à se mettre à la tâche pour les élèves. Avant le projet (temps 0), pendant le projet (temps 1) et après le projet (temps 2), j'ai relevé sur un panel de 13 élèves hétérogènes le temps mis à commencer la production écrite. Afin d'avoir un élément de comparaison pour le temps à se mettre à la tâche pour les élèves pour les joggings d'écriture, j'ai également relevé ce temps à se mettre à la tâche (sur le même panel d'élèves) pour les problèmes mathématiques. Les problèmes mathématiques sont des activités ritualisées car proposées trois fois par semaine lors du rituel du matin. Elles offrent donc une comparaison non biaisée.

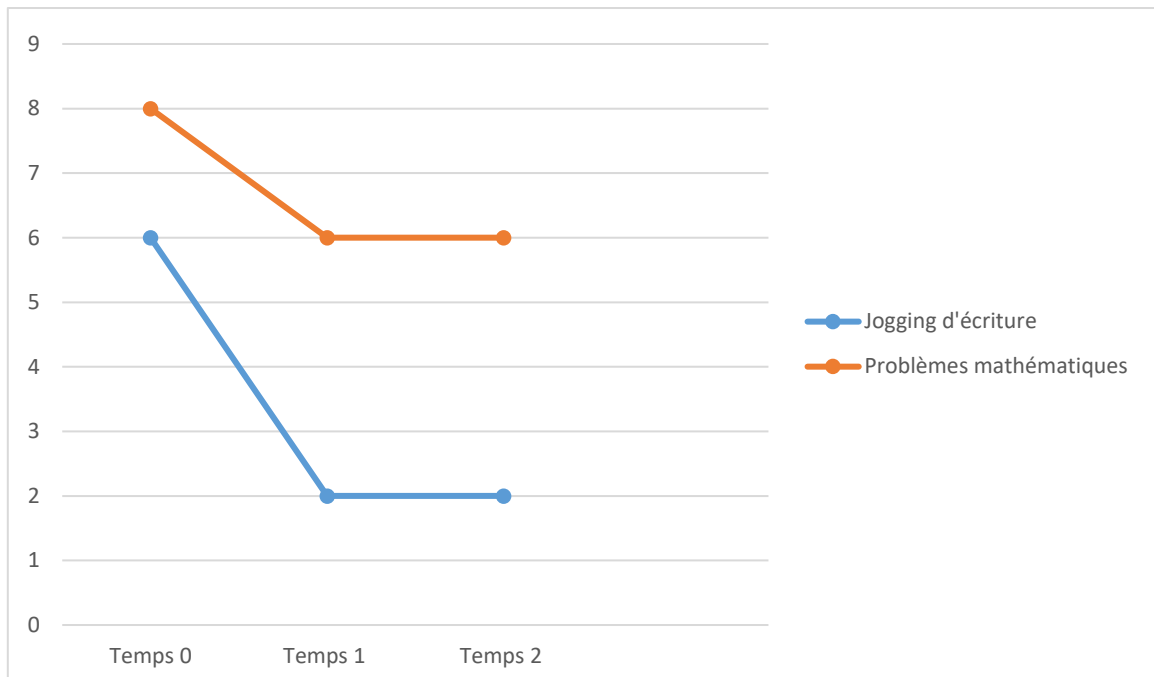


Figure 3 : Temps à se mettre à la tâche (en minutes) pour les élèves

D'une manière générale, lors des séances d'écriture du projet, les élèves se mettaient à la tâche rapidement et de manière autonome. Je n'avais pas à insister pour qu'ils commencent à écrire. Cela témoigne du fait qu'ils étaient impliqués dans l'écriture.

Grâce à cette courbe, nous pouvons nettement remarquer que les élèves se mettent plus rapidement au travail que cela soit lors des joggings d'écriture ou lors des problèmes mathématiques. Néanmoins, nous devons souligner le fait que même si les élèves se mettent plus rapidement au travail, la baisse du temps à se mettre à la tâche est moindre pour les problèmes mathématiques. En effet, le temps à se mettre à la tâche pour les élèves lors des joggings d'écriture a diminué de plus de moitié ce qui n'est pas le cas pour les problèmes mathématiques. Cela suggère alors que cette mise au travail plus rapide n'est pas seulement dû aux habitudes de travail mais à une réelle implication plus forte pour l'écriture.

Après avoir analysé de manière globale l'implication des élèves, je souhaite m'attarder sur deux élèves de ma classe.

En effet, lors des activités d'écriture quelles que soient la nature de la production écrite demandée, je rencontre des difficultés avec deux élèves principalement.

Le premier élève (élève A) a des difficultés de graphies importantes et refuse souvent de prendre part aux activités d'écriture. Le second élève (élève B) fait de nombreuses fautes d'orthographe et ne veut pas écrire par peur de commettre des fautes.

Lors de ce projet, j'ai accentué ma différenciation pour ces deux élèves. En effet, nous avons fonctionné de manière alternée avec une dictée à l'adulte et une écriture par eux-mêmes.

Pour l'élève A qui avait des difficultés à passer à l'écrit, ce fonctionnement lui a permis de ne pas se décourager et de rester impliqué dans le projet. A posteriori, j'ai l'impression que ce projet lui a permis de prendre confiance en lui. En effet, il s'est rendu compte qu'il était capable de produire quelque chose. Cet élève est maintenant plus autonome dans les activités de production écrite et j'ai de moins en moins recours à la dictée à l'adulte.

Concernant l'élève B, malgré un fonctionnement de dictée à l'adulte, je n'ai pas trouvé le moyen de lui faire écrire sa nouvelle. Il souhaitait travailler de manière individuelle et refusait toute aide proposée. Il s'est néanmoins investi dans la suite du projet. Néanmoins, j'ai également pu remarquer, à postériori, que cet élève est de plus en plus impliqué dans les séances de production écrite. Je lui permets parfois de taper ses productions écrites à l'ordinateur directement. Ainsi, même lors des séances d'écriture où il doit écrire de manière manuscrite, il n'est plus dans le refus et s'investit de plus en plus.

Ainsi, d'après les premiers résultats qui mériteraient d'être confortés, l'hypothèse selon laquelle le projet d'écriture allait permettre d'impliquer davantage les élèves dans la production écrite a été vérifiée.

De plus, afin d'étayer ce résultat, il est important que préciser que l'œuvre choisie n'a pas été choisie au hasard. En effet, elle présente un fort enjeu littéraire. En CM1, les enfants s'ouvrent de plus en plus sur le monde et cherchent à s'affirmer par rapport aux autres. Les personnalités se construisent et certains sont plus en retrait que d'autres.

