



HAL
open science

La pédagogie de projet : quelle influence sur la dynamique motivationnelle des élèves ?

Lucie Boulangé

► To cite this version:

Lucie Boulangé. La pédagogie de projet : quelle influence sur la dynamique motivationnelle des élèves ?. Education. 2022. dumas-04406331

HAL Id: dumas-04406331

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04406331>

Submitted on 19 Jan 2024

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

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

UNIVERSITÉ ROUEN NORMANDIE INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1 : Premier degré**

Année 2022-2023

BOULANGÉ Lucie

**La pédagogie de projet :
quelle influence sur la
dynamique motivationnelle
des élèves ?**

Sous la direction de : **M. Emery Pierre**

**UNIVERSITÉ ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1 : Premier degré**

Année 2022-2023

BOULANGÉ Lucie

**La pédagogie de projet :
quelle influence sur la
dynamique motivationnelle
des élèves ?**

Sous la direction de : **M. Emery Pierre**

Résumé :

Ce mémoire a pour objectif de savoir si la pédagogie de projet a une influence sur la dynamique motivationnelle des élèves. Pour se faire, nous nous sommes appuyée sur la dynamique motivationnelle de Viau en nous intéressant aux trois perceptions que portent les apprenants sur : la valeur de l'activité, la compétence à l'accomplir et la contrôlabilité de celle-ci. Pour cela, dans notre cadre théorique, nous avons tenté de définir les notions de motivation et de pédagogie de projet. Puis, nous avons émis des hypothèses, liant à la fois la pédagogie de projet et les trois perceptions citées auparavant. Afin de mener à bien ce travail de recherche, nous avons rédigé un guide d'entretien semi-directif destiné à recueillir les points de vue d'enseignants volontaires. De plus, des observations ont été réalisées en classe afin de valider ou d'infirmer les hypothèses.

Mots clés :

Motivation, dynamique motivationnelle, pédagogie de projet, valeur de l'activité, compétence, contrôlabilité de l'activité

Remerciements :

Dans un premier temps, je tiens à remercier Monsieur EMERY, directeur de ce mémoire, pour m'avoir accompagnée et soutenue tout au long de ce travail de recherche. Je le remercie tout particulièrement pour sa grande disponibilité, ses précieux conseils, son extrême bienveillance et patience qui m'ont permis de construire peu à peu ce mémoire.

Dans un second temps, je tiens à remercier les quatre enseignantes qui ont accepté de prendre de leur temps pour s'entretenir avec moi sur la thématique de mon mémoire. Je les remercie également pour leur accueil, leurs conseils et leur enthousiasme.

Enfin, dans un troisième temps, je tiens à remercier mes parents, qui ont pris de leur temps pour relire certaines parties de mon mémoire, et qui m'ont aidée et soutenue dans ce travail de réflexion et de recherche. Par ailleurs, je tiens aussi à remercier ma sœur, pour sa patience et son écoute indéfectibles, notamment dans les semaines précédant le rendu de mon mémoire.

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CADRE THEORIQUE	2
I-/ QU'EST-CE QUE LA MOTIVATION ?.....	2
A) <i>Définition de la motivation</i>	2
B) <i>La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque</i>	3
1) La motivation intrinsèque	3
2) La motivation extrinsèque.....	3
3) L'amotivation	4
C) <i>La dynamique motivationnelle de l'élève</i>	5
1) Perception de l'élève de la valeur d'une activité	6
2) Perception de l'élève de sa compétence.....	7
3) Perception de l'élève de la contrôlabilité d'une activité	9
II-/ COMMENT SE MANIFESTE LA MOTIVATION ?.....	10
A) <i>Les manifestations de la dynamique motivationnelle</i>	10
1) Le choix	11
2) L'engagement cognitif.....	11
a) Les stratégies cognitives.....	12
b) Les stratégies métacognitives	13
c) Les stratégies de gestion du contexte de l'apprentissage	13
d) Les stratégies affectives	14
3) La persévérance	14
4) La performance	15
B) <i>Les facteurs qui influent la motivation</i>	15
1) Les facteurs externes à la classe.....	16
a) La société.....	16
b) L'école	17
c) La vie personnelle de l'élève	17
2) Les facteurs internes à la classe	19
a) L'enseignant	19
b) Les activités pédagogiques	21
c) Les pratiques évaluatives	23
d) Le climat de classe.....	24
e) Les récompenses et les sanctions.....	25
III-/ QU'EST-CE QUE LA PEDAGOGIE DE PROJET ?	26
A) <i>Quelques définitions</i>	26
1) Les fondements historiques : définitions et concepts.....	26
a) John Dewey : le fondateur.....	26
b) William Heard Kilpatrick précise l'initiative de J.Dewey	26
c) L'Éducation Nouvelle.....	27
2) Définition du projet.....	28
3) Démarche de projet ou pédagogie de projet ?	29
B) <i>Les objectifs selon Perrenoud</i>	30
C) <i>La mise en place</i>	33
1) Choix du projet.....	33
2) Élaboration du projet	33
3) Réalisation du projet	34
4) Communication du projet	35
D) <i>Les rôles de chacun</i>	36
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	37
PARTIE METHODOLOGIQUE	38
I-/ JUSTIFICATION DU CHOIX METHODOLOGIQUE :	38

A) <i>L'entretien</i>	38
1) L'entretien semi-directif.....	38
2) Les limites de l'entretien semi-directif.....	39
3) La population expérimentale.....	39
4) Le guide de l'entretien.....	40
B) <i>L'observation directe</i>	42
1) L'observation systématique non participante.....	42
2) Les limites de l'observation systématique non participante.....	43
3) La population expérimentale.....	43
4) La grille d'observation.....	43
RECUEIL DE DONNEES ET ANALYSE	46
I-/ PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS :	46
A) <i>Les observations en classe</i>	46
1) Présentation des résultats des observations (analyse longitudinale).....	46
a) Synthèse de l'observation avec l'enseignante E1.....	46
b) Synthèse de l'observation avec l'enseignante E2.....	47
c) Synthèse de l'observation avec l'enseignante E3.....	49
d) Synthèse de l'observation avec l'enseignante E4.....	50
2) Interprétation des résultats des observations (analyse transversale).....	51
B) <i>Les entretiens avec les enseignantes</i>	55
1) Présentation des résultats des entretiens (analyse longitudinale).....	55
a) Synthèse de l'entretien avec l'enseignante E1.....	55
b) Synthèse de l'entretien avec l'enseignante E2.....	56
c) Synthèse de l'entretien avec l'enseignante E3.....	57
d) Synthèse de l'entretien avec l'enseignante E4.....	59
2) Interprétation des résultats des entretiens (analyse transversale).....	59
DISCUSSION	72
CONCLUSION	75
BIBLIOGRAPHIE	76
SITOGRAPHIE	78
TABLEAUX DES FIGURES	79
ANNEXES	79

Introduction

Au cours de notre formation et de nos différents stages, nous nous sommes aperçue que la motivation scolaire a une place très importante dans l'enseignement : en effet, elle est au cœur des apprentissages. L'enseignant a donc pour rôle de motiver chacun de ses élèves afin de garantir leur réussite scolaire. Pourtant, nombreux sont les enseignants qui ressentent un sentiment d'impuissance face à la démotivation de ceux-ci. Or, la démotivation est un frein pour transmettre des connaissances et des compétences aux élèves. Alors, comment faire pour motiver des élèves qui ne le sont pas, mais aussi entretenir la motivation des élèves qui le sont ?

Aujourd'hui, il ne s'agit plus d'enseigner des contenus théoriques cloisonnés et étrangers aux préoccupations réelles des élèves, mais de redonner du sens à l'acte pédagogique. Par exemple, la pédagogie de projet semble être un bon point de départ : en effet, l'apprentissage par projets favorise l'engagement de l'élève dans la construction de ses savoirs et le développement de toute sa personne.

Ce mémoire sera donc consacré à étudier le lien entre la motivation et la pédagogie de projet. Pour cela, dans une première partie, nous nous intéresserons à la motivation scolaire notamment en la définissant. Puis, nous verrons comment susciter la motivation chez les élèves, notamment en présentant les facteurs pouvant avoir un effet sur celle-ci. Par la suite, nous étudierons la pédagogie de projet. Dans une deuxième partie, nous exposerons la méthodologie choisie pour tester nos hypothèses. Enfin, dans une troisième partie, nous finirons par présenter et analyser les résultats de ce travail de recherche.

Cadre théorique

I-/ Qu'est-ce que la motivation ?

A) Définition de la motivation

Le terme de « motivation » vient du mot latin « *movere* » qui signifie « se déplacer », « se mouvoir » (Vianin, 2007). Elle renvoie donc à l'idée d'une variable qui mettrait en mouvement, qui dynamiserait le comportement. D'ailleurs, l'aspect dynamique de la motivation viendrait selon Decker (1998, p. 15) d'une « *source d'énergie psychique nécessaire à l'action* ». Mais, en réalité, la motivation ne se résume pas à cela. Houssaye, introduit à cette précédente définition la notion de conscience : « *la motivation est habituellement définie comme l'action des forces, conscientes et inconscientes, qui déterminent le comportement* » (1993, p. 223). La source de la motivation, viendrait selon d'autres auteurs, de facteurs externes à l'individu tel que par exemple, la recherche de satisfactions. Pour Decker, « *la motivation, c'est la recherche préférentielle de certains types de satisfactions* ». Par ailleurs, le but serait aussi important à prendre en compte dans la motivation notamment parce que c'est « *le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint* » (Lévy-Leboyer, 1999, p. 9). En outre, en portant une attention particulière à la motivation scolaire, certains psychologues cognitivistes tels que Tardif, vont insister sur l'engagement de l'individu, en effet, « *la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche* » (1992, p. 91). Enfin, à travers une approche sociocognitive de la motivation scolaire, Viau (1994) considère que la motivation de l'élève est un phénomène dynamique qui est animé par l'interaction entre ses perceptions et des facteurs liés à son environnement scolaire, familial et sociétal. La motivation apparaît donc comme un processus complexe, nourrie de diverses sources et en lien avec le milieu, les besoins, les réussites, les moyens, le sens et le but de l'élève. Ainsi, comme le souligne Viau (1994), « *la motivation joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage* » (p. 1). La motivation est donc un phénomène dynamique qui dépend de l'individu, qui choisit lui-même de s'engager ou non à une tâche selon le contexte.

B) La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque

En 1975, Deci et Ryan (cités par Vianin, 2007) affirment qu'il existe deux formes de motivation : d'une part, la motivation extrinsèque et d'autre part, la motivation intrinsèque.

1) La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque se caractérise par le fait qu'elle « *est en jeu lorsqu'une activité est réalisée pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure* » (Claude Louche, Cindy Bartolotti et Jacqueline Papet, 2006, p. 351). En d'autres termes, l'élève va être motivé et s'engager dans une activité parce qu'il trouve du plaisir à apprendre de nouvelles choses et parce qu'il trouve de la satisfaction à agir pour atteindre les objectifs et les résultats qu'il s'est fixés. Les recherches de Vallerand et Thill en 1993 (cités par Vianin, 2007) montrent que des élèves stimulés par une motivation intrinsèque (par exemple, apprendre une notion par plaisir) obtiennent de meilleurs résultats que les élèves stimulés par une motivation extrinsèque (par exemple, avoir une bonne note au contrôle) lors de l'apprentissage d'une même notion. Cette motivation est donc interne à l'élève, car il s'engage dans son apprentissage pour le plaisir, la curiosité et pour son intérêt personnel.

2) La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque se caractérise par le fait qu'elle « *intervient dans les situations où le comportement répond à des objectifs instrumentaux* » (Claude Louche, Cindy Bartolotti et Jacqueline Papet, 2006, p. 351), elle renvoie donc à l'ensemble des éléments qui sont extérieurs à l'individu. En d'autres termes, cela signifie que l'élève réalise l'activité non pas parce qu'il est motivé pour lui-même, mais parce qu'il veut recevoir des renforcements, des feedbacks et des récompenses (par exemple, obtenir une bonne note, éviter une sanction, recevoir un retour positif). Il réalise l'activité proposée, car elle est provoquée par des pressions et des stimulations qui lui sont extérieures : il n'est alors pas motivé « pour » mais « par ».

Ces deux types de motivation ne s'opposent pas, au contraire, elles doivent être sollicitées ensemble, tout au long de la scolarité de l'élève. Cependant, l'enseignant doit être vigilant à ne pas abuser de cette motivation : en effet, l'élève doit apprendre à faire pour soi. À l'école, la motivation intrinsèque doit donc être davantage sollicitée : en effet, c'est en rendant l'élève acteur de ses apprentissages qu'il pourra tirer les avantages, comprendre l'objectif et l'intérêt social et scolaire de l'activité proposée, à travers plaisir et envie.

3) L'amotivation

Par la suite, Deci et Ryan rajoutent à ces deux types de motivation, une troisième forme qui est l'amotivation. Elle renvoie à l'absence totale de motivation de la part de l'individu face à une tâche. Autrement dit, l'élève ne perçoit plus aucune utilité dans l'activité qu'il doit réaliser, notamment parce qu'il ne perçoit pas le lien entre ses actions et le résultat qu'il obtient. Blais, Briere, Lachance, Riddle et Vallerand (1993), distinguent deux formes d'amotivation : l'amotivation interne qui correspond à une source de résignation provenant de soi (par exemple, un manque de sérieux) et l'amotivation externe qui se caractérise par une résignation qui dépend de facteurs externes à l'individu (par exemple, une déficience de l'intelligence).

Deci et Ryan ont alors créé le modèle de l'autodétermination : celui-ci permet de déterminer les différents types de motivation sur une échelle continue de régulation (continuum). Dans ce modèle, on y retrouve alors :

- L'absence de régulation : l'individu n'a aucune motivation pour réaliser l'activité proposée
- La régulation externe : l'individu s'implique dans l'activité proposée selon les récompenses matérielles ou les sanctions imposées par le contrôle d'autrui
- La régulation introjectée : l'individu s'engage dans l'activité proposée parce qu'il ressent une pression interne de culpabilité ou de honte s'il ne la fait pas

- La régulation identifiée : la réalisation de l'activité devient valorisée et importante pour l'individu notamment parce qu'il l'a choisie et donc s'identifie à celle-ci
- La régulation intégrée : l'individu montre une implication dans l'activité proposée parce que celle-ci correspond à ses valeurs et est cohérente avec le concept de soi de l'individu
- La régulation intrinsèque : l'activité proposée est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe

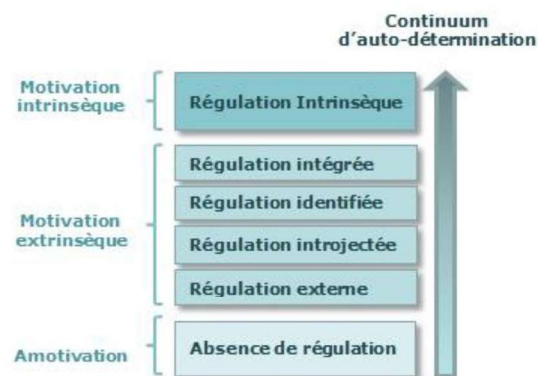


Figure 1 : Le continuum d'autodétermination¹

En conclusion, pour Deci et Ryan, il faut considérer la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation comme un continuum qui fluctue selon le degré d'autodétermination : plus le niveau d'autodétermination sera élevé, plus l'activité proposée sera réalisée selon le libre choix de l'individu et donc plus celui-ci sera motivé.

C) La dynamique motivationnelle de l'élève

Viau (2009) utilise l'expression « *dynamique motivationnelle* » plutôt que le terme de motivation, d'une part, car la motivation intrinsèque de l'élève est en permanence influencée par des facteurs externes, et d'autre part, car la motivation est un

¹ <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19> (consulté le 17/11/2021)

phénomène complexe qui est régi par différentes sources et manifestations. Il modélise cette définition de la motivation en contexte scolaire par le schéma ci-contre :

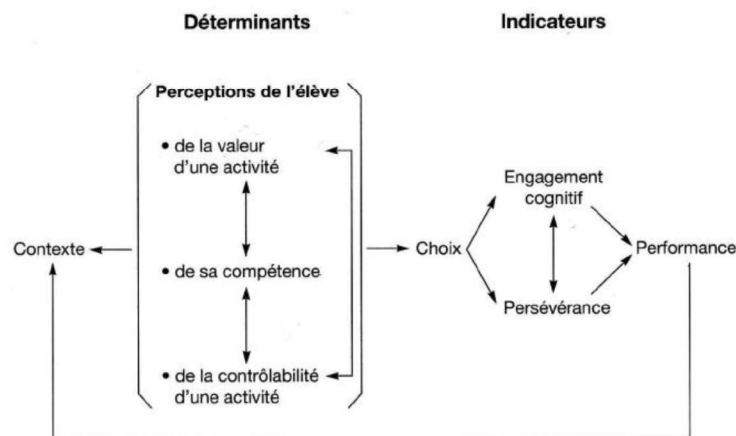


Figure 2 : La dynamique motivationnelle de l'élève²

Viau (1994) définit le contexte comme étant un ensemble d'événements du passé et du présent en rapport avec la vie privée et scolaire des élèves.

Les déterminants correspondent à la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir. D'après ce schéma, la motivation scolaire serait donc influencée par trois types de perception.

1) Perception de l'élève de la valeur d'une activité

La valeur d'une activité est la première source de la dynamique motivationnelle. Viau la définit comme étant « *le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit* » (1999, p. 24). Autrement dit, l'élève ne fait que rarement une activité pour le plaisir : en effet, avant de s'engager dans celle-ci, il va s'interroger sur son utilité, sur ce qu'elle a à lui apporter et si elle va lui permettre d'atteindre les buts qu'il s'est fixés. La notion d'intérêt renvoie au plaisir intrinsèque retiré de l'accomplissement de l'activité (Hicli 2006, et Schiefel 1991, cité par Viau, 2009). Le terme d'utilité renvoie aux avantages que pourraient bénéficier l'élève en faisant une activité. S'il n'y voit aucun intérêt ni utilité, l'élève risque de ne pas être motivé et donc de ne pas réaliser l'activité proposée, car il ne donnera aucune valeur à celle-ci : il est alors primordial pour lui, de connaître le sens et la valeur de la

² Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. De Boeck Université (consulté le 17/11/2021)

tâche. De plus, le but que va se fixer l'élève dans la réalisation de la tâche est lui aussi important, car c'est lui qui va faciliter la valorisation de l'activité. Viau (1994) définit le but comme la représentation de ce que veulent accomplir les élèves et en distingue trois types :

- Les buts sociaux : ils définissent la relation qu'établit un élève avec son enseignant et ses camarades et donc plus concrètement à sa socialisation. Ceux-ci jouent un rôle sur la valeur de l'activité, car si l'élève rentre en contact avec les camarades de sa classe et affirme sa place, son statut social, alors sa valeur de l'activité augmentera
- Les buts scolaires : ils sont en lien avec l'apprentissage et ses conséquences, on y retrouve :
 - Les buts d'apprentissage : l'activité est valorisée, car l'élève cherche à acquérir des connaissances et des compétences
 - Les buts de performance : l'activité est valorisée, car l'élève est en quête de félicitation, de récompense et d'estime et qu'il veut montrer à ses camarades, son enseignant, ses parents
- Les buts éloignés : ils renvoient au concept d'avenir de l'élève, c'est-à-dire, que l'élève s'engage plus ou moins dans l'activité proposée selon sa perspective future. Ce concept prend davantage de sens dans le cadre du secondaire

En conclusion, la perception de la valeur de l'activité est un déterminant important de la motivation : l'élève doit donc être satisfait lorsqu'il réalise une activité et il doit y percevoir aussi les enjeux sur le moyen et le long terme.

2) Perception de l'élève de sa compétence

La perception de sa compétence est la deuxième source de la dynamique motivationnelle chez l'élève. D'après Viau (2009), elle se définit comme « *le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée* ». En effet, avant de s'engager dans une activité, l'élève va évaluer ses capacités à la réussir : c'est alors à ce moment qu'il peut entrer dans un cercle

vicieux. Par exemple, un élève qui pense avoir un faible niveau en mathématiques, ne va pas chercher à faire des exercices pour s'entraîner et donc va garder un faible niveau : c'est parce qu'il ne se sent pas capable de faire les exercices, qu'il ne les fera jamais et que ses capacités en mathématiques ne s'amélioreront pas. Attention, toutefois, il est important de ne pas confondre la perception de sa compétence avec la notion d'estime de soi. Elle est d'ailleurs définie comme étant un « *jugement d'ordre affectif qu'une personne porte sur elle-même* » (Raynor et McFarlin, 1986, cités par Viau, p. 37). Plus précisément, la perception de sa compétence renvoie à la capacité à accomplir une activité pédagogique précise alors que l'estime de soi renvoie à la valeur qu'un individu s'accorde de façon générale.

D'après Bandura (1986, cité par Viau, 1994, p. 57), il existe quatre sources de la perception de sa compétence :

- Les performances antérieures : l'élève va se juger capable ou non d'accomplir une tâche qui comporte pour lui un degré d'incertitude élevé, en se référant à ses réussites et échecs passés par rapport à des mêmes types d'activités
- L'observation de l'exécution d'une activité par d'autres : l'élève va chercher à comprendre comment réaliser la tâche demandée, à travers une démonstration faite par un camarade, l'enseignant ou un pair, tout en estimant sa compétence à la réussir
- La persuasion verbale : ce sont tous les commentaires (prenant la forme d'encouragement) que va recevoir l'élève de la part d'un camarade, de l'enseignant, de ses parents ou d'un autre pair qui va lui permettre de se sentir capable de réaliser une activité et de prendre conscience de ses capacités. Cependant, parfois, ces commentaires n'ont aucun effet sur l'élève
- Les réactions physiologiques et émotives : ce sont tous les signes physiologiques (les sueurs, l'augmentation du rythme cardiaque, une respiration lente...) et émotifs (la nervosité, le stress, le calme...) qui peuvent être interprétés par l'élève comme des signes montrant sa capacité ou son incapacité à effectuer l'activité demandée

La perception de sa compétence en contexte scolaire est donc un critère important à prendre en compte dans la motivation : en effet, plus un élève a une perception élevée de sa compétence, plus il est investi et persévérant dans les activités proposées. Pourtant, il est difficile pour l'élève d'avoir une perception réaliste et objective de sa compétence. D'autres facteurs sont alors à prendre en compte dans la perception de la compétence. Tout d'abord, les pratiques d'évaluation de l'enseignant en sont un : le meilleur moyen pour qu'un élève réussisse, c'est qu'il se voit réussir, car « *la satisfaction provoquée par la réussite pousse à d'autres réussites* » (Theytaz, P. 2007, p. 72). De plus, Viau ajoute (1994, p. 60) que les recherches de Schunk en 1982, montrent que les feedbacks peuvent influencer l'idée que l'élève se fait de sa compétence. Un élève qui reçoit un feedback positif sur l'effort qu'il a fourni ou sur l'attitude qu'il a adoptée renforce sa perception de sa compétence à accomplir une tâche. Enfin, Viau (1994) propose de donner à l'élève des outils et des stratégies lui permettant de s'autoévaluer, afin qu'il ait une perception réaliste de ses compétences.

3) Perception de l'élève de la contrôlabilité d'une activité

La perception de la contrôlabilité d'une activité est la troisième source de la dynamique motivationnelle. Viau la définit comme étant « *le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité* » (2009, p. 44). L'élève doit percevoir que c'est lui qui a le choix, que c'est lui qui a un certain contrôle sur le déroulement et le résultat de l'activité qu'il est en train d'effectuer. En somme, plus l'élève a la possibilité d'intervenir, de faire des choix, de s'exprimer sur le déroulement d'une activité, plus son sentiment de contrôlabilité augmente et plus il sera motivé à la faire. À l'inverse, un élève qui aura l'impression de seulement exécuter une activité, car elle est imposée, de ne pas avoir le choix sur le déroulement de celle-ci, aura une faible perception de contrôlabilité. Ainsi, comme le souligne Viau, plusieurs variables peuvent être discutées ou laissées sous la responsabilité des élèves : le thème d'un futur projet, les étapes à franchir pour y arriver, les camarades avec lesquels l'élève va travailler, la durée du travail de préparation, la date de l'évaluation, les outils et supports à disposition, etc.

Par ailleurs, l'élève devient acteur de son apprentissage lorsqu'il perçoit qu'il possède les capacités nécessaires pour réaliser l'activité demandée. En effet, cela lui permet alors de développer des stratégies métacognitives afin qu'il s'organise dans son travail et qu'il s'auto-évalue. De ce fait, nous nous rendons bien compte que l'enseignant occupe un rôle clé dans cette perception dans la mesure où il doit modifier, adapter sa posture et ses méthodes d'enseignement dans le but de laisser le droit à l'élève de contrôler, de manière guidée, l'activité de son choix. L'enseignant doit alors être capable de distinguer ce qui relève de sa responsabilité et ce qui va relever de la responsabilité des élèves. Cependant, il est essentiel de rappeler que même s'il est important et légitime de laisser de la liberté aux élèves, celle-ci ne doit pas être totale puisque d'une part, le cadre institutionnel de l'école française ne le permet pas et que, d'autre part, les élèves, même s'ils apprécient avoir une certaine contrôlabilité dans leurs tâches, ont besoin d'un cadre clair et défini, au sein duquel ils peuvent évoluer librement grâce notamment à une transparence concernant les critères d'évaluation et un soutien de la part de l'enseignant.

Nous pouvons conclure sur cette partie en affirmant qu'au regard de ces différentes perceptions, il est nécessaire que l'élève comprenne l'utilité de l'activité demandée, qu'il soit conscient de sa capacité à la réaliser et enfin qu'il réalise le contrôle dont il fait preuve sur celle-ci. En prenant en compte ces différentes perceptions, qui sont propres à l'élève, cela permet à l'enseignant de comprendre ce qui motive ou non l'élève afin de l'investir au mieux dans l'activité proposée.

II- Comment se manifeste la motivation ?

A) Les manifestations de la dynamique motivationnelle

Après avoir présenté les principales sources de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire, nous allons désormais nous intéresser à ce que Viau appelle dans son modèle « *les indicateurs* » de la motivation. À l'inverse des déterminants, qui sont considérés comme des sources de la motivation, les indicateurs renvoient aux conséquences de la motivation : ils permettent de mesurer le degré de motivation de l'élève. Comme le montre le schéma, les trois sources motivationnelles influencent

principalement quatre comportements d'apprentissage : le choix, l'engagement cognitif, la performance et la persévérance de l'élève.

1) Le choix

Tout d'abord, selon Viau, la notion de choix renvoie au fait que les élèves ont la possibilité de s'engager ou pas dans une activité : les élèves motivés s'engageront dans l'activité proposée quand les élèves démotivés auront plutôt tendance à l'éviter. Ces derniers font alors semblant de faire l'activité et ont recours à des stratégies d'évitement, c'est-à-dire que l'élève « *adopte un comportement afin d'éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir* » (Viau, 1999, p. 53). Par exemple, un élève qui n'a pas envie de faire un exercice regardera en l'air, se lèvera sans cesse pour aller chercher un mouchoir, fera des remarques inutiles, discutera avec son camarade, jouera avec ses affaires, etc. Cependant, il est important de noter qu'un élève, dans son parcours scolaire, a forcément déjà eu recours à une ou plusieurs stratégies d'évitement pour différentes raisons, mais cela ne veut pas dire qu'il est totalement démotivé : il faut que ces stratégies soient utilisées de manière régulière pour dire qu'un apprenant est démotivé.

