



La pédagogie du projet en CM1 : pour la motivation et le vivre ensemble

Cypriane Gaillard

► To cite this version:

Cypriane Gaillard. La pédagogie du projet en CM1 : pour la motivation et le vivre ensemble. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01916681

HAL Id: dumas-01916681

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01916681>

Submitted on 10 Dec 2018

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

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

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**



LA PÉDAGOGIE DU PROJET EN CM1

Pour la motivation et le vivre ensemble

Cypriane Gaillard

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Sylvie Gervais

2017-2018

Mots-clés : pédagogie du projet, motivation, vivre ensemble

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION	5
LA PÉDAGOGIE DU PROJET	6
1.1. Historique, origines et causes de la pédagogie du projet.....	6
1.2. Définition, pédagogie du projet dans les programmes.....	7
1.2.1. Qu'est-ce que la pédagogie du projet ?.....	7
1.2.2. Quelle est sa place dans les programmes de 2015 ?	8
1.3. Pourquoi la pédagogie du projet ?.....	9
1.3.1. La fonction économique et de production	9
1.3.2. La fonction thérapeutique	9
1.3.3. La fonction didactique	10
1.3.4. La fonction sociale et médiationnelle	10
1.3.5. La fonction politique.....	11
1.4. Dérives possibles de la pédagogie du projet.....	11
LA MISE EN PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET	13
2.1. Les principes généraux	13
2.2. La planification et la situation inductrice à travers le projet théâtre	14
2.2.1. La planification	14
2.2.2. La situation inductrice.....	15
2.3. Les trois temps de la pédagogie du projet à travers le projet théâtre	16
2.3.1. Le temps de réalisation	16
2.3.2. Le temps didactique	17
2.3.3. Le temps pédagogique	19
2.4. La place du professeur à travers le projet théâtre	20
2.5. Les « mini-projets » d'anglais	22
LES RÉSULTATS OBTENUS	24
3.1. Les apprentissages liés aux projets	24
3.2. La motivation des élèves.....	25
3.2.1. Qu'est-ce que la motivation ?	25
3.2.2. L'investissement en anglais	26

3.2.3.	L'investissement dans le projet théâtre.....	27
3.3.	Le vivre ensemble	28
3.3.1.	Qu'est-ce que le vivre ensemble ?	28
3.3.2.	Le travail de groupe en anglais	30
3.3.3.	Le travail de groupe en théâtre.....	31
CONCLUSION		34
BIBLIOGRAPHIE.....		35
ANNEXES		36
	Résumé (français).....	51
	Résumé (anglais).....	51

REMERCIEMENTS

Je tenais tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Sylvie Gervais, qui a su se rendre disponible pour répondre à mes questions, me donner des conseils et relire mon mémoire.

Je remercie également mes tuteurs, Tanguy Boulanger et Stéphane Lelièvre, pour leurs précieux conseils durant cette année de stage qui m'ont permis d'avancer.

Un remerciement tout particulier à ma binôme, Ismane Ben Jelloun, qui m'a suivie dans le projet théâtre, m'a aidée à le mettre en place et sur qui j'ai pu compter lors des moments de doute.

Merci également à mes élèves de CM1 pour leur investissement dans les projets.

INTRODUCTION

L'un des objectifs du professeur est d'amener tous ses élèves vers la réussite. Or, dans l'école d'aujourd'hui, il y a une grande hétérogénéité chez les élèves. Tous sont différents et n'avancent pas au même rythme. J'ai, dans ma classe, des élèves qui sont en grande difficulté scolaire et qui sont également très éloignés du système éducatif. Ils sont alors peu motivés, peu impliqués dans la classe et cela creuse encore plus les écarts. La compétence P3 du référentiel de compétences des professeurs « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.* » nous montre que nous devons adapter notre enseignement à tous. Il fallait donc que je trouve une solution pour motiver tous mes élèves afin que chacun progresse et acquière des connaissances.

De plus, depuis le début de l'année, il y a une mauvaise ambiance dans cette classe de CM1 : moqueries, chamaillerie et autres désagréments. La compétence P4, toujours du référentiel de compétences, indique que le professeur doit « *organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* ». Il me fallait donc également un moyen de fédérer mes élèves autour d'une tâche commune.

Comme nous avons convenu, avec ma binôme, de faire une pièce de théâtre à la fin de l'année, j'ai pensé que, peut-être, ce projet théâtre pourrait avoir un effet positif sur ces deux problèmes que je rencontrais dans ma classe. J'ai, par la suite, étendu cette réflexion sur le projet à d'autres disciplines comme l'anglais qui nous posait problème.

Mon sujet de mémoire s'est donc orienté vers cette pédagogie du projet et ses effets. Je chercherai ainsi à répondre à la problématique suivante : Comment la pédagogie du projet peut-elle donner envie de s'investir à l'école et améliorer le vivre ensemble dans une classe de CM1 ?

Pour répondre à cette problématique, j'organiserai ce mémoire en trois parties. La première posera le cadre théorique de la pédagogie du projet avec son historique, ses attendus et ses limites. Je présenterai, dans une seconde partie, les différentes étapes de cette pédagogie à travers les projets que j'ai mis en place dans ma classe cette année. Enfin, ma dernière partie sera consacrée à l'analyse de mes pratiques de classe et donc aux effets que cette pédagogie a eus sur les apprentissages de mes élèves, leur motivation ainsi que le vivre ensemble dans la classe.

LA PÉDAGOGIE DU PROJET

1.1. Historique, origines et causes de la pédagogie du projet

Je vais commencer par retracer l'historique de la pédagogie du projet : ses origines, ses principaux protagonistes et les causes d'une telle pédagogie.

Au milieu du XX^{ème} siècle, des pédagogues de l'éducation nouvelle vont expérimenter des pratiques relevant de la pédagogie du projet. En effet, pour John Dewey, pédagogue et philosophe, l'école doit fournir des occasions aux individus de se réaliser. Sa doctrine est le *Learning by doing*, l'apprentissage par l'action. Il pense que les enfants doivent « *agir, construire des projets, les mener à terme, faire des expériences, apprendre à les interpréter*¹ ». Pour lui, l'homme est un être social et l'école doit favoriser cette socialisation.

Ovide Decroly, aussi, dit que l'activité de l'enfant est l'élément essentiel de l'apprentissage. Il ouvre l'école de l'Ermitage en 1907, enseigne selon la méthode des centres d'intérêt et le livre de vie remplace les manuels. Livre de vie que l'enfant va confectionner tout au long de sa scolarité. Roger Cousinet adopte aussi le livre de vie qui est, cette fois, collectif. Pour lui, les projets doivent venir des questions que les enfants se posent.

Célestin Freinet cherche, quant à lui, dans les années 1920, tous les moyens de rendre les élèves actifs et, pour les motiver, met en place le texte libre, la coopération scolaire, l'imprimerie et la correspondance scolaire.

En écho à tous ces pédagogues de l'éducation nouvelle, des chercheurs vont renforcer la base théorique de la pédagogie du projet en apportant des justifications scientifiques. Ainsi, pour Henri Wallon, l'activité de l'enfant est le moteur de sa construction intellectuelle et mener des projets à dimension collective lui permet de se construire. Pour Jean Piaget, les connaissances sont construites par l'individu lui-même (et non pas transmises par celui qui sait) par l'intermédiaire d'actions qu'il accomplit sur l'objet (les schèmes).

Une première théorisation de cette pratique est faite par Jean Vial pour qui le projet doit répondre à un certain nombre de points : il doit annoncer l'objet à réaliser, être adopté après réflexion et négocié comme un contrat. Il doit y avoir confrontation entre l'accompli et l'escompté. Cette théorisation de la pédagogie du projet fait suite à un constat : l'échec scolaire ségrégatif ou encore l'échec des pédagogies de niveau et de soutien. L'hétérogénéité

¹ Huber, Michel, *Conduire un projet-élèves*, Hachette Éducation, 2005, p20

aujourd'hui est importante donc les compétences acquises par les élèves et les difficultés qu'ils seront amenés à rencontrer sont différentes. On ne peut donc plus construire son enseignement sur le seul pôle du savoir et de la connaissance.

Le Groupe Français d'Education Nouvelle a effectué une deuxième théorisation de cette pédagogie du projet dans les années 80 en mettant en avant des points incontournables de celle-ci car il y avait beaucoup de pratiques différentes sous le nom de pédagogie du projet et toutes ne respectaient pas les conditions d'un bon projet.

La pédagogie du projet est beaucoup mise en pratique en Amérique du Nord, notamment au Québec. Mais elle tient également une place importante dans l'école en France, c'est ce que nous allons voir dans une deuxième sous-partie.

1.2. Définition, pédagogie du projet dans les programmes

Je vais maintenant définir ce qu'est la pédagogie du projet aujourd'hui et parler de la place que cette pédagogie peut avoir dans les programmes de l'Éducation Nationale de 2015.

1.2.1. Qu'est-ce que la pédagogie du projet ?

Nous pourrions définir la pédagogie du projet de la manière suivante : une finalisation de l'acte d'apprentissage. En effet, l'élève se mobilise et trouve du sens aux apprentissages dans une production concrète qui a une dimension sociale et qui est à destination d'un public. La résolution de problèmes que le projet pose va favoriser la production et la mobilisation de compétences et de savoirs nouveaux. Cette pédagogie vise à acquérir plus des compétences que des savoirs. Les savoirs à acquérir sont indispensables pour la réussite du projet et ont donc plus de sens pour les élèves. Elle part du principe que c'est en agissant que l'élève se construit. « *Mettre en œuvre une démarche de projet avec les élèves, c'est partir du principe qu'ils apprennent mieux en étant actifs.* ² ». Son but est de placer les élèves au cœur du projet : ils sont acteurs et auteurs du projet. Ils apprennent avec les autres, confrontent leurs points de vue et comme dit dans la sous-partie précédente, selon Henri Wallon, la construction de la pensée d'un individu se fait entre moi et les autres et entre moi et l'objet. La pédagogie du projet a donc une dimension coopérative : travailler collectivement et fraternellement sur un même projet. En groupes, les élèves ont différentes approches individuelles qu'ils confrontent. Cela amène à des contradictions qui sont le moteur de la construction des connaissances.

² Bordallo, Isabelle, Ginestet, Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Éducation, 1998, p15

1.2.2. Quelle est sa place dans les programmes de 2015 ?

Je vais maintenant m'attarder sur les programmes de 2015 et regarder la place que la pédagogie du projet y trouve que ce soit dans les programmes du cycle 1, du cycle 2, du cycle 3 ou du Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture.

Tout d'abord, dans les programmes du cycle 1, dans la section 3.1 « *Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe* », il est écrit que se construire comme personne singulière passe par la participation à la réalisation de projets communs.

Pour les cycles 2 et 3, nous retrouvons cette idée de projet dans le Socle. En effet, dans le domaine 2 « *Les méthodes et outils pour apprendre* », il y a une section qui parle directement du projet : « *Coopération et réalisation de projets* » dans laquelle il est noté toutes les compétences qu'un élève va acquérir grâce au projet, notamment le travail d'équipe, la collaboration, la planification des tâches et l'évaluation du projet. Dans le domaine 3 « *La formation de la personne et du citoyen* », dans la section « *Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative* » il est encore question de projet : « *L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action* » et de responsabilité, d'engagement vis à vis des autres et de coopération et collaboration dans les projets collectifs.

En plus d'être présente dans le socle, la pédagogie du projet apparaît également dans les programmes des cycles 2 et 3. Tout d'abord généralement : dans les programmes du cycle 2, il est explicitement écrit que la polyvalence des professeurs permet de privilégier les situations de transversalité et d'élaborer des projets, projets qui favorisent l'interaction entre les différents enseignements de l'école élémentaire. Cette interdisciplinarité qui caractérise la pédagogie du projet est très marquée dans ces programmes de 2015. En effet, pour les cycles 2 et 3, pour chaque discipline, une partie « *Croisements entre les enseignements* » est systématiquement détaillée. Des exemples de projets s'ajoutent à ces pistes de travail et cela montre bien que l'on est aujourd'hui dans une démarche de projets, dans une démarche interdisciplinaire. Dans les programmes du cycle 3, il est même écrit que des projets interdisciplinaires **doivent** être réalisés chaque année du cycle. Enfin, nous retrouvons des compétences spécifiques à la réalisation de projets dans diverses matières de ces deux cycles : notamment en Éducation Morale et Civique, à savoir « *Réaliser un projet collectif* » pour la partie « *L'engagement : agir individuellement et collectivement* » ou encore « *coopérer au sein d'un projet de classe* » pour la partie « *La sensibilité : soi et les autres* », mais également dans les enseignements artistiques.

Il y a un grand nombre de projets possibles dans des champs très différents à mettre en place dans les différents cycles. La pédagogie du projet place l'enfant au cœur des apprentissages et en cela elle est donc en parfait accord avec les programmes de l'Éducation Nationale et nous allons maintenant voir en quoi la pédagogie du projet peut être bénéfique pour les élèves et la classe.