La pyramide de Maslow permet d'identifier les besoins des enfants. Les élèves ont un fort besoin d'appartenance à un groupe, ce qui découle des besoins sociaux. Ils ont aussi un besoin d'estime, avec l'importance de la considération et de la réputation, qui est intimement lié au besoin d'appartenance. Au cycle 3, ces besoins sont particulièrement importants car l'élève cherche à se démarquer des autres et à s'auto-accomplir (besoin d'auto-accomplissement).



Figure 4 : La pyramide des besoins de Maslow²⁹

J'ai, dans ma classe, des élèves qui sont issus d'un milieu relativement aisé et qui ont accès à des téléphones portables ainsi qu'à des réseaux sociaux. Deux groupes sont ainsi visibles : ceux qui ont des réseaux sociaux et ceux qui n'en n'ont pas. Ces deux groupes ne sont pas en confrontation directe car il existe un bel esprit de solidarité mais, il m'arrive de percevoir certaines tensions. Ces tensions sont ainsi liées aux besoins d'appartenance et d'estime. Comme expliqué dans les programmes consolidés du cycle 3, dans la culture littéraire, *C'est bien !* peut s'inscrire dans « Se découvrir, s'affirmer dans le monde par rapport aux autres » car c'est un livre dont le narrateur est un enfant dans des situations de la vie quotidienne. Ainsi, il permet de « découvrir des récits d'apprentissage mettant en scène l'enfant dans la vie familiale, les relations entre enfants, l'école ou d'autres groupes sociaux ». Les élèves peuvent donc s'y identifier.

Cette identification des élèves aux différentes nouvelles n'a pu que renforcer leur implication dans le projet.

²⁹ MASLOW. *A Theory of Human Motivation*. La pyramide des besoins. 1943

Image issue du site internet : [Motivation - La pyramide des besoins selon Maslow - Management \(free.fr\)](http://Motivation - La pyramide des besoins selon Maslow - Management (free.fr))

b. Les notions acquises

Cette meilleure implication des élèves devait permettre une acquisition des notions efficace. Cette hypothèse a été difficile à valider précisément car les compétences acquises sont à mesurer sur l'ensemble de l'année scolaire. Néanmoins, je me suis focalisée sur l'acquisition de la notion de narrateur.

Je vous présente donc un histogramme (figure 4) retraçant le nombre d'élèves ayant maîtrisé cette notion au temps 0 (temps de l'évaluation diagnostique du 4 septembre), au temps 1 (étude d'un roman policier lors de la période 2), au temps 2 (étude d'un album lors de la période 3) et au temps 3 (étude d'un roman lors de la période 4).

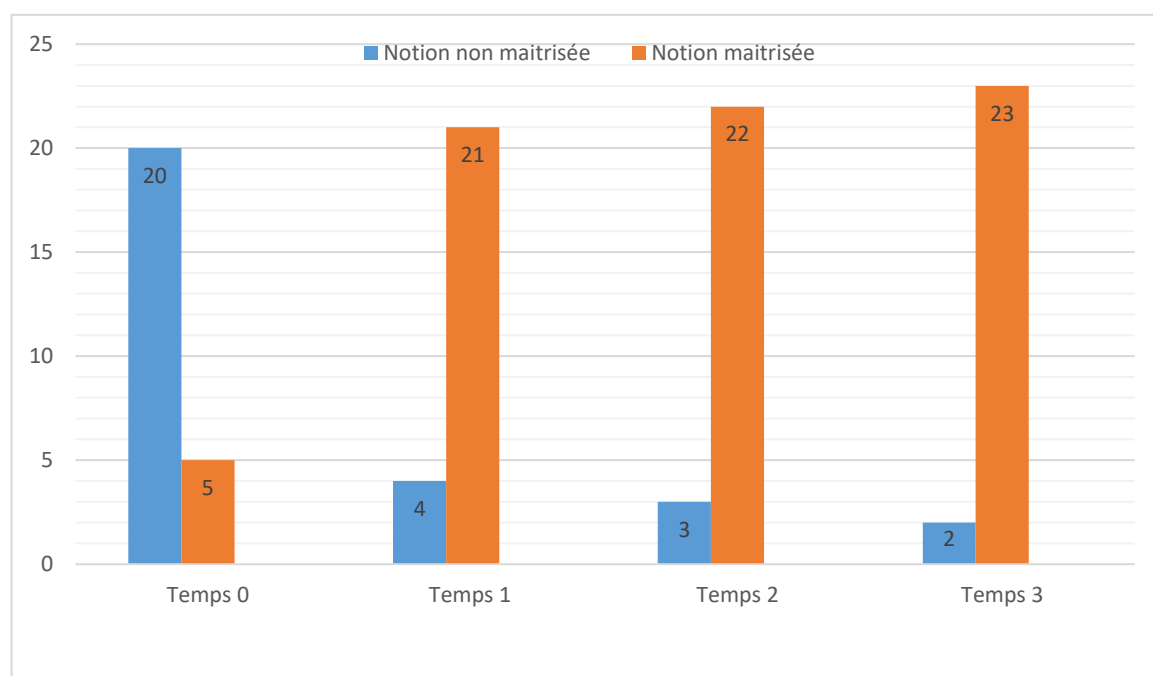


Figure 5 : Maitrise de la notion de narrateur

Ainsi, grâce à cet histogramme, je suis capable d'affirmer que la notion de narrateur a été comprise et donc retenue des élèves. En effet, écrire une nouvelle et en être le narrateur a permis aux élèves de bien comprendre que le narrateur était la personne qui racontait l'histoire.

Les 2 élèves qui ne maîtrisent pas la notion au temps 3 confondent le narrateur et l'auteur. Néanmoins, cela démontre une réelle progression car le projet d'écriture a permis d'inverser tendance.

Ainsi, nous pouvons conclure cette première hypothèse sur le fait que les élèves semblent avoir été davantage impliqués lors de la réalisation du projet. Ce contexte motivant semble avoir donc permis aux élèves de retenir plus facilement les notions abordées. Cette hypothèse est en concordance avec les propos de Rousseau dans l'*Emile*³⁰ qui insiste sur le fait que la motivation est indispensable à l'acte d'apprendre car elle permet aux élèves de s'impliquer et elle les incite à penser et à agir.