2) L'engagement cognitif

Ensuite, concernant l'engagement cognitif, Salomon (cité par Viau, 2009) le définit comme correspondant « *au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique* ». Ce terme englobe d'une part l'attention et d'autre part la concentration des élèves. Par ailleurs, pour Viau, cet engagement cognitif relève aussi de « *l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'auto-régulation lorsqu'il accomplit une activité* » (Viau, 1997, p. 77). Les stratégies d'apprentissage sont « *des moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances que les enseignants leur enseignent* ». En d'autres termes, un élève montrera qu'il est motivé en utilisant, de façon volontaire, des stratégies d'apprentissage qui lui permettront de réaliser l'activité.

Ces différentes stratégies d'apprentissage sont divisées en quatre types selon Viau (2009) :

Classification des stratégies d'apprentissage			
STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE			
Stratégies cognitives	Stratégies métacognitives	Stratégies de gestion de l'apprentissage	Stratégies affectives
Liées aux connaissances déclaratives: • stratégies de répétition • stratégies d'élaboration • stratégies d'organisation	Stratégies de planification	Stratégies de gestion du temps	Stratégies d'éveil et de maintien de la motivation
Liées aux connaissances conditionnelles: • stratégies de généralisation • stratégies de discrimination	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'organisation de l'environnement et des ressources matérielles	Stratégies de maintien de la concentration
Liées aux connaissances procédurales: • stratégies de compilation	Stratégies de régulation (autoévaluation)	Stratégies d'identification des ressources humaines	Stratégies de contrôle de l'anxiété

Figure 3 : La classification des stratégies d'apprentissage³

a) *Les stratégies cognitives*

Les stratégies cognitives renvoient aux « *moyens auxquels les élèves recourent pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qui leurs sont transmises* » (Weinstein et Meyer, 1991). Ces stratégies cognitives sont divisées en six sous-catégories par Viau (2009, p. 58), parmi lesquelles on retrouve :

- Les stratégies de répétition : consistent à répéter ou à utiliser des moyens mnémotechniques pour se rappeler ou apprendre par cœur des informations (= apprentissage par cœur)
- Les stratégies d'élaboration : consistent à faire des résumés, à prendre des notes (= inférences et réseaux entre les différentes notions)
- Les stratégies d'organisation : consistent à avoir recours aux schémas, aux tableaux pour mettre en évidence les liens entre les informations (= regrouper de différentes façons les informations pour s'en souvenir)
- Les stratégies de généralisation : consistent à trouver d'autres contextes, d'autres situations où peut s'appliquer la notion abordée (= élargir le nombre de situations auxquelles une notion ou une procédure s'applique)

³ Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. (consulté le 05/12/2021)

- Les stratégies de discrimination : consistent, à l'inverse des stratégies de généralisation, à « *déterminer les cas dans lesquels la notion enseignée ne s'enseigne pas* » (= repérer les cas où la notion ou procédure connue ne fonctionne pas)
- Les stratégies de compilation : consistent à pratiquer « *une procédure ou une série de procédures permettant l'exécution d'une tâche complexe* » (= pratique d'une procédure ou d'une série de procédures qui permettent d'exécuter une tâche complexe)

b) *Les stratégies métacognitives*

Les stratégies métacognitives renvoient à « *une connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même, sur ses stratégies cognitives et sur ses apprentissages* » (Tardif, 1992, cité par Viau, 2009, p. 58). Ces stratégies métacognitives sont divisées en trois sous-catégories, parmi lesquelles on retrouve :

- Les stratégies de planification : consistent à ce que l'élève prenne du recul sur l'activité proposée afin qu'il se fixe des objectifs de travail et qu'il choisisse des stratégies cognitives adaptées pour la réaliser
- Les stratégies d'ajustement : consistent, pendant la réalisation de l'activité, à ce que l'élève évalue l'efficacité de la stratégie cognitive qu'il a utilisée afin de l'ajuster si besoin
- Les stratégies de régulation : consistent à ce que l'élève évalue par lui-même les résultats finaux de son apprentissage

c) *Les stratégies de gestion du contexte de l'apprentissage*

Les stratégies de gestion du contexte de l'apprentissage renvoient à l'ensemble des stratégies qui jouent sur l'organisation du travail. Les élèves motivés recourent à ces stratégies pour améliorer les conditions dans lesquelles se déroule l'activité. Par exemple, pour cela, ils peuvent jouer sur des stratégies de gestion de temps en décidant de se partager le travail. Ils peuvent également dresser une liste des

ressources humaines et/ou matérielles qu'ils vont avoir besoin afin de faciliter la réalisation de la tâche.

d) *Les stratégies affectives*

Les stratégies affectives renvoient à « *celles que les élèves emploient pour contrôler leurs émotions et créer un climat psychologique propice à l'apprentissage* » (Boulet et al., 1996 ; Weinstein et Mayer, 1986, cités par Viau, 2009, p. 60). Elles regroupent les stratégies d'éveil et de maintien de la motivation, des stratégies de maintien de la concentration et des stratégies de contrôle de l'anxiété. Elles permettent notamment aux élèves d'être moins dépendants des stratégies que l'enseignant met en place dans la classe pour les motiver.

3) La persévérance

De plus, la persévérance se caractérise par son idée de ténacité, de la durée de travail : « *les élèves font preuve de persévérance lorsqu'ils consacrent aux activités proposées le temps nécessaire pour les réussir* » (Viau, p. 63). La persévérance est donc un signe de la manifestation de la motivation : en effet, de manière logique, plus un élève persévère dans une activité, plus on considère qu'il est motivé. Par exemple, un élève qui persévère mettra en place des stratégies cognitives afin de surmonter une difficulté. Au contraire, un élève qui ne persévère pas, abandonnera rapidement l'activité, car il la trouvera difficile et qu'il se sentira incapable de surmonter la difficulté. En revanche, la persévérance n'est pas gage de réussite : en effet, un élève peut passer autant de temps qu'il veut sur un devoir, mais celui-ci ne rimera pas forcément avec qualité si par exemple l'élève a été distrait tout le long de sa réalisation. La persévérance doit donc en plus être accompagnée d'un engagement cognitif afin que le temps que consacre l'élève à l'activité soit mis à profit. Par ailleurs, le rôle de l'enseignant est aussi de faire comprendre à ses élèves que tout apprentissage demande beaucoup de temps et qu'il faut persévérer pour réussir : en effet, les élèves ont tendance à penser que l'apprentissage peut se faire de manière rapide.

4) La performance

En outre, la performance renvoie au résultat de la motivation : en effet, elle désigne, en plus de l'utilisation des différentes stratégies d'apprentissage et de la persévérance, les résultats d'apprentissage. Ceux-ci permettent de montrer que l'élève a su appliquer, réinvestir et acquérir des connaissances pour arriver à un résultat. De façon générale, un élève motivé va persévérer et utiliser davantage de stratégies, ce qui va influencer sa performance.

Pour conclure, l'apprentissage est le résultat final de la dynamique motivationnelle. Il relève des objectifs pédagogiques que s'est fixé l'enseignant : l'acquisition de compétences disciplinaires, de connaissances théoriques, de valeurs, l'aptitude à travailler en groupe ou à utiliser des stratégies d'apprentissage sont quelques exemples cités par Viau. Cependant, il faut garder en tête que l'apprentissage ne dépend pas uniquement de la dynamique motivationnelle. D'autres facteurs sont à prendre en compte chez l'élève comme ses connaissances antérieures, ses capacités à utiliser les stratégies adéquates ou ses aptitudes intellectuelles. Au final, pour atteindre les objectifs fixés, il faut donc bien évidemment le vouloir, mais il faut également le pouvoir et en avoir l'occasion.

B) Les facteurs qui influent la motivation

Comme nous avons pu le voir dans la partie précédente, la dynamique motivationnelle est un phénomène intrinsèque, propre à l'élève qui prend principalement son origine dans trois perceptions qu'il a de l'activité d'apprentissage proposée. Cependant, la dynamique motivationnelle d'un élève est aussi influencée par des facteurs externes. Viau les décline en quatre catégories distinctes : les facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève, à l'institution et plus particulièrement à la classe. Il explique que cette catégorisation « *permet de distinguer les facteurs sur lesquels les enseignants ont du contrôle de ceux sur lesquels ils en ont peu ou pas* » (2004, p. 5). Ainsi, elle permet de mettre en évidence le fait que les enseignants ne sont pas les seuls engagés dans la motivation des élèves et ne sont pas les seuls responsables de sa détérioration : les parents, les décideurs politiques ou encore les

responsables administratifs des institutions scolaires ont aussi leur part de responsabilité.

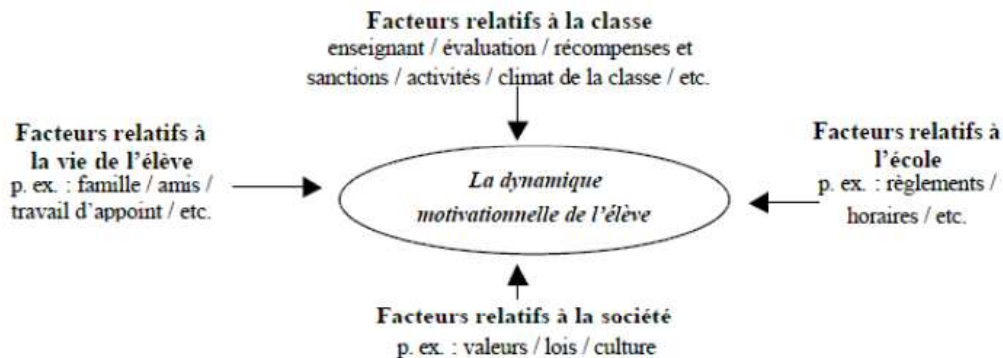


Figure 4 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève⁴

1) Les facteurs externes à la classe

a) La société

Notre société possède un rôle important sur la dynamique motivationnelle de l'élève notamment à travers la culture et les valeurs qu'elle renvoie. Elle l'a rendue gratuite, obligatoire et laïque grâce aux lois Ferry en 1881-1882. Aujourd'hui, dans les sociétés démocratiques, l'école a pour but d'offrir un enseignement de qualité à tous les individus quelles que soient leurs origines sociales et culturelles en donnant à tous, des chances égales de réussite. Cependant, cette volonté est tout de même marquée par des écarts de réussite entre les élèves où les inégalités sociales se transforment et s'aggravent en inégalités scolaires. Par exemple, la motivation de l'élève peut être affectée par la réalité de la société : les parents disent souvent à leur enfant : « *pour réussir dans la vie, il faut travailler dur à l'école* » mais « *comment pourraient-ils encore croire qu'il faut travailler pour réussir quand le dealer du voisinage gagne plus que le principal du collège* » (Meirieu, 2014, p. 9). Par ailleurs, la distanciation culturelle est quant à elle aussi présente, c'est-à-dire que si dans la plupart des sociétés, l'école a pour but de former les élèves à une culture, d'autres lui accordent un rôle plus pratique : obtenir un diplôme, bien souvent nécessaire pour entrer dans le monde du travail. Enfin, il peut être intéressant de s'interroger sur le message, que renvoient les médias et les réseaux sociaux aux enfants, par rapport à l'utilité de l'école.

⁴ <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm> (consulté le 09/12/2021)

b) L'école

L'école joue aussi un rôle dans la dynamique motivationnelle de l'élève. Chaque école suit des objectifs et adopte des principes qui lui sont propres : quand certaines d'entre elles mettent en avant comme valeurs l'obéissance et la discipline, d'autres privilégient davantage la responsabilisation et l'autonomie. Bressoux (2006, cité par Viau, p. 77) indique que « *chaque école, en tant qu'organisation sociale, génèrerait son propre système de valeurs, de normes, d'attente. Cette culture ne serait pas sans influence sur les acquis des élèves* ». Ainsi, une école qui se base sur la simple transmission de savoirs à travers des apprentissages visant les bonnes réponses, la compétition, l'individualisme, etc, influence de façon négative la motivation de l'élève. Au contraire, si celle-ci fait preuve par exemple d'écoute, de respect ou encore de bienveillance envers les élèves, alors ils seront motivés de manière positive.

Prescrite par les textes officiels depuis 2013, la bienveillance est présentée comme un cadre intellectuel, émotionnel et matériel propice aux apprentissages. Elle comprend trois axes : la différenciation pédagogique, l'évaluation bienveillante et le suivi des élèves. L'école veille alors sur ses élèves, construit un rapport de confiance, les sécurise et est attentive à leurs progrès comme leurs difficultés. À travers celle-ci, le climat de classe est serein, l'élève ressent moins de stress, l'erreur est dédramatisée, etc. Il est important de rappeler aussi qu'une école ne peut être bienveillante que si elle est en même temps exigeante : elle doit croire à la fois en elle-même et en la capacité de chacun à progresser. Par ailleurs, le règlement intérieur de l'école est aussi à prendre en considération, notamment parce qu'il place l'élève en situation d'apprentissage de la vie en citoyenneté dans le but de le rendre progressivement responsable. Enfin, les sorties scolaires et les activités périscolaires (qui dépendent des moyens financiers de la mairie et qui sont donc très variables) sont source de motivation pour les élèves notamment quand celles-ci sont originales et variées : en effet, elles suscitent de manière ludique, la curiosité et le désir d'apprendre.

c) La vie personnelle de l'élève

L'environnement familial peut influencer de façon positive ou négative la dynamique motivationnelle de l'élève. En effet, la famille est la première véritable école

de l'enfant apprenant et surtout les parents, car ils sont un modèle d'identification pour lui. Cependant, la structure familiale a beaucoup évolué ces dernières années. Les familles, parfois séparées, ou recomposées, ne sont plus autant disponibles qu'avant : longues journées de travail, accumulation de la fatigue et du stress, nombreuses autres tâches à réaliser en dehors du monde professionnel, etc. Toutes ces raisons impactent forcément le temps qu'elles consacrent à leur enfant, à ses activités scolaires et extrascolaires. De plus, chaque famille a sa propre vision de l'école (qui s'est notamment construite par leur propre vécu de « bon » ou « mauvais » élève) et va par conséquent, influencer de manière consciente ou inconsciente, la vision de leur enfant envers l'école. Les convictions, les valeurs, les attentes entre le monde familial et celui de l'école peuvent alors être très éloignées.

Cependant, les effets négatifs du cadre familial peuvent être contrebalancés par l'environnement physique stimulant (livres, jeux scientifiques et culturels, potager, sorties culturelles...) ou encore les valeurs transmises concernant les apprentissages scolaires. Selon Wigfiel et al. (2006), les parents favorisent de façon positive la motivation si leurs attentes sont élevées, mais réalistes et adaptées, s'ils croient en les capacités de leur enfant, s'ils lui offrent un environnement stimulant la curiosité, s'ils valorisent son autonomie et encouragent ses efforts ou encore s'ils établissent une relation positive à travers laquelle l'échec sera perçu comme une occasion d'apprendre.

De plus, l'école est un lieu de socialisation où les amis y ont une grande importance et influence. Ils servent même quelques fois de repères. D'ailleurs, « *la majorité des adolescents ne conçoit pas l'école uniquement comme un lieu d'apprentissage, mais également comme un lieu de fraternisation avec les amis, et pour plusieurs, de créations de relations amoureuses* » (Viau, p. 74). Avoir des amis aide l'élève à développer sa confiance en soi, son autonomie, son empathie ou encore son respect de l'autre. Cela va l'aider à développer des comportements et des attitudes qui lui permettront d'assurer sa place dans un groupe, de ressentir un sentiment d'appartenance et de s'affirmer. Ainsi, un élève entouré de camarades enclins à travailler aura tendance à être davantage motivé. Au contraire, un élève dont ses amis ne chercheraient qu'à découvrir les failles de l'école, aura tendance à suivre le même chemin. Les amis sont donc des sources d'inspiration et peuvent même devenir des modèles.

Les facteurs externes ont donc bien un rôle important dans la dynamique motivationnelle des élèves malgré qu'ils ne soient pas considérés comme tels.

2) Les facteurs internes à la classe

Si on reprend les facteurs relatifs à la classe, les facteurs qui y sont liés sont : l'enseignant, les activités pédagogiques, l'évaluation, le climat de la classe et les récompenses et sanctions (Wigfiel et al., 2006 ; Brophy, 2004 ; Stipe, 2002, Ames, 1992). Ces facteurs sont considérés comme étant déterminants pour la motivation intrinsèque des élèves.

a) *L'enseignant*

L'enseignant joue un rôle indispensable dans la dynamique motivationnelle de l'élève : en effet, pour Viau (2002), « *le niveau de compétence de l'enseignant, sa motivation à enseigner, ses conceptions et d'autres traits qui le caractérisent peuvent favoriser, tout comme nuire, à la motivation de ses élèves* ». Par ailleurs, l'enseignant doit faire preuve de nombreuses qualités telles que l'honnêteté, l'équité, le respect des différences individuelles et culturelles ou encore l'empathie, pour être sûr d'influencer positivement la motivation de ses élèves à travers la relation interpersonnelle qu'il entretient avec eux.

En outre, il est essentiel de mettre en avant le fait que l'enseignant, avant de motiver ses élèves, doit aussi se motiver lui : certaines raisons comme le manque de moyens pour réaliser des projets, une certaine incontrôlabilité sur les élèves et une non-reconnaissance du métier de la part de certains parents ou de l'institution peuvent influencer sur sa propre motivation. Cependant, il reste le facteur-clé de la dynamique motivationnelle des élèves et ses rôles et missions sont plus qu'importants.

En évoquant ce sujet, une mission essentielle de l'enseignant est de repérer les divers besoins de ses élèves et d'adapter et moderniser son enseignement à ceux-ci ; cela relève de la différenciation pédagogique. Selon Meirieu (1989), elle consiste à « *avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité* ». En d'autres termes, l'enseignant vise un même objectif d'enseignement, mais en

empruntant des chemins différents pour chaque élève. Elle a donc un rôle positif sur la motivation de l'élève, car elle répond à ses besoins spécifiques. Pour cela, l'enseignant peut jouer sur de nombreuses variables didactiques : on peut citer comme exemples, l'adaptation des consignes, la diversification des contenus, la mise en place d'outils et de supports ou bien l'adaptation du temps de réalisation de l'activité.

La pédagogie différenciée pose alors la question de la posture de l'enseignant, car elle a une grande influence sur l'apprentissage et donc la motivation des élèves. Elle se définit comme étant l'ensemble des gestes professionnels de l'enseignant. Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009, p. 40) se sont intéressés à ces postures et en ont décrit précisément cinq :

- La posture de contrôle : l'enseignant met en place un certain cadrage de la situation à travers un pilotage serré de l'avancée des tâches, car il cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie
- La posture d'accompagnement : l'enseignant apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Il évite de donner la réponse afin de provoquer des discussions entre les élèves et dans le but d'utiliser des outils
- La posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter, à émettre des hypothèses
- La posture de contre-étayage : l'enseignant pour avancer plus vite si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève
- La posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner

Dominique Bucheton rappelle que l'on peut changer de posture au cours d'une séance selon les objectifs que l'enseignant poursuit et les compétences qu'il veut travailler afin de favoriser la motivation des élèves.

Enfin, l'enseignant va pouvoir choisir le modèle pédagogique qu'il veut pratiquer, car celui-ci a aussi une influence sur la dynamique motivationnelle de l'élève, car son activité et sa construction du savoir ne vont pas se faire de la même façon. On peut alors expliciter quatre modèles parmi les plus courants dont le modèle constructiviste et socioconstructiviste qui sont issus des pédagogies actives :

- Le modèle transmissif (Locke) : l'élève est assimilé à une tête vide, l'enseignant va donc lui transmettre son savoir pour remplir cette tête vide avec des cours à tendance magistrale
- Le modèle behavioriste (Chomsky) : l'apprentissage résulte d'une suite de conditionnements « stimulus-réponse » où les connaissances sont définies en termes de comportements observables attendus en fin d'apprentissage
- Le modèle constructiviste (Piaget) : l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations : ses conceptions initiales ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de l'activité, elles sont au cœur du processus d'apprentissage
- Le modèle socioconstructiviste (Vygotski) : il s'appuie sensiblement sur la précédente démarche sauf qu'il pointe également le rôle des interactions entre pairs

b) Les activités pédagogiques

Les activités pédagogiques se définissent comme étant « *une situation planifiée par un enseignant qui a pour but de donner l'occasion à un élève d'apprendre* » (Viau, 1999, p. 79). Les activités pédagogiques sont composées des activités d'apprentissage et des activités d'enseignement. Ici, nous aborderons davantage celles d'apprentissage dans le cadre de la dynamique motivationnelle.

Les activités d'apprentissage doivent permettre à l'élève de devenir acteur de son apprentissage, son rôle n'est plus de recevoir de l'information, mais d'appliquer les compétences et les connaissances qu'il a acquises (par exemple, exercices individuels, jeux éducatifs, lectures, présentations devant la classe). Selon Viau (2009), pour être motivante, l'activité doit respecter dix conditions :

- 1) Une activité doit comporter des buts et des consignes clairs : l'élève doit savoir ce que l'on attend de lui et où il va
- 2) Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève : elle doit avoir une valeur pour l'élève, c'est de cette façon qu'il sera intéressé par elle
- 3) Une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique : l'activité doit déboucher sur du concret afin de le motiver
- 4) Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités : les mêmes activités répétées quotidiennement sont monotones et donc démotivantes
- 5) Une activité doit représenter un défi pour l'élève : ni trop facile ni trop difficile car dans les deux cas l'élève se démotivera, car l'activité ne sera pas adaptée à ses capacités
- 6) Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève : l'élève doit pouvoir réfléchir à ce qu'il fait et non simplement appliquer une règle
- 7) Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix : elle favorise la contrôlabilité des apprentissages
- 8) Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres : elle permet l'apport de points de vue et de savoirs différents
- 9) Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire : l'élève ne comprendra l'intérêt d'étudier tel savoir seulement si ce dernier est réutilisé dans d'autres disciplines
- 10) Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante : laisser le temps à l'élève de finir son activité l'aidera dans la perception qu'il a de lui-même à pouvoir faire ce qui est exigé de lui

Ces conditions sont idéales mais difficilement réalisables selon les contextes, Viau les conseille alors plutôt pour la réalisation de projets.

Les activités d'enseignement désignent celles où l'enseignant est l'acteur principal (par exemple, les exposés), il a pour rôle de communiquer à l'élève. Au sens étroit, les activités d'enseignement concernent les activités d'apprentissage proposées à l'élève par l'enseignant.

c) *Les pratiques évaluatives*

Les pratiques évaluatives sont indispensables à l'enseignant, en effet, elles lui servent d'indicateur afin de vérifier si les élèves ont acquis ou non les connaissances et les compétences à propos des apprentissages voulus. Cependant, celles-ci ont des effets sur les élèves : parfois, ces effets seront positifs quand par exemple, ils stimuleront l'élève, parfois, ils seront négatifs quand ils seront à l'origine de stress et d'anxiété. Ces effets peuvent avoir des conséquences sur la dynamique motivationnelle des élèves. Par exemple, l'évaluation peut être perçue comme adaptée pour un élève ayant des facilités et pour qui elle rimera avec « défi » dans la mesure où il va chercher à obtenir la meilleure note possible afin de se satisfaire lui-même, mais aussi l'enseignant et ses parents. À l'inverse, la même évaluation sera alors perçue comme inadaptée par l'élève ayant des difficultés, il se sentira alors dévalorisé, démotivé.

Les pratiques évaluatives axées sur la performance (examens, tests, quiz...), et non sur les processus d'apprentissage diminuent la perception de compétence des élèves. En effet, elles vont privilégier les notes pour pouvoir classer les élèves du plus faible au plus fort. Ce type d'évaluation va nuire à la motivation des élèves parce que « *cela les amène à se comparer entre eux et à entrer en compétition les uns avec les autres.* » (Covington, 1992, cité par Viau, p. 83). De plus, l'erreur est perçue par l'élève comme une faute, un échec et non pas comme un moyen de progresser. Dans ce cas-là, l'évaluation ne permet pas d'aider l'élève, mais plutôt de le sanctionner.

Cependant, certains élèves ne se motivent à travailler que lorsque les devoirs sont évalués. Le but de l'enseignant est donc de faire de l'évaluation un vecteur de

motivation. Pour cela, il faut centrer l'évaluation sur les processus d'apprentissage, et non sur le résultat final. L'évaluation formative apparaît alors comme un bon moyen pour les enseignants, d'ajuster leurs pratiques en fonction des besoins des élèves, et ainsi mettre en œuvre les remédiations nécessaires pour faire en sorte que tous réussissent.

Par ailleurs, les commentaires émis par l'enseignant sur l'évaluation, qu'ils soient écrits ou oraux, ont une importance sur la motivation des élèves : un enseignant bienveillant relèvera les progrès, encouragera à poursuivre les efforts, indiquera ce qu'il faut travailler ou retravailler quand un enseignant malveillant ne pointera du doigt que les erreurs des élèves. De plus, l'enseignant ne sait jamais vraiment quels impacts psychologiques peuvent avoir ces appréciations négatives pour l'élève en difficulté.

Enfin, nous finirons par indiquer que Viau, dans son article « La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire » apporte une solution pour les enseignants qui souhaiteraient changer leurs pratiques d'évaluation et ne plus se centrer sur la performance, mais sur le processus d'apprentissage car :

- Le progrès accompli par l'élève devient un des principaux critères d'appréciation
- L'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces, le développement de l'autonomie et de la créativité deviennent des indices tout aussi importants que la performance
- L'examen n'est plus l'outil d'évaluation par excellence (utilisation davantage d'un portfolio ou d'un dossier d'apprentissage)

d) Le climat de classe

Le climat de classe est aussi un facteur à prendre en compte dans la dynamique motivationnelle de l'élève. Plusieurs variables peuvent être mises en place afin que celui-ci soit serein pour tous : l'organisation spatiale de la classe, la cohésion de groupe, la relation entre les élèves, mais aussi la relation entre les élèves et l'enseignant, la bonne préparation et gestion de la discipline, etc. Les élèves doivent

se sentir dans un climat de classe calme, serein et positif afin d'être plus facilement motivés : en effet, ils arriveront plus facilement à demander de l'aide s'ils rencontrent des difficultés, ils arriveront davantage à échanger avec les autres, ils se sentiront à l'aise. La mise en place d'une libre parole, d'un respect mutuel, d'une bienveillance renforcera le sentiment de bien-être de l'élève, il n'aura alors pas peur de se faire juger ou encore de se tromper.

e) *Les récompenses et les sanctions*

« *Les enseignants ont recours aux récompenses et aux sanctions pour mieux exercer un contrôle sur les comportements sociaux des élèves en classe ou pour les motiver à travailler davantage lors des activités pédagogiques qui leur sont proposées* » (Archambault & Chouinard, 1996, p. 86). Les récompenses peuvent être verbales (encouragements, éloges, commentaires positifs...) ou matérielles (bons points, images, temps plus long de récréation...) : elles permettent d'encourager et de valoriser les élèves afin de renforcer leur dynamique motivationnelle. Toutefois, ces récompenses restent intrinsèques à l'élève. A l'école, la sanction a deux objectifs : être éducative et dissuasive. Elles sont aussi intrinsèques : si l'élève oublie son cahier, il fera en sorte de ne pas l'oublier la prochaine fois, après avoir reçu une sanction. Le but n'est donc pas de savoir si la récompense ou la sanction fonctionne, mais de savoir quel effet cela aura à long terme sur la motivation à apprendre.