1.3. Pourquoi la pédagogie du projet ?

Dans cette sous-partie, je vais présenter les attendus de cette pédagogie.

« Proposer une autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète, conjuguer logique de l'action et apprentissages, telles sont les ambitions de la pédagogie du projet. »³

Marc Bru et Louis Not distinguent cinq fonctions principales de la pédagogie du projet : **l'économique et de production**, la **thérapeutique**, la **didactique**, la **sociale et médiationnelle** et enfin la **politique**.

1.3.1. La fonction économique et de production

La première est donc la fonction **économique et de production** : un projet doit tenir compte des contraintes économiques, temporelles, matérielles et humaines et les élèves doivent donc gérer leur environnement.

1.3.2. La fonction thérapeutique

La seconde fonction est la **thérapeutique** : cette pédagogie redonne goût à l'école en permettant aux élèves de s'engager dans une activité qui a du sens. D'après le livre *Conduire un projet-élèves* de Michel Huber, cette pédagogie permet de redonner du sens aux apprentissages. En effet, dans le cadre du projet, les savoirs à acquérir sont perçus comme indispensables pour qu'il réussisse. On a besoin de ces savoirs donc on est motivé pour les acquérir. C'est donc l'occasion d'enrichir ses savoirs. La pédagogie du projet permet ainsi aux élèves de trouver du sens à leurs apprentissages. Le fait de les responsabiliser et de les rendre véritablement acteurs de leur projet va également les motiver davantage.

³ Bordallo, Isabelle, Ginestet, Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Éducation, 1998, p8

1.3.3. La fonction didactique

Elle a également une fonction **didactique** : les actions nécessaires à la réalisation du projet permettent de mobiliser des savoirs et des savoir-faire acquis et d'en acquérir de nouveaux. Je développerai ce point plus en détail dans la suite de ce mémoire.

Michel Huber nous dit qu'au cœur de l'identité, on retrouve les compétences que maîtrise le sujet. L'individu est peu conscient des compétences réelles qu'il maîtrise et pour qu'elles soient plus facilement mobilisables elles doivent être conscientes. L'intervention d'un acteur extérieur permet de les porter à la conscience de l'individu et il pourra alors les utiliser. Le projet permet cette mise en évidence des compétences déjà présentes. En effet, lors de phase de retour sur les actions conduites, la mise en mots des compétences par le professeur ou par le groupe joue ce rôle de prise de conscience.

1.3.4. La fonction sociale et médiationnelle

La pédagogie du projet a aussi une fonction **sociale et médiationnelle** : les élèves doivent parfois faire appel à des partenaires et doivent donc développer des compétences de communication. Ils acquièrent également des compétences de groupe : partage des connaissances et des compétences, confrontation des avis et des opinions. Michel Huber, toujours, parle de la place du projet dans la construction de l'identité d'un individu. En effet, la partie consciente de l'identité est l'image de soi et, sans image de soi positive, il ne peut pas y avoir d'apprentissage réussi. Le projet va déboucher sur une reconnaissance sociale positive et valorisante pour chaque élève, qui va, alors, se construire une meilleure image de soi.

De plus, le fait de participer à un projet collectif va permettre, grâce à la dimension sociale riche (interaction dans le groupe et interaction avec l'extérieur), de développer des savoirs nouveaux. C'est le conflit sociocognitif de Piaget. Le conflit sociocognitif est la confrontation entre plusieurs enfants à un même problème. Les enfants vont se nourrir des idées et points de vue de leurs camarades et la confrontation et les contradictions vont leur permettre de trouver une solution à un problème. La confrontation est, pour Henri Wallon, le moteur de la construction des connaissances. Le conflit sociocognitif permet à l'enfant de prendre conscience du point de vue de l'autre et de reformuler le sien, de le faire évoluer grâce à l'autre. La démarche de projet induit des travaux de groupes ce qui va favoriser ces conflits sociocognitifs. Ces travaux vont nécessiter de la coopération entre les enfants : pour résoudre

un problème commun, ils vont devoir travailler ensemble et le fait de trouver un intérêt commun va rapprocher les élèves.

1.3.5. La fonction politique

La dernière fonction que ces deux auteurs mettent en lumière est la **politique** : ils disent que le fait de participer à un projet implique une vie collective et forme donc à la vie civique. C'est ce qui est effectivement indiqué dans les programmes de 2015. Comme nous le disent les auteurs de *Pour une pédagogie du projet*, cette pédagogie tente de rassembler savoirs sociaux et savoirs scolaires ainsi que les savoirs pratiques et les savoirs théoriques qui sont trop souvent éloignés. Or, les élèves ont besoin d'acquérir tous ces savoirs à l'école et pas seulement un type de savoirs. Ils doivent pouvoir être préparés à ce qui va les attendre à la sortie de l'école, se construire en tant qu'individu, que citoyen et donc commencer à acquérir des compétences pour leur vie et non simplement pour une évaluation scolaire. La pédagogie du projet va alors permettre aux élèves de mettre en application des procédures acquises ailleurs dans un autre contexte.

La pédagogie du projet permet, en plus de ces cinq fonctions, une meilleure gestion de classe en impliquant le groupe classe dans une expérience commune et en modifiant les rapports entre professeurs et élèves. Cette transformation des relations professeur-élèves est également notée dans le livre *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Enfin, pour Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet, la pédagogie du projet permet de résoudre des problèmes, stimuler la créativité ou encore répondre à des difficultés scolaires clairement repérées.

1.4. Dérives possibles de la pédagogie du projet

Si la pédagogie du projet semble être une bonne alternative à la pédagogie traditionnelle de par tous les bénéfices attendus développés dans la sous-partie précédente, il reste néanmoins quelques risques de dérives possibles. Le premier risque est de penser que ce mode d'enseignement est celui que l'on devrait toujours utiliser. En effet, si le projet est quelque chose qui motive les élèves et les rend actifs c'est avant tout car on ne fait pas uniquement des projets en classe. Ce n'est qu'un outil parmi d'autres. Il faut donc varier les situations pédagogiques dans son enseignement afin de maintenir l'intérêt des élèves.

Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet nous présentent trois autres dérives possibles : la dérive **productiviste**, la dérive **techniciste** et la dérive **spontanéiste**. La dérive productiviste est le risque que l'on soit trop centré sur le produit à atteindre et que l'on en oublie les objectifs d'apprentissage. La dérive techniciste est quand l'enseignant a tout planifié pour les élèves qui ne deviennent que de simples exécutants. On n'est alors pas dans une démarche de projet puisque les élèves sont dans la même posture que lors de démarches pédagogiques traditionnelles. La dérive spontanéiste est, quant à elle, le contraire de la dérive précédente : le projet s'invente au fur et à mesure sans objectifs définis et l'enseignant décide de suivre les envies de chacun.

Il faut également faire attention à ne pas confondre thème et projet. Travailler autour d'un thème c'est traiter ce thème dans différentes disciplines (pluridisciplinarité) et travailler autour d'un projet c'est faire appel à plusieurs disciplines pour le construire (interdisciplinarité).

Enfin, comme nous met en garde Michel Huber, il faut faire attention à ne pas tout centrer sur l'affectif (dérive **psychologisante**) et laisser de côté les savoirs à construire. En effet, le projet repose sur trois pôles qui sont en interaction permanente : l'affectif (motivation, plaisir, désir), le social (utilité sociale, prise en compte des ressources et contraintes de la réalité) et le rationnel (savoirs, savoir-faire, compétences) et il ne faut pas léser ou privilégier un de ces pôles.

Après avoir vu quelles étaient les attentes et les dérives de cette pédagogie du projet, nous allons maintenant nous intéresser à son fonctionnement et aux projets mis en place dans ma classe de CM1.

LA MISE EN PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET

Je me suis inspirée de la pédagogie du projet pour travailler en classe avec mes élèves et j'ai mis en place différents types de projets. Je vais donc, dans cette deuxième partie, parler de la mise en pratique de cette pédagogie à travers ce que j'ai mis en place dans ma classe.

2.1. Les principes généraux

Pour mettre en place une pédagogie du projet il faut respecter plusieurs éléments importants. Tout d'abord, le projet doit impérativement prendre en compte les compétences et besoins des élèves. Sans cela, ils ne s'identifieront pas au projet et ne seront donc pas motivés par celui-ci. L'important est que l'élève soit auteur de ses apprentissages et acteur responsable dans le projet. Les objectifs pédagogiques à atteindre lors de celui-ci sont le plus souvent transdisciplinaires car un projet convoque plusieurs disciplines et certains objectifs peuvent être abandonnés en cours de route au profit de nouveaux. En effet, rien n'est fixé dès le départ, le projet s'adapte en fonction, entre autres, des choix des élèves face à un problème posé. De plus, à chaque étape de la démarche de projet, l'élève va se poser des questions et développer des compétences. Il sera amené à effectuer diverses activités comme : problématiser, s'informer, se documenter, contrôler, critiquer, réaliser, organiser, planifier mais aussi communiquer et rendre compte du projet comme nous l'indiquent les auteurs de *Pour une pédagogie du projet*. À chaque type d'activité, l'élève devra se questionner sur la cohérence entre ce qu'il produit et le projet final à réaliser. Dans le livre *Vivre la pédagogie du projet collectif*, les auteurs font un découpage du projet qui montre son déroulement chronologique : le démarrage et l'adoption du projet, son élaboration, sa réalisation et sa communication. Michel Huber nous explique dans son ouvrage *Conduire un projet-élèves* qu'il va y avoir un va et vient continu entre théorie et pratique. Il découpe alors le projet en trois moments : le temps de réalisation, le temps didactique et temps pédagogique.

Le temps de réalisation est la phase qui prend le plus de temps. En effet, les élèves sont actifs pour réaliser le projet. Ensuite, une situation favorable à l'atteinte d'un objectif peut se présenter et c'est alors l'occasion d'organiser un temps didactique et si le projet s'essouffle, il faut organiser un temps pédagogique pour faire le point et relancer la dynamique.

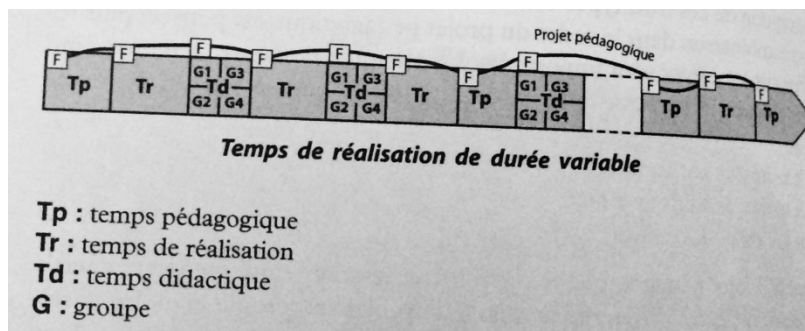


Figure 1 : Les trois temps de la pédagogie du projet-élèves⁴

C'est en suivant les étapes définies dans les livres que j'ai lus pour enrichir ce mémoire que ma binôme et moi avons monté notre projet théâtre. Je décrirai donc, dans les sous-parties suivantes, la planification du projet, la situation inductrice ainsi que les trois temps précédemment cités et la place que j'ai tenue dans celui-ci.

2.2. La planification et la situation inductrice à travers le projet théâtre

2.2.1. La planification

Un premier point indispensable à la réalisation d'un projet est la planification. Les différents auteurs que j'ai lus nous avertissent sur le fait qu'il faut planifier mais ne pas faire une stricte programmation. En effet, il est nécessaire de planifier mais le projet doit être libre. Si tout est prévu dès le départ, les élèves ne seront qu'exécutants et plus auteurs de leur projet. Ainsi, il faut prévoir plusieurs scénarios possibles et les élèves vont être dans une activité de résolution de problèmes. L'enseignant doit prendre en compte les imprévus : il doit préparer des cours ou des fiches d'aide à faire parce qu'il prévoit les obstacles que les élèves vont rencontrer. Cependant, l'ordre de ces cours et de ces fiches d'aide est dépendant des problèmes que les apprenants vont rencontrer. Ils ne sont pas prévus dans le temps.

La collaboration et la planification du projet théâtre avec ma binôme a été pour nous un réel défi. En effet, étant en alternance sur trois semaines, nous devons toutes les deux faire avancer le projet dans notre période de responsabilité en adéquation avec ce que nous avons prévu au niveau de la planification. Comme nous avons une bonne communication depuis le début de l'année, nous n'avons pas eu de problème pour nous tenir au courant de l'avancée du projet. Nous nous étions tout d'abord mises d'accord sur ce que nous voulions obtenir et

⁴ Huber, Michel, *Conduire un projet-élèves*, Hachette Éducation, 2005, p76.

produire à la fin, la tâche finale en quelque sorte. En effet, lors des réunions de rentrée, nous avons dû choisir un projet de classe. Nous avons décidé de faire une pièce de théâtre. Nous en avons juste rapidement parlé et lorsque je me suis décidée pour mon sujet de mémoire, nous avons commencé à mettre en place ce projet. C'était un exemple parfait pour mettre en place une véritable pédagogie du projet.