³⁰ MVOGO, Dominique. *Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau*. Revue des sciences de l'éducation, 1990

B. Hypothèse 2

L'amélioration de la qualité des écrits était ma deuxième hypothèse. Cette hypothèse est reliée à l'hypothèse précédente. En effet, si l'élève est plus impliqué et investi, alors sa production écrite sera améliorée.

Tout d'abord, mon premier indicateur était le nombre de mots écrits par mes élèves. J'ai consigné dans un diagramme l'évolution du nombre de mots écrits avant le projet (temps 0) et après le projet (temps 1). Afin d'avoir des résultats non biaisés, le nombre de mots est compté sur des joggings d'écriture (pratique récurrente depuis le début d'année).

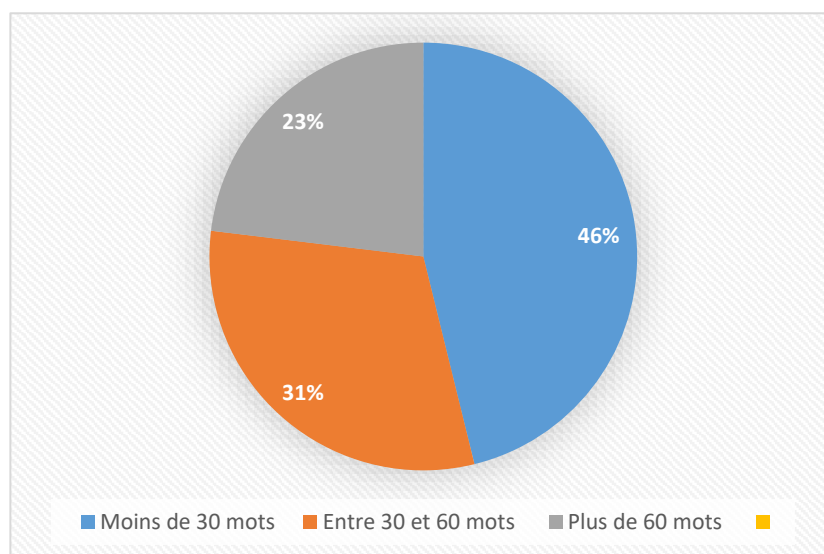


Figure 6 : Nombre de mots au temps 0

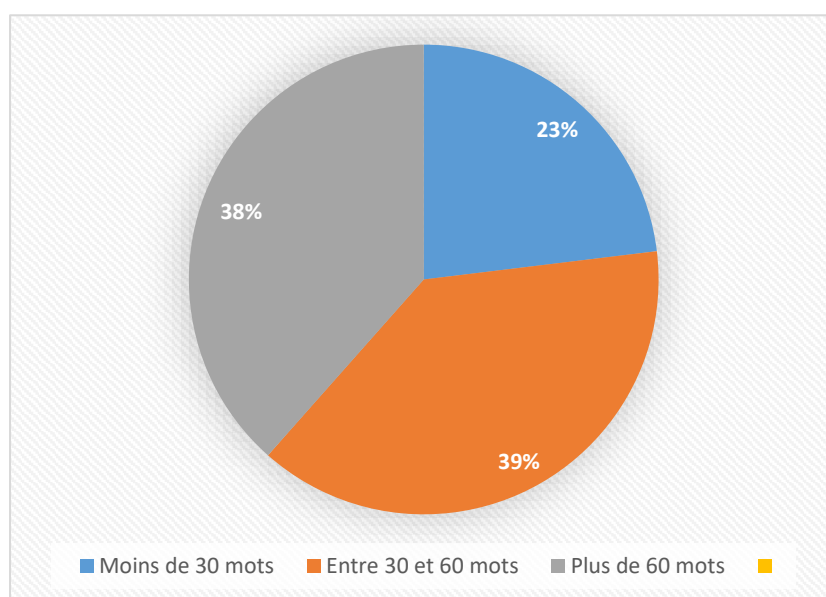


Figure 7 : Nombre de mots au temps 1

Si je compare les écrits de mes élèves avant le projet et ceux après le projet, notamment les joggings d'écriture, la moitié des élèves produit maintenant davantage de lignes et de même qualité.

L'autre moitié des élèves ne produisant pas davantage d'écrit est scindée en deux groupes. Le premier groupe est constitué de 4 élèves. Ces élèves écrivent le même nombre de lignes avec une qualité qui est égale à celle avant la mise en place du projet. Pour ces 4 élèves, le projet n'a malheureusement pas permis une amélioration de la qualité des écrits. Néanmoins, pour les 8 élèves restants, j'ai pu constater que malgré un même nombre de lignes écrites, la qualité de l'écrit s'est améliorée. En effet, le vocabulaire est plus riche et les phrases sont davantage grammaticalement et syntaxiquement correctes.

Afin de conforter cette première observation, j'ai également choisi d'observer un point précis des compétences acquises. En effet, lors des productions écrites, la bonne utilisation de connecteurs logiques est indispensable. J'ai donc évalué l'ensemble de mes élèves avant le projet (temps 0) et après le projet (temps 1) sur l'utilisation appropriée des connecteurs logiques lors des joggings d'écriture.