Nous pouvons conclure sur cette partie en remarquant que les facteurs, qu'ils soient externes ou internes à la classe, ont tout intérêt à être pris en compte puisqu'ils dépassent largement le cadre scolaire et influencent grandement la dynamique motivationnelle de l'élève.

III-/ Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?

A) Quelques définitions

1) Les fondements historiques : définitions et concepts

a) *John Dewey : le fondateur*

C'est au début du XX^e siècle, aux États-Unis, que l'approche par projet prend sa source : en effet, John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain, est considéré comme l'un des premiers fondateurs de la pédagogie active et de la méthode de projet. Celui-ci remet alors en cause l'approche traditionnelle de l'enseignement de l'époque et définit une nouvelle manière de le concevoir. Il lance alors la méthode « learning by doing » qui consiste à apprendre par et dans l'action. Pour lui, l'élève doit comprendre l'utilité et le contexte de ses apprentissages. Pour cela, l'expérience doit être placée au centre des apprentissages, en prenant en compte les intérêts de l'élève et en développant son autonomie. En effet, l'élève est alors au centre du système et ne doit pas rester passif, car c'est en étant dans l'action, qu'il apprend. Selon Dewey, l'enseignant a alors un rôle de guide et a pour objectif de rendre le travail ludique tout en alliant la réflexion à l'action, en mettant le sens au cœur de tout. Par ailleurs, la visée sociale et l'utilisation d'un matériel existant constituent la base d'un travail.

b) *William Heard Kilpatrick précise l'initiative de J.Dewey*⁵

William Heard Kilpatrick (1871-1965) est un pédagogue américain et un collaborateur de John Dewey. Jean Proulx (2004) précise que Kilpatrick définit le concept de pédagogie active, comme étant une pédagogie « *centrée sur les apprenants, sur leurs buts et sur leurs besoins* ». Pour cela, « *la voie des projets [...] lui semblait la voie royale pour y parvenir* ». En effet, selon lui, les projets renvoient à

⁵ Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre. Dossier d'actualité veille et analyses n° 82 (consulté le 07/02/2022)

des activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve. Kilpatrick est le premier pédagogue à avoir distingué plusieurs types de projets :

- Le projet de production : celui-ci a pour but de produire et de réaliser une idée sous une forme concrète (comme par exemple, écrire une lettre)
- Le projet de consommation : celui-ci a pour objectif de s'approprier une expérience produite par d'autres, de la consommer et de l'apprécier (comme par exemple, écouter une musique)
- Le projet de la problématique : celui-ci vise à résoudre un problème
- Le projet d'amélioration : celui-ci cherche à faire acquérir à l'élève des connaissances au travers d'une expérience

Au final, pour ces deux précurseurs, l'élève doit être actif dans ses apprentissages : ceux-ci doivent donc être concrets afin que l'élève leur donne du sens. Les travaux de ces deux pédagogues vont permettre de voir émerger en Europe de nouvelles méthodes actives d'apprentissage telle que l'Éducation Nouvelle.

c) *L'Éducation Nouvelle*

Tout comme les deux précurseurs cités précédemment, les pédagogues de L'Éducation Nouvelle (courant pédagogique) ont contribué à changer la vision de l'école, ne la centrant plus sur l'enseignant, mais sur l'élève, ses intérêts et sa vie quotidienne. En effet, pour eux aussi, l'élève doit être en action dans sa formation. Pour cela, il est donc essentiel de partir de ses centres d'intérêt et de susciter chez lui, un esprit d'exploration et de coopération. L'Éducation Nouvelle donne une place égale aux différentes disciplines qu'elles soient intellectuelles, artistiques, physiques, manuelles ou sociales, car l'apprentissage de la vie sociale est considéré comme essentiel. Par exemple, selon Ovide Decroly (1871-1932), pour stimuler l'intelligence de l'enfant, il faut s'adresser à son affectivité et exciter sa curiosité : l'élève doit être placé dans des projets qui le mettent en situation de découverte et d'harmonie avec lui-même et son environnement. Pour Célestin Freinet (1896-1966), cette pédagogie

accorde une place importante au rôle du maître dans la relation qu'il entretient avec ses élèves : il est celui qui intervient pour organiser un milieu riche et stimulant, dans lequel l'élève se retrouve animé et enthousiasmé.

2) Définition du projet

Afin d'appréhender au mieux l'approche ou la pédagogie par projet, il est nécessaire de définir au préalable la notion de projet en tant que tel (le mot « projet » vient du vieux français « *pourget* », du latin « *projicio* », signifiant jeter en avant, expulser). Au sens large, le dictionnaire Larousse propose plusieurs définitions : « *But que l'on se propose d'atteindre* », « *Idée de quelque chose à faire, que l'on présente dans ses grandes lignes* » ou encore « *Étude de conception de quelque chose, en vue de sa fabrication* ».

Dans l'article de Catherine Reverdy, celle-ci tente de définir et de synthétiser la définition du projet à partir des différentes définitions et conceptions de chercheurs et pédagogues. Par exemple, pour Proulx (2004), « *la présence de projets - et leur nombre - est pratiquement devenue l'étalon de mesure du dynamisme des sociétés ou organisations* ». Pour Jean-Pierre Boutinet (2005), le projet n'existe qu'à travers « *une matérialisation de l'intention, qui en se réalisant cesse d'exister comme telle* ».

Comme nous l'avons vu précédemment, William Heard Kilpatrick est le premier à proposer une classification des différents projets. À son tour, et en s'ancrant dans le système éducatif actuel, Boutinet (2005), propose lui aussi une classification selon quatre niveaux de projet qui peuvent utiliser chacun la pédagogie de projet :

- Le projet éducatif : celui-ci, qui a pour objectif de rendre l'élève autonome, se réfère à la façon dont il s'intègre dans le monde adulte. Ce type de projet dépasse le cadre strict de l'école
- Le projet pédagogique : celui-ci intervient uniquement dans le cadre scolaire et s'intéresse à la relation entre l'enseignant et l'élève

- Le projet d'établissement : celui-ci vise à accompagner l'autonomie des établissements scolaires par une mise en cohérence de ses activités
- Le projet de formation : celui-ci se situe davantage à l'âge adulte et renvoie à la formation professionnelle

3) Démarche de projet ou pédagogie de projet ?

Selon les visions, les idées et les façons de penser de chacun, des divergences apparaissent dans les termes employés. Proulx (2004), utilise la notion de pédagogie de projet et la définit comme étant « *un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissance au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise dans un temps déterminé seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte en un produit fini évaluable* ». Michel Hubert (1999), donne à la pédagogie de projet la définition suivante « *une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux* ». Philippe Meirieu⁶, lui, affirme qu'il s'agit « *d'une approche pédagogique qui donne une finalité, un but aux apprentissages rencontrés, mais touche aussi de manière plus vaste au projet personnel que peuvent construire les élèves* ».

Au contraire, Phillippe Perrenoud (1999), utilise davantage le terme de « démarches de projet » qu'il trouve moins englobante. Pour lui, une démarche de projet :

- « *Est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant(e) anime, mais ne décide pas de tout)*
- *S'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, etc.)*

⁶ <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm> (consulté le 23/02/2022)

- *Induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts*
- *Suscite l'apprentissages de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.)*
- *Favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.) »*

Par ailleurs, Boutinet (2005) relève la confusion à ne pas commettre entre projet et pédagogie de projet. En effet, pour lui, la pédagogie projet englobe l'existence d'un projet, mais aussi une méthode qui conduit à la réalisation de ce projet.

Enfin, Catherine Reverdy souligne dans son article, l'importance de ne pas confondre la pédagogie de projet avec d'autres types d'enseignements tels que ceux basés sur l'investigation où l'élève adopte une posture de chercheur, ou encore avec les résolutions de problèmes. Ces méthodes sont certes moins coûteuses, mais plus centrées sur la discipline étudiée et donc moins dans l'interdisciplinarité.

B) Les objectifs selon Perrenoud

Philippe Perrenoud (1999), met en avant l'idée qu'une démarche de projet, dans le cadre scolaire, peut viser un ou plusieurs objectifs, que nous allons tenter d'expliquer :

- 1) Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences : le projet confronte les élèves à des obstacles à surmonter, à des problèmes à résoudre qui sont ancrés dans son quotidien, qui lui font sens. Cela permet donc à l'apprenant de mobiliser et de transférer les connaissances et les capacités qu'il a acquis en contexte. Celui-ci met alors en relation les savoirs scolaires appris avec la situation vécue pour en tirer une expérience concrète

- 2) Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires : le projet est « mobilisateur », comme dit précédemment, il cherche à lier le travail scolaire à des situations concrètes (telles que monter un spectacle ou encore correspondre avec des destinataires à distance par exemple). Cela va donc jouer sur l'élève, car même si l'enjeu premier d'un projet, est de faire apprendre, l'apprentissage va alors apparaître comme un bénéfice secondaire chez celui-ci. En effet, l'apprenant va d'abord s'impliquer pour relever le défi proposé, atteindre le but fixé, avoir la satisfaction du travail accompli, recevoir un feed-back positif. Par ailleurs, en s'impliquant dans ses situations réelles, l'élève va se comporter comme un acteur social engagé dans des pratiques sociales proches de la vie quotidienne. Cela va lui permettre d'accroître le sens de ses apprentissages scolaires et donc de percevoir une certaine valeur dans l'activité proposée (idée de la perception du modèle de Viau)

- 3) Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « motivation » : le projet permet à l'élève de découvrir « de nouvelles facettes de la culture » et donc des savoirs qui sont propres à celle-ci. Grâce à cela, l'élève construit sa culture générale, son éducation à la citoyenneté ou encore son ouverture au monde. La question du sens donné aux apprentissages est donc centrale

- 4) Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet : le projet permet d'amener l'élève à comprendre qu'un problème rencontré est aussi un moment d'apprentissage (car par exemple, on apprend à comprendre le problème qu'il se pose, à le résoudre à plusieurs...)

- 5) Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet : le projet construit de nouveaux apprentissages chez l'élève, car celui-ci tâtonne, expérimente ce qui lui permet d'en tirer de l'expérience et donc de nouveaux savoirs

- 6) Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan : dans le cas d'un projet, la question de l'évaluation se pose. Pour Perrenoud, celle-ci doit permettre à l'élève d'analyser le cheminement qu'il a accompli dans la réalisation du projet (ses points forts, ses points faibles, son rôle, son implication...) : il s'agit donc plutôt d'une forme d'autoévaluation. Par ailleurs, le projet sert aussi « d'outil majeur d'observation formative » pour l'enseignant, car il apprend à connaître et à comprendre mieux ses élèves

- 7) Développer la coopération et l'intelligence collective : à travers le projet, l'apprenant comprend l'importance de coopérer et donc de développer à la fois les compétences sociales (l'écoute, l'aide, la gestion des tensions...) et les compétences intellectuelles (c'est-à-dire ici, de communication écrite et orale)

- 8) Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empowerment, de prise d'un pouvoir d'acteur : étant actif dans le projet, l'élève va comprendre que son investissement personnel, sa détermination, sa conviction peuvent impacter de manière positive la réalisation du projet. Cela va donc être pour lui, une source majeure de confiance en soi et d'identité qui va jouer positivement sur l'envie d'apprendre et le sentiment d'être capable

- 9) Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier : ici encore, le projet permet de développer implicitement chez l'élève, de nouvelles compétences sociales. En effet, dans un projet de groupe, l'apprenant ne doit pas se laisser emporter par des décisions collectives qu'il ne comprend ou ne partage pas. Pour cela, il doit apprendre à développer l'apprentissage de son autonomie par rapport au groupe (c'est-à-dire à « se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action ») et à se faire entendre par ses pairs (c'est-à-dire à « influencer les décisions collectives, de sorte à pouvoir s'y reconnaître »)

10) Former à la conception et à la conduite de projets : apprendre à mener à bien des projets est un apprentissage en soi, en effet, l'élève évolue dans une société à projet que ce soit dans le monde professionnel, associatif, syndical, sportif ou encore culturel

C) La mise en place

D'après le Collectif Morissette-Pérusset, la mise en place d'une démarche de projet se divise en quatre grandes étapes.

1) Choix du projet

L'enseignant a choisi avec ses élèves un projet qui tient compte de leurs intérêts, de leur cheminement ou encore de leur environnement social et culturel. Ce projet doit être accepté par tous, et cela, en passant notamment par une phase de discussions, d'échanges et de questionnements. Quelle que soit la forme et la nature du projet, celui-ci doit pouvoir apporter des réponses aux questions suivantes :

- Quoi ? (= la nature du projet)
- Pourquoi ? (= le but)
- Pour qui ? (= le public)
- Quand ? (= la communication au public)
- Comment ? (= la manière)

2) Élaboration du projet

Une fois le projet adopté, les élèves vont devoir se questionner sur ce qu'ils ont envie de faire, sur ce qu'ils savent et sur ce qu'ils doivent apprendre, connaître. Cela va permettre à l'enseignant (notamment lors de la réalisation du projet), de mettre en place des situations didactiques qui feront des liens entre les savoirs d'action et des savoirs théoriques.

Pour élaborer le projet, les élèves (avec l'aide de l'enseignant) vont devoir prendre conscience des enjeux du projet et clarifier ses objectifs ainsi que ses concepts. C'est aussi à ce moment-là, qu'ils vont commencer à acquérir les compétences civiques que

permet le projet pour pouvoir notamment développer leur citoyenneté. En effet, dans cette phase, la communication entre élève doit être à son maximum.

Par ailleurs, les élèves vont pouvoir choisir les tâches qu'ils souhaitent accomplir en fonction de leurs intérêts : lors de l'élaboration, le projet principal va se diviser en sous-projets, réalisés par des groupes d'élèves. Cette organisation va permettre de les rendre à la fois autonomes et de les responsabiliser (par exemple, en les faisant réfléchir sur le matériel nécessaire à la réalisation du projet). En effet, ils vont être responsables de la tâche qui leur a été confiée et vont donc faire face à une responsabilité aussi bien collective qu'individuelle.

3) Réalisation du projet

Le temps de réalisation du projet est la phase la plus longue. Cette phase est divisée en sept étapes (Collectif Morissette-Pérusset, 2000, p. 76) :

- Réviser les objectifs et les critères d'apprentissage et de développement personnel et social de l'équipe et de chaque membre ciblé de la phase précédente : en participant à cette révision, les élèves comprennent mieux ce qu'ils doivent apprendre et comment ils vont l'apprendre
- Déterminer les membres de chaque équipe et leur rôle : chaque membre du groupe s'attribue un rôle, qui pourra changer à chaque période de travail
- Préciser l'échéancier de l'équipe : cela permet au groupe de fixer la date à laquelle la tâche doit être achevée ainsi que le temps nécessaire à sa réalisation
- Déterminer la tâche de l'équipe à l'intérieur du projet collectif : chaque groupe réalise sa tâche selon les modalités et l'échéancier prévus, cependant, la réussite du travail d'équipe ne doit pas passer avant les apprentissages individuels
- Déterminer les ressources humaines et le matériel nécessaires : les élèves deviennent responsables dans la recherche du matériel nécessaire (qui peut être facilitée aussi par l'enseignant, qui leur donne accès à certaines

ressources). C'est notamment la démarche de résolution de problèmes, qui leur permet de trouver des solutions, en faisant appel par exemple à leur débrouillardise ou encore leur créativité. Cela fera alors naître chez eux, un sentiment de fierté

- Préciser les règles de vie de l'équipe et accomplir les tâches : l'enseignement coopératif prend ici tout son sens, car les élèves se donnent les moyens de respecter les règles de vie de l'équipe (comme le respect des autres ou encore le sens des responsabilités)
- Prévoir des périodes d'évaluation afin de co-réfléchir : ces périodes sont importantes, car elles permettent d'évaluer le travail réalisé afin d'adapter ce qu'il reste à accomplir

4) Communication du projet

Cette dernière étape renvoie à la visée sociale, réelle et concrète du projet. La communication du projet, qui en général s'effectue devant un public, est l'occasion pour l'élève de mettre en pratique ce qu'il a intégré et développé sur les plans affectifs, sociaux et cognitifs. L'élève cherche à obtenir de la part du public, un feedback positif, qui viendra renforcer l'aspect utile et valorisant du projet. Cette communication au public nécessite en amont un travail (les invitations, les autorisations, les diffusions, les remerciements...). Par ailleurs, pour l'enseignant, ce moment de communication, lui permet de prendre conscience et d'évaluer les avancées et les progrès de chacun de ses élèves.

D) Les rôles de chacun

Pour L.Arpin et L.Capra (2001), l'enseignant, l'élève et les savoirs ont des rôles bien déterminés dans l'apprentissage par projets

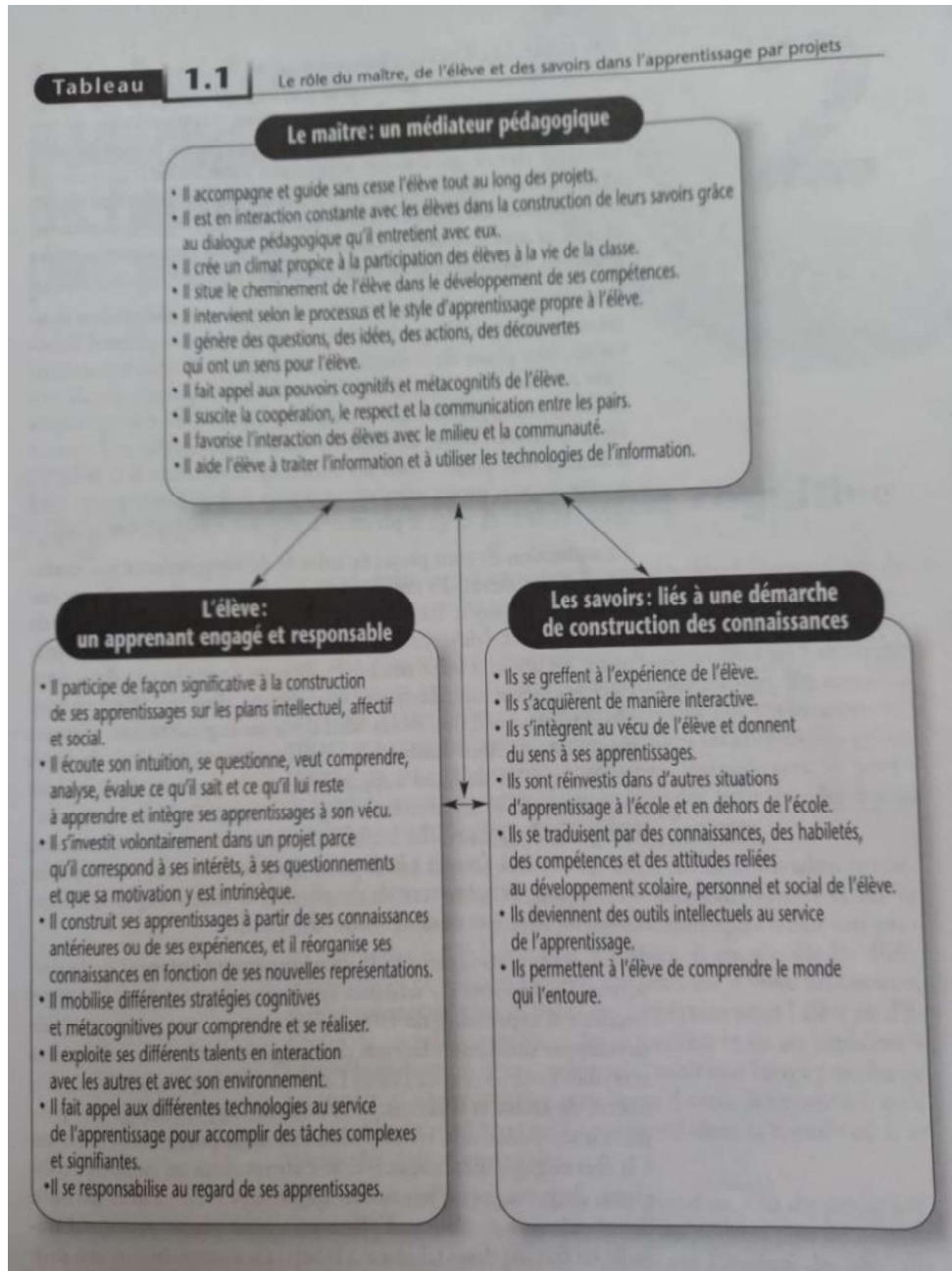


Figure 5 : Le rôle du maître, de l'élève et des savoirs dans l'apprentissage par projets⁷

⁷ Arpin, L. & Capra, L. (2001). L'apprentissage par projets (p 9). Chenelière Didactique (consulté le 03/04/2022)

Problématique et hypothèses

Dans notre cadre théorique, nous avons mis en avant le lien entre la motivation et la pédagogie de projet. Pour cela, nous avons d'abord commencé par définir ce qu'était la motivation et plus précisément la dynamique motivationnelle notamment grâce au modèle de Viau. Par la suite, nous nous sommes intéressée aux manifestations de celle-ci. Enfin, nous avons fini par étudier la pédagogie de projet. Dans la suite de ce mémoire, nous avons voulu savoir si la pédagogie de projet pouvait avoir un lien avec la motivation. Nous allons donc tenter de répondre à la question suivante : en quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la dynamique motivationnelle des élèves ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis trois hypothèses :

- 1) La pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève, la perception de la valeur de l'activité (production concrète, valorisation sociale pour l'élève, climat de classe positif, plaisir d'agir et d'apprendre...)
- 2) La pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de sa compétence (tâches adaptées aux capacités de l'élève, coopération entre pairs...)
- 3) La pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la contrôlabilité de l'activité (autonomie, prise de confiance en soi, esprit d'initiative...)

Partie méthodologique

I-/ Justification du choix méthodologique :

Afin de tenter de répondre à la problématique et aux hypothèses de ce mémoire, le recours à des entretiens avec des enseignant.e.s et des observations directes en école semblait adapté dans cette recherche. En effet, ces deux choix méthodologiques nous semblent complémentaires, car ils vont d'une part s'intéresser à l'enseignant et d'autre part, à l'apprenant.

A) L'entretien

1) L'entretien semi-directif

L'entretien est une méthode basée sur l'échange : il va permettre d'obtenir des informations sur les perceptions, les points de vue ou encore les pratiques auxquelles ont été confrontées les personnes interrogées, afin de les comparer et de repérer d'éventuelles ressemblances ou différences. Parmi les différents types d'entretien qui existent, l'entretien semi-directif semblait adapté ici : en effet, celui-ci n'est ni totalement ouvert, ni totalement guidé. L'entretien semi-directif renvoie à l'idée que le chercheur dispose de questions guides (et de questions de relance) lui permettant de mener à bien l'entretien. Cependant, certaines de ses questions peuvent ne pas être amenées comme cela était prévu ou bien ne pas être posées du tout. Cela permet notamment à l'individu interrogé de se sentir libre dans ses réponses : en effet, ses propos sont alors plus riches et authentiques, car on recueille à la fois des faits, mais aussi des points de vue spontanés ou encore des émotions. En résumé, l'entretien semi-directif se caractérise par « *un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part* » (Van Campenhoudt, Marquet, Quivy, 2017, p. 241). De plus, cette démarche est propice pour faire émerger des idées ou représentations non anticipées. En effet, comme le soulignent Quivy et Van Campenhoudt, l'entretien est « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques [...] leurs lectures de leurs propres expériences* » (2017, p. 172)

2) Les limites de l'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif suppose un cadre et donc des limites. En effet, Van der Maren (1996) précise que trois conditions sont nécessaires pour la réussite d'un entretien :

- S'entraîner aux techniques de l'entretien : en effet, celui-ci peut être difficile à mettre en place quand on n'y est pas habitué et préparé
- Sélectionner attentivement un terrain et les informateurs : en effet, cela va permettre de garder une certaine objectivité et de ne pas chercher à valider ses hypothèses à tout prix
- Se familiariser, s'acclimater aux terrains : en effet, l'échantillon de personnes interrogées étant plus réduit que pour un questionnaire par exemple, il est important de se sentir à l'aise dans le terrain choisi

3) La population expérimentale

Pour notre recherche, nous avons réalisé quatre entretiens avec des enseignantes de cycle 2 et cycle 3. Un cinquième entretien en cycle 1 (GS, REP +) était prévu, mais n'a malheureusement pas pu se faire. L'enseignante E1 exerce ce métier depuis maintenant une quinzaine d'années, elle enseigne à des CP (18), dans une école rurale qui fait partie d'un Regroupement Pédagogique Intercommunal (RPI). L'enseignante E2 exerce ce métier depuis 13 ans (dont 10 ans dans son école actuelle) et est directrice depuis 5 ans. Elle enseigne dans une classe de CM2 dédoublée (17), dans un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). L'enseignante E3 a été pendant 28 ans enseignante spécialisée en Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Depuis cette année, elle est directrice, mais aussi enseignante de CM2 (26). Dans la même école, l'enseignante E4 est T4 et c'est sa deuxième année en CE2 (24).

Pour pouvoir nous entretenir avec elles, nous avons envoyé plusieurs mails à destination de plusieurs écoles. Par ce biais, ces quatre enseignantes ont accepté de s'entretenir avec nous. L'entretien avec l'enseignante E1 s'est déroulé en période 1.

Le reste des entretiens a eu lieu en période 2. Par ailleurs, nous nous sommes toujours entretenues lors de la pause méridienne, après une phase d'observation. Selon les enseignantes, les entretiens ont duré entre 15 et 25 min.

4) Le guide de l'entretien

Afin de pouvoir mener à bien nos entretiens, nous avons construit une grille d'entretien. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur nos hypothèses, qui sont liées au schéma de la dynamique motivationnelle de Viau. En effet, nous avons fait ce choix dans le but de chercher à valider ou au contraire invalider celles-ci. Ainsi, le guide d'entretien est séparé en trois parties. La première partie correspond à la « perception de la valeur de l'activité ». La deuxième partie renvoie à la « perception de la compétence ». Enfin, la troisième partie concerne la « perception de la contrôlabilité de l'activité ».

École :	Cycle :	Niveau :	Enseignant.e :
Date de l'entretien :	Heure de l'entretien :	Durée de l'entretien :	
<u>Questions principales</u>		<u>Questions complémentaires</u>	
<p>Généralités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Remerciements - Justification de l'enregistrement - Principe de confidentialité et d'accès aux données <p>Introduction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous en quelques mots, vous présenter et retracer votre parcours professionnel ? 		<p>Introduction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Âge - Quelle est votre formation initiale ? - Quelle est votre ancienneté en tant qu'enseignant.e ? - Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce niveau ? 	