Au départ, il fallait juste se lancer. Nous étions d'accord pour faire écrire aux élèves leur propre pièce de théâtre pour qu'ils soient plus motivés par le projet et parce qu'il était plutôt compliqué de trouver une pièce existante qui soit motivante et pour 23 élèves. Nous les avons donc répartis en six groupes de trois ou quatre et ils avaient un conte traditionnel différent par groupe à détourner. Ils ont commencé l'écriture de leur conte en période 3 entre ma responsabilité et celle de ma binôme. Cette phase d'écriture n'était pas très bien organisée, nous avançons en tâtonnant sans réellement savoir où nous allions. J'ai ensuite lu des ouvrages sur la pédagogie du projet et noté les principales étapes et le fonctionnement de ce mode d'enseignement. Nous avons alors pu planifier notre projet (voir annexe 1), ce qui nous permet à l'heure actuelle de voir où l'on va et de faire une réelle continuité entre mes périodes de responsabilité et les siennes afin de le mener à bien.

Nous avons connu quelques difficultés dans la réalisation du projet notamment le temps que les différentes étapes prenaient par rapport à ce que nous avions prévu lors de la planification. En effet, l'écriture des contes en pièces de théâtre a pris beaucoup plus de temps que prévu et nous ne pouvions pas commencer à jouer avant d'avoir bien terminé les pièces. Nous nous sommes également rendu compte qu'il fallait avoir beaucoup de connaissances et penser à énormément de choses. Il est vrai que nous ne sommes pas des spécialistes du théâtre et que plusieurs fois nous avons douté sur ce qu'il fallait faire pour aider nos élèves ou encore ce que serait la prochaine étape. Mais l'intérêt d'être dans une pédagogie du projet à plusieurs est que, comme les élèves, nous nous nourrissons des idées de chacun et nous avons pu rebondir pour la suite du projet.

2.2.2. La situation inductrice

Tout d'abord, le projet doit naître d'un besoin, d'un manque ou d'une nécessité des élèves que le professeur doit identifier, analyser et traduire sous la forme d'un problème à leur présenter, un défi. Pour nous, c'était le projet de classe et la nécessité de fédérer le groupe. La réalisation à faire pour résoudre ce problème doit alors être concrète et doit répondre à des

critères d'appréciation précis. Comme noté dans le livre *Pour une pédagogie du projet*, cette pédagogie est un compromis entre le réel et le souhaitable. Elle doit également déboucher sur une reconnaissance sociale et donc être à l'attention d'acteurs extérieurs à la classe et évaluée par ces derniers. En janvier, je venais de faire une séquence sur les contes détournés et j'ai proposé à mes élèves d'en écrire à notre tour et de les jouer devant leurs parents. Je les ai donc lancés dans la création, par groupes, de contes détournés. Pour susciter l'intérêt des élèves lors de la situation inductrice, le professeur peut leur montrer des projets déjà réalisés ou des personnes extérieures peuvent venir témoigner de projets similaires qu'ils ont concrétisés.

Le projet va ensuite être cogéré par les élèves et ils seront alors sur un pied d'égalité avec l'enseignant. Il est vrai que nos élèves n'ont pas pu négocier le projet. Nous leur avons imposé contrairement à ce qui est préconisé par cette pédagogie. En effet, les différents auteurs que j'ai lus expliquent que les apprenants doivent négocier le projet pour pouvoir s'identifier à lui, se l'approprier et s'y investir pleinement. Cette négociation permet aux élèves de prendre conscience de leur pouvoir et leurs capacités et de stimuler leur motivation et leur imagination. De notre côté, nous avons lancé le projet avant d'en connaître assez sur la démarche de projet et nous n'avons donc pas mis en place une situation inductrice adéquate.

2.3. Les trois temps de la pédagogie du projet à travers le projet théâtre

Je parlais des trois temps de la pédagogie du projet définis par Michel Huber dans ma première sous-partie, et je vais maintenant les détailler.

2.3.1. Le temps de réalisation

Les élèves se sont donc lancés dans l'écriture avec une aide que je leur avais apportée pour qu'ils suivent bien le schéma narratif du conte. Ils ont tout d'abord réfléchi, par groupe, à leur histoire : comment détourner le conte ou encore quels personnages mettre. Ils avaient un tableau à remplir avec d'un côté les éléments du conte qu'ils devaient détourner (situation initiale, problèmes, situation finale, héros, personnages qui vont poser problème, personnages qui vont aider le héros) et de l'autre les changements qu'ils décidaient de faire (voir annexe n°3). Après la planification que nous avons faite lors des vacances de février, j'ai stoppé l'écriture des contes des élèves et je leur ai demandé d'écrire leur histoire cette fois sous forme

de pièce de théâtre en insérant des dialogues, des didascalies et beaucoup moins de narration (ils ont tous décidé de garder un narrateur pour situer l'histoire au début de la pièce). À la fin de ma responsabilité de la période 4, les élèves avaient quasiment terminé d'écrire leurs pièces, il ne restait que quelques corrections qu'ils ont effectuées avec ma binôme (voir deux pièces terminées en annexe 5).

Tout ce temps d'écriture correspond au temps de réalisation distingué par Michel Huber. En effet, c'est le temps qui revient le plus souvent dans la pédagogie du projet. La réalisation peut être divisée en plusieurs sous-projets réalisés parallèlement par des groupes d'élèves. Ici, ces sous-projets sont l'écriture de plusieurs pièces dans le but de produire un spectacle commun. Cette organisation va permettre de responsabiliser les acteurs du projet. Au fur et à mesure du projet, les élèves deviennent autonomes dans ce temps-là et on est face à une responsabilité collective et individuelle. En effet, ils vont être responsables de la tâche qui leur a été confiée et tous sont responsables ensemble du tout. Les temps de réalisation qui vont suivre l'écriture seront consacrés à la réalisation des décors, de la mise en scène et le jeu des scènes. Ce temps permet l'acquisition de savoir-être et de savoir-faire. Et lors de celui-ci, les actions des apprenants peuvent faire apparaître qu'un savoir théorique va être indispensable à la réalisation de celles-ci. Ce savoir sera alors abordé lors du temps didactique que je vais développer maintenant.

2.3.2. Le temps didactique

Le temps didactique c'est le temps durant lequel l'enseignant va faire des liens entre savoirs d'action (que les élèves auront produits pendant le temps de réalisation pour résoudre des problèmes) et savoirs théoriques. L'enseignant doit alors bâtir une situation didactique permettant aux élèves d'asseoir un savoir qu'ils auraient approché lors de leur réalisation ou alors de construire un nouveau savoir qui sera nécessaire à leurs actions. Ces temps didactiques sont, comme dit précédemment, planifiés par le professeur en amont et sont insérés dans le projet quand cela est nécessaire. Pour Henri Wallon ou encore Jean Piaget, l'action précède la connaissance et c'est pour cela que, dans la pédagogie du projet, les temps didactiques se déroulent en général après les temps de réalisation.

Lors de notre projet théâtre, j'ai donc ponctuellement apporté des aides théoriques. Ainsi, au retour des vacances de février, j'ai commencé par montrer aux élèves différents textes de

théâtre pour qu'ils puissent voir ce qui composait un texte théâtral, quelles étaient les caractéristiques de ce genre. Ils ont alors pu écrire leurs histoires sous cette nouvelle forme.

En parallèle, en période 4, j'ai mis en place un rituel de théâtre. Il y avait trois exercices différents et tous les matins les élèves piochaient un type d'exercice : des virelangues pour travailler l'articulation, des petites improvisations et un exercice qui consiste à dire une phrase banale avec des émotions différentes ou à la manière de différents personnages. Ces entraînements vont leur permettre d'exercer leur voix et leur jeu théâtral. J'ai également commencé à les entraîner à apprendre un texte de théâtre et à le jouer. Les élèves étaient par deux et avaient une saynète d'une pièce qui s'appelle *La mauvaise note* de Michel Coulaureau. Pendant la séance, ils se sont entraînés et ont ensuite présenté leur travail au reste de la classe. Cela leur a permis d'avoir une première expérience dans la représentation devant un public. Ils vont maintenant devoir commencer à apprendre leurs textes et apprendre le métier de metteur en scène pour pouvoir monter leurs pièces.

Nous avons également fait une analyse de l'espace scénique pour qu'ils puissent connaître le vocabulaire et les spécificités techniques du théâtre ainsi que les différents métiers du théâtre. D'autres temps didactiques seront sûrement organisés par la suite en fonction des besoins du projet.

Si c'était à refaire, je pense que je leur demanderais d'écrire leur histoire directement sous forme de pièce de théâtre et non sous forme de conte parce qu'ils ont perdu beaucoup de temps à écrire des textes avec essentiellement de la narration et qu'ils ont dû tout revoir pour l'écrire sous forme de pièce de théâtre. En effet, ils ont eu du mal à supprimer les passages narratifs et à créer des dialogues. Tous les groupes, lors de la première séance d'écriture théâtrale, ont donné l'essentiel des paroles au narrateur qui racontait l'histoire plutôt que la faire vivre. Je ne leur ai probablement pas assez fait lire de pièces de théâtre. Il aurait peut-être fallu leur faire lire une pièce entière pour qu'ils puissent se rendre compte que l'on peut raconter une histoire autrement qu'avec un narrateur. Je pense également qu'ils ont du mal à se représenter ce qu'est une pièce de théâtre et donc à voir que certaines choses peuvent ne pas être dites mais être vues directement sur scène. En effet, il est très probable qu'ils soient peu à avoir déjà vu une représentation théâtrale. Je voulais leur montrer un extrait d'une pièce de théâtre mais je n'ai pas eu le temps de le faire durant cette période. J'aurais sûrement dû le leur montrer avant qu'ils écrivent leurs pièces car cela leur aurait peut-être permis de mieux écrire, de savoir où ils allaient et de se représenter ce que leurs textes allaient donner une fois joués. J'ai l'impression

que, quand ils écrivent, ils pensent plus à leur production comme un texte que quelqu'un va lire que comme quelque chose qui va être regardé. Ils ne se projettent, pour l'instant, pas assez dans la tâche finale.

2.3.3. Le temps pédagogique

Tous ces savoirs doivent ensuite être formalisés par l'enseignant et les autres élèves car, comme je l'ai dit dans la partie une de ce mémoire, l'intervention d'un acteur extérieur permet de porter à la conscience d'un individu les compétences qu'il maîtrise. Cette formalisation se fera lors des temps pédagogiques.

Le temps pédagogique est donc le dernier des trois temps qui composent un projet selon Michel Huber et c'est peut-être le plus important des trois. Sans ce temps pédagogique, les savoirs et la réalisation des élèves n'auraient pas autant de sens. En effet, ce temps favorise la prise de conscience des enjeux du projet et des acquisitions et capacités des élèves. Il doit favoriser des images de soi (dont nous avons parlé dans la partie une du mémoire) plus positives en mettant des mots sur les réussites partielles et finales du projet. Il va permettre de transformer le rapport au savoir des élèves et de lui donner un sens grâce à une analyse réflexive.

C'est également le temps de la gestion coopérative durant lequel les élèves vont acquérir toutes les compétences civiques que permet le projet et pouvoir ainsi développer leur citoyenneté. Ils vont dépasser les problèmes qu'ils ont rencontrés, dans un esprit de solidarité et de coopération, en développant des savoir-être ainsi que le rapport à l'autre. C'est aussi durant ce temps qu'ils vont rendre compte de toutes les tâches accomplies, qu'elles soient individuelles ou collectives. Ainsi, des temps de lecture avec le reste de la classe ont été organisés lors du projet théâtre afin que tous les élèves puissent donner des conseils aux différents groupes sur leur histoire et ce qu'ils pourraient améliorer. Nous organiserons aussi des temps en période 5 lors desquels les élèves joueront quelques scènes de leurs pièces et le reste de la classe pourra leur donner des conseils pour améliorer leur jeu et leur mise en scène. Lors du jour de tuilage de la période 4, ils ont également commencé à réfléchir et lister les différents costumes et décors qu'ils voudraient créer/trouver pour leurs pièces. Ils vont maintenant voir en classe entière ce qui est réalisable et comment ils vont pouvoir s'organiser pour faire les décors (matériel, possibilité de les créer avec la professeure d'arts visuels, ...). Par la suite, ils devront également se concerter pour le déroulement du spectacle.

Pour que ces temps de discussion collective soient efficaces, il est important de faire tenir des carnets de bord aux élèves afin qu'ils puissent faire des bilans des actions entreprises. J'ai donc voulu mettre cela en place afin de suivre l'avancée de notre projet mais, faute de temps, je ne l'ai pas fait. J'essaierai de le mettre en place lorsque nous nous intéresserons à la mise en scène.

L'organisation et le déroulement de ces temps pédagogiques sont un réel apprentissage pour les élèves : ils y apprennent entre autres à écouter l'autre et à coévaluer leur projet. Lors de ces temps, plusieurs actions différentes vont être réalisées, comme le lancement du projet (la situation inductrice précédemment décrite), des réunions régulières de gestion du projet, des réunions de relance si le projet s'essouffle ainsi que le bilan final du projet.