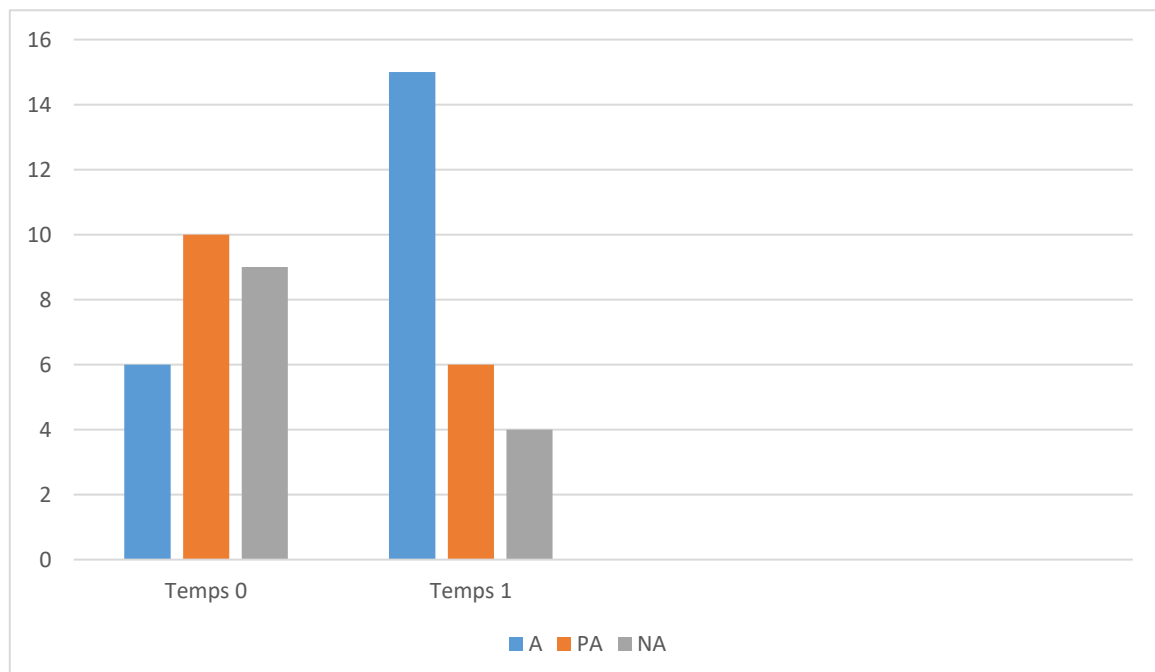


Figure 8 : Utilisation correcte et à bon escient des connecteurs logiques

A = Acquis ; PA = Partiellement Acquis ; NA = Non Acquis

Ce graphique nous permet de mettre en évidence l'évolution positive de la maîtrise des connecteurs logiques lors des productions écrites. En effet, entre le temps 0 et le temps 1, une majorité d'élève a acquis la compétence demandée.

Ainsi, en plus de produire des écrits davantage quantitatifs, les élèves produisent également des écrits davantage qualitatifs. Ce constat peut être appuyé par les recherches de C. Reverdy dans le cadre de l'Ifé. Elle a démontré que les savoirs acquis par les élèves lors des projets sont renforcés. En effet, leurs appuis cognitifs sont valorisés ce qui permet aux élèves de trouver un réel sens dans les compétences à acquérir. Le projet permettrait ainsi une meilleure acquisition des connaissances.

Nous pouvons ainsi conclure, toujours aux vus des premiers résultats, que l'hypothèse selon laquelle les écrits seraient améliorés est vérifiée.

C. Hypothèse 3

Ma troisième hypothèse concernait l'amélioration positive du regard des élèves sur la production écrite.

Comme expliqué précédemment, au début des séances d'écriture j'ai posé une question aux élèves « A quoi penses-tu si je te demande d'écrire ? ». J'ai consigné leurs réponses dans un nuage de mots. A la fin de la séquence, j'ai posé à nouveau la même question. Les réponses sont également inscrites sous la forme d'un nuage de mots.



La taille des mots reflète la proportion d'élèves ayant proposé ce mot.

Figure 9 : « A quoi penses-tu si je te demande d'écrire ? » (nuage de mots réalisé avant le projet)



La taille des mots reflète la proportion d'élèves ayant proposé ce mot.

Figure 10 : « A quoi penses-tu si je te demande d'écrire ? » (nuage de mots réalisé après le projet)

Si nous analysons le nuage de mots réalisé avant le projet (figure 9), nous pouvons remarquer que les mots relatifs à l'ennui sont les mots qui sont revenus le plus souvent. Je devais donc motiver mes élèves en leur expliquant le projet et sa finalité afin qu'ils aient conscience de la réalisation finale. Comme le souligne Michel Huber, les élèves « devaient se mobiliser et trouver du sens aux apprentissages dans une production à portée sociale qui les valorisent³¹ ». Une fois que j'ai pris le temps de bien expliquer aux élèves le projet dans sa finalité, ils m'ont paru davantage motivés. En effet, dès l'annonce du projet, j'ai pu ressentir une certaine motivation de la part des élèves. Ce contexte motivant s'est révélé particulièrement présent lorsque les élèves ont pris conscience qu'ils allaient réaliser un livre.

Cette impression s'est confirmée avec le second nuage de mots (figure 10). Uniquement 3 élèves ont écrit le même mot, à savoir l'ennui. Néanmoins, les autres élèves ont apporté des réponses davantage diversifiées. J'étais contente des mots de mes élèves. En effet, par rapport au premier nuage de mots, il y a nettement moins de mots à connotation négative.

J'ai donc voulu vérifier ce constat en leur demandant de remplir un questionnaire (annexe 8) notamment grâce aux questions « As-tu eu envie de faire le recueil de nouvelles dès le début ? » et « Et par la suite ? ».

³¹ HUBER, Michel. *Conduire un projet-élèves*. Hachette Education. Juillet 2005

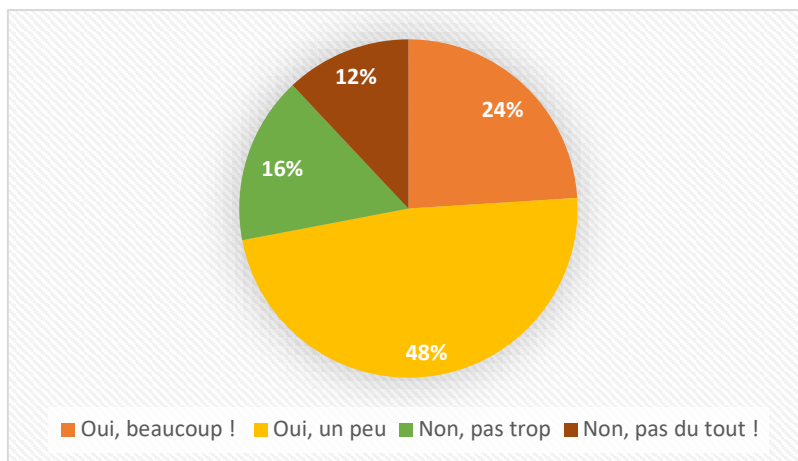


Figure 11 : « As-tu eu envie de faire le recueil de nouvelles dès le début ? »

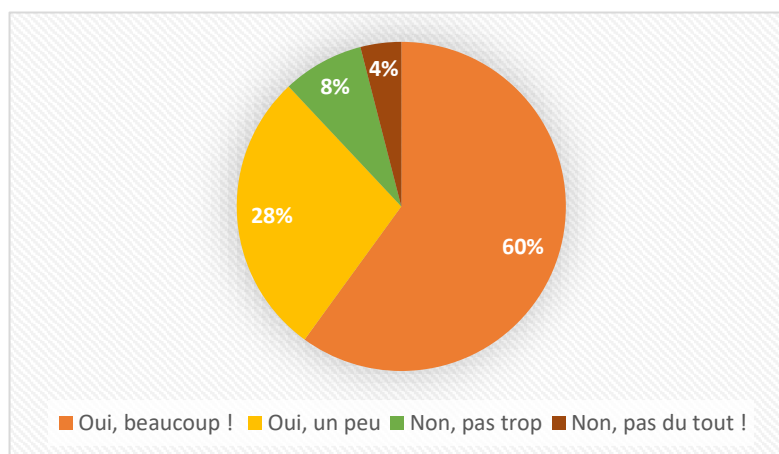


Figure 12 : « Et par la suite ? »

72% des élèves avaient envie de faire le recueil de nouvelles dès le début. Ce nombre a augmenté car pour la question suivante, 88% des élèves ont répondu qu'ils avaient envie de faire le recueil. Ainsi, 16% des élèves ont changé d'avis et ont manifesté avoir plus d'envie qu'au début.