<u>Perception de la valeur de l'activité</u>	
<p>- Comment vos projets sont-ils conçus et organisés ?</p> <p>- Pourquoi avez-vous choisi de fonctionner à travers des projets ?</p> <p>- Pensez-vous que ce dispositif influence la motivation des élèves dans leur travail ? Pourquoi ?</p> <p>- Pensez-vous que cela joue sur le climat de classe ?</p>	<p>- Quel est la démarche de votre projet ? - Quelle est sa durée ?</p> <p>- Quels sont les avantages pour vos élèves ? Et pour vous ?</p> <p>- Vos élèves vous paraissent-ils plus engagés, plus persévérants, plus responsables ?</p> <p>- Trouvez-vous que vos élèves prennent plus de plaisir à réaliser les différentes activités que vous leur proposez ?</p> <p>- Pour vous, trouvent-ils un sens plus concret aux activités que vous leur proposez ?</p> <p>- Quelle est le relation entre vous et vos élèves ? Et entre les élèves eux-mêmes ?</p>
<u>Perception de la compétence</u>	
<p>- Quels sont les différents rôles de vos élèves dans ce projet ?</p>	<p>- Vos élèves réussissent-ils à travailler en équipe ?</p>

<p>- Selon vous, quelle est l'influence des projets sur la perception qu'ont les élèves de leur propre compétence ?</p> <p>- Travailler en projet a-t-il changé le comportement de certains de vos élèves ?</p>	<p>- Est-ce que le fait de rendre l'élève responsable de son travail améliore l'idée qu'il se fait de lui-même à effectuer une tâche ?</p> <p>- Les élèves en difficultés ont-ils une meilleure perception de leur compétence ? Se sentent-ils plus confiants ?</p> <p>- Quel regard portent vos élèves sur leurs erreurs ?</p>
<u>Perception de la contrôlabilité de l'activité</u>	
<p>- Quelle part de contrôle ou de responsabilité accordez-vous à vos élèves ?</p> <p>- Est-ce que vos élèves arrivent à travailler seuls ?</p>	<p>- Quels choix les élèves ont-ils eu ?</p> <p>- Quel degré d'autonomie leur laissez-vous ?</p> <p>- Est-ce que vos élèves vous sollicitent beaucoup ?</p>
Souhaitez-vous aborder d'autres points en lien avec ce sujet ?	
Remerciements	

B) L'observation directe

1) L'observation systématique non participante

L'observation directe est une méthode qui permet d'observer une petite communauté, ici une classe. Celle-ci a plusieurs objectifs : décrire de manière précise la place de chacun des élèves par rapport aux autres, recueillir des informations sur les comportements non-verbaux ou encore observer les aspects de la pratique de classe liés à l'organisation de l'espace. Pour cela, nous avons choisi d'utiliser l'observation systématique non participante. En effet, cette méthode permet

notamment au chercheur d'adopter une simple posture d'observateur et donc d'être extérieur à la situation qu'il observe. Nous pensons que l'observation non participante est la plus adaptée pour vérifier nos hypothèses : en effet, elle permet de saisir tous les comportements observables et de se concentrer sur les critères à observer. Elle a l'avantage de pouvoir saisir les comportements des élèves sur le vif : cette méthode fait donc preuve de plus d'authenticité et de sincérité. Par ailleurs, les comportements observés sont spontanés : ils ne sont pas forcément suscités par le chercheur. Ils apparaissent alors donc plus représentatifs que des écrits ou des paroles, où il est plus facile de déformer la réalité.

2) Les limites de l'observation systématique non participante

L'observation systématique non participante suscite tout de même certaines limites. Tout d'abord, le chercheur peut avoir du mal à se faire accepter en tant qu'observateur dans la classe et peut aussi affecter la situation observée. En outre, l'interprétation des observations peut poser problème dans la mesure où l'utilisation d'une grille, certes simplifie la tâche, mais elle n'est pas toujours efficace face à la complexité des comportements observés.

3) La population expérimentale

Les observations se sont déroulées dans les mêmes écoles et avec les mêmes enseignantes que celles citées auparavant. Celles-ci se sont déroulées soit sur des demi-journées soit sur des journées de classe entière.

4) La grille d'observation

Afin de pouvoir mener à bien nos observations, nous avons construit une grille d'observation. Celle-ci doit nous permettre de relever les différents éléments qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève, selon le schéma de Viau, afin de valider ou d'invalider nos hypothèses. Les réponses sont inscrites sous forme de cases à cocher, selon un échelon (++, +, -, --), afin d'avoir un plus large choix de réponses.

École :	Cycle :	Niveau :	Effectif :	Discipline :	Enseignant.e :
Date de l'observation :		Heure de l'observation :		Durée de l'observation :	

		++	+	-	--
<u>Perception de la valeur de l'activité</u>					
1	L'enseignant.e s'assure que les consignes ont bien été entendues et comprises par tous ses élèves				
2	L'activité présente un intérêt et une utilité pour l'élève : elle a un sens				
3	L'activité s'effectue dans un climat de classe serein et positif				
4	L'activité favorise les interactions entre l'élève et ses pairs				
5	L'activité a un aspect interdisciplinaire				
6	L'élève s'engage facilement et de lui-même				
7	L'élève est resté actif durant tout le temps de l'activité				
8	L'élève reste concentré sur l'activité proposée sans s'interrompre				
9	L'élève développe des stratégies d'évitement				
10	L'élève prend plaisir à agir et à apprendre				
11	L'élève a su trouver sa place				
12	L'élève persévère dans l'activité malgré ses difficultés				
<u>Perception de la compétence</u>					
13	L'enseignant.e dédramatise et rassure l'élève face à ses erreurs				
14	L'enseignant.e a adapté les tâches aux capacités de l'élève				
15	L'enseignant.e utilise des feedbacks positifs				
16	Les supports pour l'activité sont variés				
17	L'élève a le temps nécessaire pour réaliser l'activité				
18	L'élève accepte facilement l'erreur				
19	L'élève a à sa disposition des outils d'aide				
20	L'élève interagit et collabore avec ses pairs				
<u>Perception de la contrôlabilité de l'activité</u>					

21	L'enseignant.e laisse le choix				
22	L'élève est autonome				
23	L'élève demande de l'aide (à l'enseignant ou à ses camarades) si nécessaire				
24	L'élève demande de l'aide avant même d'avoir essayé seul				
25	L'élève est responsabilisé, il a un rôle				
26	L'élève a confiance en lui				

I-/ Présentation et interprétation des résultats :

A) Les observations en classe

Dans un premier temps, nous présenterons et interpréterons les résultats des observations effectuées dans les classes des quatre enseignantes. Nous avons décidé de commencer par les observations dans la mesure où celles-ci sont supposées nous permettre d'identifier les indicateurs de la dynamique motivationnelle (les faits). Les entretiens, quant à eux, en proposeront une analyse.

1) Présentation des résultats des observations (analyse longitudinale)

a) *Synthèse de l'observation avec l'enseignante E1*

Dans cette classe de CP, avec 18 élèves, l'observation a eu lieu sur une demi-journée. Malheureusement, l'observation ne s'est pas déroulée sur un moment fort du projet (élevage de poussins). En effet, nous avons seulement observé la trace écrite/le bilan de l'éclosion ayant eu lieu quelques jours plus tôt. Cependant, nous pouvons dire que ce projet relève de la démarche de projet, car selon Perrenoud (1999), il permet de viser notamment l'objectif « *Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet* ». En effet, celui-ci a permis à l'élève de construire de nouveaux apprentissages dans la mesure où il a tâtonné, expérimenté, afin de tirer de l'expérience et de nouveaux savoirs. L'enseignante nous exemplifie cela en nous disant que « *on était persuadés qu'en pesant un œuf dans lequel il n'y avait pas d'embryon et en pesant un œuf avec embryon, on obtiendrait un œuf avec embryon plus lourd* ». Elle explique alors que « *on est parti sur des hypothèses qui étaient fausses, qu'on a vérifiées après, donc on a changé nos schémas, et puis, on s'est dit qu'il aurait fallu qu'on pèse ce même œuf au tout début pour voir s'il pèse plus lourd, pour avoir un point zéro qui soit justement le bon point, parce que là on avait pris un œuf de même calibre, mais du coup c'est pas ce qu'il fallait pour pouvoir comparer, il fallait avoir le même œuf mais 17 jours en arrière* ». On remarque donc bien que le

projet a permis aux élèves d'apprendre « sur le tas », par essais et erreurs, en se creusant la tête, en observant et en discutant. Par ailleurs, d'autres caractéristiques de la démarche de projet sont présentes dans ce projet : on pourra citer par exemple celle « *Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet* ». Si l'on reprend l'exemple précédent, on remarque bien que le projet confronte à des obstacles, mais que ceux-ci ne peuvent pas être surmontés de façon individuelle. On apprend à comprendre le problème et à le résoudre à plusieurs.

b) Synthèse de l'observation avec l'enseignante E2

Dans cette classe de CM2, avec 17 élèves, l'observation a eu lieu toute la journée. Nous avons pu lors de celle-ci, observer trois temps forts en lien avec le projet (projet vidéo sur les deux guerres mondiales) : une séance de français et plus particulièrement de production d'écrits, une séance d'éducation musicale et enfin une séance d'arts plastiques. Ce projet relève de la démarche de projet, car selon Perrenoud (1999), il permet de viser notamment l'objectif « *Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de motivation* ». En effet, la sortie prévue en fin d'année (mémorial de Caen, plages du débarquement, cimetières américains) va permettre à l'élève de découvrir « de nouvelles facettes de la culture » et donc des savoirs qui sont propres à celle-ci. Grâce à cela, il va construire sa culture générale, son éducation à la citoyenneté ou encore son ouverture au monde. D'ailleurs, l'enseignante nous le confirme en nous expliquant qu'une de ses collègues « *son papy a fait la guerre et du coup, elle nous a ramenés des documents authentiques et notamment le fascicule de mobilisation et la médaille de guerre. Là, ils avaient des yeux, « ah mais c'est un vrai cette fois, c'est pas une photocopie ». Même ça, ça les a déjà impressionnés, donc c'est vraiment histoire d'aller les confronter aux choses vraies* ». Par ailleurs, d'autres caractéristiques de la démarche de projet sont présentes dans ce projet : on pourra citer par exemple celle « *Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences* ». Le projet confronte les élèves à des problèmes à résoudre qui sont ancrés dans son quotidien, qui lui font sens. Par exemple, lors de leur participation aux commémorations du 11 novembre, les élèves ont dû réfléchir à comment susciter, dans leur entourage, l'envie de venir les voir chanter. Pour cela, ils ont alors proposé

de créer des « affiches publicitaires » à l'image des affiches de propagande qu'ils avaient pu étudier en classe. À ce moment-là, ils ont alors mis en relation les savoirs scolaires appris (la rédaction d'un titre fort, une mise en page réfléchie, une illustration marquante...) avec la situation vécue pour en tirer une expérience concrète.

Il est important de préciser que lors d'une séance de français, l'enseignante a toujours le même fonctionnement : elle divise la classe en 4 groupes (1 groupe de 5 élèves et 3 groupes de 4 élèves) et propose 4 ateliers : lecture plaisir (qui lui permet de faire le quart d'heure lecture), production écrite, fluence et lecture-compréhension de l'écrit. Elle utilise un *timer* où elle fixe 15 min par atelier afin que chaque groupe puisse tourner. Elle finit sa séance par 15 min de bilan (correction collective à l'oral, lecture des textes, avis/ressentis des élèves...). Lors de notre observation, la production écrite consistait en la réalisation d'un acrostiche sur le thème de la première guerre mondiale. La forme des acrostiches avait déjà été étudiée précédemment.

La séance d'éducation musicale correspondait à un moment de chorale. Regroupés avec l'autre classe de CM2, ce jour-ci, les élèves découvraient le texte « Les mirabelles » de Mc Solaar, où il évoque sous le point de vue original d'un village français personnifié, l'horreur de la première guerre mondiale. Pendant la séance, l'enseignante leur fait écouter une première fois la chanson en entière, elle et l'ensemble du groupe discute de la chanson avant de chanter le premier couplet et le refrain.

Enfin, la séance d'arts plastiques avait pour objectif de créer une affiche patriotique de propagande sur la première guerre mondiale.

Le point commun entre ces 3 séances est que celles-ci participent à la finalité concrète du projet. En effet, certains acrostiches seront lus et enregistrés afin de les diffuser dans le film de fin d'année. En ce qui concerne le temps de chorale, l'enseignante nous explique que comme lors des commémorations du 11 novembre, cette chanson pourra être chantée lors du 8 mai ou bien servir de fond musical pour le projet vidéo. Par ailleurs, certaines affiches patriotiques permettront de décorer la salle où sera diffusé le film des élèves.

c) Synthèse de l'observation avec l'enseignante E3

Dans cette classe de CM2, avec 26 élèves, l'observation a eu lieu sur une demi-journée. Malheureusement, l'observation ne s'est pas déroulée sur un moment fort du projet principal. Cependant, nous avons pu assister à un conseil des élèves, où un projet a été discuté puis voté par l'ensemble de la classe. Lors d'un précédent conseil, le projet « bibliothèque » avait été adopté : les élèves volontaires, sur la base d'un roulement, avaient alors plusieurs missions (l'aménagement, la décoration, le rangement, l'étiquetage des livres...). Certains élèves ont d'eux-mêmes proposés d'autres missions comme par exemple un concours du meilleur marque-page ou encore un débat lecture. Le jour de l'observation, le projet adopté a été le projet « salon » : celui-ci a pour objectif de créer un espace de travail serein et plus « décontracté » permettant aux élèves de s'entraider, de désigner des tuteurs (en lien avec le système de ceintures de compétences), de travailler en individuel ou en petit groupe avec l'enseignante, etc. Pour revenir sur le projet principal de la classe (écriture de contes farfelus), nous pouvons dire que ce projet relève de la démarche de projet car, selon Perrenoud (1999), il permet de viser notamment l'objectif « *Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan* ». En effet, cet objectif se remarque surtout dans le fait que ce projet sert « d'outil majeur d'observation formative » pour l'enseignante. En effet, elle va se servir de celui-ci pour mieux connaître et comprendre ses élèves, mais surtout pour mieux identifier leurs acquis et leurs difficultés (notamment en français avec l'orthographe, la grammaire ou encore la conjugaison) parce qu'elle les voit à l'œuvre. Par ailleurs, d'autres caractéristiques de la démarche de projet sont présentes dans ce projet : on pourra citer par exemple celle « *Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier* ». En effet, dans un projet de groupe, ici, l'écriture de différents contes farfelus en petit groupe d'élèves, l'apprenant ne doit pas se laisser emporter par des décisions collectives qu'il ne comprend ou ne partage pas : pour cela, il doit à la fois développer l'apprentissage de son autonomie par rapport au groupe et se faire entendre par ses pairs.

d) Synthèse de l'observation avec l'enseignante E4

Dans cette classe de CE2, avec 24 élèves, l'observation a eu lieu sur une demi-journée. Nous avons pu observer lors de celle-ci, une séance s'intégrant au projet de la rédaction d'un cahier de vie numérique. Ce projet relève de la démarche de projet, car selon Perrenoud (1999), il permet de viser notamment l'objectif « *Développer la coopération et l'intelligence collective* ». En effet, à travers celui-ci, l'élève va prendre conscience de la capacité d'un groupe et va comprendre l'importance de coopérer. Par ailleurs, cela va lui permettre à la fois de développer des compétences sociales (l'écoute, l'aide, la négociation, l'initiative, la gestion des tensions...) mais aussi des compétences intellectuelles, en lien avec la communication écrite et orale. La séance était en lien avec la production écrite : en effet, les élèves devaient poursuivre leur article, commencé plus tôt dans la semaine. Pour cela, les élèves étaient soit en binôme soit en trinôme, dans tous les cas, ils avaient choisi avec qui ils voulaient travailler. En outre, le projet consistant en l'organisation de la fête de l'école, relève lui aussi de la démarche de projet, car selon Perrenoud (1999), il permet de viser notamment l'objectif « *Former à la conception et à la conduite de projets* ». En effet, l'élève évolue dans une société à projet : apprendre à mener à bien des projets est donc un apprentissage en soi.

Pour conclure sur l'analyse longitudinale de ces observations, nous pouvons ajouter que les projets des quatre classes entrent dans une démarche de projet dans la mesure où ils permettent de viser aussi deux autres objectifs. Le premier est « *Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empowerment, de prise d'un pouvoir d'acteur* ». En effet, étant actif dans le projet, l'élève va comprendre que son investissement personnel, sa détermination, sa conviction peuvent impacter de manière positive la réalisation du projet. L'autre objectif est celui « *Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires* ». En effet, dans le projet, les élèves sont, comme dit juste avant, actifs notamment, car ils se comportent comme des acteurs sociaux engagés dans des pratiques sociales proches de la vie quotidienne.

2) Interprétation des résultats des observations (analyse transversale)

Pour analyser nos observations, nous nous intéresserons à ce que Viau nomme dans son modèle de la dynamique motivationnelle « les indicateurs ». Pour rappel, ces indicateurs permettent de mesurer le degré de motivation de l'élève. Comme nous pouvons le voir dans son modèle, les trois sources motivationnelles (d'où le lien avec nos hypothèses et notre grille d'observation) influencent quatre comportements d'apprentissage : nous allons nous focaliser davantage sur le choix, l'engagement cognitif et la persévérance de l'élève. En plus, nous aborderons le rôle de l'enseignant : en effet, celui-ci joue un rôle indispensable dans la dynamique motivationnelle de l'élève. Nous précisons que nous nous focaliserons principalement sur les enseignantes E2 et E4, dans la mesure où, c'est lors de leurs séances, que nous avons pu observer un maximum d'éléments.

Le choix

Tout d'abord, parmi les manifestations de la dynamique motivationnelle selon Viau, nous retrouvons le choix. Pour rappel, la notion de choix renvoie au fait que les élèves ont la possibilité de s'engager ou pas dans une activité : les élèves motivés s'engageront dans l'activité proposée quand les élèves démotivés auront plutôt tendance à l'éviter. Cet aspect se retrouve par exemple chez l'enseignante E4. Celle-ci laisse libre choix à propos du sujet de rédaction. En effet, l'article peut autant raconter les règles de la cour, que le fonctionnement du conseil des élèves ou encore l'activité manuelle qui a été proposée par une remplaçante. La liberté donnée aux élèves dans le projet permet de renforcer leur sentiment de contrôlabilité. Cela permet aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages et, par conséquent, ils y accordent de la valeur. De plus, chacun se sent en partie responsable du déroulement du projet, ce qui permet d'entretenir la motivation des élèves. En outre, il est intéressant aussi d'évoquer la distraction : nous avons pu constater que peu d'élèves se laissaient distraire lors de l'activité, ce qui révèle une concentration et une attention de leur part. Seulement quelques rares élèves ont eu recours à des stratégies d'évitement (se lever inutilement, discuter avec son camarade...), mais cela ne veut pas dire non plus qu'ils étaient totalement démotivés : en effet, il aurait fallu que ces

stratégies soient utilisées tout au long de l'activité pour dire que les apprenants étaient démotivés.

L'engagement cognitif

Ensuite, parmi les manifestations de la dynamique motivationnelle selon Viau, nous retrouvons l'engagement cognitif. Pour rappel, Salomon (cité par Viau, 2009) le définit comme correspondant « *au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique* ». Différentes manifestations de l'engagement cognitif sont apparues lors de nos observations.

Tout d'abord, l'engagement cognitif de l'élève se perçoit dans les stratégies cognitives qu'il adopte. Par exemple, un élève dans la classe de l'enseignante E2 a utilisé une stratégie de répétition : celle-ci consiste à utiliser des moyens mnémotechniques pour se rappeler d'une information. Dans sa production écrite, il s'est souvenu de l'orthographe des mots « malgré » et « parmi » grâce à la petite phrase (« malgré, é, parmi, i ») que l'enseignante leur a appris. Dans la classe de l'enseignante E4, un groupe d'élèves a eu recours à une stratégie d'organisation. En effet, leur article, pour le cahier de vie numérique, consistait à expliquer le fonctionnement du conseil des élèves : pour cela, ils ont d'abord formé un nuage de mots afin de regrouper toutes les informations qui leur seraient nécessaires. En outre, certains élèves se sont placés dans une posture d'aide afin d'expliquer à leurs camarades, le cheminement de leur stratégie d'apprentissage.

D'autre part, l'engagement cognitif de l'élève se perçoit dans les stratégies de gestion du contexte de l'apprentissage qu'il adopte. En effet, nous remarquons que la plupart des élèves prennent leur temps pour réaliser leur activité ce qui démontre un sérieux engagement de leur part pour mener à bien la résolution de leur tâche. Dans la gestion du contexte de l'apprentissage, on trouve également la stratégie de gestion du temps. Par exemple, dans l'organisation de la fête de l'école, dans la classe de l'enseignante E4, les élèves, ont décidé d'eux-mêmes, de se partager le travail : certains s'occuperont de réfléchir aux invitations quand d'autres feront la liste des ressources humaines et matérielles qu'ils vont avoir besoin.

Par ailleurs, l'engagement cognitif de l'élève se perçoit dans les stratégies affectives qu'il adopte. Dans la classe de l'enseignante E4, les élèves ont choisi avec qui ils voulaient travailler. Lors de l'observation, après avoir demandé à un élève pourquoi il avait choisi de travailler avec tel élève, celui-ci m'explique que « c'est parce que c'est son copain et qu'il ne va pas se moquer si j'ai du mal ». On remarque ici que ce choix a été notamment une stratégie de contrôle de l'anxiété pour lui.

La persévérance

Enfin, parmi les manifestations de la dynamique motivationnelle selon Viau, nous retrouvons la persévérance. Pour rappel, celle-ci se caractérise par son idée de ténacité, de la durée de travail. En effet, les élèves font preuve de persévérance lorsqu'ils décident de réaliser leur activité seuls, lorsqu'ils démontrent leur volonté d'être aidés lors de difficultés ou encore lorsqu'ils font preuve de volonté pour résoudre leur activité. Dans la classe de l'enseignante E2, nous avons trouvé que les élèves étaient persévérants dans la situation observée. Par exemple, un élève voulait absolument finir de réaliser seul son acrostiche avant de passer à l'atelier suivant, car il voulait par la suite le lire à l'ensemble de la classe. Pour Viau, la persévérance se voit au travers du temps passé sur une activité : si un élève passe du temps sur son activité, alors l'élève fait preuve de persévérance. En outre, dans la classe de l'enseignante E4, un élève a démontré sa volonté d'être aidé face à une difficulté. Celui-ci n'arrivait pas à trouver la bonne orthographe d'un mot. Il a dans un premier temps, cherché dans les ressources et outils qui lui étaient disponibles. Après avoir demandé de l'aide au camarade avec lequel il travaillait, il s'est finalement tourné vers l'enseignante. D'ailleurs, l'enseignant joue un rôle dans la persévérance de l'élève : en effet, il doit lui faire comprendre que tout apprentissage demande du temps et qu'il faut persévérer pour réussir. Enfin, le fait que les élèves travaillent ensemble pour atteindre un but commun, qui sera partagé à un public, les encourage à faire du mieux qu'ils peuvent et donne envie à chacun de persévérer : plus un élève persévère dans une activité, plus on considère qu'il est motivé.

L'enseignant

L'enseignant joue un rôle primordial dans la motivation de ses élèves. En évoquant ce sujet, une mission essentielle de l'enseignant est de repérer les divers besoins de ses élèves et d'adapter et moderniser son enseignement à ceux-ci ; cela relève de la différenciation pédagogique. Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, Meirieu (1989) l'a défini comme le fait d' « *avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité* ». En effet, ici, l'enseignant va viser un même objectif d'enseignement, mais en empruntant des chemins différents pour chaque élève. Cette différenciation joue un rôle positif sur la motivation de l'élève, dans la mesure où elle répond à ses besoins spécifiques. Lors de nos observations, nous avons pu voir que les enseignantes avaient adapté la tâche aux capacités de l'élève notamment en faisant varier les supports de l'activité. Par exemple, pour la production écrite, les élèves de l'enseignante E2 écrivaient leur acrostiche soit sur une feuille blanche, soit dans leur cahier de brouillon, soit sur l'ordinateur. Par ailleurs, l'enseignante E1 a aussi pris en compte la différenciation dans sa trace écrite, en proposant soit une trace écrite à trous avec des étiquettes à coller soit une trace écrite à trous avec des mots à recopier. De plus, il est important de rajouter que les enseignantes ont mis à la disposition de leurs élèves, de nombreux outils d'aide. Par exemple, pour la production écrite, l'enseignante E2 avait mis à la disposition de ses élèves, les dictionnaires traditionnels, les dictionnaires « Eureka » ou encore le cahier commun de vocabulaire.

Cette différenciation permet à tous les élèves de s'approprier le projet : en effet, le projet de l'enseignant devient alors celui des élèves. L'enseignant n'est alors plus dans une posture de contrôle, mais davantage dans une posture d'accompagnement. En effet, que ce soit l'enseignante E2, E4, et même l'enseignante E3 lors du conseil des élèves, celles-ci ont toutes adopté une posture plutôt d'accompagnement : elles ont laissé les élèves interagir entre eux, s'écouter, échanger tout en apportant de temps en temps une aide ponctuelle. Par ailleurs, malgré le fait que notre moment d'observation avec l'enseignante E1, s'est déroulé lors de la trace écrite, il nous a semblé que les élèves étaient tout de même actifs dans la mesure où celle-ci a été construite avec l'aide des élèves. Ils n'ont pas simplement écouté l'enseignante et écrit la leçon, mais ont participé à sa construction. D'autre part, les enseignantes ont durant

leur séance, toutes utilisé des feedbacks positifs. Nous avons bien remarqué que lorsqu'un élève recevait un feedback positif de la part de son enseignante, par rapport à un effort qu'il avait fourni ou par rapport à son attitude, cela avait un impact sur sa motivation.

Dans cette partie, nous avons pu voir que des indicateurs de motivation ont donc été observés. Par la suite, l'analyse des entretiens va permettre d'en identifier les causes.

B) Les entretiens avec les enseignantes

Dans un second temps, nous présenterons et interpréterons les résultats des entretiens effectués avec les quatre enseignantes.