2.4. La place du professeur à travers le projet théâtre

Dans cette pédagogie qui met les élèves au cœur de leurs apprentissages en les rendant auteurs et acteurs du projet, nous pouvons nous demander quelle y est la place de l'enseignant.

Dans une démarche de projet, les enseignants se retrouvent à devoir collaborer avec des partenaires et se mettent ainsi dans la même situation que les élèves. Ils doivent apprendre à collaborer ensemble et à utiliser les compétences de chacun afin d'atteindre un but commun. C'est une situation de partenariat. Les professeurs doivent donc coopérer dans le but de réaliser un projet avec des élèves. Cela est plus vrai dans le second degré où les disciplines sont encore très cloisonnées et, où, les professeurs souhaitant travailler en projets doivent dépasser les objectifs de maîtrise spécifiques à chaque discipline et doivent travailler en équipe. Il faut alors penser l'enseignement de manière moins compartimentée et proposer des ponts entre les disciplines. Dans le premier degré, il peut y avoir une collaboration avec les Professeurs de la Ville de Paris, le ou la bécédiste de l'école ou encore un autre professeur de l'école ou d'une autre école ou bien comme dans mon cas, avec un binôme. Pour ce qui est de mon projet théâtre, j'ai donc collaboré avec ma binôme et nous allons sûrement faire appel à la PVP d'arts visuels pour la réalisation des décors.

La pédagogie du projet peut placer l'enseignant dans une situation d'incertitude qui est complexe et il doit alors trouver des moyens de stabiliser tout cela. La place du professeur dans le projet est assez compliquée à définir. Il ne faut pas qu'il soit ni trop ni trop peu présent pour

guider les élèves. Michel Huber présente schématiquement les différentes positions que le formateur peut avoir lors d'un projet.

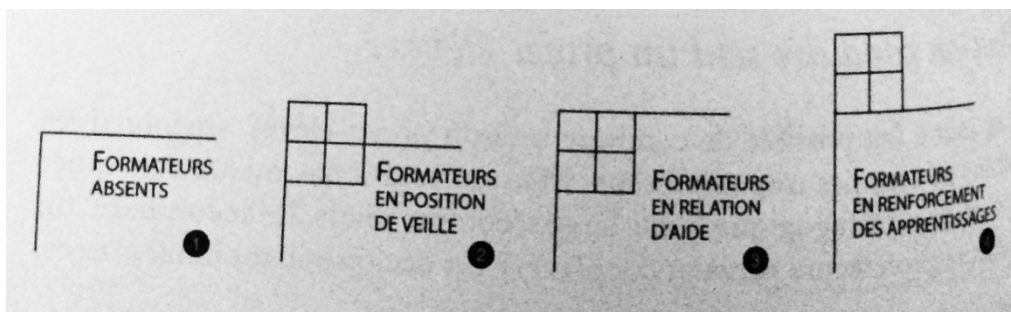


Figure 2 : La position du professeur lors d'un projet⁵

Si la réalisation se passe bien, le professeur est en position de formateur-recours : il se contente d'observer, d'encourager, de prendre des notes sur ce qui est en train d'être fait. Mais si un problème surgit, il peut se placer en relation d'aide en mettant en place, par exemple, une situation didactique qui pourrait aider les élèves dans leur réalisation. Il peut également relancer le projet s'il s'essouffle et veille au bon déroulement des apprentissages. Mon rôle jusqu'ici a plutôt été de surveiller leur écriture et les conseiller mais en aucun cas d'intervenir dans leur processus d'imagination et d'écriture en groupe. J'ai également repris tous leurs textes après chaque séance d'écriture afin de les relire et les annoter pour que les élèves puissent les retravailler et de vérifier qu'ils partaient dans la bonne direction (voir annexe 4). J'ai décidé de corriger leur orthographe moi-même parce que le plus important pour le moment était la structure de leur pièce et la cohérence de leur histoire. Enfin, notre rôle à ma binôme et moi-même va être de les guider dans les différentes étapes qui vont mener à la représentation devant leurs parents.

Michel Huber note trois dérives du positionnement du professeur à éviter. La première est le fait de faire à la place des élèves : l'enseignant réalise le projet à leur place, résout le problème et les difficultés. Il ne faut surtout pas faire cela car les élèves risquent de se désintéresser du projet s'ils n'ont plus leur mot à dire.

⁵ Huber, Michel, *Conduire un projet-élèves*, Hachette Éducation, 2005, p76.

Le deuxième positionnement dans la classe à éviter est celui où le professeur montre aux élèves comment procéder. Ils n'ont alors plus aucun problème à résoudre, ils n'ont qu'un rôle d'exécutants et cela risque également de conduire à un désintérêt pour le projet.

La dernière dérive à éviter est d'être totalement non directif et laisser les élèves décider librement de leur démarche. Ils ont besoin d'avoir un cadre pour pouvoir apprendre et il faut donc intervenir au bon moment dans les situations d'apprentissage. Ni trop souvent, ni pas assez souvent. Le professeur va, lors des projets, lui aussi développer des compétences, notamment la compétence décisive pour savoir quand il faut intervenir.

Ce projet théâtre tient donc compte de la pédagogie du projet car les élèves sont véritablement acteurs et auteurs. Même si nous avons imposé le projet, ils se le sont rapidement approprié et ils vont maintenant prendre la plupart des décisions eux-mêmes en se concertant.

2.5. Les « mini-projets » d'anglais

J'ai également mis en place des mini-projets en anglais. En effet, en début d'année, j'avais du mal avec l'enseignement de l'anglais. N'étant pas une experte dans ce domaine, j'étais mal à l'aise et pas sûre de moi quant à cet enseignement. De plus, mes élèves avaient tendance à se moquer des autres quand ils parlaient anglais et je ne trouvais pas de solution durable à ce problème. J'ai donc décidé de trouver une autre manière d'enseigner et je me suis tournée vers des mini-projets suite aux cours d'anglais que j'ai eu à l'ESPE. Ceux-ci consistent à construire des apprentissages autour d'une tâche finale. Le fait de travailler l'anglais avec un projet final m'a réconciliée avec cette matière. Je suis plus à l'aise dans les séances d'anglais quand je sais pourquoi je leur apprend telle ou telle notion et qu'il y a quelque chose de concret à faire au final. J'ai donc décidé de construire mes séquences d'anglais uniquement comme des mini-projets à partir de la période 2. On ne peut pas dire que j'applique dedans les étapes de la pédagogie du projet mais la finalité à un point commun avec cette pédagogie : c'est rendre concrets les apprentissages. J'ai donc mis en place depuis le début de l'année trois mini-projets d'anglais, un par période :

- En période 2, nous avons pris un petit déjeuner anglais pour lequel les élèves ont appris le vocabulaire du petit déjeuner et les structures de phrases pour demander quelque chose et pour servir quelqu'un d'autre.

- En période 3, les élèves ont joué au jeu du Cluedo en anglais dans lequel ils devaient retrouver la personne d'une famille qui avait volé le gâteau et trouver où elle était et ce qu'elle était en train de faire. Ils ont donc appris du vocabulaire (les membres de la famille, les pièces de la maison ainsi que quelques activités) et des structures de phrases plus complexes.

- En période 4, nous avons travaillé sur les itinéraires et la ville de Londres. Leur tâche finale était de créer, pour un de leurs camarades, un itinéraire sur un plan de Londres pour retrouver la couronne de la Reine qu'ils devaient enregistrer. Ils devaient également suivre un itinéraire donné par un autre camarade. Ce mini-projet nous a permis de découvrir différents monuments de Londres et de travailler sur les directions et le vocabulaire spécifique de la ville comme par exemple l'école ou encore la rue.

Mes mini-projets ont encore besoin d'être mieux construits et mieux adaptés à la classe mais je compte continuer d'enseigner l'anglais grâce à cette méthode. Je vais effectivement proposer à mes élèves de faire un « Qui est-ce ? » en période 5.

Maintenant que j'ai posé le cadre théorique de cette pédagogie et que j'ai présenté ce que j'avais mis en place dans ma classe, nous allons voir les résultats d'une telle pédagogie sur la motivation et le vivre ensemble dans cette classe de CM1.

LES RÉSULTATS OBTENUS

3.1. Les apprentissages liés aux projets

Pour Michel Huber, plus que de simples savoirs, le projet permet aux élèves d'acquérir des savoirs, des savoir-faire ainsi que des savoir-être. Dans le livre *Pour une pédagogie du projet*, on retrouve la même idée : les auteurs nous disent qu'il doit « réconcilier » savoirs scolaires et savoirs sociaux. J'ai rassemblé les compétences travaillées par mes élèves au cours du projet théâtre dans des tableaux présents en annexe 2.

Pour ce qui est de savoir si la pédagogie du projet permet un meilleur apprentissage des savoirs, je ne peux pas réellement me prononcer. Il est sûr que mes élèves ont développé des compétences cette année qu'ils n'auraient peut-être pas développées si nous n'avions pas fait de projet. Je pense notamment à toutes les compétences relatives au travail de groupe comme le fait de coopérer et de collaborer sur un projet commun et d'écouter les autres par exemple. Ils ont également développé des compétences liées à l'organisation : tout d'abord dans l'écriture de leur conte mais aussi au moment où ils vont devoir prendre des décisions quant au lieu du spectacle, l'ordre de passage des différentes pièces ou encore l'invitation des parents. Ce sont toutes ces prises de décisions qui vont leur permettre de développer de nouvelles compétences qui, sans projet, ne seraient pas à leur portée.

Par ailleurs, je pense que certains savoirs ont été plus abordables pour eux une fois dans ce contexte de projet, notamment la maîtrise du schéma narratif. Je leur avais déjà, au début de l'année, fait écrire des contes qui devaient suivre le schéma narratif et beaucoup d'élèves n'avaient pas pris en compte ce schéma. Or, lors du projet, ils ont bien identifié les différentes étapes du conte qu'ils devaient détourner et ils ont ensuite bien respecté ces mêmes étapes pour la rédaction de leurs pièces. En effet, tous ont commencé par une situation initiale, un élément perturbateur, tous ont inventé des péripéties avec des opposants et des adjutants ainsi qu'un élément de résolution et une situation finale. Cette notion de schéma narratif est maintenant, il me semble, bien acquise par mes élèves grâce au contexte plus motivant du projet. En effet, plus les élèves vont être motivés plus ils vont s'investir dans leurs apprentissages et mieux les savoirs seront acquis. C'est maintenant ce questionnement sur la motivation que je vais développer.

3.2. La motivation des élèves

3.2.1. Qu'est-ce que la motivation ?

Les « bons » élèves, ceux qui ont bien compris quel était le « métier » d'élève, savent qu'ils sont à l'école pour apprendre et que, pour cela, il faut être attentif et travailler. Le fait même de se retrouver dans cette position d'élèves les amène à tout faire pour apprendre. Mais certains ont du mal à entrer dans les apprentissages. Je pense que la première cause est le fait qu'ils ne soient pas en situation de réussite et donc se découragent. Il faut alors qu'ils retrouvent de la motivation pour entrer pleinement dans les apprentissages et qu'ils puissent réussir eux aussi. Il faut également revoir le statut de l'erreur. En effet, chez plusieurs élèves en difficultés de ma classe, j'ai pu remarquer que, s'ils n'arrivaient pas à faire quelque chose, ils se bloquaient totalement et n'essayaient même pas par peur de se tromper. J'ai notamment un élève qui n'arrive pas à suivre pendant les dictées parce qu'il se bloque à chaque mot en ayant peur de faire une faute, il ne veut pas passer au mot suivant tant qu'il n'est pas sûr de sa réponse et a souvent besoin de l'approbation de l'adulte pour passer à la suite. Il faut donc revoir le statut de l'erreur avec les élèves car leur désir de bien faire engendre une peur de se tromper et les bloque dans leurs apprentissages. Or, c'est grâce à ses erreurs que l'on apprend et je pense que la pédagogie du projet permet aux élèves de le constater. Souvent, lors d'une telle pédagogie, personne, pas même l'enseignant, ne sait exactement ce que va donner le projet final. Les élèves tâtonnent, essaient et apprennent de leurs erreurs et c'est en ça qu'elles sont constructives. Les élèves habituellement en difficulté vont, lors d'une démarche de projet, être au même niveau que les autres, ils vont faire des erreurs tous ensemble et je pense donc qu'en cela ils seront plus motivés et oseront plus s'impliquer dans leurs apprentissages sans cette peur de se tromper.