Même si 4 élèves n'ont pas manifesté d'envie de réaliser le recueil même durant le projet, ses 4 élèves ont quand même répondu qu'ils avaient hâte d'avoir le livre entre leurs mains.

Cette dernière hypothèse a donc été vérifiée car tous les élèves étaient motivés par le fait d'avoir le livre entre leurs mains. Cette validation d'hypothèse est confirmée par le constat de Michel Huber « L'élève se mobilise dans une production à portée sociale qui le valorise ».

CONCLUSION

La pédagogie de projet a été une réalisation positive dans ma classe. En effet, mes hypothèses de départ ont été validées, et j'ai réellement pris du plaisir à mettre en place ce projet écriture.

La pédagogie de projet, mise en place grâce au projet écriture, m'a permis de répondre à ma problématique énoncée au début de ce mémoire : De quelle manière la pédagogie de projet peut-elle donner du sens aux apprentissages, tout en étant source de motivation pour les élèves ? La pédagogie de projet permet d'engager les élèves dans un travail dans lequel ils sont acteurs. En effet, les élèves vont réaliser une production concrète, ce qui va stimuler leur implication qui découle de leur motivation. Les apprentissages menés lors de la pédagogie de projet prendront donc davantage de sens auprès des élèves. De plus, les liens entre les différents domaines d'enseignements qui induisent une pluridisciplinarité permettent de réduire certaines difficultés chez les élèves car ils sont motivés par la réalisation de leur production.

Néanmoins, malgré les nombreux aspects positifs, je trouve que la pédagogie de projet est difficile à mettre en place sur une année scolaire. D'une part, développer des projets demande une lourde charge de travail à l'enseignant et d'autre part, cette méthode de travail ne permet pas l'acquisition de toutes les compétences. En effet, tous les savoirs disciplinaires ne peuvent pas être intégrés à un projet.

De plus, enseigner uniquement grâce à la pédagogie de projet ferait perdre, à mon sens, tous les bienfaits de cette pédagogie. En effet, on risque de faire des liens artificiels et de lasser les élèves. La réalisation d'un produit concret serait habituelle et banalisée pour les élèves, ce qui conduirait à diminuer leur motivation et leur implication.

Ainsi, il faudrait varier les modalités de travail pour satisfaire les besoins de chacun des élèves.

Il serait intéressant de mettre en place une pédagogie de projet dans d'autres disciplines dans lesquelles la production serait plus ludique comme la science par exemple. On pourrait, par exemple, imaginer la mise en place d'un potager dans l'école entièrement géré par les élèves. La réalisation pourrait être divertissante et la production finale réellement concrète, ce qui permettrait de davantage intéresser et fédérer les élèves.

Ce mémoire m'a permis de m'éclairer sur ma pratique professionnelle. En effet, voir que mon fort investissement dans la conception du projet a été récompensé par l'implication des élèves, leur meilleure assimilation des connaissances et leur impatience et joie de découvrir leur recueil de nouvelles ne peut que m'encourager vers la mise en place de projets. Ainsi, je compte réellement, au cours de ma future carrière, varier les modalités de travail proposées aux élèves en articulant régulièrement ma pédagogie autour de projets.

BIBLIOGRAPHIE

1. Les documents officiels

- Eduscol. *Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ? Enseigner l'écriture au cycle 3*. Mars 2016
- Eduscol. *La littérature à l'école. Liste de référence cycle 3*. 2018
- Loi d'orientation sur l'éducation. N°89-486 du 10 juillet 1989
- Programme consolidé du cycle 3. BO n°31 du 30 juillet 2020
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n°17 du 23 avril 2015)

2. Les livres

- BORDALO Isabelle et GINESTET Jean-Paul. *Pour une pédagogie du projet*. Hachette Education. Mars 2006.
- HUBER, Michel. *Apprendre en projets*. Chronique Sociale. Septembre 2005
- HUBER, Michel. *Conduire un projet-élèves*. Hachette Education. Juillet 2005
- MASLOW. *A Theory of Human Motivation*. La pyramide des besoins. 1943
- PLANE Sylvie. *Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage*. Conseil Supérieur des Programmes. Novembre 2014
- PROULX, Jean. *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec. 2004
- VIANIN, Pierre. *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck Supérieur, Septembre 2007
- VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur, 2009
- WALLON, Henri. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. PUF. 1945

3. Les articles

- MEDIONI, Maria-Alice. *Pour une pédagogie de projet émancipatrice*. GFEN. Mai 2010
- MEIRIEU, Philippe. *Peut-on susciter le désir d'apprendre ?* Sciences Humaines, mars 2015, mensuel n°268
- MVOGO, Dominique. *Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau*. Revue des sciences de l'éducation, 1990
- PERRENOUD, Philippe. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* In Educateur. 2002

4. Les sites internet

- Académie de Paris : (ac-paris.fr)
- CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) [ÉCRITURE :](http://cnrtl.fr)
[Définition de ÉCRITURE \(cnrtl.fr\)](http://cnrtl.fr)