1) Présentation des résultats des entretiens (analyse longitudinale)

a) *Synthèse de l'entretien avec l'enseignante E1*

Cette enseignante exerce ce métier depuis maintenant une quinzaine d'années. Actuellement, elle enseigne à des CP (18 élèves), dans une école rurale qui fait partie d'un Regroupement Pédagogique Intercommunal (RPI). Avant d'exercer à ce niveau, elle a été enseignante pendant 12 ans en CM1-CM2 en Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé (REP+). C'est durant ces années-là, qu'elle a commencé à mettre en place des projets (le code de la route, les gestes de premier secours...). En effet, pour elle, il est nécessaire de mettre en place dès le début d'année, et encore plus dans des classes complexes, un projet qui va fédérer la classe afin de lier les enfants entre eux. Même si cette année, elle n'aurait pas forcément eu besoin de mettre en place un projet dès le début d'année (« *ce sont des enfants qui sont calmes, mignons et tout* »), elle a conscience que d'une manière générale, les projets ça plaît à tous les enfants. De plus, d'un point de vue purement personnel, cette enseignante n'aimant pas particulièrement enseigner la discipline « Questionner Le Monde », s'est lancé le défi de donner « *un côté vachement intéressant à la QLM* » en se lançant dans « *vraiment quelque chose de vivant, mais de vivant pour de vrai, pas que sur des photos qu'on*

va trier ». Le projet, proposé par l'enseignante, a pris place durant toute la période 1. L'enseignante a mis en place le projet en commençant la QLM par la notion de vivant, puis, ils ont bifurqué vers les ovipares/vivipares pour finir par se lancer dans l'observation d'un ovipare (le poussin), du début à la fin. Pour cela, ils sont allés chercher les œufs fécondés de poule à la ferme d'à côté, ils les ont mis sous couveuse, ils les ont observés au mire-œuf, ils ont étudié le développement de l'embryon de poussin, préparé leur arrivée jusqu'au moment de l'éclosion. Cette enseignante nous explique que les enfants vivant dans un milieu rural, l'élevage de poussin ne pouvait que leur parler. Par ailleurs, outre la QLM, ce projet propose de l'interdisciplinarité : en effet, il a aussi lié l'art plastique et le français avec notamment la lecture, la production écrite et la compréhension de l'écrit. Enfin, ce projet a une finalité concrète : d'une part, les enfants emmènent leur cahier de QLM chez eux pour pouvoir échanger avec leurs parents dessus et l'enseignante avait installé une caméra pour que ses élèves puissent suivre aussi de chez eux l'évolution des poussins (et notamment le moment de l'éclosion qui a eu lieu dans la soirée). D'autre part, les élèves ont fait, avec l'aide de l'enseignante, une mini exposition qu'ils ont affiché dans le couloir, à destination des autres classes.

b) Synthèse de l'entretien avec l'enseignante E2

Cette enseignante exerce ce métier depuis 13 ans (dont 10 ans dans son école actuelle) et est directrice depuis 5 ans. Elle enseigne dans une classe de CM2 dédoublée (17 élèves), dans un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Elle justifie son choix de fonctionner en projet notamment par le fait qu'elle a face à elle, un public qui a besoin d'être motivé, qui n'est pas du tout scolaire, qui a besoin d'être sollicité. Selon elle, les projets, « *c'est ce qui les motivent parce que ça a du sens, ça leur permet de s'investir un peu plus, ils savent pourquoi ils font telle ou telle chose* ». L'enseignante en question nous précise qu'elle aime les projets qui durent toute l'année parce que selon elle, « *cela permet de tout creuser et de rentrer dans le vif du sujet* ». Hors entretien enregistré, l'enseignante nous précise que son fonctionnement en pédagogie de projet répond surtout au côté « *mettre en place des projets interdisciplinaires permettant d'accéder à une finalité* ». Pendant 6 ans, avec une collègue, cette enseignante a mis en place un projet classe de neige. Ce projet était un projet annuel (de septembre à juillet) et concernait toutes les disciplines (même si l'enseignante nous

a précisé que les mathématiques avaient été plus difficiles à intégrer). Les objectifs étaient de partir 15 jours en classe de neige et de réaliser ensuite une exposition et un diaporama numérique souvenir à destination des parents. Cette année, toujours avec cette même collègue, le projet annuel, concerne les grandes guerres, et notamment la première et seconde guerres mondiales. Ce projet a pour objectifs de se rendre une journée au mémorial de Caen, sur les plages du débarquement et dans les cimetières américains ainsi que de créer un diaporama numérique qui sera diffusé lors des commémorations du 8 mai. Ce projet travaille en particulier la discipline de l'histoire. Cependant, l'enseignante y a aussi intégré les arts visuels, la littérature, la lecture, la production écrite, l'éducation morale et civique, la poésie, la chorale. Par ailleurs, ce projet permet aussi de participer au parcours citoyen avec les commémorations. Pour finir, on notera que l'on retrouve ici un des avantages de la démarche de projet : en effet, celui-ci permet une collaboration entre enseignantes. Ces deux enseignantes de CM2 travaillent ensemble sur des projets depuis maintenant 7 ans. Hors entretien, l'enseignante nous confie que pour travailler en projet avec quelqu'un « il faut trouver le binôme qui te convient, qui a les mêmes ambitions, le même temps que toi, qui a le même profil et qui du coup avec qui tu peux travailler parce que pédagogiquement, je pense qu'on se correspond ». Elle ajoute que « ça ne veut pas dire qu'on est toujours d'accord, mais c'est quand même plus sympa de partager ».

c) Synthèse de l'entretien avec l'enseignante E3

L'enseignante E3 a été pendant 28 ans enseignante spécialisée en Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Pendant ces 28 ans, elle a aussi eu des « missions de coordinatrice d'ULIS et d'accompagnement du pôle inclusif des collègues nouvellement nommés sur des postes d'ULIS et des missions d'accompagnement en tant que formatrice stagiaire CAPEI ». C'est grâce à ça, qu'elle s'est rendue compte que « le rôle d'une directrice par rapport à l'école inclusive était vraiment très très important ». Depuis cette année, elle est directrice, mais aussi enseignante d'une classe de CM2 (26 élèves). Lors de l'entretien, celle-ci nous explique que l'école dans laquelle elle exerce, est une école en déperdition depuis 3-4 ans (nombreux enseignants en arrêt, classe sans remplaçant, beaucoup de jeunes enseignants, pas de direction...). On lui a proposé de prendre la direction de cette école avec pour objectifs de mettre en place un réel climat scolaire et la mise en œuvre

de l'école inclusive, notamment auprès de collègues qui n'ont pas forcément l'habitude. L'enseignante nous explique aussi que la classe de CM2 dans laquelle elle enseigne, a eu un parcours scolaire très compliqué (tensions, harcèlement, violence, attouchements sexuels...). Elle est arrivée sans savoir ce qu'ils maîtrisaient ou non : pour cela, elle a dès le début, fonctionné comme en ULIS, en faisant des évaluations diagnostiques. Au vu des diversités flagrantes dans les habitudes de classe, les autonomies de travail et les niveaux de compétences, la mise en place de projets lui paraissait être une réponse évidente. En effet, pour elle, *« l'idée de travailler à travers différents projets, un, c'était de mettre du sens et de faire du lien dans les apprentissages, et deux, de restaurer le climat de classe et d'évacuer toutes les tensions »*. Il est important de préciser que cette enseignante a aussi mis en place, dans sa classe, un système ressemblant à celui des ceintures de compétences ainsi que le conseil des élèves. Le projet que elle, enseignante, a proposé à ses élèves, est apparu *« par rapport aux évaluations de rentrée, entre la moitié des enfants qui n'ont pas la fluence de lecture attendue en début de CM2 et un tiers qui ont de grosses difficultés en compréhension écrite, et aussi l'idée de fédérer quelque chose sur cette école, l'idée c'est d'écrire des contes farfelus qui seront à destination des élèves de CE2, pour qu'ils s'entraînent eux-mêmes à la fluidité de lecture, pour ensuite aller en faire une lecture offerte au CP-CE1 »*. Ce projet annuel inclut le français (avec la lecture, la compréhension de l'écrit, la fluence, la production écrite, la littérature) ainsi que l'histoire et les arts visuels en lien avec l'histoire des arts. Par ailleurs, l'enseignante E3 ajoute que les projets fonctionnent davantage quand ils viennent directement des élèves. Ils prennent place notamment lors des ateliers sciences et technologie, *« ce sont des projets ponctuels, qui par contre, partent des élèves et pas de ma part »*. Par exemple, l'enseignante nous explique que *« on a fait le projet couture parce que beaucoup d'enfants de l'école, stressés, angoissés pendant la période 1, venaient avec des doudous. Je leur ai dit que j'avais chez moi du velours et qu'est-ce qu'on pourrait en faire. Du coup, y'a eu un atelier couture de mis en place, pour créer des petits coussins pour que les élèves de l'école se sentent bien et à l'aise dans leur classe. Du coup, il faut faire un patron donc on fait le lien avec la géométrie et donc l'atelier couture, comme y'a certains enfants qui savent coudre, du coup, je pensais leur apprendre, mais en fait, j'ai des gamins qui transmettent aux autres comment coudre »*.

d) Synthèse de l'entretien avec l'enseignante E4

Se trouvant dans la même école que l'enseignante précédente, l'enseignante E4 est T4 et c'est sa deuxième année en CE2. À la question du choix de la pédagogie de projet, l'enseignante nous répond tout naturellement que « *c'est vraiment plus concret pour eux* » et précise que « *en production d'écrits, si je leur propose une production d'écrit, j'en ai un quart qui ne va rien faire, là, ils sont tous au taquet* ». Sur la conception et l'organisation des projets, l'enseignante nous explique que certains partent d'elle et d'autres des élèves. Elle nous confie aussi que lorsque c'est elle qui amène les projets, « *c'est forcément un peu plus dirigé parce que je sais à peu près vers quoi je veux en venir* ». Son projet est un projet annuel, qui a commencé dès le début de la période 2. Celui-ci est un projet de cahier de vie écrit par les élèves, destiné aux parents via l'application Educartable. L'enseignante nous explique qu'elle a choisi ce projet notamment « *parce que sur notre plateforme avec les parents, il y a le cahier de vie, donc je trouvais ça dommage de ne pas s'en servir* ». Dans ce projet, les élèves écrivent seuls, en binôme ou en trinôme des articles à propos de ce qu'il se passe dans la classe ou dans l'école, et les accompagne de photos/vidéos, dans le but de les publier sur internet, afin de les faire partager aux parents. Ce projet d'écriture lie à la fois la production d'écrit, mais aussi notamment la discipline « questionner le monde » (avec l'utilisation d'ordinateur, la prise de photos/vidéos...). Par ailleurs, le deuxième projet de cette classe (d'une durée de 5 mois), choisi cette fois par les élèves, est un projet de fête de l'école et destiné à toute l'école. Dans ce cas-là, l'enseignante précise que ses élèves, sont ici, totalement libres et que les propositions et décisions sont votées lors du conseil des élèves.

2) Interprétation des résultats des entretiens (analyse transversale)

Lors de nos entretiens, nous avons interrogé les enseignantes sur leur mise en place de la pédagogie de projet et sur ce qu'elles pensaient apporter aux élèves avec ce dispositif. Ces questions ont donc pour but de valider ou d'invalider nos hypothèses. Pour cela, nous avons pu relever plusieurs points que nous analyserons. Premièrement, en ce qui concerne la perception de la valeur de l'activité, nous aborderons la finalité concrète du projet, la valorisation sociale pour l'élève, le climat de classe positif ou encore le sens apporté aux apprentissages. Deuxièmement, à

propos de la perception de la compétence de l'élève, nous nous focaliserons principalement sur la coopération entre pairs. Enfin, pour la perception de la contrôlabilité de l'activité, nous discuterons principalement de l'autonomie des élèves et de la motivation du projet par la responsabilité et le choix.

La finalité concrète du projet

Pour l'enseignante E4, l'un des objectifs de la pédagogie de projet, c'est d'avoir une finalité concrète. En effet, pour elle, *« ce qui les motive, c'est que c'est les parents qui voient leurs articles. J'ai vu sur leurs visages des sourires et des yeux qui pétillent. Je pense que c'est vraiment, surtout dans cette classe-là, dans cette école même, j'ai l'impression que le fait de sortir de l'école, de l'amener à la maison, ça leur donne un petit truc en plus, ça donne de la valeur à ce qu'ils font, plus que si c'était seulement un journal interne à l'école où ça serait seulement à destination des autres classes »*. Elle nous précise que ses élèves se sentent davantage valorisés notamment parce *« qu'en plus, on a pas forcément des parents qui viennent facilement à l'école, qui parlent facilement avec nous, tout ça, donc là, c'est aussi l'occasion pour eux de discuter de ce qu'il se passe dans la classe et dans l'école »*.

L'enseignante E2 va dans ce même sens. En effet, pour son projet sur les guerres mondiales, l'objectif final est un projet vidéo. Elle nous indique que *« après les commémorations, il y aura un spectacle où leur film sera diffusé, le but principal étant qu'il y ait un public »*. Par ailleurs, elle nous précise que dans la finalité d'un projet, il est important de prendre en compte le meilleur de chacun. Elle nous explique dans son projet de classe de neige, qui avait pour finalité, une exposition à destination des parents que *« il y avait des enfants qui avaient plein de choses à raconter donc c'est eux qui sont sources d'idées, j'en avais beaucoup qui écrivaient super bien, donc c'est eux qui recopiaient, j'en avais d'autres qui illustraient super bien, on se servait des meilleures capacités de chacun pour faire les affichages »*.

De plus, l'enseignante E1 évoque le fait que la finalité du projet influence la motivation des élèves : *« ça les influence forcément et là où tu le vois, c'est que quand tu fais partir le cahier de QLM à la maison, ils s'en servent vraiment comme support pour parler avec les parents, et du coup, ils racontent beaucoup ce qu'on a fait, ils sont*

capables de dire l'embryon, il a grandi, donc ils retiennent du vocabulaire assez spécifique qu'ils ne retiendraient pas forcément si on l'avait pas travaillé de cette manière-là en fait ».

Ainsi, pour ces enseignantes, la finalité est vraiment un objectif important dans le projet. Elle permet d'apporter des objectifs durant l'année que toute la classe attend avec impatience et qui motivent tout le monde à travailler pour atteindre ces objectifs. Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, Viau (2009) partage aussi ce point de vue, en effet, dans les dix conditions que doit respecter l'activité pour être motivante, il précise que *« une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique : l'activité doit déboucher sur du concret afin de le motiver »*. Par ailleurs, dans son ouvrage (2005), Michel Huber, qui définit la pédagogie de projet comme étant un *« mode de finalisation de l'apprentissage »*, va lui aussi dans ce sens. En effet, il précise que le projet permet aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages, notamment grâce à l'aboutissement de quelque chose de concret qui a une finalité sociale. Pour lui, un projet, c'est donc la réalisation d'un produit concret, qui sera valorisé par un public extérieur à la classe.

La valorisation sociale pour l'élève

Une des choses importantes que nous avons pu relever dans les différents entretiens que nous avons menés, c'est la valorisation sociale pour l'élève. Pour nous expliciter cela, chacune d'entre elles nous a parlé d'un élève en particulier. Par exemple, l'enseignante E2 nous évoque un élève, qui ira à la rentrée prochaine, dans une classe de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Elle nous explique qu'à la base, celui-ci n'est pas en mesure d'écrire un texte (les évaluations SEGPA qu'il a passées, montraient qu'il avait d'énormes difficultés en production écrite). Pourtant, dans le cadre du projet, il parvient à écrire des textes courts, qui ne sont pas forcément du niveau de CM2, mais il y arrive notamment parce que *« ça a du sens pour lui »*. Lors de la présentation de son texte au reste du groupe classe, *« il était tout timide, mais en même temps, il était fier de lire son texte »*.

L'enseignante E1 nous parle elle, d'un élève qui vit des choses compliquées à la maison (avec notamment la mise en place d'une mesure sociale) : *« c'est un enfant*

qui parlait pas du tout quand il est arrivé, mais pas du tout du tout. Il est arrivé chez nous en début du mois de juin l'année dernière, c'était extrêmement compliqué apparte te dire « n'ai mal à tête », c'est tout ce qu'il disait. L'année dernière, il se sentait malade tout le temps, il était pas bien à l'école, c'était vraiment spécial. Là, il essaye de parler tout le temps, y'a beaucoup de difficultés articulatoires, y'a beaucoup de lexique qui manque etc, mais par contre, il est très investi dans ce qu'il fait et du coup, lui voilà, les poussins ça lui a beaucoup parlé, il est vraiment rentré dans le projet, il s'est investi dedans ». Selon cette enseignante, les enfants, quelles que soient leurs compétences ou leur vécu propre, sont capables de s'investir dans une classe à projets parce qu'il va toujours avoir quelque chose qui va les appeler.

Enfin, l'enseignante E3 nous indique que même le petit autiste dans sa classe « *parvient à travailler, à coopérer et à s'engager dans le projet* ». Il est important de noter que cet élève, l'année dernière, parvenait à venir en classe que si sa mère l'accompagnait, malgré la présence de l'AESH. Pour cette enseignante, le projet n'a sûrement pas le même sens pour lui que ça peut avoir pour les autres, mais « *y'a déjà eu ce pas là, dans les interactions sociales* ». Son AESH nous a indiquée qu'il parvenait davantage à travailler, à coopérer et à s'engager, notamment parce qu'elle l'aide à donner son point de vue lorsqu'il est en équipe. Elle nous explique aussi que travailler à travers des projets, ça a aussi permis de changer le regard des autres sur cet élève : ils se sont aperçus notamment que celui-ci a des compétences très intéressantes, cela les a donc amenés à porter un regard différent sur lui. Pour cette enseignante, la valorisation sociale de l'élève passe aussi par le fait de ne mettre dans leurs livrets « *que les réussites parce que c'est ce qu'il faut valoriser* ». Celle-ci s'attache beaucoup au fait que « *l'enfant puisse visualiser ses progrès* ». Malgré tout, elle nous indique qu'elle a quand même un élève, qui ne parvient pas à s'engager dans le projet, mais que les clés ne sont pas de son ressort.

Philippe Perrenoud (1999), met en avant l'idée qu'une démarche de projet, dans le cadre scolaire, peut viser un ou plusieurs objectifs. Ici, l'objectif « *d'aider chaque élève à prendre confiance en soi [...]* » confirme les dire des enseignantes. En effet, étant actif dans le projet, cela va être pour l'élève, une source majeure de confiance en soi et d'identité qui va jouer positivement sur l'envie d'apprendre et le sentiment d'être capable.

Le climat de classe positif

Dans la pédagogie de projet, le climat de classe est aussi un facteur à prendre en compte. En effet, les élèves doivent se sentir dans un climat de classe calme, serein et positif afin d'être plus facilement motivés. D'ailleurs, l'enseignante E3 nous dit que *« un de mes objectifs, oui c'est ça, de fédérer, engager, créer une dynamique de groupe »*.

L'enseignante E2, qui exerce en Réseau d'Éducation Prioritaire, ajoute que fonctionner en projet ça joue sur le climat de classe, *« surtout dans ces milieux-là où il y a besoin »*. L'enseignante en question nous évoque alors le fait que lors de ses jours de décharge, l'autre enseignante qui la remplace, a beaucoup plus de mal avec la classe : *« la petite jeune qui me remplace, qui n'a pas spécialement de projet fédérateur, avec ce cru-là, elle galère beaucoup plus que moi. Parce qu'elle n'a pas ce truc qui voilà, elle, elle vient faire le programme en français et en maths, sans réel lien entre toutes les disciplines, du coup, ils sont plus à même à décrocher, donc ça met le bazar effectivement [...]. Mais c'est sûr que sans projet, sans chose qui a du sens, ils ne s'investissent pas. Et puis ça joue aussi sur la relation que j'ai avec eux et la relation qu'ils ont entre eux »*.

L'enseignante E1, qui a exercé pendant une dizaine d'années en Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé, rejoint l'avis de l'enseignante précédente. En effet, pour elle, notamment dans des classes complexes, il est primordial *« d'avoir un projet en début d'année, pour fédérer la classe, pour avoir quelque chose qui va lier les enfants notamment, car ça permet d'avoir des moments où l'attention des enfants est concentrée sur tel moment de la journée »*. Cependant, elle admet que cette année, elle n'aurait pas eu besoin de travailler en projet car *« le projet c'est quelque chose qui peut aider à améliorer un climat de classe, mais quand le climat de classe il est déjà bon, ça n'apporte pas une pierre supplémentaire, c'est un point positif »*.

Enfin, l'enseignante E4, elle, ressent surtout que le climat de classe positif joue sur les problèmes de comportement : *« j'ai moins de bavardages, ils sont tous au travail, j'ai besoin de moins les rappeler à l'ordre, ils sont moins dissipés, donc forcément ça crée moins de problèmes »*. Selon son avis, *« c'est surtout la dynamique*

de groupe qui influe sur les comportements ». L'enseignante E3 évoque d'ailleurs le cas d'un élève, ayant tendance à rabaisser les autres et à dire des propos à la limite de l'humiliation. Pour lui, la mise en place de projets a régulé son comportement : en effet, *« comme il y a ce sentiment d'appartenance, le fait d'être fédéré autour d'un projet, cet élève n'a plus le poids qu'il pouvait avoir dans le passé parce que le groupe est devenu plus solidaire ».*

Comme nous explique Viau (2004), les élèves se sentant membres d'une école, d'une classe, d'un groupe seront plus facilement motivés notamment, car ils se sentiront davantage aidés s'ils rencontrent des difficultés, ils prendront plus aisément plaisir à travailler, ils collaboreront davantage. Par ailleurs, un climat de classe où règne la bienveillance de l'enseignante, comme des élèves, facilitera la dynamique motivationnelle de l'élève, car il n'aura pas peur de se faire juger ou de se tromper lors des activités.

Le sens apporté aux apprentissages

Lors de nos entretiens, en demandant aux enseignantes pourquoi elles avaient choisi de fonctionner en projet, ce que ça apportait selon elles, leur réponse immédiate a été le sens : *« c'est ce qui les motive parce que ça a du sens, ça leur permet de s'investir un peu plus, ils savent pourquoi ils font telle ou telle chose »* (E2), *« c'est vraiment plus concret pour eux »* (E4).

Pour l'enseignante E3, le choix de fonctionner en démarche de projet a pour objectifs, selon elle, de *« mettre du sens et de faire du lien dans les apprentissages, mais aussi de restaurer le climat de classe et d'évacuer toutes les tensions présentes afin de fédérer un groupe ».* Par ailleurs, selon cette enseignante, travailler en projet donne un aspect concret à ses élèves, surtout qu'en plus *« sur le transfert de compétences ça fonctionne parce que quand on travaille sur le projet, il y a de l'interdisciplinarité ».*

Les enseignantes vont donc dans le même sens que Reverdy (2013). Elle souligne en effet que les pédagogies de projets permettent aux élèves de trouver du sens aux apprentissages alors que selon elle, ils ont du mal à en trouver dans un autre

contexte d'apprentissage. En effet, elle explique que la pédagogie de projet consiste à proposer aux élèves, des activités concrètes qui doivent faire écho à leurs propres intérêts.

La coopération entre pairs

Philippe Perrenoud (1999), toujours dans l'idée qu'une démarche de projet, dans le cadre scolaire, peut viser un ou plusieurs objectifs, évoque celui de « *développer la coopération et l'intelligence collective* ». Pour l'enseignante E3, lors des projets, les élèves se retrouvent en équipe, et pour l'enseignante, la notion d'équipe est vraiment appropriée dans la mesure où « *dans l'équipe chacun a un rôle à jouer et chacun a à apporter quelque chose pour la réussite du collectif* ».

Pour l'enseignante E1, la démarche de projet va favoriser le travail d'entraide : elle remarque bien que ses élèves s'entraident dans un même esprit pour réaliser la chose demandée. Cela permet notamment aux élèves ayant plus de difficultés de se sentir plus confiants, car « *ils ne se sentent pas mis en difficulté particulièrement parce que ce sont des choses que tout le monde fait ensemble* ».

L'enseignante E4 a quant à elle imposé des groupes au maximum composés de trois élèves. Elle explique qu'elle n'a pas « *fait de gros groupe parce que c'est encore compliqué à gérer. Ils sont encore en phase d'apprentissage sur la coopération, c'est encore un peu chacun pour soi. Ils ont pas forcément été habitués, donc ça s'apprend, mais, le fait de choisir leur groupe et d'être dans un nombre restreint, bah, ils arrivent plus facilement à se mettre en route et plus facilement à identifier les tâches à faire et à les répartir* ».

L'enseignante E2 nous explique que lors de son précédent projet sur la classe de neige, ses élèves travaillaient ensemble : « *ils travaillaient en groupe, c'était un mélange d'idées ensemble* ». Pourtant, cette année, pour le moment, elle n'a pas encore réussi à faire travailler ses élèves en groupe parce que « *ce cru-là est très particulier, on a vraiment rattrapé beaucoup de choses donc on a du mal à les mettre en groupe* ». L'enseignante a cependant bien conscience que la coopération au sein de la pédagogie de projet est importante, elle nous précise lors de l'entretien que le

travail de groupe « *ça fait partie des modalités de travail du projet et puis c'est bénéfique pour eux* ». Elle estime que pour l'instant, le projet est encore récent, car nous ne sommes qu'en période 2 et que pour elle, ce n'est qu'une question de temps.

À travers le projet, l'apprenant doit être amené à comprendre l'importance de coopérer et donc de développer à la fois des compétences sociales et des compétences intellectuelles. En effet, pour Philippe Perrenoud (1999), cela va permettre à l'élève de développer sa capacité à être utile aux autres et à demander de l'aide aux autres. Par ailleurs, pour Viau (1997), la collaboration entre élèves est importante, car elle permet de motiver les apprenants et donc par conséquent de ne pas avoir de compétition dans les apprentissages. En effet, pour lui, il est primordial que dans le groupe, notre opinion soit prise en compte, même si ce n'est pas toujours celle qui fait avancer le projet.

L'autonomie

Durant nos différents entretiens, nous avons aussi abordé la question de l'autonomie des élèves. À ce sujet, les représentations sont plutôt diverses. Pour l'enseignante E1, « *un projet ne rend pas forcément les enfants plus autonomes dans la mesure où l'autonomie, c'est avant tout une question de maturité et de motivation certes, mais surtout de maturité d'enfant* ». En effet, pour elle, c'est surtout le côté ritualisé qui permet d'obtenir cette autonomie des enfants : si l'élève fait une tâche répétée, il devient plus autonome sur cette tâche, mais c'est valable que ce soit dans le projet ou en dehors du projet.

L'enseignante E2 a un point de vue plutôt mitigé. Elle pense que chez certains élèves, les projets permettent de les rendre plus autonomes sur certaines choses. Par exemple dans sa classe, deux élèves vont d'elles-mêmes aller chercher, aller se renseigner à propos des guerres mondiales, de leur côté. À propos des finalités et des comportements, l'enseignante pense que les projets favorisent l'autonomie des élèves. Par exemple, elle expose le fait que suite à la classe de neige, les habitudes de la vie quotidienne les ont motivées à respecter les règles, à respecter ce qu'ils ont appris. Cependant, d'une manière plus globale, au niveau scolaire, elle ne trouve pas

ses élèves soient plus autonomes grâce aux projets, selon elle, « *c'est surtout une question de temps* ».

L'enseignante E4, elle, remarque que ses élèves sont plutôt autonomes surtout parce qu'ils travaillent en groupe, avec les personnes avec lesquelles ils ont choisi de travailler. Elle précise alors que cela crée vraiment des groupes hétérogènes et que dans chaque groupe, il y a un élève qui va être le moteur, qui va tirer le groupe et jouer le rôle de tuteur. Finalement pour elle, « *le fait qu'il y ait un élève tuteur, moteur, ça va permettre d'amener l'autonomie dans le groupe* ».

L'enseignante E3 est plutôt de l'avis inverse. De son point de vue, la pédagogie de projet apporte l'autonomie des élèves. Elle précise juste que cela « *demande tout de même, un gros temps de préparation sur les habitudes de travail* » mais qu'il est nécessaire de prendre ce temps.