La motivation c'est l'ensemble des facteurs qui vont pousser quelqu'un dans son action pour atteindre un objectif. Si les élèves ont un but final qui les intéresse alors ils vont être motivés et vont réaliser les activités, suivre les apprentissages qui vont les mener à leur but. D'un point de vue psychologique, il existe deux motivations différentes. « *On parlera de motivation intrinsèque quand une activité est réalisée pour le plaisir qu'elle procure et de motivation extrinsèque quand une activité est réalisée pour des raisons instrumentales (obtention de récompenses ou évitement d'une punition)*⁶. ». C'est donc la motivation intrinsèque qu'il faut que l'on provoque et non celle extrinsèque pour que les élèves se sentent

⁶ Adam, Andréa, et Claude Louche. « "Approche normative de la motivation intrinsèque dans une situation intergroupe d'asymétrie de statut hiérarchique" », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. numéro 81, no. 1, 2009, pp.87-96.

bien à l'école et soient en situation de réussite. Le projet va provoquer, s'il est bien adapté à nos élèves, la motivation intrinsèque et ils vont alors s'investir pour le mener à bien. Comme je l'ai déjà dit dans la partie une : un élève est plus motivé lorsqu'il décide lui-même, écoute mieux lorsqu'il souhaite entendre ses camarades, écrit ou lit avec plus d'enthousiasme quand il veut tirer une information ou communiquer. Il est donc nécessaire d'arriver à motiver ses élèves si l'on veut qu'ils soient tous dans une démarche de réussite.

3.2.2. L'investissement en anglais

Je vais maintenant parler de l'investissement de mes élèves dans les mini-projets d'anglais. J'ai observé un changement significatif dans leur attitude dès la première séance d'anglais du premier mini-projet. Dès l'annonce du projet, ils étaient ravis de savoir que l'on allait apprendre du vocabulaire et des phrases pour pouvoir prendre un vrai petit déjeuner anglais en anglais en classe. Durant les séances suivantes, ils se sont investis pleinement dans les apprentissages et révisaient leur vocabulaire et leurs phrases chez eux (alors qu'habituellement les leçons ne sont pas toujours apprises). Ils ont donc quasiment tous été capables, le jour du petit déjeuner, de se servir par binômes exclusivement en anglais. Cette motivation et cette réussite lors de la tâche finale n'ont pas uniquement concerné les bons élèves de la classe. Plusieurs élèves qui n'entrent habituellement pas facilement dans les apprentissages et/ou qui sont assez agités en classe ont, lors de cette séquence/projet d'anglais, suivi et participé aux séances et ont été en situation de réussite lors de la tâche finale. Certains de ces élèves sont en très grande difficulté et je pense que le fait qu'ils réussissent les a motivés et ils sont ensuite entrés plus facilement dans les séances d'apprentissage des mini-projets d'anglais des périodes suivantes. Ils ont gardé la même motivation à chaque nouveau projet et je pense que cela vient aussi du fait que j'ai essayé de varier les tâches finales : un jeu de société et des « situations sociales » (demander et servir de la nourriture, indiquer son chemin).

Les élèves sont ainsi très attentifs lors des séances d'anglais alors que c'est une classe assez agitée le reste du temps. Je pense donc que le fait qu'ils soient motivés par ce qu'ils font me permet d'avoir une meilleure gestion de classe dans ces temps-là.

Si ces « mini-projets » d'anglais motivent et intéressent la plupart des élèves, il en reste deux qui sont totalement en dehors. En effet, ce sont deux élèves en très grande difficulté et dont les familles sont très éloignées de l'école. L'un des deux essaye de prendre part aux projets

que l'on fait mais a beaucoup de mal à suivre. Quant à l'autre, il refuse totalement d'essayer, il part du principe qu'il n'est pas capable et ne semble pas du tout s'intéresser à l'école et à ce qu'on y fait.

3.2.3. L'investissement dans le projet théâtre

Le projet théâtre a, quant à lui, motivé tous nos élèves dès son annonce. Ils étaient ravis de pouvoir faire une pièce de théâtre devant leurs parents. Je pense que le fait que les destinataires de ce projet soient leurs parents a favorisé cette motivation. En effet, cela va leur permettre de leur montrer ce qu'ils font concrètement à l'école. Ils vont éprouver une forme de fierté quant à ce qu'ils ont réussi à faire seuls et cela crée un vrai lien entre les parents et l'école, lien qui n'est pas existant avec toutes les familles.

De plus, ils se sont quasiment tous lancés dans le travail d'invention et d'écriture avec enthousiasme. Ce que nous leur demandions était assez exigeant : il fallait inventer un conte détourné en respectant quelques points incontournables du conte de départ et en suivant les étapes du schéma narratif et il fallait en plus qu'ils l'écrivent sous la forme d'une pièce de théâtre donc en respectant les codes du théâtre. Cela demandait donc beaucoup de travail et, habituellement, la production d'écrit n'est pas toujours facile avec cette classe. Beaucoup ne sont pas très motivés pour écrire un texte qui respecte autant de codes. Mais, comme cette production d'écrit était dans un contexte particulier, les élèves n'ont pas hésité à se lancer dedans et à répondre à nos exigences car ils avaient le souci de bien faire pour pouvoir présenter à leurs parents un spectacle de qualité. Je pense également que, le fait qu'ils soient à plusieurs pour réaliser cette tâche, leur a permis de surmonter toutes ces difficultés plus facilement car ils ne sont plus seuls devant leur page blanche et devant la quantité de travail demandée.

À la fin de ma responsabilité de la période 4, mes élèves ont commencé à penser les costumes et décors dont ils allaient avoir besoin. J'ai lancé cette nouvelle réflexion parce que je voyais qu'ils commençaient à se lasser des phases d'écriture. En effet, la plupart des groupes avait quasiment terminé leur rédaction, il restait seulement quelques points à revoir et ils voulaient passer à autre chose. Cela a donné un nouveau souffle au projet. Ils se sont alors tous concertés par groupes pour réfléchir et lister ce qu'ils pensaient faire. Certains avaient des idées très originales comme construire une maison en pop-corn sur du carton (pour le conte détourné de Hansel et Gretel) et venaient me voir pour savoir si je pensais que c'était possible de le faire. Le fait que je leur dise que c'était possible s'ils trouvaient une manière de le réaliser facilement à l'école et avec du matériel qu'ils pouvaient trouver les a vraiment motivés. Cette

responsabilisation les a déterminés : ils ont vu que c'était à eux de décider et de trouver les solutions pour résoudre leurs problèmes et ils vont donc tout faire pour réussir à atteindre leur but.

Ils demandent maintenant, dès le début de la semaine, quand nous allons travailler sur le projet théâtre et je pense qu'en soi cela est déjà une forme de réussite de la pédagogie du projet.

Je retrouve cependant, dans le projet théâtre, le même problème d'investissement pour les mêmes élèves qu'en anglais. Ils ne participent pas vraiment au travail de groupe. Ces deux élèves ont beaucoup de mal à l'écrit et je pense que c'est un vrai obstacle pour eux et que cela met en péril leur implication dans le projet. J'ai également un ou deux élèves de la classe qui n'arrivent pas à s'intéresser à l'étape d'écriture parce qu'ils sont en groupes et qu'ils ne s'entendent pas avec les autres membres. Un élève a aussi du mal à s'intégrer au projet car c'est un élève qui a un problème d'imagination. En effet, dès qu'il doit écrire un texte qui fait appel à l'imagination, il n'écrit qu'une phrase sans grande recherche, dit qu'il ne sait pas quoi écrire et n'essaie pas. Je pense donc que le fait qu'il doive inventer une histoire ne le motive pas, il n'arrive pas à faire appel à son imagination et pour lui cette phase du projet est un réel obstacle. Cependant, il a retrouvé de la motivation lorsqu'il a pris un rôle de médiateur et qu'il a rassemblé les idées des autres membres du groupe. Je pense qu'à ce moment, il s'est remotivé parce qu'il n'avait plus à imaginer lui-même : il prenait les idées des autres et les organisait.

Finalement la pédagogie du projet motive les élèves si le projet est adapté à eux mais il est compliqué de tous les motiver à chaque étape d'un projet comme la pièce de théâtre. Certains seront moins motivés par l'écriture, d'autres par la mise en scène mais je pense quand même que globalement tous mes élèves trouvent une satisfaction dans ce projet. Nous allons voir maintenant les effets de cette pédagogie sur le vivre ensemble.

3.3. Le vivre ensemble

3.3.1. Qu'est-ce que le vivre ensemble ?

« Le bien vivre ensemble repose sur le respect mutuel, l'acceptation de la pluralité des opinions, des interactions dans l'ouverture et la coopération, des relations bienveillantes, ainsi

*que sur le refus de s'ignorer ou de se nuire*⁷. ». Cette définition, trouvée sur le site d'une ONG pour la paix, est tout à fait transposable au vivre ensemble à l'école. En effet, il est important de développer le vivre ensemble dès le plus jeune âge pour former des citoyens prêts à vivre en société et à contribuer au bon fonctionnement de celle-ci. À l'école, on constate de nombreux phénomènes de violence chez les élèves, dès le plus jeune âge et c'est pour cela que le vivre ensemble est, aujourd'hui, au cœur de l'école. Nous pouvons ainsi trouver sur le site d'eduscol la citation suivante : « *L'École est le lieu où les élèves acquièrent les compétences qui leur seront indispensables tout au long de la vie, au-delà de leur scolarité, pour poursuivre leur formation, construire leur avenir personnel et professionnel, réussir leur vie en société et exercer librement leur citoyenneté : autonomie, responsabilité, ouverture aux autres, respect de soi et d'autrui, exercice de l'esprit critique. Ils y apprennent à vivre ensemble dans une société démocratique et républicaine.* »⁸

Dans les programmes de l'école maternelle de 2015, le vivre ensemble est clairement indiqué comme étant l'un des apprentissages fondamentaux du cycle 1 : « *Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble* ». Les programmes parlent alors « *d'enjeu de formation central* » pour définir le vivre ensemble et l'apprendre ensemble. Pour se construire soi-même on a besoin des autres : c'est le socioconstructivisme. Ce vivre ensemble, à l'école maternelle, est développé par la réalisation de projets, le partage de tâches, l'échange et la communication avec les autres. Cette école maternelle permet aux enfants une première acquisition des principes de la vie en société, principes qui seront développés tout au long de leur scolarité.

On retrouve donc cette notion de vivre ensemble dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour les cycles suivants. Les compétences liées à celui-ci sont présentes dans le domaine 3 du socle : « *la formation de la personne et du citoyen* ». On retrouve les compétences suivantes : l'expression de ses sentiments et émotions et la capacité à communiquer pour résoudre des conflits, le respect des opinions des autres, le respect des différences, la compréhension et le respect de règles communes, la coopération et l'implication dans la vie scolaire. Toutes ces compétences permettent aux élèves de préparer leur vie en société.

Je vais maintenant parler des effets de la pédagogie du projet sur ce vivre ensemble dans

⁷ <http://www.grainesdepaix.org/>

⁸ <http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>

ma classe à travers les différents projets que j'ai mis en place en commençant par les mini-projets en anglais.

3.3.2. Le travail de groupe en anglais

Lorsque nous avons commencé avec le premier projet qui consistait à prendre un petit déjeuner en anglais, les élèves se sont beaucoup investis et j'ai pu constater moins de moqueries lorsqu'ils répétaient les mots de vocabulaire ou se lançaient dans la production de phrase. Je pense pouvoir expliquer cette baisse de moqueries par l'implication que mes élèves avaient dans le projet. Ils savaient pourquoi nous apprenions ce vocabulaire, ces phrases et donc se focalisaient plus sur leur propre apprentissage que sur ce que les autres faisaient. La motivation et le vivre ensemble semblent donc être liés. Les séances d'anglais ont été radicalement différentes en terme d'ambiance de classe dès la mise en place de ces mini-projets.

J'ai également pu observer de réels moments de coopération lors des différentes tâches finales. Par exemple, pour le petit déjeuner anglais, les élèves étaient par deux et ils se servaient mutuellement. Lors de ces situations, j'ai pu constater que des élèves, qui, habituellement, ne sont pas tendres entre eux, s'aidaient en soufflant un mot de vocabulaire ou bien posaient une question pour relancer leur camarade qui était bloqué. Je n'ai pas observé de binômes qui ne fonctionnaient pas. Tous les groupes coopéraient afin de réaliser au mieux cette tâche. Pour ce qui est de la tâche finale de la période 3, à savoir le Cluedo, tous les élèves étaient motivés par le fait de jouer à un jeu de société en anglais et tous faisaient donc au mieux pour que le jeu se déroule bien. La tâche étant un jeu de société où il devait y avoir un gagnant, certains, pris dans le jeu, avaient tendance à s'énerver quant au respect des règles ou aux tours de jeu trop longs par exemple. Points qui posent souvent problèmes quand des personnes jouent à un jeu de société de ce type. Mais je suis tout de même satisfaite car mes élèves jouaient avec un binôme qui les observait pour les noter et il n'y a pas eu de mauvaise notation ou de moqueries, même s'ils ne s'entendaient pas spécialement. Ils ont été très sérieux et très honnêtes dans leur travail et c'était le but de l'exercice. En période 4, mes élèves n'ont pas eu à travailler en groupes, par contre, ils ont enregistré des itinéraires pour que d'autres élèves les écoutent et j'ai noté qu'ils étaient très appliqués car ils réalisaient un travail pour un autre de leurs camarades et voulaient donc réaliser un travail de qualité pour que l'autre élève puisse bien comprendre.