ANNEXES

Annexe 1 : Fiche de séquence

Partie 1 de la séquence : appropriation du recueil

Séance	Date	Objectif	Description brève	Remarques
N°1 : Evaluation diagnostique	04/09	Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens en mettant en relation différentes informations	- Lecture individuelle de la nouvelle « C'est bien le jour de la rentrée » - Questionnaire de compréhension distribué aux élèves	Ann. 2 : « C'est bien le jour de la rentrée » Ann. 3 : questionnaire
N°2 : Découverte du recueil	30/09	Découvrir « l'objet-livre » afin d'identifier le genre littéraire	- Retour sur l'évaluation diagnostique : insister sur la notion de narrateur - Découverte du recueil : structure (couverture, quatrième de couverture, table des matières) thème du recueil, genre - Introduction du projet écriture	
N°3 : Lecture de 5 nouvelles	05/10	Être capable de mettre en relation différentes informations afin d'accéder au sens	- Retour sur le genre littéraire de la nouvelle - Trouver à quel extrait de nouvelle correspond chaque titre (petit travail sur les inférences) - Lecture collective des 5 nouvelles pour valider ou invalider les hypothèses précédentes (souligner les indices permettant de relier la nouvelle au bon titre)	Ann. 4 : Extraits de nouvelles à relier au titre
N°4 : Comparer 2 nouvelles	07/10	Être capable de mettre en relation différentes informations et d'identifier les ressemblances entre chaque nouvelle	- Vote parmi les 5 nouvelles lues à la séance précédente pour choisir les 2 nouvelles qui seront étudiées plus particulièrement - Lecture silencieuse et individuelle des 2 nouvelles choisies - Lecture comparée en binôme à l'aide du remplissage du tableau - Mise en commun collective : permet de dégager les points communs entre les différentes nouvelles	Ann. 5 : Tableau de lecture comparée
N°5 : Préparation de la grille de critères	09/10	Être capable d'élaborer une grille d'écriture commune pour écrire une nouvelle à la manière de P. Delerm	- Retour sur les ressemblances remarquées - Elaborer une liste de critères afin de pouvoir écrire une	Ann. 6 : Grille d'écriture commune

			nouvelle à la manière de P. Delerm : mise au point d'une liste de points à retrouver dans l'écriture de sa propre nouvelle (création de l'outil d'évaluation formative et sommative)	
--	--	--	--	--

Partie 2 de la séquence : réalisation du recueil

N°6 : Séance n°1 d'écriture	12/10	Commencer à mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel du projet et retour sur la grille de critères - Organisation des groupes pour écrire (faire le choix de travailler individuellement ou à deux) - Choisir son thème 	
N°7 : Séance n°2 d'écriture	14/10	Recourir à l'écrit pour réfléchir en listant, articulant et hiérarchisant ses idées	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel du projet - Retour sur les différents thèmes choisis - Explication de l'importance de ne pas écrire tout de suite et élaboration individuelle d'une liste d'idées pour sa nouvelle (inclure de la méthodologie : comment écrire une liste ?) - Si binôme : Comparer les listes obtenues dans le binôme et sélectionner les idées importantes - Si individuel : Echanger avec un autre camarade sur sa nouvelle et ses idées 	
N°8 : Séance n°3 d'écriture	30/12	Mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes : organiser ses idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel du projet et des séances précédentes (critères de la grille d'écriture commune) - Rappel des contraintes d'écriture - Ecriture du jet n°1 	Correction du jet n°1 pour la séance suivante : correction portée uniquement sur le sens
N°9 : Séance n°4 d'écriture	07/12	Concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée en enrichissant son texte par la recherche de formulations plus adéquates	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture du jet n°2 (réécriture du jet n°1) en prenant en compte les remarques formulées 	Correction du jet n°2 pour la séance suivante : correction sur les erreurs orthographiques et grammaticales (correction à

				l'aide du code champion)
N°10 : Séance n°5 d'écriture	14/12	Respecter la cohérence et la cohésion : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte Respecter les normes de l'écrit	-Ecriture du jet n°3 (réécriture du jet n°2) en prenant en compte les remarques formulées	Correction du jet n°3 pour la séance suivante : correction finale
N°11 : Relecture de l'écriture par d'autres camarades	17/12	Apprendre à identifier les zones d'erreurs possibles de manière plus autonome	Chaque binôme se voit attribuer une nouvelle de la classe et doit la relire : cocher les critères de la grille d'écriture commune, écrire un commentaire à la fin	Evaluation sommative
N°12 : Retranscrire sa nouvelle sur un traitement de texte		Utiliser méthodiquement le clavier et le traitement de texte Maitriser les bases de l'écriture au clavier	Chaque binôme, sur le temps de <i>Silence ! On lit</i> ou lors de temps dédiés, retranscrit sa nouvelle sur l'ordinateur de fond de classe sur un traitement de texte.	Séance qui se déroule du 25/01 au 12/02
N°13 : Réalisation de la page de couverture	10/02	Réaliser une production plastique Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation	- Faire émerger les critères à avoir sur une page de couverture - Réalisation individuelle de la page de couverture en utilisant le matériel proposé (feutres ou crayons de couleurs)	
N°14 : Suite de la réalisation de la page de couverture et vote	11/02	Réaliser une production plastique Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation	- Fin de la réalisation individuelle de la page de couverture - Vote pour la « meilleure » page de couverture	
N°15 : Réalisation de la 4 ^{ème} de couverture	P4	Réaliser une production plastique Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation	- Faire émerger les critères à avoir sur une 4 ^{ème} de couverture - Réalisation individuelle de la page de la 4 ^{ème} de couverture en utilisant le matériel proposé (feutres ou crayons de couleurs)	
N°16 : Suite de la réalisation de la 4 ^{ème} de couverture et vote	P4	Réaliser une production plastique Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation	- Fin de la réalisation individuelle de la 4 ^{ème} de couverture - Vote pour la « meilleure » 4 ^{ème} de couverture	
N°17 : Mise en forme du recueil	P4	Restituer tous les éléments nécessaires à trouver dans un recueil Exprimer son opinion sur le projet et respecter celle des autres	- Récapitulatif du projet dans son intégralité - Réflexion collective sur ce qu'il manque dans le recueil (ex : table des matières) - Questionnaire individuel de ressenti	Ann. 8 : Questionnaire individuel de ressenti

Annexe 2 : *C'est bien le jour de la rentrée*, P. Delerm

On n'a plus vraiment envie d'être en vacances, on n'a plus vraiment envie de soleil, de mer ou de montagne. On n'a plus vraiment envie d'être loin de sa vie. Huit jours avant la rentrée, c'est bien de retrouver le papier à fleurs de sa chambre et cette petite tache juste à côté du poster de Snoopy. Avant de partir, on avait rangé beaucoup mieux que d'habitude : les albums de Tintin, de Boule et Bill et de Gaston paraissent tout neufs, et puis ça fait longtemps qu'on ne les a pas lus. On reprend *L'Étoile mystérieuse*, et c'est très bien, cette atmosphère un peu étrange au début, avec la chaleur anormale qui règne dans la ville. Milou reste les pattes collées dans l'asphalte avant que Tintin ne vienne le délivrer.