Grâce à ces différents entretiens, nous pouvons voir que chaque enseignante a en quelque sorte, sa propre vision de l'autonomie. Pour Bernard Lahire (2001), l'autonomie repose sur trois éléments. Le premier est celui de la transparence : tout doit être explicité à l'élève. L'enseignant doit l'informer de l'emploi du temps, des compétences visées pour chaque activité, mais aussi des critères et des modalités d'évaluation. L'objectivation est le deuxième élément à prendre en compte : on s'appuie sur un ensemble de savoir, d'information et de règle. Enfin, le troisième élément est celui de la publicisation : l'élève doit pouvoir se reporter à des éléments visibles dans la classe comme les affichages mis à disposition par l'enseignant. En résumé, l'autonomie se développe à travers de multiples expériences lors du parcours scolaire de l'élève. Au-delà des capacités des élèves, la volonté tient une place primordiale dans l'acquisition de l'autonomie : l'élève doit croire en lui et en ses compétences pour pouvoir avancer dans son chemin vers l'autonomie.

La motivation du projet par la responsabilité et le choix

L'enseignante E3 a montré la motivation des élèves à travers divers exemples qui montrent que les projets ont réussi à raccrocher des élèves (le projet bibliothèque, le projet salon, le projet couture...). Pour cela, elle nous explique que les projets

fonctionnent notamment quand « *ils viennent directement des élèves* ». Cette enseignante a mis en place dans sa classe, le conseil des élèves. Avant celui-ci, les élèves peuvent alors réfléchir à des idées de projets, qui seront discutés pendant le conseil, puis votés ou non. L'enseignante E4 fonctionne sur le même principe. Elle nous explique qu'elle a plusieurs projets, certains partent d'elle et d'autres des élèves : « *par exemple, le projet d'écriture, ça c'est moi qui l'ai mis en place. Et le deuxième projet, c'est vraiment un gros projet, c'est la fête de l'école, mais c'est eux qui l'ont amené, c'est eux qui ont eu l'idée au conseil de classe, ils ont voté pour, et là par contre, ils sont totalement libres* ». En ce qui concerne les deux autres enseignantes, celles-ci nous confirment que les projets proposés étaient amenés de leur part. Pour l'enseignante E2, celle-ci a conscience qu'il faudrait que ses élèves aient leur part de « *on pourrait faire ci, on pourrait faire ça* », mais qu'elle manque de temps. En effet, selon elle, la liberté de choix se retrouve sur des petits moments dans le projet. Par exemple, lors de son projet classe de neige, ses élèves ont proposé « *un petit projet dans l'immense projet* » : pour comprendre le principe des remontées mécaniques, ils en ont construit en légo avec les poulies et les engrenages. L'enseignante nous explique que ce genre de chose, ils vont le faire une fois à deux fois par an, dans chaque classe et que ça permet de déjà bien développer la compétence, mais que l'enfant acteur à 100% sur toute la ligne, c'est difficile et que ces petits moments dans le projet ne suffisent pas à dire que les élèves sont réellement acteurs du projet. Cependant, pour cette enseignante, même si le projet vient d'elle, ses élèves se le sont approprié : en effet, le projet de l'enseignante est quelque part devenu celui des élèves.

Enfin, les projets permettent aux élèves d'avoir des rôles qui leur apportent de la satisfaction et de l'importance au sein de la classe. Par exemple, l'enseignante E1 a réparti des rôles, mais ceux-ci ne sont pas forcément propres à chacun, parce que pour elle, c'est difficile d'attribuer un rôle à chaque élève. Cependant, elle nous confirme que « *leur motivation s'accroît grâce au fait qu'ils se sentent utiles, responsables de quelque chose* ». Pour l'enseignante E4, travailler en projet a permis à ses élèves d'être moins dans la compétition et de comprendre « *qu'ils avaient tous quelque chose à apporter à la classe, au projet* ».

Comme l'exprimait Viau (2009) dans ses dix conditions à la motivation, l'un des points importants est la sensation de contrôle dans son apprentissage. Pour Deci et Ryan (cités par Vianin, 2007), l'autodétermination, qui correspond à la possibilité de pouvoir faire des choix, encourage la motivation intrinsèque. En effet, cette motivation est celle que les enseignants doivent le plus rechercher, dans la mesure où c'est celle qui cause le plaisir d'apprendre. De plus, Vianin (2007) explique que laisser aux élèves des choix et donc des initiatives va favoriser leur sentiment de compétence. Viau exprime trois déterminants à la motivation, parmi ceux-ci, nous retrouvons ici la perception de la contrôlabilité de l'activité et la perception que l'élève a de ses compétences pour réussir une activité.

Les inconvénients/difficultés de la pédagogie de projet

Dans cette dernière partie, nous avons trouvé intéressant d'aborder les inconvénients/les difficultés de mise en place de la pédagogie de projet selon les enseignantes interrogées. Certes, au départ, cet aspect n'était pas prévu dans notre grille, cependant, au cours de nos différents entretiens, celui-ci s'est présenté tout naturellement. Par ailleurs, certaines visions des enseignantes se rejoignent, il nous paraissait donc intéressant et indispensable de les évoquer.

Premièrement, l'inconvénient majeur relevé par les enseignantes est celui du surplus de travail ainsi que le temps que cela demande. L'enseignante E2 confirme cela en nous disant que « *c'est très très preneur de temps, il faut pouvoir enrichir toute une année sur un même projet* ». On notera tout de même que dans une démarche de projet, celui-ci ne dure pas nécessairement si longtemps. Elle nous explique que mettre en place une démarche de projet, cela nécessite énormément de temps notamment parce que « *parfois, c'est difficile de rallier toutes les disciplines* ». En effet, l'enseignante exprime que « *parfois, on ne peut pas toujours rallier toutes les disciplines dans un projet : par exemple, dans le projet classe de neige, on a eu du mal au début à inclure les maths. Puis au fur et à mesure du temps, on a proposé par exemple des problèmes sur les remontées mécaniques, et là, je peux te dire que bizarrement ça marche beaucoup mieux que des problèmes sur les fruits. Mais voilà, tout ça, c'est des choses que l'on construit, qu'on ne trouve pas dans les manuels, donc ça prend du temps* ». Ici, nous notons une préoccupation semblant relever d'une

confusion entre la pédagogie par thème et la pédagogie de projet. Dans la pédagogie par thème, le but est « d'attacher » toutes les disciplines au thème central : on parle alors de pluridisciplinarité. À l'inverse, dans le cadre d'un projet, on mobilise seulement les disciplines dont on a besoin : on parle alors d'interdisciplinarité. Elle ajoute que cela dépend sûrement du caractère de chaque enseignant, mais que « *ça, c'est mon côté psychorigide, j'ai vraiment du mal à accepter de faire géométrie et opération sans que ça ait du lien* ». L'enseignante E3 confirme elle aussi cet inconvénient, pour elle « *ça nécessite un temps de préparation et de travail en amont qui est très très lourd* » dans la mesure où « *y'a pas de guide du maître, c'est un parti pris, c'est un engagement, mais y'a pas de guide du maître derrière* ». Cet inconvénient est souligné de façon plus théorique par Reverdy (2013, p. 19), en effet, elle souligne que « *une des difficultés majeures soulevées par les enseignants lors de la mise en œuvre d'un projet est le temps : celui consacré au projet leur paraît souvent trop long par rapport au temps habituellement consacré à une notion* ».

Deuxièmement, un autre inconvénient relevé par les enseignantes est l'aspect financier. L'enseignante E2 évoque le fait que les projets « *ça va amener des projets qui sont coûteux parce que si on veut vraiment raccrocher toutes les disciplines, on va acheter plus de choses en art visuel ou alors on va faire une sortie plus conséquente, voire des séjours, donc c'est vrai que ça va avoir un coût* ». Comme vu précédemment, le fait de vouloir « raccrocher toutes les disciplines », cela relève davantage de la pédagogie par thème. Hors entretien, l'enseignante E1 a elle aussi abordé cet élément. En effet, elle nous confie que faire des projets dans un milieu rural, c'est compliqué parce que c'est très vite onéreux : elle exemplifie ses propos en affirmant que pour faire une sortie qui se situe à seulement 10km de l'école, le car devient alors hors de prix.

Troisièmement, l'enseignante E3 évoque la difficulté de lier la démarche de projet aux programmes officiels : « *c'est très compliqué de dire à l'enfant qui a des idées, des envies, bah non là stoppe parce que là, on a pas encore fini le programme d'histoire, du coup, la difficulté, elle est là, c'est comment caler le programme dans le fonctionnement par projets* ». Reverdy (2013, p. 19) souligne d'ailleurs dans son article que « *il existe ainsi souvent des tensions entre l'apprentissage par projet, les programmes officiels et l'évaluation nationale* » : en effet, derrière la difficulté, se cache

« souvent la pression sociale du programme à finir coûte que coûte, ainsi que les tests nationaux ou régionaux à faire passer aux élèves ». L'enseignante en question trouve aussi difficile « d'anticiper ce qui va fonctionner ou non, t'as des pistes, puis tout d'un coup, va émerger, puisque ça vient d'un groupe, quelque chose que tu n'as pas prévu et auquel il va falloir que tu répondes, que tu travailles dessus. Après, c'est un engagement, mais c'est vrai qu'on va pas dans la facilité ». Cependant, pour l'enseignante E1 (qui précise que sa réponse n'est sûrement « pas très institutionnelle »), il ne faut pourtant pas se limiter. Elle nous explique que « quand on fait un projet, on pense à pleins de choses [...]. Mais faut pas se limiter à ce qu'on a prévu au début, parfois, tu vas penser à une chose qui t'était pas venu quand t'as conçu le projet initialement, et en fait, tu vas avoir un tilt à un moment donné et il faut ajouter ça à ton projet [...]. Parfois, c'est les enfants qui vont proposer quelque chose [...] ». Elle ajoute que « de toute façon, c'est comme en classe : t'as des choses que tu prévois puis quand tu le fais, tu te dis ah mais ça marche pas, bon bah ça arrive aussi quand tu es en projet ».

Enfin, quatrième, pour l'enseignante E4, une chose difficile à mettre en place lorsque l'on travaille en projets, c'est le fait d'être capable de se remettre en question et notamment d'accepter de ne pas tout contrôler : « il faut aussi que nous, enseignants, on soit capables de sortir de notre besoin de contrôler, parce qu'on contrôle pas. Par exemple, dans notre cahier de vie, y'a des articles que j'aurais bien voulu qu'ils écrivent et puis bah finalement, ils ne les ont pas sortis du tout. Bah tant pis, je vais pas leur imposer un truc que de toute façon, ils n'auront pas envie de faire. Il faut arriver à se détacher de ce qu'on a l'habitude de faire, de contrôler ce qu'on leur enseigne, la façon dont on leur enseigne ». Cette difficulté peut être mise en lien avec les postures de l'enseignant qu'ont étudié Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009). En effet, l'enseignant doit laisser sa posture de contrôle, c'est-à-dire, ne pas « faire » à la place des élèves, ne pas être directif dans l'objectif de faire avancer tout le groupe en synchronie, mais plutôt de laisser dans la mesure du possible, l'initiative aux élèves. En effet, sans être pour autant totalement non-directif, l'enseignant doit plutôt adopter une posture d'accompagnement où il va apporter des aides et des ressources à ses élèves, seulement quand ils en ont besoin.

Discussion

L'objectif principal de ce travail était de répondre à la problématique : « En quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la dynamique motivationnelle des élèves ? ». Nous avons alors émis trois hypothèses pour répondre à celle-ci. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur les trois perceptions évoquées par Viau (2009) dans son modèle de la dynamique motivationnelle, à savoir la perception de l'élève sur la valeur qu'il porte à une activité, la perception que l'élève a de ses compétences pour réussir cette activité et la perception que l'élève a sur le contrôle de ses activités.

La première hypothèse suppose que la pédagogie de projet renforce la perception de la valeur des activités aux yeux des élèves. Autrement dit, elle suppose que l'élève, avant de s'engager dans l'activité proposée, va s'interroger sur son utilité, sur ce qu'elle a à lui apporter et si elle va lui permettre d'atteindre les buts qu'il s'est fixés. Dans le recueil de nos données, les différentes enseignantes ont évoqué le sens et l'authenticité que les projets permettent d'apporter aux apprentissages. Cela fait écho aux propos de Reverdy (2013) qui explique que les projets amènent de l'authenticité et du sens dans les apprentissages. En outre, Viau (2009), utilise lui aussi ces deux notions dans ses dix conditions permettant à l'activité d'être motivante. La notion d'authenticité renvoie au fait qu'à la fin du projet, il y a une finalité concrète, un produit final qui sert à l'élève. Pour Viau, lorsqu'une activité est authentique aux yeux des élèves, elle va alors leur apporter plus d'intérêt, de sens. Selon les enseignantes interrogées, la finalité concrète du projet permet à leurs élèves d'avoir un réel intérêt pour les activités proposées : ils vont grâce à cela prendre davantage de plaisir et donc être plus motivés. Nous pouvons donc valider l'hypothèse et confirmer que la pédagogie de projet renforce la perception de la valeur des activités aux yeux de l'élève.

La deuxième hypothèse suppose que la pédagogie de projet renforce chez l'élève la perception de sa compétence à accomplir l'activité. Cela signifie qu'avant de s'engager dans une activité, l'élève va évaluer ses capacités à la réussir. Nous avons pu voir que pour cela, plusieurs éléments doivent être pris en compte. En effet, la coopération entre pairs ou encore le rôle au sein d'un groupe sont des éléments indispensables de la pédagogie de projet et qui permettent à l'élève de se sentir

compétent à réaliser une tâche. Par ailleurs, la perception de la compétence de l'élève est influencée par d'autres facteurs, notamment ceux cités par Bandura (2003) : ses expériences ou ses performances antérieures qui correspondent à ses échecs et ses réussites passés, l'observation d'autres personnes (ses camarades par exemple), la persuasion verbale qui correspond aux commentaires que les parents ou encore les enseignants font à un élève pour le convaincre qu'il est capable de réaliser la tâche demandée. Et enfin, le dernier facteur, ce sont les états psychologiques et émotifs, que l'élève va ressentir face à une évaluation ou une tâche. Ces facteurs, influençant la perception de la compétence, ne sont pas les seuls. En effet, nous avons vu aussi que la posture qu'adopte l'enseignant dans la pédagogie de projet (une posture d'accompagnement) lui permet de se sentir compétent puisqu'il est en confiance, dans un état psychologique de calme et de sérénité. La perception de sa compétence en contexte scolaire est donc un critère important à prendre en compte dans la motivation : en effet, plus un élève a une perception élevée de sa compétence, plus il est investi et persévérant dans les activités proposées. Nous pouvons donc valider l'hypothèse et confirmer que la pédagogie de projet renforce chez l'élève la perception de sa compétence à accomplir l'activité.

La troisième hypothèse suppose que la pédagogie de projet renforce la perception de contrôle des élèves sur les activités. En effet, l'élève doit percevoir que c'est lui qui a le choix, que c'est lui qui a un certain contrôle sur le déroulement et le résultat de l'activité qu'il est en train d'effectuer. Par exemple, comme nous l'indiquent les enseignantes E3 et E4, celles-ci laissent les élèves choisir. En somme, plus l'élève a la possibilité d'intervenir, de faire des choix, de s'exprimer sur le déroulement d'une activité, plus son sentiment de contrôlabilité augmente et plus il sera motivé à la faire. Selon Vianin (2007), il y a un lien étroit entre l'autodétermination (laisser le choix et les initiatives aux élèves) et le sentiment de compétence. En effet, laisser le choix aux élèves sur le choix des projets, des apprentissages ou encore de la manière dont on va produire le projet, va donc favoriser son sentiment de compétence. Ainsi, la pédagogie de projet permet aux élèves de trouver de l'utilité aux activités, mais elle permet aussi un sentiment d'autodétermination et de compétence. Nous pouvons donc valider l'hypothèse et confirmer que la pédagogie de projet renforce la perception de contrôle des élèves sur les activités.

De ce fait, au travers des quatre entretiens menés, des quatre observations réalisées et des lectures faites, nous pouvons donc conclure que :

- La pédagogie de projet permet aux élèves de renforcer la perception de la valeur d'une activité
- La pédagogie de projet permet aux élèves de renforcer la perception de leurs compétences à accomplir une activité
- La pédagogie de projet permet aux élèves de renforcer la perception de leur contrôlabilité de leurs apprentissages

Pour conclure, les différentes enseignantes interrogées estiment que ce dispositif motive les élèves. Cette estimation est leur point de vue. En effet, il est important de souligner que notre recherche repose sur un échantillon de quatre enseignantes : il aurait donc pu être intéressant de s'entretenir avec un nombre plus important d'enseignants pour nuancer les points de vue et ainsi discuter de nos hypothèses. En outre, interroger les élèves sur leurs visions de cette pédagogie aurait été intéressant aussi afin de pouvoir réellement confirmer ces hypothèses. En effet, il est difficile d'imaginer qu'une pédagogie, quelle qu'elle soit, puisse être une solution pour tous les élèves en même temps : en effet, il ne faut pas oublier qu'une classe est hétérogène. Cela s'applique donc aussi à la pédagogie de projet : tous les projets ne peuvent pas toucher tous les élèves d'une classe, en même temps, en fonction de leurs centres d'intérêts. Par ailleurs, il est aussi primordial d'être conscient que face à une difficulté éventuelle, les mauvaises expériences antérieures de l'élève peuvent refaire surface et le mettre alors dans un état psychologique de stress. Enfin, il est essentiel aussi de prendre en compte les compétences préalables des élèves, qui sont elles aussi hétérogènes. Les compétences à travailler prennent du temps à s'acquérir et demandent de l'entraînement. La pédagogie de projet peut donc aussi avoir certaines limites.

Conclusion

À travers ce mémoire de recherche, nous avons voulu mettre en lien la pédagogie de projet et le concept de la dynamique motivationnelle. Nous avons alors fait le choix de travailler ce sujet à travers la problématique : « En quoi la pédagogie de projet permet-elle de développer la dynamique motivationnelle des élèves ? ». Toutes nos lectures et recherches menées pour écrire notre cadre théorique, nous ont permis d'établir nos hypothèses. En effet, nous avons décidé de nous intéresser principalement aux sources de la motivation. C'est pourquoi nos hypothèses étaient les suivantes : la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la valeur de l'activité, la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de sa compétence et enfin la pédagogie de projet permet de renforcer chez l'élève la perception de la contrôlabilité de l'activité. Pour travailler sur nos hypothèses, nous avons choisi d'un point de vue méthodologique, de mener des entretiens semi-directifs et des observations systématiques non-participantes. Grâce à ceux-ci, nous avons pu relever le fait que la pédagogie de projet est un réel vecteur de motivation chez les élèves et donc valider nos hypothèses. Néanmoins, nous avons tout de mis tenu à mettre en avant certaines limites de la pédagogie de projet sur la dynamique motivationnelle des élèves. L'impact de cette pédagogie doit donc s'étudier au regard d'un temps plus long, en s'intéressant à plusieurs visions d'enseignants et en croisant davantage les perceptions des élèves non pas sur un seul projet, mais peut être sur plusieurs, qui seraient de nature différente.

Sur le plan personnel, mener ce travail de recherche nous a permis de reconsidérer notre réflexion régulièrement, à l'enrichir et à la modifier. Cette initiation à la recherche nous a aussi fait travailler diverses pratiques : lectures, sélections, entretiens, échanges, observations, réflexions, analyses, etc. Par ailleurs, ce mémoire nous a également permis d'acquérir de nombreuses connaissances sur la pédagogie de projet ainsi que sur la façon de motiver les élèves. Ainsi, cela aura un impact certain dans notre pratique professionnelle future.

Bibliographie

- Arpin, L. & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets* (p 9). Chenelière Didactique. Montréal
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées* (p 40). Revue Éducation et didactique, n°3-3
- Collectif Morissette-Pérusset (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière
- Huber, M. (2005). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chroniques sociales, chapitre 1
- Lahire B. (2001). *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*. Revue française de pédagogie, n°135, p151-161
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Éditions Autrement. Paris : ESF
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. SainteFoy : Presses de l'Université du Québec
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Malakoff : Dunod
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université

- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck

Sitographie

- <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article6> (consulté le 17/11/2021)
- <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19> (consulté le 17/11/2021)
- <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm> (consulté le 09/12/2021)
- <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm> (consulté le 23/02/2022)
- <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf> (consulté le 20/03/2022)
- <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/la-motivation-scolaire--9782804156138-page-18.htm> (consulté le 17/04/2022)
- https://www.pmtic.net/sites/default/files/filemanager/images/site_public/activites/tad_pdf.pdf (consulté le 24/09/2022)
- https://www.researchgate.net/profile/Robert-Vallerand/publication/284671871_L'inventaire_des_motivations_au_travail_de_Blais/links/57c5ae5c08ae0a6b0dc8d1cb/Linventaire-des-motivations-au-travail-de-Blais.pdf (consulté le 24/09/2022)
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève (https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)
- Reverdy, C. (2013). *Des projets pour mieux apprendre*. Dossier d'actualité veille et analyses n° 82, février (<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>)
- Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. 3e congrès des chercheurs en Éducation. Bruxelles, mars. (https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf)

Tableaux des figures

Figure 1 : Le continuum d'autodétermination

Figure 2 : La dynamique motivationnelle de l'élève

Figure 3 : La classification des stratégies d'apprentissage

Figure 4 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève

Figure 5 : Le rôle du maître, de l'élève et des savoirs dans l'apprentissage par projets

Annexes

Annexe n°1 : observation dans la classe de l'enseignante E1

		++	+	-	--
<u>Perception de la valeur de l'activité</u>					
1	L'enseignant.e s'assure que les consignes ont bien été entendues et comprises par tous ses élèves	++			
2	L'activité présente un intérêt et une utilité pour l'élève : elle a un sens	++			
3	L'activité s'effectue dans une climat de classe serein et positif	++			
4	L'activité favorise les interactions entre l'élève et ses pairs	++			
5	L'activité a un aspect interdisciplinaire			-	
6	L'élève s'engage facilement et de lui-même	++			
7	L'élève est resté actif durant tout le temps de l'activité		+		
8	L'élève reste concentré sur l'activité proposée sans s'interrompre		+		
9	L'élève développe des stratégies d'évitement			-	
10	L'élève prend plaisir à agir et à apprendre	++			
11	L'élève a su trouver sa place	++			
12	L'élève persévère dans l'activité malgré ses difficultés		+		
<u>Perception de la compétence</u>					
13	L'enseignant.e dédramatise et rassure l'élève face à ses erreurs				

14	L'enseignant.e a adapté les tâches aux capacités de l'élève	++			
15	L'enseignant.e utilise des feedbacks positifs	++			
16	Les supports pour l'activité sont variés	++			
17	L'élève a le temps nécessaire pour réaliser l'activité		+		
18	L'élève accepte facilement l'erreur		+		
19	L'élève a à sa disposition des outils d'aide				
20	L'élève interagit et collabore avec ses pairs	++			
<u>Perception de la contrôlabilité de l'activité</u>					
21	L'enseignant.e laisse le choix				
22	L'élève est autonome		+		
23	L'élève demande de l'aide (à l'enseignant ou à ses camarades) si nécessaire		+		
24	L'élève demande de l'aide avant même d'avoir essayé seul				
25	L'élève est responsabilisé, il a un rôle				
26	L'élève a confiance en lui	++			

Annexe n°2 : observation dans la classe de l'enseignante E2

		++	+	-	--
<u>Perception de la valeur de l'activité</u>					
1	L'enseignant.e s'assure que les consignes ont bien été entendues et comprises par tous ses élèves	++			
2	L'activité présente un intérêt et une utilité pour l'élève : elle a un sens	++			
3	L'activité s'effectue dans une climat de classe serein et positif	++			
4	L'activité favorise les interactions entre l'élève et ses pairs	++			
5	L'activité a un aspect interdisciplinaire		+		
6	L'élève s'engage facilement et de lui-même	++			
7	L'élève est resté actif durant tout le temps de l'activité	++			
8	L'élève reste concentré sur l'activité proposée sans s'interrompre	++			

9	L'élève développe des stratégies d'évitement				--
10	L'élève prend plaisir à agir et à apprendre	++			
11	L'élève a su trouver sa place	++			
12	L'élève persévère dans l'activité malgré ses difficultés	++			
<u>Perception de la compétence</u>					
13	L'enseignant.e dédramatise et rassure l'élève face à ses erreurs		+		
14	L'enseignant.e a adapté les tâches aux capacités de l'élève	++			
15	L'enseignant.e utilise des feedbacks positifs	++			
16	Les supports pour l'activité sont variés		+		
17	L'élève a le temps nécessaire pour réaliser l'activité		+		
18	L'élève accepte facilement l'erreur	++			
19	L'élève a à sa disposition des outils d'aide	++			
20	L'élève interagit et collabore avec ses pairs	++			
<u>Perception de la contrôlabilité de l'activité</u>					
21	L'enseignant.e laisse le choix		+		
22	L'élève est autonome		+		
23	L'élève demande de l'aide (à l'enseignant ou à ses camarades) si nécessaire		+		
24	L'élève demande de l'aide avant même d'avoir essayé seul			-	
25	L'élève est responsabilisé, il a un rôle				
26	L'élève a confiance en lui	++			

Annexe n°3 : observation dans la classe de l'enseignante E3

		++	+	-	--
<u>Perception de la valeur de l'activité</u>					
1	L'enseignant.e s'assure que les consignes ont bien été entendues et comprises par tous ses élèves	++			
2	L'activité présente un intérêt et une utilité pour l'élève : elle a un sens	++			

3	L'activité s'effectue dans une climat de classe serein et positif	++			
4	L'activité favorise les interactions entre l'élève et ses pairs	++			
5	L'activité a un aspect interdisciplinaire		+		
6	L'élève s'engage facilement et de lui-même	++			
7	L'élève est resté actif durant tout le temps de l'activité		+		
8	L'élève reste concentré sur l'activité proposée sans s'interrompre		+		
9	L'élève développe des stratégies d'évitement			-	
10	L'élève prend plaisir à agir et à apprendre	++			
11	L'élève a su trouver sa place	++			
12	L'élève persévère dans l'activité malgré ses difficultés				
<u>Perception de la compétence</u>					
13	L'enseignant.e dédramatise et rassure l'élève face à ses erreurs		+		
14	L'enseignant.e a adapté les tâches aux capacités de l'élève				
15	L'enseignant.e utilise des feedbacks positifs	++			
16	Les supports pour l'activité sont variés				
17	L'élève a le temps nécessaire pour réaliser l'activité		+		
18	L'élève accepte facilement l'erreur		+		
19	L'élève a à sa disposition des outils d'aide				
20	L'élève interagit et collabore avec ses pairs	++			
<u>Perception de la contrôlabilité de l'activité</u>					
21	L'enseignant.e laisse le choix	++			
22	L'élève est autonome				
23	L'élève demande de l'aide (à l'enseignant ou à ses camarades) si nécessaire				
24	L'élève demande de l'aide avant même d'avoir essayé seul				
25	L'élève est responsabilisé, il a un rôle	++			
26	L'élève a confiance en lui	++			

Annexe n°4 : observation dans la classe de l'enseignante E4

		++	+	-	--
<u>Perception de la valeur de l'activité</u>					
1	L'enseignant.e s'assure que les consignes ont bien été entendues et comprises par tous ses élèves		+		
2	L'activité présente un intérêt et une utilité pour l'élève : elle a un sens	++			
3	L'activité s'effectue dans une climat de classe serein et positif	++			
4	L'activité favorise les interactions entre l'élève et ses pairs	++			
5	L'activité a un aspect interdisciplinaire	++			
6	L'élève s'engage facilement et de lui-même	++			
7	L'élève est resté actif durant tout le temps de l'activité			-	
8	L'élève reste concentré sur l'activité proposée sans s'interrompre			-	
9	L'élève développe des stratégies d'évitement		+		
10	L'élève prend plaisir à agir et à apprendre	++			
11	L'élève a su trouver sa place	++			
12	L'élève persévère dans l'activité malgré ses difficultés	++			
<u>Perception de la compétence</u>					
13	L'enseignant.e dédramatise et rassure l'élève face à ses erreurs		+		
14	L'enseignant.e a adapté les tâches aux capacités de l'élève	++			
15	L'enseignant.e utilise des feedbacks positifs	++			
16	Les supports pour l'activité sont variés		+		
17	L'élève a le temps nécessaire pour réaliser l'activité	++			
18	L'élève accepte facilement l'erreur		+		
19	L'élève a à sa disposition des outils d'aide		+		
20	L'élève interagit et collabore avec ses pairs	++			
<u>Perception de la contrôlabilité de l'activité</u>					
21	L'enseignant.e laisse le choix	++			
22	L'élève est autonome		+		

23	L'élève demande de l'aide (à l'enseignant ou à ses camarades) si nécessaire		+		
24	L'élève demande de l'aide avant même d'avoir essayé seul			-	
25	L'élève est responsabilisé, il a un rôle		+		
26	L'élève a confiance en lui	++			

Annexe n°5 : entretien avec l'enseignante E1

LB : Déjà merci de me recevoir

E1 : Pas de souci

LB : Alors, est-ce que tu peux te présenter et me raconter un peu ton parcours professionnel ?