Certains élèves restent toutefois moqueurs lorsque les autres parlent anglais. J'ai eu un

exemple de cela, quand, en période 4, ils devaient suivre un itinéraire enregistré par un autre élève. J'ai remarqué que, souvent, les élèves qui se moquent des autres sont des élèves qui n'ont pas confiance en eux et qui ne sont pas à l'aise. Leur parade pour contrer cette non confiance en eux est alors la moquerie.

3.3.3. Le travail de groupe en théâtre

Pour ce qui est du projet théâtre, il faut tout d'abord savoir que nous avons décidé, avec ma binôme, de constituer des groupes hétérogènes et de ne pas rassembler nos élèves en fonction des affinités. Il existe plusieurs solutions pour les répartir et chacune de ces solutions a ses avantages et ses inconvénients. La première est de laisser les élèves se regrouper eux-mêmes, ce qui a pour avantage de poser un climat de confiance et de complicité dans le groupe mais l'inconvénient peut être qu'ils n'arrivent pas à se séparer eux-mêmes et que certains se retrouvent seuls. La deuxième est de les constituer nous-mêmes. L'avantage est que nous pouvons séparer certains élèves et veiller à ce que tous les groupes soient équilibrés mais l'inconvénient est qu'ils soient déçus par leur groupe et ne veuillent pas travailler. Nous avons donc choisi d'imposer des groupes de quatre à nos élèves. En effet, nous avons un noyau d'éléments perturbateurs que nous voulions à tout prix défaire pour ne pas avoir de groupes compliqués à gérer et l'ambiance de cette classe étant difficile, nous voulions faire coopérer des élèves qui, habituellement, ne s'entendent pas afin d'améliorer le vivre ensemble. Comme prévu, au départ, les élèves n'étaient pas satisfaits d'être regroupés ainsi mais, très vite, l'envie de concrétiser ce projet a été plus forte et ils se sont lancés dans l'écriture de leur conte.

Pour ce travail en groupe, ils devaient donc mobiliser un bon nombre de compétences du socle précédemment citées comme apprendre à s'exprimer, laisser la parole à tout le monde, s'écouter, confronter leurs points de vue, donner des arguments pour défendre son idée, que nous pourrions regrouper finalement sous le verbe coopérer.

Durant toutes les séances de travail sur le projet j'ai pu observer trois types de groupes : ceux qui sont très performants, ceux qui fonctionnent globalement et ceux qui ne fonctionnent pas du tout. Je vais commencer par parler de ce dernier type. Sur les six groupes constitués, un ne fonctionne pas du tout.

En effet, les élèves de ce groupe, au bout de six séances, n'étaient toujours pas d'accord sur l'histoire qu'ils allaient écrire. Ils rejetaient la faute les uns sur les autres et se focalisaient

sur des choses pas importantes plutôt que sur le but final de cette écriture à savoir le spectacle de théâtre de la fin de l'année devant les parents. L'un de leurs sujets de dispute était de savoir qui allait écrire et ils n'avançaient alors pas sur le fond de l'histoire. J'ai donc demandé à chacun d'eux de réfléchir à l'histoire à la maison et de revenir le lundi avec des idées à proposer aux autres. Je les ai ensuite pris sur un temps d'APC et j'ai servi de médiateur. C'est moi qui écrivais et eux me donnaient leurs idées. Sur ce temps, j'ai eu l'impression que, ce problème étant écarté, ils pouvaient enfin se focaliser sur leur histoire et s'écoutaient beaucoup plus. Un élève a même pris le rôle de médiateur que j'avais endossé au départ et a commencé à discuter avec les autres de toutes les idées ; il demandait l'avis de ses camarades et ensuite tous me disaient quoi écrire. Ils ont ainsi pu reprendre, à la séance suivante, leur travail avec une trame de l'histoire déjà définie. Ils ont encore quelques problèmes de communication mais, maintenant qu'ils travaillent sur une histoire qu'ils ont construite tous ensemble, ils semblent beaucoup plus à l'écoute des idées et des propositions des uns et des autres. Ils ont trouvé un terrain d'entente : ils se reconnaissent tous dans l'histoire et passent au-dessus de leur mésentente afin de coopérer pour réaliser leur pièce. Ce groupe est vraiment le plus dysfonctionnel de la classe. Cependant, tous les autres ne fonctionnent pas parfaitement non plus mais je dirais que c'est plutôt un problème d'individu qu'un problème de groupe.

En effet, dans un groupe constitué de seulement trois élèves, l'un d'eux est en très grande difficulté et très éloigné de la culture scolaire. Il s'est bien investi lors de la première séance d'écriture : il donnait ses idées et réfléchissait avec ses camarades. Lors des séances suivantes, les autres membres du groupe se sont mis d'accord sur l'histoire qu'ils voulaient raconter mais cet élève, vexé que ses idées ne soient pas retenues, a tout simplement refusé de travailler avec ses camarades. Il n'a pas encore en tête ni l'esprit de groupe ni la nécessité de faire des compromis. Il s'est de nouveau intéressé à l'histoire qu'ils avaient produite lors de la dernière séance de ma responsabilité de la période 4 quand ils devaient réfléchir aux décors et costumes pour leur pièce. Étant un élève en grande difficulté, peut-être qu'il n'a pas réussi à travailler avec son groupe à cause du processus d'écriture qui l'a bloqué. J'espère qu'il va s'investir de nouveau pour la suite du projet. J'ai eu l'impression que, maintenant que leur histoire était finie, il se projetait plus dans la suite du projet avec les membres de son groupe.

Pour ce qui est des autres groupes, certains fonctionnent plus ou moins bien selon les séances mais il y a de vrais moments de collaboration et de création collective. Les élèves écoutent les idées de tout le monde et créent ensemble leur pièce. Il y en a néanmoins un qui se détache des autres. C'est un groupe qui a parfaitement fonctionné dès le début. Pourtant, les

élèves qui le composent ne s'entendent pas spécialement mais ils se sont tous très investis dans le projet et ils ont des échanges d'idées et des moments de grande réflexion face à ce qu'ils doivent écrire. Ils collaborent parfaitement depuis le début du projet et avancent donc très bien. Tout le monde s'écoute et tout le monde a le droit de parler. Ils demandent systématiquement ce que pensent les autres membres du groupe, réfléchissent ensemble aux problèmes de leur histoire et à comment les résoudre.

Quant à la classe entière, lors des phases de concertation où les groupes lisent leurs textes devant les autres, tous les élèves écoutent et réfléchissent pour donner des conseils constructifs. C'est un réel moment d'échange enrichissant pour le groupe classe.

Certains élèves peinent encore à travailler ensemble, à s'écouter, accepter les idées de l'autre et faire des compromis, à mettre leurs différends de côté afin de produire un travail commun. Même si la plupart a réussi à penser au projet avant de penser à soi et aux mésententes qu'ils ont entre eux, certains ne sont pas encore arrivés à ce degré de maturité.

La pédagogie du projet a donc plutôt bien permis d'améliorer le vivre ensemble lors des séances du projet théâtre. Grâce à cela, les élèves ont pu le faire bien avancer et tous se reconnaître dans la production finale. Malgré ces bienfaits, cette pédagogie n'a pas pu amener une amélioration globale de ce vivre ensemble dans la classe de CM1 B de l'école Gerty Archimède pour l'instant. Les moqueries et insultes restent assez présentes chez certains élèves le reste du temps. C'est un problème profond et ancré dans cette classe depuis le début de l'année et que l'on peine à résoudre avec ma binôme et le reste de la communauté éducative. Tout le monde essaie de travailler sur ce point avec eux mais cela ne semble pas faire sens pour tous. Cela engendre une mauvaise ambiance de classe pour travailler. Cela ne veut pas dire que cela ne peut pas changer. J'ai encore espoir que, lorsque mes élèves auront terminé de monter leur spectacle de théâtre, qu'ils le montreront tous ensemble à leurs parents et auront alors vécu la même expérience, les liens entre eux en seront resserrés.

CONCLUSION

Il nous reste encore beaucoup à faire avec les élèves pour notre projet théâtre avant la représentation mais, comme je l'ai indiqué dans ce mémoire, nous pouvons déjà voir les bénéfices de cette pédagogie quant à la motivation des élèves et le vivre ensemble. Ainsi, suite à ce que j'ai pu observer dans ma classe, je pense qu'il y a un lien entre motivation et bien vivre ensemble. Les élèves, s'ils sont motivés, vont être plus investis dans leur travail de groupe et vont mieux communiquer avec les autres, plus respecter l'avis de l'autre si cela peut nourrir un projet commun. Pour ce qui est des bénéfices quant au vivre ensemble, ils se verront peut-être quand le projet théâtre sera bien abouti. Une chose est sûre, nous serons tous très fiers le jour du spectacle après tout le travail fourni et je pense que cette satisfaction pourra alors fédérer le groupe. Je ne peux donner ici que mon avis mais il serait intéressant de connaître celui des deux autres points de vue du projet, à savoir celui des élèves et celui de leurs parents. Je pense récolter, à la fin du projet, leurs avis afin de voir si les bénéfices que j'attribue à cette pédagogie sont également perçus par les autres acteurs du projet.

Je n'ai pas abordé le thème de l'évaluation que le projet doit avoir dans ce mémoire mais je pense que les élèves doivent être associés à cette évaluation. Les auteurs de *Vivre la pédagogie du projet collectif* appellent cela la coévaluation. Dans le cadre de mon projet théâtre, les élèves s'évaluent tout au long du projet lors des temps pédagogiques mais l'évaluation principale sera le spectacle et le retour que feront les parents.

La pédagogie du projet permet ainsi de renouveler son enseignement. Elle fait partie de l'Éducation Nouvelle et vise à rendre l'élève acteur de ses apprentissages. Cette pédagogie a beaucoup d'avantages, comme je l'ai indiqué dans ce mémoire, mais enseigner uniquement par projet ferait perdre les bienfaits d'une telle pédagogie. Il faut savoir varier les approches afin de garder ses élèves intéressés et curieux. En effet, il semble que, pour amener la plupart des élèves à s'impliquer pleinement dans les apprentissages, il faut les motiver. Cette pédagogie reste malgré tout très lourde à mettre en place mais il est possible d'appliquer certains de ses principes sans pour autant en suivre toutes les étapes. C'est notamment ce que j'ai fait avec mes mini-projets d'anglais et un projet cerf-volant.

Pour conclure, je pense donc que cette pédagogie a eu des effets bénéfiques sur ma classe du point de vue de la motivation et du vivre ensemble et je continuerai donc à proposer des projets dans la suite de ma carrière. Il serait maintenant intéressant d'analyser ce que chaque discipline convoquée lors d'un projet apporte aux autres.

BIBLIOGRAPHIE

- Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.
- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 – *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux, du cycle de consolidation et du cycle des approfondissements*.
- Huber, Michel, *Conduire un projet-élèves*, Hachette Éducation, 2005.
- Bordallo, Isabelle, Ginestet, Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Éducation, 1998.
- Collectif Morissette-Perusset, *Vivre la pédagogie du projet collectif*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 2000.
- Bru, Marc, Not, Louis, *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse, Editions universitaires du sud, 1987.

ANNEXES

Liste des annexes :

1 : Planification du projet théâtre	p 37
2 : Compétences travaillées lors du projet théâtre	p 40
3 : Fiche sur le conte à détourner et le conte détourné complétée lors de la première séance d'écriture par le groupe de Cendrillon	p 43
4 : Évolution de l'écriture de la pièce de Hansel et Gretel (deux versions)	p 44
5 : Deux exemples de pièces écrites par les élèves	p 47

Annexe n° 1 : Planification du projet théâtre

PROJET THÉÂTRE-CONTES

Notre projet théâtre-contes consiste en l'élaboration d'un spectacle de théâtre à présenter aux parents à la fin de l'année. Pour cela, les élèves vont écrire leurs propres pièces à partir de contes, créer leurs décors et jouer ces pièces devant leurs parents.

Une personne notera à chaque fin de séance ce que l'on aura fait et où on en est dans le projet.

L'écriture de leurs propres pièces de théâtre

Étapes	Déroulé
1	Travail sur les contes détournés : étude d'un conte détourné du petit chaperon rouge (<i>Le loup de la 135^{ème}</i>)
2	Lecture de plusieurs contes détournés du petit chaperon rouge pour noter les points communs et comprendre ce dont on a besoin pour écrire un conte détourné.
3	Par petits groupes de 3 ou 4, les élèves rédigent leur propre conte détourné. Chaque groupe a un conte traditionnel à détourner (<i>Cendrillon, Hansel et Gretel, Boucle d'or, La petite fille aux allumettes, La princesse et le petit pois, Barbe-bleue</i>) → 1ers jets
4	1 ^{er} retour avec la classe entière : lecture de ce que chaque groupe a produit et discussion avec le reste de la classe sur des pistes d'amélioration.
5	Étude du genre littéraire qu'est le théâtre, définition des spécificités de ce genre puis écriture des contes détournés en suivant les codes du théâtre. → 2 ^{ème} jet
6	Retour avec la classe entière sur ce que les groupes ont écrit.
7	Correction orthographique et mise au propre sur l'ordinateur.