Dehors il pleut, on entend de grosses gouttes qui s'écrasent contre les vitres. On est allongé sur son lit avec l'album de Tintin et on n'a même pas tellement envie d'avancer dans l'histoire – seulement de rester comme ça, avec l'ambiance très forte du début. Près de soi, on a son ours qui regarde fixement l'armoire. Bien sûr, on est trop grand pour le prendre partout en vacances, mais on voit bien : cela lui fait plaisir qu'on soit rentré et son silence est très doux.

Tout à l'heure, on ira faire des courses de rentrée. C'est un peu comme l'album de Tintin, tout revient vers d'autres couleurs, le blanc, le marron, le jaune pâle.

Maman a dit :

- Ne compte pas sur moi pour t'acheter tous ces gadgets hors de prix qu'on fait maintenant !

Mais ce n'est pas tellement les gadgets et les mots publicitaires sur les trousseaux ou les cahiers de textes qui font envie. Non, ce qui est bien, c'est le bleu léger des lignes sur les cahiers où l'on n'a rien écrit encore, c'est l'odeur de la colle d'amande et les tubes de peinture neufs, toujours blancs avec une petite bande de couleur au milieu, comme un maillot de coureur cycliste. On a du mal à dévisser le capuchon noir la première fois, pour regarder si la couleur est vraiment celle de la bande. Rose tyrien, terre de Siennes, bleu cobalt.

On verra peut-être une copine ou un copain rentrés de vacances, eux aussi. Aujourd'hui ce serait bien, parce qu'on est encore un peu bronzé. Pour la première fois depuis longtemps, on a mis un pull qui gratte sur les avant-bras – dessous, on a encore un tee-shirt. Mais c'est bon de mettre le pull de laine vert foncé quand on est loin encore de la fin de l'été – qu'on est si près déjà de la rentrée.

Philippe Delerm, *C'est bien*, Milan, 2013 (première publication en 1991)

Annexe 3 : Questionnaire de compréhension

Prénom :



Séance de lecture de rentrée

"C'est bien, juste avant la rentrée des classes", texte extrait du recueil *C'est bien*, de Philippe Delerm (1991).

Consigne : À partir de ta lecture du texte, réponds à ces trois questions en écrivant des phrases.

<p>1 - Selon toi, qui est le narrateur de cette histoire ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>2 - Pour le narrateur, qu'est-ce qui est "bien" juste avant la rentrée ? Relève deux éléments dans le texte.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>3 - Écris une chose que tu aimes particulièrement à la rentrée en commençant ta phrase par "C'est bien". N'oublie pas de te relire.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Annexe 4 : Extraits de nouvelles à relier au bon titre

Recueil “C’est bien”, de Philippe Delerm

Retrouve l'extrait correspondant à chaque titre de nouvelle :

A. C’est bien, quand il fait très froid	1. “Les sommes d’argent paraissent magiques, aussi : 10 000, 30 000, ça ne ressemble pas du tout à de l’argent ordinaire - de toute façon, on ne peut pas s’acheter une rue.”
B. C’est bien, de lire un livre qui fait peur	2. “D’abord, l’après-midi, au lieu d’aller en cours, on fait une répétition. Ça tombe bien : le vendredi, on a maths, biologie et géographie.”
C. C’est bien de se lever le premier dans la maison	3. “Mais pour les enfants, c’est merveilleux. On met trois gros pulls l’un sur l’autre, et on sort faire un tour. Dehors, c’est encore plus beau que quand il a neigé.”
D. C’est bien de jouer au Monopoly	4. “En général, c’est un jour où l’on aurait pu dormir, un dimanche, par exemple ; mais justement, on n’a pas toujours envie de faire la grasse matinée.”
E. C’est bien, le jour où on joue la pièce de théâtre	5. “On a juste gardé la lumière de la petite lampe de chevet qui fait un cercle jusqu’au milieu des couvertures. Au-delà, l’obscurité de la chambre est de plus en plus mystérieuse.”

Écris tes réponses ici : A - B - C - D - E -

Annexe 5 : Tableau de lecture comparée

	Qui parle ? Quel pronom est utilisé ?	Où se passe la nouvelle ?	Quand se passe la nouvelle ?	De quoi parle la nouvelle ?
Nouvelle
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

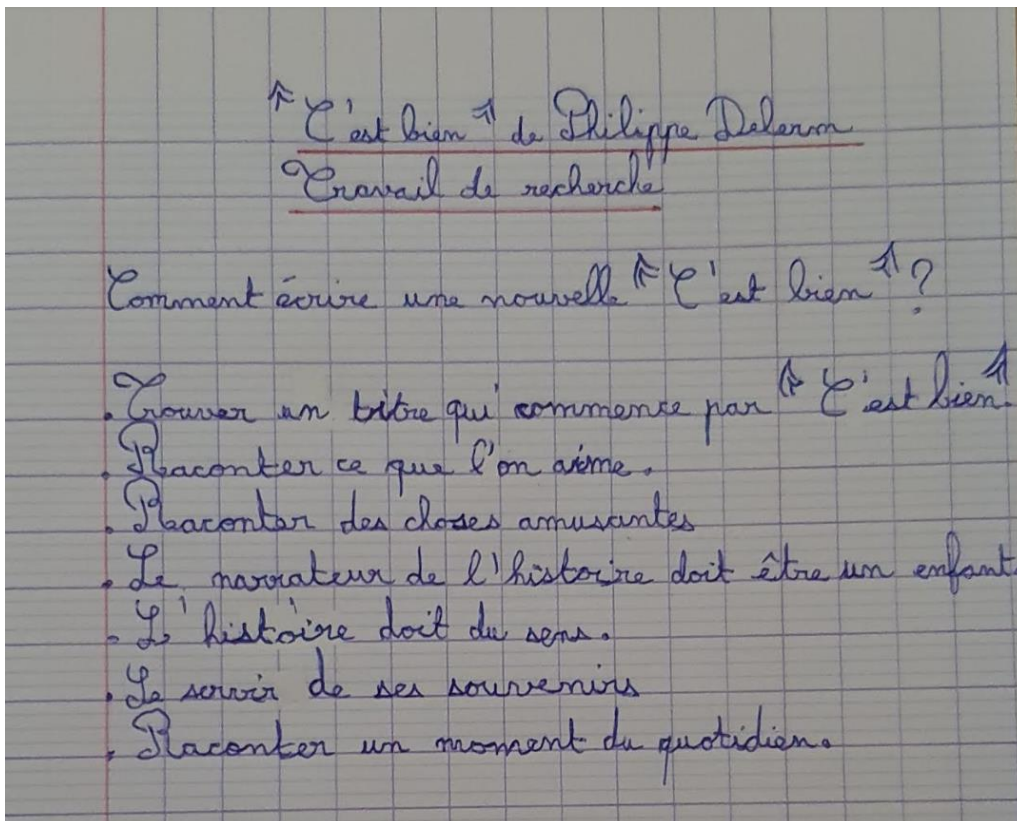
Annexe 6 : Grille d'écriture commune

Projet de recueil de nouvelles "C'est bien" Grille de relecture

Pour écrire une nouvelle à la manière de "C'est bien", il faut :