E1 : Très rapide, donc je m'appelle [prénom], j'ai [âge], j'ai [nombre d'enfants] dont l'une qui a l'âge quasiment de mes CP, j'ai commencé ma première année j'étais nommée sur des maternelles à [ville]

LB : OK

E1 : Donc j'ai atterri tout de suite dans des milieux assez défavorisés quand même [ville] c'était assez spécial, mais, j'étais sur de la maternelle donc j'ai eu de la chance. J'ai commencé avec 3 classes de maternelle, je faisais les décharges et l'année suivante j'ai quitté X et j'ai atterri sur le [ville]

LB : D'accord

E1 : Et en fait, j'ai pas quitté [ville] après pendant 12 ans. La première année, j'avais une classe à 75% où je faisais la décharge de direction et l'autre, j'avais un morceau de maître formateur. L'année d'après j'ai eu un poste définitif sur l'école [nom de l'école] au [ville]

LB : Ok

E1 : Alors pour te situer un peu, [nom de l'école] c'est l'école qui est en plein milieu du [localisation de l'école]

LB : Ok oui je vois un petit peu

E1 : Donc du coup bah je suis restée là-bas pendant 12 ans, je suis partie parce que ça me faisait beaucoup de route et de frais de carburant, c'était beaucoup trop cher donc au bout d'un moment je suis partie mais c'est vraiment que pour ça que je suis partie

LB : Ok c'est juste pour cette raison

E1 : Bah voilà parce que c'était une rep+ et c'est super de travailler en rep+, c'est spécial t'as des journées un peu beaucoup très dures, mais, par contre c'est vraiment bien

LB : Pour rentrer dans le vif du sujet, comment tu conçois et organises tes projets ? Combien de temps tu réfléchis à l'avance ? Pourquoi tu choisis tel projet ?

E1 : Bah en fait, le principe souvent c'est d'essayer d'avoir un projet en début d'année pour fédérer la classe, pour avoir quelque chose qui va lier les enfants. Alors cette année, honnêtement, j'aurai pas eu besoin de faire une classe à projets parce que ce sont des enfants qui sont calmes, mignons et tout. L'année dernière, j'avais une classe de malade qui bougeait beaucoup avec pleins d'enfants avec des pathologies différentes et qui étaient très très très présentes. Cette année, j'aurai pas eu besoin mais pour le principe ça plait à tous les enfants. C'est cet été où je me suis dit, bon allez, la QLM c'est pas le truc que je préfère faire, surtout en CP, parce que c'est pas super méga intéressant, je me suis dit bon allez pour donner à la QLM un côté vachement intéressant, ça serait bien cette année, de se lancer dans vraiment quelque chose de vivant, mais de vivant pour de vrai, pas que sur des photos qu'on va trier.

LB : Oui, sur quelque chose de concret

E1 : Je me suis dit, tiens y'a [prénom] qui nous ramène des œufs, parce qu'elle nous vend ses œufs à l'école, je me suis dit on pourrait peut-être lui demander. C'est à partir de là, qu'en début d'année, je lui ai demandé écoute [prénom] est ce que ça t'embêterait si on venait à ta ferme si on venait chercher des œufs et tout je me suis mise en quête d'une couveuse et en fait, c'est elle qui nous l'a prêtée. Mais c'est vachement fédérateur parce que du coup les enfants ont été très très investis dans le projet dès le début, on est allés à pied chercher nos œufs dans la petite ferme, ils ont vu tous les animaux, ils étaient supers contents

LB : Oui c'est super sympa

E1 : Et du coup, ils ont vraiment vécu le truc, tu vois, là j'ai un petit, le petit [prénom d'un élève] qui vit des choses très très compliquées à la maison, il y a une mesure sociale qui est en train d'être mise en place etc enfin c'est vraiment compliqué, c'est un enfant qui parlait pas du tout quand il est arrivé mais pas du tout du tout. Il est arrivé chez nous en début du mois de juin l'année dernière, c'était extrêmement compliqué appart te dire « n'ai mal à tête » c'est tout ce qu'il disait. L'année dernière il se sentait malade tout le temps, il était pas bien à l'école, [prénom d'un élève] c'était vraiment spécial. Là [prénom d'un élève] il essaye de parler tout le temps, y'a beaucoup de difficultés articulatoires, y'a beaucoup de lexique qui manque etc mais par contre il est très investi dans ce qu'il fait et du coup, lui voilà, les poussins ça lui a beaucoup parlé il est vraiment rentré dans le projet, il s'est investi dedans. On a fait des choses difficiles quand même, on a fait des dessins d'observation, et le dessin d'observation c'est difficile pour des enfants de CP même des grands enfants d'ailleurs, même jusqu'au CM c'est compliqué et bah il a essayé de s'appliquer, il a essayé vraiment de faire ce qu'on lui demandait de faire, il s'est vraiment impliqué. Donc, les enfants quelques soient leurs compétences ou leur vécu propre, ils sont capables de s'investir dans une classe à projets parce qu'il va toujours avoir quelque chose qui va les appeler. Par contre, ça veut pas dire qu'ils vont être présents tout le temps, moi je sais que [prénom d'un élève] y'a pleins de moments où il décroche, mais par contre voilà, ça relance un intérêt particulier, ça va vraiment lui parler. Lui, faire de la QLM détachée de toutes choses tu pourrais pas tu vois

LB : Oui ok il serait pas autant investi finalement alors que là c'est bien concret

E1 : Oui voilà c'est ça, là comme on est dans le concret ça lui parle mais sinon si t'as pas de concret pour te raccrocher c'est vraiment très très compliqué quoi

LB : Ok et est-ce que tu penses que ça influence la motivation des élèves ?

E1 : Ah bah complètement, de toute façon, alors tu sais c'est pas on se lève poule, on parle poule, on mange poule, mais pour le coup, on a quand même énormément travaillé autour.

Les enfants ça leur parle vraiment, on a lu des histoires qui vont autour, on ne lit pas que ça évidemment, mais on a fait des lectures spécifiques documentaires et des lectures d'histoires qui vont autour du poussin. Oui, ça les influence forcément et là où tu le vois, c'est que quand tu fais partir le cahier de QLM à la maison, ils s'en servent vraiment comme support pour parler avec les parents, et du coup, ils racontent beaucoup ce qu'on a fait, ils sont capables de dire l'embryon il a grandi, donc ils retiennent du vocabulaire assez spécifique qu'ils ne retiendraient pas forcément si on l'avait pas travaillé de cette manière-là en fait

LB : Oui puis du coup j'imagine que ça joue aussi sur le climat de classe, qu'il y a une bonne entente ?

E1 : Bah honnêtement, le projet c'est quelque chose qui peut aider à améliorer un climat de classe, mais quand le climat de classe il est déjà bon, ça n'apporte pas une pierre supplémentaire, c'est un point positif, mais quand le climat de classe il est déjà bon, bon voilà. Après honnêtement, pour avoir déjà fait des projets dans des classes qui étaient beaucoup plus complexes que celle-ci, ça te permet d'avoir des moments où l'attention des enfants est concentrée sur tel moment de la journée. Ils vont avoir une attention particulière, et même si c'est des enfants qui vont avoir du mal à se retenir de parler, ce qui va sortir ça va être des choses intéressantes qui concernent ce que tu es en train de faire, alors que souvent ils vont te dire des choses qui n'ont absolument rien à voir avec le travail que t'es en train de mener. Là, ils ont vraiment des remarques pertinentes et puis ils vont être motivés, ils vont avoir envie de retenir le vocabulaire qu'ils lisent pour te dire ce qu'il se passe, tu vois là, le mot abreuvoir, mangeoire, poussinière, embryon, éclosion, tout ça, ce sont des termes spécifiques qu'ils vont pas utiliser dans la vie de tous les jours et qui vont ressortir. Donc tu le vois dans des classes compliquées, pour l'avoir déjà fait, c'est un moment de ta journée où oui, ils vont être vraiment focalisés sur ce que tu fais et tu vas réussir à avoir à peu près l'attention de tout le monde, t'as jamais l'attention à 100% c'est pas possible mais là c'est un bon vecteur

LB : Oui ok parce que finalement il y a un plus grand nombre qui se sent concerné

E1 : Oui voilà c'est ça, et même ceux qui sont pas concernés à ce moment-là, y'a forcément un moment dans ta séance où ils vont dire quelque chose qui les a frappés eux, qui les a marqué eux dans leur vécu au moment où tu as fait ça

LB : Ok et du coup est-ce que ils avaient des rôles ? Est-ce que tu leur a donné des rôles bien déterminés ?

E1 : Alors par exemple, quand on est partis chercher les œufs chez [prénom], chaque enfant a ramassé un œuf, on les pas nommés parce que j'avais peur que si on ait des œufs qui n'éclosent pas, justement, qu'ils ne se disent pas, c'est le mien qui n'as pas éclos etc, qui n'y ait pas de sentiment de culpabilité. Par contre, tous les jours, on était pas sûrs que notre couveuse automatique retourne correctement les œufs puisqu'il faut le faire tous les jours sinon le jaune reste collé et l'embryon ne se développe pas, du coup, tous les matins, on passait toujours devant la couveuse et les enfants venaient retourner les œufs

LB : D'accord

E1 : Donc ils l'ont tous fait, c'est pareil quand on faisait le mirage des œufs par groupe : y'en avait un qui allait ouvrir la couveuse ou deux parce que le couvercle est pas forcément évident, l'autre qui prenait l'œuf à mirer après il devait refermer, y'en avait un qui portait le mire-œuf, il venait apporter ça sur sa table et après ils faisaient le dessin d'observation, la pesée enfin ce qu'il y avait à faire ce jour-là. Donc, on répartit des rôles, mais, c'est pas forcément chacun un rôle propre parce que c'est difficile d'attribuer un rôle à chacun. Tu vas pas inventer 18 rôles, c'est pas possible, mais déjà qu'ils s'entraident dans un même esprit pour réaliser ce que tu leur demandes c'est déjà intéressant

LB : Oui, justement je me demandais s'ils travaillaient en équipe mais finalement oui

E1 : Bien sûr, y'a toujours l'envie d'être celui soit, qui va porter le mire-œuf, soit, qui va porter l'œuf, mais ils sentent qu'il y a une responsabilité et ils savent qu'on tourne. Quand on a préparé la poussinière, tous les enfants ont mis un gobelet de sure dans la poussinière histoire de dire bon bah voilà on a mis un gobelet de copeaux, tout le monde l'a fait. Quand on a versé dans la mangeoire, tous les enfants ont versé une cuillère de semoulette dans la mangeoire pour préparer l'arrivée des poussins. Donc voilà, quand on peut essayer de répartir, on répartit au maximum pour que tout le monde se sente impliqués, concernés, qu'ils perçoivent ce sentiment de participer au projet. En plus, on fait le relai aussi, on a une application en classe et en fait, cette application permet de mettre des photos et des vidéos de ce que l'on fait en classe régulièrement. Je mettais toujours, tous les jours, des photos qui étaient en lien avec ce qu'on faisait. Par exemple tu vois, pour l'éclosion, les enfants ils n'ont pas pu y participer par contre j'avais installé une caméra pour suivre en direct

LB : Oui oui je vois, et est-ce que du coup tu penses qu'ils ont une meilleure vision de leur compétence ?

E1 : Est-ce qu'ils se rendent plus compte de ce qu'ils sont capables de faire ou pas faire ç'est ça ?

LB : Oui voilà c'est ça

E1 : Hum ici y'a pas de critère particulier qui dit je réussis ou je ne réussis pas, par contre ce qu'ils voient c'est que par exemple ils vont savoir quand il faut légender. Tu vois, au niveau de la compétence, ils vont voir arriver un schéma, ils vont être capables de dire ah bah là il faut qu'on complète. Alors bien-sûr, ceux qui sont plus mûrs que les autres, qu'étaient prêts à recevoir ce vocabulaire-là, à ce moment-là, ils vont te dire ah bah faut légender puis ils vont être contents de te dire ah bah c'est légender, il faut qu'on mette la flèche et puis faut qu'on écrive ce que c'est. Ils acquièrent tout de même des compétences qui sont liées à la matière scientifique, à la partie scientifique de la QLM avec ce je suis capable de faire mon dessin d'observation et de commencer à le légender

LB : D'accord, et tu as commencé à l'aborder toute à l'heure, mais du coup les des élèves qui ont plus de difficultés finalement ils se sentent plus confiants ?

E1 : Bah là ils ne se sentent pas mis en difficulté particulièrement parce que ce sont des choses que tout le monde fait ensemble donc y'a pas d'enfant qui va être laissé seul devant sa fiche avec le papier crayon à pas savoir quoi faire

LB : D'accord mais par exemple, le petit qui ne parlait pas beaucoup quand il est arrivé, finalement là, comme il se sent investit et que ça lui parle, est-ce qu'il se sent plus confiant ?

E1 : Alors tu vois par exemple [prénom d'un élève], lui il va réussir à dire quelques mots, la poche d'air ça oui, la coquille aussi. Alors, c'est plus facile pour lui si tu lui donnes le vocabulaire et qu'il désigne : désigner c'est toujours plus simple pour les enfants mais fournir le vocabulaire, aller chercher dans sa tête l'image mentale et savoir qu'elle est la chaîne orale qui correspond c'est encore autre chose. Mais là, [prénom d'un élève] oui le vocabulaire de base il l'a acquis, coquille il est capable de le dire, poussin il est capable de te le dire, il sait de quoi tu parles. Par contre, de là à sortir le mot et la correspondance orale de lui-même, ça c'est encore autre chose mais quand on copie tu vois, si y il a poche d'air à écrire, il va être capable, ce qui est une compétence difficile de regarder sur le tableau ce qu'on a écrit et de reporter, et ce qu'il fait est exact, il se trompe rarement. Donc, c'est une compétence qu'il maîtrise : recopier sur un support qui est éloigné et passer du support vertical à son support plan le cahier qui est sur la table. Ce n'est pas facile pour pleins d'enfants et il est content de le faire, il est content de montrer qu'il arrive à le faire. Après, tu vois, il y a d'autres choses où

il n'a pas réussi à le faire mais les autres sont venus me voir en disant maîtresse je peux aider [prénom d'un élève] etc donc ils se mettent avec lui, ils l'aident à faire et du coup son cahier de QLM il est rempli comme les autres

LB : Ok oui c'est cool franchement et est-ce que quelque part ça les a rendu un peu autonomes aussi ?

E1 : Pour moi l'autonomie c'est une question de maturité et de motivation certes mais surtout de maturité d'enfant. En fait, c'est si tu lui confies une tâche et qu'il sait qu'est-ce que tu attends de lui, que l'enfant est capable d'être autonome, mais c'est valable que ce soit dans le projet ou en dehors du projet. Pour moi, un projet il ne rend pas forcément les enfants plus autonomes. Par contre, si ils font une tâche répétée dans le projet, ils deviennent plus autonomes sur cette tâche, mais comme sur n'importe quelle autre tâche de la classe que tu vas reprendre de manière ritualisée. En fait, c'est le côté ritualisé qui te permet d'obtenir cette autonomie des enfants parce que l'autonomie c'est tout sauf inné, les enfants ils ont besoin de pratiquer, d'être dans le spiralaire, d'être dans le ritualisé, d'être dans des choses pour qu'ils se sentent dans le confort, qu'il n'y ait pas d'appréhension et que là tu obtiens une autonomie

LB : D'accord et finalement y'a beaucoup d'avantages mais est-ce qu'il y a des inconvénients à travailler en projet ?

E1 : L'inconvénient ça serait que les enfants sont toujours pressés. Quand tu leur dit on va s'occuper des poussins, bah forcément quand tu leur dit bah non on fait la course des mots outils avant de s'occuper des poussins bah eux ils ont plus envie de s'occuper des poussins que d'aller faire la course des mots outils, mais c'est un inconvénient mineur par rapport à tout ce que ça peut apporter à côté

LB : Oui parce que derrière ça traduit aussi leur envie d'aller s'occuper des poussins

E1 : Voilà, donc après oui c'est juste qu'ils sont pressés de. Après voilà, le fait que du coup mon support de projet soit en dehors de la classe, ça me permet de mettre de la distance quand j'ai besoin qu'ils restent concentrés sur les tâches que je leur donne donc c'est bien que le poussinière ne soit pas dans la classe

LB : Oui c'est sûr. Alors moi personnellement, j'ai fait le tour de mes questions, je ne sais pas si tu veux rajouter autre chose sur la pédagogie de projet ?

E1 : Bah ça c'est quelque chose de pas très institutionnel ce que je vais te dire mais quand on fait un projet, on pense à pleins de choses : tu peux faire le joli schéma avec en plein milieu une carte mentale, toutes les compétences qui vont avec, te faire des jolies bubules, c'est très bien et c'est important de le faire, surtout en début de carrière et puis même après quand t'es pas sûre de là où tu veux aller. Mais, faut pas se limiter à ce qu'on a prévu au début, parfois tu vas penser à une chose qui t'étais pas venue quand t'as conçu le projet initialement, et en fait, tu vas avoir un tilt à un moment donné et il faut ajouter ça à ton projet. Il faut pas se limiter parce que c'était pas prévu, faut se dire ah bah c'est une bonne idée. Parfois, c'est les enfants qui vont proposer quelque chose, tu vas faire bah ouais pourquoi pas carrément, et puis tu dis ah ouais mais ça j'aurai dû carrément y penser avant et le faire dès le début. Tu vois, on a pesé nos œufs et on était persuadés qu'en pesant un œuf dans lequel il n'y avait pas d'embryon et en pesant un œuf avec embryon, on obtiendrait un œuf avec embryon plus lourd, raté

LB : Ah oui

E1 : Donc tu vois on est parti sur des hypothèses qui étaient fausses, qu'on a vérifiées après, donc on a changé nos schémas, et puis, on s'est dit qu'il aurait fallu qu'on pèse ce même œuf au tout début pour voir s'il pèse plus lourd, pour avoir un point zéro qui soit justement le bon point, parce que là on avait pris un œuf de même calibre, mais du coup c'est pas ce qu'il fallait pour pouvoir comparer, il fallait avoir le même œuf mais 17 jours en arrière. Alors là maintenant que tu te dis ça c'est trop tard, donc moi je me dis si l'année prochaine je refais ce projet, bah je pourrai m'appuyer sur cette expérience d'oubli que j'ai eu, en me disant ah bah la compétence de mesure de masse je pourrai la travailler, mais il faudra pas qu'on oublie de numéroter par exemple 4 œufs, et se dire on pèse ces 4 œufs là et on les pèse de nouveau 4 jours après et encore 4 jours après pour voir si on a une évolution du grammage. Donc tout ça, c'est intéressant mais c'est ça, faut pas se limiter juste parce que dans mon projet j'avais pas prévu ça initialement. De toute façon, y'a des choses que tu prévois ou pas, c'est comme en classe : t'as des choses que tu prévois puis quand tu le fais tu te dis ah mais ça marche pas, bon bah ça arrive aussi quand tu es en projet

LB : Eh bah super, voilà moi c'est tout ce que j'avais comme questions, alors merci à toi d'y avoir répondu

E1 : Je t'en prie

Annexe n°6 : entretien avec l'enseignante E2

LB : Déjà merci de me recevoir

E2 : Y'a pas de souci

LB : Est-ce que tu pourrais te présenter toi et présenter un petit peu ton parcours ?

E2 : Ok donc, je suis enseignante depuis 2009 et directrice depuis 2017, d'abord de maternelle. En fait, je suis dans cette école depuis quasiment le début de ma carrière donc 2012, en tant qu'enseignante puis petit à petit en tant que directrice. Directrice déchargée des fois à 100% et là déchargée à 50%

LB : D'accord, alors pour rentrer dans le vif du sujet, j'aimerais savoir comment tu organises et conçois tes projets ? Combien de temps à l'avance ? Pourquoi ces projets-là ?

E2 : Alors on a un public qui a besoin d'être motivé, qui n'est pas du tout scolaire, je pense que tu l'as peut-être vu. Par exemple, si je suis en production écrite avec eux, c'est pas qu'ils ne savent pas écrire, c'est juste que si je les laisse tout seul, j'aurai rien dans les cahiers. Donc en fait, j'ai besoin d'être là, ils ont besoin d'être sollicités et en fait les projets c'est ce qui les motivent parce que ça a du sens, ils savent pourquoi ils écrivent, ils savent pourquoi ils lisent des textes. Ils savent pourquoi on fait de l'histoire, pourquoi on fait de l'art plastique, voilà. Ça amène du sens et du coup ça leur permet de s'investir un peu plus. Alors moi je suis un petit peu psychorigide et je les prépare très longtemps en avance, dès l'été, c'était déjà quasiment prêt, toute la période 1 et 2 étaient prêtes et après on savait que ça allait avancer toute l'année. J'aime bien les projets qui durent toute l'année. Ça permet vraiment de tout creuser et de rentrer dans le vif du sujet, plutôt que d'en faire plusieurs petits. Maintenant, c'est très très preneur de temps, il faut pouvoir enrichir toute une année sur un même projet. Après parfois, on ne peut pas toujours rallier toutes les disciplines dans un projet : par exemple, dans le projet classe de neige, on a eu du mal au début à inclure les maths. Puis au fur et à mesure du temps, on a proposé par exemple des problèmes sur les remontées mécaniques, et là je peux te dire que bizarrement ça marche beaucoup mieux que des problèmes sur les fruits. Mais voilà, tout ça c'est des choses que l'on construit, qu'on ne trouve pas dans les manuels, donc ça prend du temps

LB : Et toi du coup, tu ressens vraiment que ça joue sur leur motivation ?

E2 : Ah je pense oui, oui, oui, sur leur investissement et leur envie de travailler, sur le sens que ça a quoi

LB : Et tu vois d'autres avantages par rapport au fait que ce soit plus concret pour eux, qu'ils soient motivés ? Est-ce que par exemple, ils ont des responsabilités au sein du projet ?

E2 : Alors sur la classe de neige, on s'est vu faire des expositions. Alors, ils ont tous des compétences en écriture à valider, maintenant, après quand on a fait l'exposition, on prend le meilleur de chacun. Sur les affichages qu'on faisait, y'avait des enfants qui avaient pleins de choses à raconter donc c'est eux qui sont sources d'idées, j'en ai beaucoup qui écrivent super bien, donc c'est eux qui recopiaient, j'en avais d'autres qui illustraient super bien, donc là on se servait des meilleures capacités de chacun pour faire les affichages. Là pour notre projet sur les guerres, on est plus sur un projet de vidéo, où ils feront tous la même chose, où ils vont tous avoir une photo, qui retrace tout ce qu'ils ont vu, ils auront tous de la production d'écrite à faire en dessous, ils liront à haute voix, ils seront enregistrés et en fera une vidéo, là par contre, ils auront tous la même tâche. Mais après, on pourra alterner, comme on a prévu de faire une finalité qui va aller de la première à la fin de la deuxième guerre mondiale, là pour la première ils font tous la même chose, peut-être qu'après, on prendra le meilleur de chacun pour finir ce projet

LB : Et est-ce que tu trouves que fonctionner en projet ça joue sur le climat de classe ?

E2 : Ah oui, surtout dans ces milieux-là où il y a besoin. Par exemple, la petite jeune qui me remplace, qui n'a pas spécialement de projet fédérateur, avec ce cru-là, elle galère beaucoup plus que moi. Parce qu'elle n'a pas ce truc qui voilà, elle, elle vient faire le programme en français et en maths, sans réel lien entre toutes les disciplines, du coup, ils sont plus à même à décrocher, donc ça met le bazar effectivement. Là moi je trouve que oui, enfin, ce matin, sur les ateliers je n'avais rien à leur reprocher. Mais c'est sûr que sans projet, sans chose qui a du sens, ils ne s'investissent pas. Et puis, ça joue aussi sur la relation que j'ai avec eux et la relation qu'ils ont entre eux

LB : D'ailleurs, est-ce qu'ils arrivent à travailler ensemble ?

E2 : Alors, pas encore, parce que ce cru là est très particulier, on a vraiment rattrapé beaucoup de choses donc on a du mal à les mettre en groupe. Mais par exemple, sur la classe de neige, les productions écrites se faisaient ensemble, à deux. C'est comme les affichages de l'exposition, ils travaillaient en groupe, c'était un mélange d'idées ensemble. On a fait en science les remontées mécaniques avec tout ce qui était poulie et engrenage. Là ils sont en groupe, ils recherchent ensemble, donc oui oui, il y a des ateliers de groupe. De toute façon, ça fait parti des modalités de travail du projet et puis c'est bénéfique

LB : Et à propos des élèves qui ont plus de difficultés, est-ce qu'ils ont conscience de leurs compétences ? Est-ce qu'ils ont une meilleure estime d'eux ?