La mise en scène

- Le choix des éléments de mise en scène

Étapes	Déroulé
1	Visualisation d'une pièce de théâtre pour se rendre compte de ce que c'est et de ce que vont être les contraintes que l'on va rencontrer. → Noter ce qui est spécifique au jeu du théâtre, les éléments qui caractérisent le théâtre (espace scénique, le rideau, les 3 coups, les costumes, les coulisses, ...) → Histoire du théâtre.
2	Réflexion sur le lieu où l'on va donner notre représentation. → Propositions des élèves, discussion, visualisation, choix.
3	Réflexion par groupe sur les décors et les costumes dont ils vont avoir besoin → liste d'idées.
4	Discussion en classe entière sur ce qui est possible de faire vis à vis des décors car 6 pièces sur le même espace scénique (soit décor minimaliste qui est le même pour tous soit décors déplaçables) Rideau ?
5	Organisation des élèves pour réaliser les décors (de quoi a-t-on besoin ? s'il faut acheter du matériel, comment pouvons-nous récolter de l'argent ?, qui va faire quoi ?, ...)
6	Choix des accessoires et des costumes et création si besoin // décors.

- Le jeu des acteurs

Étapes	Déroulé
1	Entraînements au jeu théâtral (voix/corps) tout au long du projet. → virelangues, improvisation, déplacements, ton, ... <u>Rituel de théâtre</u> : virelangues, phrases à prononcer avec divers sentiments, improvisation, ...
2	Travail sur les différents métiers du théâtre (souffleur, rideau, maquilleur/coiffeur, régisseur, machiniste) et choix du ou des métiers que chacun fera le jour de la représentation (tous les élèves seront metteurs en scène tout au long du projet).
3	Discussion au sein des différents groupes et choix du rôle que chacun jouera.
4	Mémorisation du texte.
5	Travail sur l'interprétation du texte : le ton, les gestes, ...
6	Travail sur les déplacements sur scène (pas dos à la scène) et la voix (parler assez fort).
7	Retour avec la classe entière à chaque fin de séance sur le jeu des différents groupes pour leur donner des conseils pour l'améliorer.
8	Discussion en classe entière pour choisir dans quel ordre les pièces seront jouées.
9	Travail sur le début de la représentation et la fin et sur les transitions entre les différentes pièces.

La représentation

Étapes	Déroulé
1	Définir qui va être invité : on fera une représentation pour les parents mais est-ce que l'on en fera une pour les autres élèves de l'école ? Définir comment ils vont être invités (exemple : carton d'invitation avec réponse attendue pour le ...)
2	Définir le déroulé de la représentation : recueil des idées des élèves (exemple : billets pour les parents, placeur dans la salle, ...) et décision sur ce que l'on va faire.
3	Faire un récapitulatif d'où en est chaque groupe et faire la liste de tout ce dont on a besoin pour le jour de la représentation. → désigner plusieurs responsables du matériel qui devront veiller à ce que tout soit bien là le jour de la représentation.
4	Répétition générale.
5	Représentation.

Annexe n° 2 : Compétences travaillées lors du projet théâtre

Compétences de français :

Travaillées tout au long du projet (écriture, jeu, réunions de gestion du projet).

COMPRENDRE ET S'EXPRIMER A L'ORAL	
Parler en prenant en compte son auditoire : - Mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris - Techniques de mise en voix des textes littéraires - Techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés	Participer à des échanges : - Prise en compte de la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identification des points de vue exprimés - Présentation d'une idée, d'un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés - Mobilisation de stratégies argumentatives - Respect des règles conversationnelles
Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu	Adopter une attitude critique par rapport au langage produit

LIRE
Comprendre un texte littéraire et l'interpréter : - Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte lu - Identification d'un genre et de ses enjeux : le conte et le théâtre - Construction des caractéristiques et spécificités des genres littéraires : le conte et le théâtre - Mise en voix d'un texte après préparation

ÉCRIRE	
Produire des écrits variés : - Connaissance des caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire - Construction de la posture d'auteur - Mise en œuvre de la démarche de production de textes - Pratique du brouillon - Connaissances sur la langue	Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte : - Conception de l'écriture comme un processus inscrit dans la durée - Mise à distance du texte pour l'évaluer - Enrichissement, recherche de formulation plus adéquates
Prendre en compte les normes de l'écrit : - Prise en compte des formes d'organisation types de textes propres aux différents genres et types d'écrits - Mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe lexicale et grammaticale - Prise de conscience des éléments qui assurent la cohérence du texte	

Compétences des enseignements artistiques :

Travaillées lors de la création des costumes et des décors et de la mise en scène.

Expérimenter, produire, créer	Mettre en œuvre un projet artistique : - Identifier les principaux outils et compétences nécessaires à la réalisation d'un projet artistique - Se repérer dans les étapes de la réalisation - Identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif de création - Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur
--------------------------------------	--

Compétences de l'Education physique et sportive :

Travaillées lors du jeu des pièces.

Développer sa motricité et construire un langage du corps	S'exprimer devant les autres par une prestation artistique
S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre : - Apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et de celle des autres - Répéter un geste pour le stabiliser et le rendre plus efficace	

Compétences de l'enseignement moral et civique :

Travaillées tout au long du projet, notamment lors des travaux de groupe.

La sensibilité : soi et les autres : - Partager et réguler des émotions, des sentiments (maîtrise des règles de communication) - Respecter autrui - Savoir travailler en respectant les règles de la coopération	L'engagement : agir individuellement et collectivement : - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif - Savoir participer et prendre place dans un groupe - Pouvoir expliquer ses choix
Le jugement : penser par soi-même et avec les autres : - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue - Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres - Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif	

Socle commun de connaissance, de compétences et de culture :

DOMAINE 1 : LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER
Comprendre s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral comme à l'écrit
Voir compétences en français

DOMAINE 2 : LES MÉTHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE	
Organisation du travail personnel	Coopération et réalisation de projets
- Planifier des tâches - Anticiper - Gérer les étapes d'une production - Mémoriser - S'engager dans une démarche de résolution de problème - Mobiliser les connaissances nécessaires à la résolution d'un problème - Analyser et exploiter les erreurs - Mettre à l'essai plusieurs solutions - Accorder une importance particulière aux corrections	- Travailler en équipe - Partager des tâches - S'engager dans un dialogue constructif - Accepter la contradiction tout en défendant son point de vue - Faire preuve de diplomatie - Négocier et rechercher un consensus - Gérer un projet : planifier des tâches, fixer les étapes et évaluer l'atteinte des objectifs - Savoir que la classe est un lieu de collaboration

DOMAINE 3 : LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN	
Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres	Responsabilité, sens de l'engagement et initiative
- Exprimer ses sentiments et ses émotions - Apprendre à résoudre les conflits - Respecter l'opinion et la liberté d'autrui - Faire preuve d'empathie et de bienveillance	- Coopérer - Faire preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui - Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres - Comprendre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire - S'engager auprès des autres - Prendre des initiatives

DOMAINE 5 : LES REPRÉSENTATION DU MONDE ET DE L'ACTIVITÉ HUMAINE
Invention, élaboration, production
- Imaginer, concevoir et réaliser des productions de natures diverses - Mobiliser son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel et collectif - Développer son jugement - Tenir compte des contraintes - Etre attentif aux autres

Annexe n° 3 : Fiche sur le conte à détourner et le conte détourné complétée lors de la première séance d'écriture par le groupe de Cendrillon.

Conte à détourner :

	Conte d'origine	Conte détourné
Situation initiale (ce qui se passe au début)	Un Gentilhomme (le père de Cendrillon) épousa une cruelle femme qui avait de 2 filles	Cendrillon va aller à Paris et l'arion se crache.
Les personnages	Le Gentilhomme - La femme - Les 2 filles - le roi - le prince et Cendrillon - marraine	2 princesses 2 prince
Les lieux	à la maison - le bal	Paris . arc-de-triomphe. métro
Les aides		O
La tâche	aller au bal	aller à Paris
La fin	Cendrillon	retrouve sa basquette et va en boîte nuit

Annexe n°4 : Évolution de l'écriture de la pièce de Hansel et Gretel

- Texte des élèves en noir avec mes commentaires pour améliorer la rédaction en rouge

TITRE

Scène 1

Ecrire les personnages et ajouter le lieu de la scène

LE PÈRE- Je suis désolé de vous annoncer ça mais nous n'avons plus de céréales. Qui dit plus de céréales dit on va faire passer le temps en jouant à 1,2,3,10 soleil !

Scène 2

Ecrire les personnages et ajouter le lieu de la scène

LA MAMAN – Bien joué ! on va partir quand ils vont compter !

Un des enfants est en train d'écouter la conversation et il va semer ses dernières céréales pour retrouver les parents. *(écrire cela sous forme de didascalies et écrire les paroles prononcées par cet enfant pour que l'on comprenne ce qu'il compte faire)*

LES ENFANTS – 1,2,3,10 soleil !

LES PARENTS – Compter moins vite !

LES ENFANTS – D'accord ! Allez, on recompte.

Les parents partent.

Scène 3

Ecrire les personnages et ajouter le lieu de la scène

L'enfant qui a semé les céréales dit à l'autre que c'est bon, ils vont pouvoir retrouver le chemin parce qu'il l'a marqué. *(écrire le dialogue)*

LISA – Mais les oiseaux ont tout mangé !

Les enfants demandent aux passants s'ils n'ont pas vu leurs parents (ils les décrivent). *(écrire le dialogue)*

LES ENFANTS – On va jamais trouver personne !

Une personne arrive.

LA PERSONNE – Vous voulez aller avec moi ? Ma maison est en Pop-corn.

LES ENFANTS – D'accord !

Scène 4

Ecrire les personnages et ajouter le lieu de la scène

(peut-être que vous pourriez écrire un dialogue sur l'arrivée des enfants devant cette maison en pop-corn)

Barbe bleue donne un trousseau de clés aux enfants.

BARBE BLEUE – Vous avez le droit d'aller dans toutes les pièces à part la pièce interdite. Ok ?

Barbe bleue leur montre la clé interdite.

LES ENFANTS – Ok !

Scène 5

Ecrire les personnages et ajouter le lieu de la scène

NARRATEUR – Mais les enfants étaient curieux.

Les enfants sont devant une porte avec un panneau « interdit aux enfants ».

UN ENFANT – Viens, on va ouvrir la porte !

(Il faudrait que les enfants disent ce qu'ils voient dans la pièce parce que le jour du spectacle, les spectateurs ne vont pas voir de lions, donc il faut le dire. Ou alors on peut entendre des rugissements de lions et les enfants crient parce qu'ils ont peur.)

Barbe bleue arrive.

BARBE BLEUE *furieux* – Vous avez ouvert la porte interdite, je vais vous donner à manger aux lions maintenant !

LES ENFANTS – D'accord, on se rend.

BARBE BLEUE – haha !

LES ENFANTS – Prenez-nous les mains !

BARBE BLEUE – Avec plaisir ! Je vais vous jeter aux lions !

Les enfants tirent la main de Barbe bleue et il tombe aux lions. Les enfants ferment la porte.

LES ENFANTS – Viens on prend l'argent et on va retrouver les parents !

(Je croyais que vous aviez dit que les enfants mangeaient la maison en pop-corn aussi ?)

NARRATEUR – Les enfants retrouvèrent leurs parents et ils vécurent heureux.

Il faut maintenant que vous décidiez lequel des deux enfants parle à chaque fois parce qu'ils ne peuvent pas parler en même temps tout le temps.

- Pièce finale

BART ET LISA ET LA MAISON EN POP-CORN

Scène 1

Narrateur, Bart, Lisa, le père, la mère – la cuisine

La famille est assise à une table dans la cuisine.

NARRATEUR – Il était une fois Hansel et Gretel ... Ah non, ce ne sont pas eux !

LE PÈRE – Je suis désolé de vous annoncer ça mais nous n'avons plus de céréales. Qui dit plus de céréales dit on va faire passer le temps en jouant à 1,2,3,10 soleil dans le parc de Bercy.

Scène 2

Le père, la mère, Bart, Lisa – le parc de Bercy

LA MAMAN – Bien joué ! on va partir quand ils vont compter !

Un enfant est en train d'écouter la conversation des parents.

BART en aparté – Je vais semer mes dernières céréales pour pouvoir retrouver la maison.

Il sème les céréales.

LES ENFANTS – 1,2,3,10 soleil !

LES PARENTS – Compter moins vite !

LISA – D'accord ! Allez, on recompte.

Les parents partent.

Scène 3

Bart, Lisa, Barbe orange – le parc de Bercy

BART – Ne t'inquiète pas Lisa, j'ai semé des céréales pour retrouver notre chemin. (*il lui montre les céréales*)

LISA – Mais les oiseaux ont tout mangé !