Trouver un titre qui commence par "C'est bien".	
Raconter un moment du quotidien que l'on aime, qui peut arriver à tout le monde.	
Raconter une histoire dont le narrateur est un enfant.	
Donner beaucoup de détails qui montrent que le moment choisi est "bien".	
Employer très souvent le pronom "on".	
Utiliser le présent.	

Annexe 7 : Guide pour écrire une nouvelle *C'est bien* !



Annexe 8 : Questionnaire individuel de ressenti

Questionnaire de ressenti

J'exprime mes idées tout en restant poli et respectueux.



1) **As-tu aimé les séances sur la création du livre ?**

- Oui
- Non

Explique pourquoi :

.....

.....

.....

2) **Es-tu content d'avoir participé à la réalisation d'un recueil de nouvelles ?**

- Oui
- Non

3) **As-tu eu envie de faire le recueil de nouvelles dès le début ?**

- Oui beaucoup !
- Oui, un peu
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout !



4) **Et par la suite ?**

- Oui beaucoup !
- Oui, un peu
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout !

5) **Si tu as changé d'avis, pourquoi ?**

.....

.....

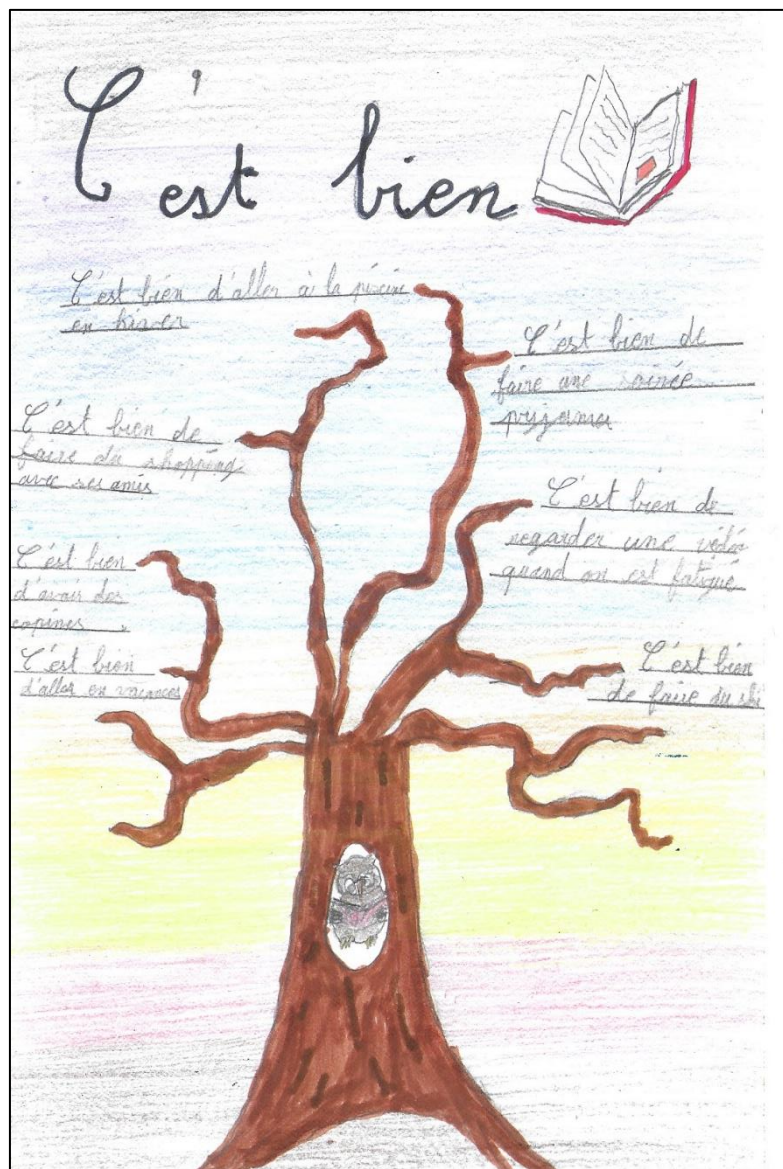
.....

6) **As-tu hâte d'avoir le livre entre tes mains ?**

- Oui
- Non

Merci pour tes réponses ! La maitresse

Annexe 9 : Couverture et quatrième de couverture du recueil



Résumés

En français

Aujourd'hui, intéresser et motiver tous les élèves dans leurs apprentissages sont devenus des défis pour les enseignants. La pédagogie de projet, une pratique de pédagogie active, souhaite rendre les élèves acteurs par la réalisation de productions concrètes. Elle permet également de faire des liens entre les différents apprentissages et rend ainsi le projet transdisciplinaire.

Ce mémoire cherche donc à savoir si la pédagogie de projet permet réellement de donner du sens aux apprentissages tout en motivant les élèves.

Afin de vérifier ces hypothèses, a été mise en place, dans ma classe, une pédagogie de projet autour de l'écriture. La réalisation d'un recueil de nouvelles par les élèves a-t-elle été oui ou non bénéfique pour leurs apprentissages ?

En anglais

Today, engaging and motivating all pupils in their learnings have become a challenge for teachers. The project-based learning, a practice of active pedagogy, aims to make the pupils actors by the realization of concrete productions. It allows also to make links between the different learnings and thus makes the project transdisciplinary.

Therefore, this thesis seeks to know if project-based learning can really give meaning to learnings while motivating pupils.

So as to verify these hypotheses, a project-based learning around writing was set up in my class. Can the creation of a collection of short stories by the pupils themselves be beneficial or not for their learnings ?