E2 : Quand ils vont avoir fini et qu'ils vont présenter leur projet, oui. Tu vois, [prénom d'un élève], toute à l'heure, qui est un autre profil SEGPA aussi, il était tout timide mais en même temps il était fier de lire son texte. Donc oui, et puis, [prénom d'un élève], à la base, n'est pas en mesure d'écrire un texte, on a fait passer des évaluations SEGPA, la production écrite, y'a rien, alors que là, en une séance, y'a un texte qui est sorti quoi. Ça a du sens. Je lui demanderai là, raconte moi tes dernières vacances, y'aurait rien, alors que là son texte était très bien, enfin suffisant parce qu'après c'est pas du niveau de CM2, mais il répondait à la consigne, il y avait tout ce qu'il fallait, il s'est corrigé, il avait du sens, c'était cohérent, donc la base est là quoi

LB : Et quand tu conçois un projet, tu définis tout avant ou y'a une part de choix que tu laisses à tes élèves ?

E2 : Bah, alors je sais qu'il faudrait effectivement qu'ils aient leur part de, on pourrait faire ci, on pourrait faire ça, après clairement on a pas le temps. Effectivement y'a la théorie où on devrait commencer au début en disant qu'est-ce qu'on va faire, qu'est-ce que vous avez envie de faire, comment on peut faire ça. Après, on va le retrouver sur des petits moments, c'est-à-dire, quand je faisais exposition classe de neige, ils ont chacun réfléchi à comment mettre en avant l'activité traîneau par exemple. J'ai besoin de photos sur internet, je veux faire un texte, je veux qu'on reparle de l'histoire qu'on avait lu etc, donc oui, on va aller chercher des choses. Maintenant, de là à dire qu'ils sont réellement acteurs du projet, je ne vais pas mentir, non. On le voit déjà tout bêtement quand dans les sciences, on respecte la démarche scientifique, ça part dans tous les sens, parce que voilà c'est normal, c'est ce qu'on leur demande, après pour rattraper et essayer d'avancer, c'est compliqué

LB : Et pour toi, est-ce que fonctionner en projet, ça permet de les rendre un peu plus autonomes sur certaines choses ou pas ?

E2 : Alors sur les finalités et le comportement oui. Par exemple la classe de neige, c'est quand même un séjour, où cette année-là ils étaient quand même 78 pour 8 adultes. Bah tout bêtement, tu l'as vu en sport, le rangement des chaussures, c'est des choses tout bêtes, mais c'est des choses qu'on a fait au chalet et qu'ils ont reproduit ici. Donc sur les habitudes de vie quotidienne, tous ces projets-là, en même temps, ça les motive à respecter les règles pour avancer, à respecter ce qu'ils ont appris. Après, au niveau scolaire et autonomie, ça pourrait permettre, mais là aussi c'est non, c'est une question de temps. Le fait de travailler en projet comme ça, je sais que certains le font chez eux, ça les incite à faire des recherches personnelles à la maison. [prénom d'un élève] qui paraît pas comme ça, elle en sait plus que moi sur les guerres, c'est d'ailleurs hallucinant. Sa maman m'a dit qu'elle passait son temps sur Google à chercher des choses en plus, et dès fois, elle arrive en classe le matin, elle me dit, mais maîtresse tu savais que, dès fois je lui dis oui, mais en vrai dans ma tête je sais pas hein. [prénom d'un élève], elle, c'est sa passion, alors elle, elle était super contente quand elle a su le projet, parce qu'avant même de commencer, sa maman m'a dit qu'elle lisait déjà pleins de livres là-dessus, donc elle en sait pas mal aussi. Donc au niveau de l'autonomie, je pense que certains ça leur donne envie d'aller chercher, d'aller se renseigner tout seul, mais il faut que ça soit suffisamment fédérateur. Tu vois là, sur mes deux jours de présence, il n'y a qu'une bonne heure et demie où on ne parle pas projet parce qu'on fait géométrie et calcul

LB : Et là du coup votre projet sur la guerre, quelle est la finalité ?

E2 : On a réfléchi longtemps avec ma collègue à refaire un séjour de 1 ou 2 nuits, on ne voulait pas réduire le travail de toute une année au Mémorial de Caen, on voulait faire aussi les plages du débarquement et les cimetières américains. Finalement, après réflexion, on s'est dit non, parce que la paperasse administrative pour les classes de découverte est énorme et c'est là même que ce soit pour une classe de neige de 15 nuits que pour un séjour de 2 nuits. Donc en fait, on a perdu la motivation nous et on fera seulement une journée qui s'étend, en partant à 6h du matin et en revenant vers 22h. Donc on fera tout sur une journée, donc là il y a la sortie qui vient enrichir ce qu'on aura déjà vu. Par exemple, la collègue qui mangeait à côté de moi toute à l'heure, son papy a fait la guerre et du coup, elle nous a ramené des documents authentiques et notamment le fascicule de mobilisation et la médaille de guerre. Là, ils avaient des yeux, ah mais c'est un vrai cette fois, c'est pas une photocopie. Même ça, ça les a déjà impressionnés, donc c'est vraiment histoire d'aller les confronter aux choses vraies. Et après, à côté, on aura une autre finalité, qui est donc le travail numérique

LB : Et cette vidéo vous allez la montrer à d'autres classes, aux parents ?

E2 : Alors selon ce que ça donne réellement, on va en fait la passer lors des deuxièmes commémorations du mois de mai. Là en novembre, on a juste fait deux chants pendant les commémorations. En fait, pour la deuxième, au départ on voulait faire une exposition sur la guerre pendant la semaine des commémorations, mais ce cru-là n'est pas capable d'écrire autant que les autres crus. Donc c'est pour ça qu'on passe au numérique. Après les commémorations, y'aura un spectacle où leur film sera diffusé, le but principal étant qu'il y ait un public

LB : D'accord d'accord, alors ma dernière question, on l'a un peu déjà abordée, mais est-ce que tu vois des inconvénients à la pédagogie de projets ?

E2 : Bah le fait que ça prenne énormément de temps et le fait aussi que parfois c'est difficile de rallier toutes les disciplines. Après ça c'est mon côté psychorigide, mais j'ai vraiment du mal à accepter de faire géométrie et opération sans que ça ait du lien. Bon après ça je pense que ça dépend vraiment du caractère de chaque personne. L'autre inconvénient c'est que souvent ça va amener des projets qui sont couteux parce que si on veut vraiment raccrocher toutes les disciplines, on va acheter plus de choses en art visuel ou alors on va faire une sortie plus conséquente, voire des séjours, donc c'est vrai que ça va avoir un coût

LB : Bon bah c'est tout pour moi, j'ai fait le tour des mes questions, sauf si tu veux rajouter autres choses ?

E2 : Bah là il me semble avoir déjà dit pas mal de choses, peut-être que ça me reviendra dans l'après-midi

LB : Oui voilà, bah merci beaucoup en tout cas

E2 : Mais de rien

Annexe n°7 : entretien avec l'enseignante E3

LB : Alors déjà, merci beaucoup d'avoir accepté de me recevoir

E3 : Avec plaisir

LB : Alors pour commencer, est-ce que tu pourrai me présenter un petit peu ton parcours ?

E3 : Alors moi j'ai décidé d'être enseignante dès mon année post bac. Au départ, je voulais rentrer en école d'ergothérapie, mais je n'en avais pas les moyens. Et comme je voulais absolument travailler dans le milieu du handicap, je suis vraiment rentrée à l'université avec l'idée de devenir enseignante spécialisée, ce que j'ai fait pendant 28 ans. Dans le cadre de mes missions de coordinatrice d'ULIS et d'accompagnement du pôle inclusif des collègues nouvellement nommés sur des postes d'ULIS, d'accompagnement en tant que formatrice stagiaire CAPEI, je me suis rendue compte que le rôle d'une directrice par rapport à l'école inclusive était vraiment très très important. Je suis sur les aptitudes depuis 3 ans et cette année on m'a proposé ce projet-là, sur cette école bien spécifiquement, parce que c'est une école en déperdition, parce que des collègues en arrêt, des enfants qu'on eut remplaçant ou pas remplaçant, PES pas PES, enfin voilà, l'école était en souffrance de 3-4 ans, pas de direction sur l'école non plus. Donc j'ai accepté ce projet-là par rapport à la mise en place du climat scolaire, parce que ça aussi, c'est un de mes cheval de bataille, et aussi par rapport à la mise en œuvre de l'école inclusive auprès de collègues qui n'ont pas l'habitude. Du coup, mes 28 ans dans l'enseignement spécialisé me servent à le mettre à profit auprès des collègues, des parents et des enfants

LB : Alors mes prochaines questions portent particulièrement sur la pédagogie de projets. Je me demandais comment tu conçois et tu organises tes projets ?

E3 : Alors là l'idée ça été très simple dès le départ. Cette classe a eu un parcours scolaire très compliqué, moi je suis arrivée, sans savoir ce qu'ils maîtrisaient ou ne maîtrisaient pas et du coup, j'ai fait un fonctionnement un peu comme en ULIS, j'ai fait des évaluations diagnostiques en début d'année. Et quand je me suis rendue compte, que y'avait une diversité mais flagrante dans les habitudes de classe, les autonomies de travail, mais aussi au niveau des compétences, pour moi, l'idée de mettre en place des projets, c'était plus que logique, afin de fédérer un groupe. C'est un groupe classe où y'avait des tensions, y'a eu du harcèlement, ce sont des enfants qui pour la majorité du groupe classe se suivent depuis la petite section. Donc y'a des tensions sous-jacentes qui traînent, des enfants en très grande souffrance parce qu'il y a eu de la violence, des situations de harcèlement et même des problématiques d'attouchements sexuels entre certains élèves de ce groupe-là et du coup l'idée de travailler à travers différents projets, un c'était de mettre du sens et de faire du lien dans les apprentissages et deux, de restaurer le climat de classe et d'évacuer toutes les tensions

LB : D'accord, et est-ce que pour toi, travailler en projet, ça joue, ça influence la motivation de tes élèves ?

E3 : Clairement oui, ça engage et notamment, alors de part mon expérience et sur ce groupe classe qui est très particulier, le nombre d'enfants en très grandes difficultés, le fait d'avoir malgré tout un rôle à jouer malgré l'écart de compétences avec d'autres élèves, d'avoir un rôle à jouer au sein d'un groupe de travail, ça valorise et ça permet l'engagement. Malgré tout, j'ai quand même un élève qui ne parvient pas à s'engager dans le projet, mais les clés ne sont pas de mon ressort, c'est un autre ressort. Parce que même le petit autiste, parviens à travailler, à coopérer maintenant à et s'engager

LB : Du coup oui forcément ton objectif c'est que ça joue aussi positivement sur le climat de classe ?

E3 : Un de mes objectifs oui c'est ça, de fédérer, engager, créer une dynamique de groupe, d'où le conseil de classe aussi, que tu as vu ce matin. Du coup, ça fédère aussi des projets qui viennent des élèves, par exemple le projet bibliothèque ou le projet salon

LB : Et selon toi, est-ce que ça permet de rendre les apprentissages plus concrets ?

E3 : Alors non seulement ça les rend plus concrets et en plus, sur le transfert de compétences, ça fonctionne parce que quand on travaille sur le projet, il y a de l'interdisciplinarité et dans tout ce qu'on fait. Par exemple, sur le projet qu'on a en histoire, en fonction des textes qu'on peut étudier, je peux trouver des choses qu'on va pouvoir mettre en place lors des rituels mathématiques etc. Tout ce qu'on fait en production d'écrits, parce que c'est mon projet principal, l'écriture de contes, bah ça permet aussi de transférer les compétences

LB : Et comment tu définirai la relation que tu as avec tes élèves et la relation qu'ils ont entre eux ?

E3 : Alors ma volonté, c'est la posture la plus horizontale possible, même si la verticalité parfois est importante, mais j'ai plus une relation de médiation, même par rapport aux apprentissages, aux outils etc. On a besoin de moi, on vient me voir, et là du coup je suis dans la médiation plutôt que dans la transmission

LB : Et est-ce dans tes projets, tes élèves arrivent à travailler en équipe ?

E3 : Alors oui, ils sont en équipe, et la notion d'équipe est vraiment appropriée parce que dans l'équipe chacun a un rôle à jouer et chacun a à apporter quelque chose pour la réussite du collectif

LB : Et tu penses que l'élève se sent responsable ?

E3 : Alors y'a encore des élèves qui sont encore dans l'observation, tu l'as peut-être vu pendant le conseil de classe, c'est ceux qui sont présents mais pas pleinement engagés. On les retrouve aussi dans la prise de responsabilités au sein de la classe. Maintenant, on est au début d'année, à voir comment ça va se faire au fur et à mesure, mais voilà parce que ce n'est pas non plus quelque chose d'inné et de spontané

LB : Et pour toi, la pédagogie de projets, ça peut influencer le comportement de certains élèves ?

E3 : Ca a permis vraiment de réguler le comportement, par exemple de [prénom d'un élève], qui a tendance à rabaisser les autres et à te dire des propos à la limite de l'humiliation par moment, avec la mise en place de projets, il ne peut plus avoir cette emprise sur certains élèves parce que comme il y a ce sentiment d'appartenance, le fait d'être fédéré autour d'un projet, il n'a plus le poids qu'il pouvait avoir dans le passé parce que du coup il y a le groupe qui est plus solidaire. Par contre, là où je dois être vigilante, c'est que à son tour, il ne soit pas exclu du groupe et qu'il garde sa place. Donc ça régule effectivement beaucoup de choses

LB : Et du coup, le petit [prénom d'un élève], qui a des troubles autistiques, tu ressens vraiment qu'il est engagé ?

E3 : Alors ça n'a pas le même sens pour lui que ça peut avoir pour les autres. Pour [prénom d'un élève], ce qui a été intéressant, c'est le fait que l'année dernière, il parvenait à venir en classe que si la maman l'accompagnait, malgré l'AESH. Il n'allait pas du tout dehors en cours de récréation. Cette année, [prénom d'un autre élève] a tissé des liens avec lui, donc [prénom d'un élève] a d'abord tissé en lien en dualité. Dans les groupe de besoins, il n'est pas spécialement avec [prénom d'un autre élève], mais dans les premiers temps, il n'acceptait d'aller dans les groupes parce qu'il y avait son référent [prénom d'un autre élève]. Grâce à l'AESH, quand il a un point de vue à donner dans son équipe, elle l'aide à donner son point de vue. Maintenant, quel sens lui, il met derrière la notion de groupe et d'équipe, je pense qu'on en est pas encore là. Mais, y'a déjà eu ce pas là, dans les interactions sociales. En plus, il a des compétences très intéressantes, donc les autres maintenant, portent un regard différent aussi sur lui

LB : D'ailleurs, quel regard portent tes élèves sur leurs erreurs ?

E3 : En fait voilà, dans certains livrets, on y met que les réussites parce que c'est ce qu'il faut valoriser. Quand on s'est trompé, c'est qu'on est encore dans une phase d'apprentissage donc ça va dans quelque chose qui fait parti de l'entraînement de l'apprentissage. La valeur de la réussite c'est aussi, moi je m'attache beaucoup à ce que l'enfant puisse visualiser ses progrès. Par exemple, tu l'as vu, [prénom d'un élève], ce matin, elle était très fière de te montrer ses réussites. Sachant que [prénom d'un élève], elle fait partie du tiers des élèves de cette classe pour lesquels on est au-delà de la difficulté scolaire mais qui n'a bénéficié d'aucun accompagnement depuis le CP et pour laquelle l'entrée en 6^{ème} pose grande question parce qu'elle n'a pas du tout les attendus même du début de cycle 3, d'où l'importance de valoriser ses réussites

LB : Et est-ce pour toi, travailler en projet, ça permet de les rendre autonomes ?

E3 : Clairement oui, alors ça a nécessité un temps de préparation, la période 1, on s'est focalisés sur les habitudes de travail. Maintenant, ça commence à tourner, appart certains

enfants encore, et je dis enfant et pas élève, parce que là pour le coup, ça veut dire qu'ils n'ont pas encore compris leur métier d'élève. Mais oui, il y a de l'autonomie

LB : On a parlé de beaucoup d'avantages, mais selon toi, est-ce qu'il y a des inconvénients à travailler en pédagogie de projets ?

E3 : L'inconvénient c'est que c'est très compliqué de dire à l'enfant qui a des idées, des envies, bah non là stoppe parce que là on a pas encore fini le programme d'histoire, du coup, la difficulté elle est là, c'est comment caler le programme dans le fonctionnement par projets. L'autre inconvénient c'est que ça nécessite un temps de préparation et de travail en amont qui est très très lourd, là y'a pas de guide du maître. C'est un parti pris, c'est un engagement, mais y'a pas de guide du maître derrière, parce qu'en plus quand tu es dans un projet, c'est très difficile aussi d'anticiper ce qui va fonctionner ou non. T'as des pistes, puis tout d'un coup, va émerger, puisque ça vient d'un groupe, quelque chose que tu n'as pas prévu et auquel il va falloir que tu répondes, que tu travailles dessus. Après c'est un engagement, mais c'est vrai qu'on va pas dans la facilité

LB : Pour finir, concrètement, tu pourrai me parler de votre projet d'écriture de contes farfelus ?

E3 : Par rapport aux évaluations de rentrée, entre la moitié des enfants qui n'ont pas la fluence de lecture attendue en début de CM2 et un tiers qui ont de grosses difficultés en compréhension écrite, et aussi l'idée de fédérer quelque chose sur cette école, l'idée c'est d'écrire des contes qui seront à destination des élèves de CE2, pour qu'ils s'entraînent eux-mêmes à la fluidité de lecture, pour ensuite aller les lire au CP-CE1. Du coup, j'ai constitué trois groupes, que j'ai eux-mêmes scindés en deux, parce qu'ils vont jeter des dés à un moment donné, pour un événement déclencheur, une équipe choisira pour l'autre équipe, et ça sera toute l'année comme ça, pour travailler justement le lien, comment articuler etc. Pour ça, on s'est rattachés au programme d'histoire, on a vu toutes les périodes, y'en a qui ont choisi le 18^{ème} siècle, d'autres le 21^{ème} siècle et tout d'un coup il peut y avoir au 18^{ème} siècle, une fusée qui est tirée, et donc comment intégrer ce lien. Pour les illustrations, ils sont co-auteurs, même s'il y a des phases de travail individuel parce que c'est aussi important que je travaille individuellement avec eux, l'écrit sera un écrit commun, par équipe, par contre, les illustrations seront individuelles, et justement, en fonction des époques qu'ils auront choisies, ils travailleront en art visuel et en histoire de l'art par rapport à l'époque qu'ils ont choisi

LB : Donc ça c'est ton gros projet, est-ce que tu en as d'autres ?

E3 : Oui, ça c'est mon projet à l'année. Après dans le cadre des ateliers sciences et technologie, là ce sont les élèves qui proposent les projets. Par exemple, on a fait le projet couture parce que beaucoup d'enfants de l'école, stressés, angoissés pendant la période 1, venaient avec des doudous, tellement ils étaient en situation d'angoisse. Je leur ai dit que j'avais chez moi du velours et qu'est-ce qu'on pourrait en faire. Du coup, y'a eu un atelier couture de mis en place, pour créer des petits coussins pour que les élèves de l'école se sentent bien et à l'aise dans leur classe. Du coup, il faut faire un patron donc on fait le lien avec la géométrie et donc l'atelier couture, comme y'a certains enfants qui savent coudre, du coup, je pensais leur apprendre, mais en fait j'ai des gamins qui transmettent aux autres comment coudre. Il va y avoir aussi comme autre projet, qu'ils ont proposé, la fabrication de sac en tissu pour pouvoir ranger notre balle de tennis qui nous sert lorsque l'on fait de la détente corporelle et des automassages. Les ateliers sciences et technologie ce sont des projets ponctuels, qui par contre, partent des élèves et pas de ma part

LB : Alors moi je n'ai pas d'autres questions, merci beaucoup à toi

E3 : Bah de rien

Annexe n°8 : entretien avec l'enseignante E4

LB : Alors déjà, merci à toi de me recevoir

E4 : Je t'en prie

LB : Alors ma première question, elle concerne ton parcours, ce que tu as fait comme formation, les niveaux de classe que tu as pu avoir etc

E4 : Alors j'ai fait une licence de biologie pour atterrir ensuite directement en master MEEF, j'ai eu mon concours du premier cours, après j'ai eu une classe de CE1 pendant mon année de PES, puis deux ans de décharge de direction et complément de service et là c'est ma deuxième année en CE2 dans cette école, donc là je suis T4

LB : Alors je vais rentrer dans le cœur du sujet, la pédagogie de projet, je voulais savoir, comment tu concevais et organisais tes projets ?

E4 : Alors j'ai plusieurs projets. J'en ai qui partent des élèves et d'autres de moi. Par exemple, le projet d'écriture ça c'est moi qui l'ai mis en place, parce que sur notre plateforme avec les parents, il y a le cahier de vie, donc je trouvais ça dommage de ne pas s'en servir, donc en fait, je le fais vivre mais à travers les enfants. Je leur ai amené le fait qu'ils allaient écrire des articles pour leurs parents. Et le deuxième projet, c'est vraiment un gros projet, c'est la fête de l'école, mais c'est eux qui l'ont amenés, c'est eux qui ont eu l'idée au conseil de classe, ils ont voté pour, et là par contre, ils sont totalement libres. Donc deux façons de faire, soit j'amène, soit c'est eux qui amènent. Alors quand c'est moi qui amène, c'est un peu plus dirigé quand même parce que je sais à peu près où je veux en venir. Pour la fête de l'école, ils se sont déjà mis d'accord sur la date, sur le lieu et sur les activités

LB : Et pourquoi tu as choisi de fonctionner comme ça du coup ?

E4 : Bah par exemple, tout simplement, parce qu'en production d'écrits, si je leur propose une production d'écrit, j'en ai un quart qui ne va rien faire, là, ils sont tous au taquet. J'ai commencé ce projet il y a 3 semaines et j'ai déjà 1 élève et 1 groupe d'élèves qui ont mis leurs articles en ligne. C'est vraiment plus concret pour eux

LB : Ca influence leur motivation finalement ?

E4 : Bah carrément, en plus ce qui les motive c'est que c'est les parents qui voient leurs articles. J'ai vu sur leurs visages des sourires et des yeux qui pétillent. Je pense que c'est vraiment, surtout dans cette classe-là, dans cette école même, j'ai l'impression que le fait de sortir de l'école, de l'amener à la maison, ça leur donne un petit truc en plus, ça donne de la valeur à ce qu'ils font, plus que si c'était seulement un journal interne à l'école où ça serait seulement à destination des autres classes

LB : Oui, tout de suite ils se sentent plus valorisés

E4 : C'est ça, en plus on a pas forcément des parents qui viennent facilement à l'école, qui parlent facilement avec nous, tout ça, donc là c'est aussi l'occasion pour eux de discuter de ce qu'il se passe dans la classe et dans l'école

LB : Est-ce que tu trouves que ça joue sur le climat de classe ?

E4 : Oui, après je le ressens surtout sur les problèmes de comportements : j'ai moins de bavardages, ils sont tous au travail, j'ai besoin de moins les rappeler à l'ordre, ils sont moins dissipés, donc forcément ça crée moins de problèmes

LB : Et du coup ils arrivent à travailler en équipe ?

E4 : Alors en production d'écrit, ils sont soit tout seul, soit en binôme, soit en trinôme. J'ai pas fait de gros groupe parce que c'est encore compliqué à gérer. Ils sont encore en phase d'apprentissage sur la coopération, c'est encore un peu chacun pour soi. Ils ont pas forcément été habitués, donc ça s'apprend, mais, le fait de choisir leur groupe et d'être dans un nombre restreint, bah ils arrivent plus facilement à se mettre en route et plus facilement à identifier les tâches à faire et à les répartir

LB : Et est-ce que ça a permis de modifier le comportement de certains élèves ?

E4 : Je ne dirai pas que c'est le projet forcément mais plutôt le fait qu'ils ont choisi la ou les personnes avec qui ils voulaient travailler. Alors oui, je vais sûrement avoir un peu plus de bruit parce qu'ils sont supers contents de travailler avec leurs copains, mais en même temps ça travaille plus. Je pense que c'est vraiment ça. Le projet ça joue surtout sur la dynamique de groupe.

LB : Et du coup tu la définirai comment ta relation entre toi et tes élèves et tes élèves entre eux ?

E4 : Alors mes élèves entre eux, ils sont moins dans la compétition parce qu'en début d'année il fallait toujours faire mieux que l'autre, mais là ils ont compris que de toute façon il n'y a pas un article qui est mieux que l'autre, parce qu'ils n'écrivent pas de la même façon, ils n'écrivent pas du tout sur le même sujet, ils vont pas préparer du tout la même chose pour la fête de l'école etc. Ils se rendent compte que chacun à quelque chose à apporter à la classe. Donc déjà entre eux, ça limite les tensions. Vis-à-vis de la relation que eux peuvent avoir avec moi, ils sont toujours dans le je représente le savoir dans la classe mais pas pour dire si c'est bon ou si c'est faux, en fait au lieu de me dire maîtresse ce mot-là comment il s'écrit, ils vont plutôt me demander, maîtresse est-ce que j'ai bien écrit ce mot. Donc en fait, ils vont déjà essayer par eux-mêmes et juste dire moi je suis là pour valider pas pour leur donner directement le savoir. Ils vont plus me mettre en retrait, pour vraiment s'approprier leur chose. Et moi vis-à-vis d'eux, c'est aussi essayer de les laisser plus respirer, et être encore plus en observation, c'est vraiment un moment où je dois regarder les groupes de loin parce qu'ils se débrouillent tout seuls et il y arrivent. Ça me permet du coup de me dégager du temps pour mes élèves en difficulté, qui eux, va falloir que j'accompagne pendant le projet

LB : Justement ma prochaine question porte sur l'autonomie des élèves

E4 : Ah bah du coup oui, puis le travail de groupe, comme ils se mettent avec ceux qu'ils ont choisi, ça crée vraiment des groupes hétérogènes. J'ai dans chaque groupe, un élève qui va être plus moteur et qui va amener les autres, mais comme en fait c'est son copain, il ne va pas se moquer parce qu'il n'y arrive pas, au contraire, il va le tirer, il va jouer le rôle de tuteur. Finalement, le fait qu'il y ait un élève tuteur, moteur, ça va permettre d'amener l'autonomie dans le groupe

LB : Est-ce que toi tu vois des inconvénients à la pédagogie de projets ?

E4 : Alors ça fait du bruit, comme tous les travaux de groupe. Quand on discute du projet au début, faut être sans arrêt en train de recadrer, mais c'est normal, parce qu'ils ne vont pas à l'essentiel, ils partent un peu dans tous les sens, leurs idées fusent. Et puis mine de rien, il faut aussi que nous, enseignants, on soit capables de sortir de notre besoin de contrôler, parce

qu'on contrôle pas. Par exemple, dans notre cahier de vie, y'a des articles que j'aurai bien voulu qu'ils écrivent et puis bah finalement ils ne les ont pas sortis du tout. Bah tant pis, je vais pas leur imposer un truc que de toute façon ils n'auront pas envie de faire. Il faut arriver à se détacher de ce qu'on a l'habitude de faire, de contrôler ce qu'on leur enseigne, la façon dont on leur enseigne. Je pense qu'il faut sans cesse se remettre en question. C'est vraiment, pas un des inconvénients, mais une difficulté à mettre en place

LB : D'accord, bon bah moi je pense avoir fait le tour de mes questions, merci beaucoup en tout cas

E4 : Et bah de rien