BART – Oh non ! On a qu'à demander si quelqu'un a vu nos parents.

LISA – Excusez-vous de vous déranger, est-ce que vous n'avez pas vu nos parents ?

DES PASSANTS – Non, on ne connaît pas vos parents.

LISA – On ne va jamais trouver quelqu'un qui les a vus !

Une personne arrive.

BARBE ORANGE – Vous avez perdu vos parents ?

BART – Oui, ils nous ont abandonnés.

BARBE ORANGE – Vous voulez venir avec moi ? Ma maison est en Pop-corn.

LES ENFANTS – D'accord !

Scène 4

Bart, Lisa, Barbe Orange – la maison en pop corn

BARBE ORANGE – Voilà ! On y est !

LES ENFANTS émerveillés – Ouah ! Votre maison est très belle !

Barbe orange donne un trousseau de clés aux enfants.

BARBE ORANGE – Faites comme chez vous, vous avez le droit d'aller dans toutes les pièces à part la pièce interdite. Ok ?

Barbe orange leur montre la clé interdite.

LES ENFANTS – Euh... Ok !

Scène 5

Le narrateur, Bart, Lisa, Barbe orange – la pièce interdite

NARRATEUR – Mais les enfants étaient bien trop curieux et allèrent voir cette pièce.

Les enfants sont devant une porte avec un panneau « interdit aux enfants ».

LISA – Viens, on va ouvrir la porte !

Ils ouvrent la porte et on entend des rugissements de lions.

LES ENFANTS apeurés – Ahhh ! des lions !

Barbe orange arrive.

BARBE ORANGE furieux – Vous avez ouvert la porte interdite ! Je vais vous donner à manger aux lions maintenant !

BART en faisant semblant de se rendre – D'accord, on se rend.

BARBE ORANGE – haha !

LISA en faisant semblant de se rendre – Prenez-nous les mains !

BARBE ORANGE – Avec plaisir ! Je vais vous jeter aux lions !

Les enfants tirent la main de Barbe orange et il tombe aux lions. Les enfants ferment la porte.

BART – Viens on prend l'argent et on va retrouver les parents !

LISA – Attend, comme on est dans une maison en pop corn on a qu'à en manger un peu !

NARRATEUR – Les enfants retrouvèrent leurs parents et ils vécurent heureux.

Annexe n° 5 : Deux exemples de pièces écrites par les élèves

LA BARBE PRESQUE BLEUE

Acte 1, scène 1

Narrateur

LE PRÉSENTATEUR – (*fermement*) Mesdames, mesdemoiselles, messieurs. J'ai l'honneur de vous présenter La barbe presque bleue. Une histoire qui se passe dans une maison de campagne. Alors, il était une fois ...

(*sonnerie du vélo du facteur*)

Scène 2

Facteur, Jeannette - porte d'entrée de chez Jeannette

LE FACTEUR – Une lettre pour Melle Jeannette.

JEANNETTE – (*sortant de la maison*) Une lettre pour moi ! Donnez-la-moi !

LE FACTEUR – Oui madame, c'est pour vous, tenez.

JEANNETTE – Merci, au revoir.

Scène 3

Jeannette - chez elle

JEANNETTE – Alors, voyons cette lettre. (*lisant la lettre*) « Chère Jeannette, cela fait quelques temps que je vous observe faire vos courses au marché... J'aimerais vous rencontrer... Je vous invite donc dans mon château. Rendez-vous à 16h30. Signé Barbe bleue. 0650462839 voici mon numéro privé où vous pouvez me joindre. »

Bon, j'y vais ou pas ? Parce que ces princes sont d'un ringard...

Scène 4

Jeannette, Barbe Bleue, Narrateur - devant chez Jeannette

Plus tard...

JEANNETTE – Oh la la, où est-il ? Je l'attends depuis 16h31 et le rendez-vous était à 16h30

...

Barbe bleue entre sur scène.

JEANNETTE – (*en chuchotant*) Oh le voilà ... Comme il est mignon avec sa barbe bleue !

BARBE BLEUE – (*avec une voix grave*) Jeannette, Jeannette ! Je m'excuse de ma minute de retard, ça ne me ressemble pas... Allez notre carrosse nous attend.

NARRATEUR - 10 minutes plus tard car le carrosse à réaction de Barbe bleue va très vite.

Scène 5

Barbe Bleue, Jeannette, Narrateur - Dans le château

BARBE BLEUE – (*avec une voix théâtrale*) Bienvenue dans mon château !

JEANNETTE – C'est merveilleux !

BARBE BLEUE – Venez, je vais vous faire une visite guidée.

NARRATEUR – Il lui montra toutes les pièces de la maison.

BARBE BLEUE - C'est la cuisine, la salle de jeux, les toilettes, d'autres toilettes, encore une... Euh, allons voir l'étage du dessus... (*il panique devant une porte et prend Jeannette par le bras*)

JEANNETTE - Mais quelle est cette pièce ?!

BARBE BLEUE – Jeannette, tout ce que je peux vous dire c'est que je vous interdis d'ouvrir cette porte !

JEANNETTE – *choquée* Mais voyons ! Ne me parlez pas comme ça ! Bien sûr que je ne vais pas le faire.

Scène 7

Narrateur, Barbe bleue, Jeannette - une semaine plus tard dans le salon

NARRATEUR – Les nouveaux amis s'entendaient tellement bien, qu'ils décidèrent de se mettre en colocation.

JEANNETTE *assise en train de lire* – Bah tu t'en vas ?!

BARBE BLEUE *devant la porte avec une valise* – Oui j'ai un voyage d'affaires, je te laisse veiller sur la maison. Oh et d'ailleurs je vais te confier mon plus grand secret... Dans la pièce secrète il ... OH MON UBER EST LÀ je ne peux pas le faire attendre !

JEANNETTE – OH non ... mais...

Scène 9

Jeannette, dans le salon de Barbe bleue

NARRATEUR – Jeannette s'ennuyait seule, cela faisait une semaine que Barbe Bleue était parti.

JEANNETTE – *à voix haute, assise* Je m'ennuie toute seule... Je ne sais plus quoi faire... Je vais me dégourdir les jambes.

NARRATEUR – Elle arriva devant la porte interdite.

JEANNETTE - Cette porte ... Cette mystérieuse porte... Il a failli me dire son secret avant de partir, donc ce n'est pas si grave... si... si je jette un tout petit coup d'oeil ...

(*elle ouvre la porte et reste sous le choc en se figeant*)

NARRATEUR - Eh oui ... elle n'a pas su résister à la tentation... Et maintenant la voilà choquée... Vous devez sûrement vous demander ce qu'il peut bien se cacher derrière cette porte... Regardez sa réaction... Suspens... Suspens... BON je vais vous raconter le secret de Barbe Bleue, il y a très...

BARBE BLEUE - JEANNETTE JE SUIS LÀ ! *Jeannette n'est plus figée, elle reste choquée en regardant à l'intérieur de la pièce...*

BARBE BLEUE - Mais qu'est-ce que tu ... Oh non ... Je peux tout expliquer ...

JEANNETTE *en s'accroupissant* – Je ... je ... je ne comprends pas ...

BARBE BLEUE - Je voulais tout te dire avant de partir !

JEANNETTE - Depuis le début... tu me cachais ... que ... que... tu utilisais de la ...
TEINTURE BLEUE (*elle se retourne et montre le pot vers le public*)

BARBE BLEUE - Oui ... Je vais t'expliquer l'histoire derrière mon secret... Autrefois, j'aimais aller à la foire, et j'aimais beaucoup les attractions. Eh bien j'ai fait un train fantôme, et j'ai eu tellement peur que ... que mes cheveux sont devenus BLANCS... Mais pas seulement mes cheveux... Ma magnifique barbe aussi.

JEANNETTE — Ah ... je comprends mieux... Tu m'as vraiment fait une peur Bleue !

BOUCLE NOIRE ET LES TROIS GRIZZLYS

Scène 1

Le narrateur, mamie et Boucle Noire, chez la grand-mère

NARRATEUR – Il était une fois une petite fille du nom de Boucle Noire qui habitait en plein centre-ville dans un duplex de 300 mètres carrés avec sa mamie. Un jour, sa mamie lui demanda d’aller dans la forêt pour cueillir des fruits.

MAMIE – Boucle noire, va dans la forêt pour me chercher des fruits.

BOUCLE NOIRE – Euh... tu parles vraiment de la forêt interdite... Elle est maudite !

MAMIE – Ohhh il ne faut pas croire ces rumeurs...Tu sais qu'on y trouve les meilleurs fruits ma chérie

BOUCLE NOIRE – D'accord mamie je prends mon panier à fruits et j’y vais.

NARRATEUR – Boucle noire alla dans la forêt sombre et maudite, avec son petit panier

BOUCLE NOIRE *elle répète à voix haute en se rassurant* – elle n'est pas maudite ... elle n'est pas maudite ...

Scène 2

Boucle noire – dans la forêt

BOUCLE NOIRE – Je ne trouve pas de fruits ! Ça fait une heure que je cherche ! *Elle voit une lumière.* Qu’est-ce que c’est que cette lumière ?

Scène 3

Le narrateur, Boucle Noire – dans le jardin

NARRATEUR – Ce que Boucle noire avait vu était une grande maison en plein milieu de la forêt. La maison était entourée d’un étang, de trois ruches et d’un potager. À côté du potager, il y avait un cabanon à côté d’un grand arbre où poussait des fruits mystérieux.

BOUCLE NOIRE – C’est magnifique ! Je vais rentrer dans la maison.

Scène 4

Boucle noire, Grand grizzly, Moyen Grizzly et Petit grizzly - dans la maison

BOUCLE NOIRE – *rentrant dans la maison.* Que c’est beau à l’intérieur !

On entend des bruits de pas. Boucle noire monte à l’étage. On entend une porte grincer. Boucle noire se cache sous le lit.

GRAND GRIZZLY – Je sens une odeur d’enfant dans notre maison.

MOYEN GRIZZLY – Tu dois rêver. *Il renifle.* Mais je sens une odeur d’enfant.

PETIT GRIZZLY – Je sens que l’odeur est à l’étage.

Scène 5

Grand grizzly, Moyen grizzly et Petit grizzly - dans la maison

Les grizzlys montent à l’étage.

GRAND GRIZZLY – Je sens l’odeur !

PETIT GRIZZLY – Je vais voir dans la chambre.

MOYEN GRIZZLY – Je vais voir dans la salle de bain.

GRAND GRIZZLY – Moi, je vais dans le bureau.
Tous cherchent d'où vient l'odeur.

Scène 6

Le narrateur, Petit grizzly et Boucle noire, les parents - dans la chambre

PETIT GRIZZLY *regarde sous le lit* – Oh une petite fille !

BOUCLE NOIRE - s'il te plaît ne me fait pas de mal, je viens chercher des fruits pour ma mamie.

PETIT GRIZZLY - Moi te faire du mal ? Tu n'es pas à mon goût !! Je suis végétarien, pas comme mes parents. Regarde n'aie pas peur, je te donne les fruits de mon goûter et tu peux emprunter mon passage secret pour sortir. Il ne vaut mieux pas que mes parents te trouvent.

BOUCLE NOIRE – Merci pour tout !

LES PARENTS - CHÉRIE ON MONTE !

PETIT GRIZZLY - Dépêche toi !!

Boucle Noire sort.

NARRATEUR – Boucle noire rentra chez elle ravie de faire la tarte et elle vécut heureuse pour toujours.

Résumé (français)

Aujourd'hui, il est de plus en plus compliqué de motiver tous les élèves et de leur faire prendre part aux apprentissages. De plus, les relations entre les enfants ne permettent pas toujours d'avoir une ambiance de classe propice à l'enseignement.

La pédagogie du projet est une alternative aux pédagogies classiques : elle rend les élèves actifs et acteurs de leurs apprentissages. Ce mémoire cherche donc à savoir si elle peut être une solution à la motivation des élèves et au bien vivre ensemble à travers les projets mis en place dans ma classe.

Quels sont les avantages et limites d'une telle pédagogie ? Quelles en sont les étapes ? Quelle est la place du professeur dans le projet ? Quels sont les bénéfices quant à la motivation et au vivre ensemble ?

Autant de questions auxquelles ce mémoire cherche à répondre.

Résumé (anglais)

Nowadays, it has become harder and harder to motivate and make the pupils participate in the learnings. Furthermore, the stand of relationships among the pupils do not always enable the proper learning atmosphere in the class. The project-based learning is an alternative to classical teaching methods: it aims at making pupils taking an active part in their own learnings. This memory aims at setting whether or not this teaching method could be a solution in order to motivate pupils and to strengthen cohesion among them. Through some projects i have implemented in my class, it will address following questions: what are the main benefits and limits of the project-based learning? Which are the different steps for implementing this method? What is the role of the teacher in this project? Which benefits in terms of cohesion and motivation? All these questions are being answered in this memory.