

# La pédagogie de projet

## En théorie, oui, et en pratique ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Alison Bailly**

Sous la direction de : **Mandy Amez-Droz**

**Delémont, mars 2025**

## Remerciements

---

Tout d'abord, je tiens à remercier les personnes ayant contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail de bachelor.

Je remercie en premier lieu ma directrice de mémoire, Madame Mandy Amez-Droz, pour ses commentaires et son temps lors de nos entretiens.

Je suis également très reconnaissante envers les 3 enseignants qui ont accepté de m'ouvrir la porte de leurs classes et de me dévoiler les secrets de leurs pratiques. Rien n'aurait été possible sans leurs témoignages.

Enfin, je tiens à remercier tout particulièrement mes parents pour leur écoute et relecture, mon compagnon pour ses encouragements ainsi que mes amies et amis pour leurs précieux conseils tout au long du processus de réalisation de ce travail.

**Note** : Dans ce travail, le générique masculin est utilisé sans discrimination, uniquement afin d'alléger le texte et d'en simplifier la lecture.

## Résumé

---

Ce travail se penche sur une méthode faisant parler d'elle depuis plusieurs dizaines d'années maintenant : la pédagogie de projet. Bien que promue auprès des enseignants, cette pratique reste souvent implicite au niveau de sa planification et de son application en classe. En effet, la méthode rendant les élèves actifs, donnant du sens à leurs apprentissages tout en permettant de tisser des liens entre les disciplines n'est pas forcément aisée à mettre en place dans la réalité d'une salle de classe.

Ce travail a donc pour but de recenser les éléments essentiels dont il faut tenir compte pour planifier un projet à l'école et la manière dont les enseignants l'appliquent réellement en classe. Les différentes étapes de la mise en place d'un projet y seront décrites en s'intéressant tout d'abord à leur planification puis à leur application.

Pour la récolte de données, des entretiens semi-directifs ont été menés avec des enseignants primaires appliquant cette pédagogie depuis plusieurs années dans leurs classes. Leurs regards d'experts en la matière devraient permettre d'aiguiller et de rassurer n'importe quel enseignant qui aurait l'envie de sauter le pas.

### Cinq mots-clés

- Enseignants primaires
- Vision des enseignants
- Pédagogie de projet
- Planification d'une démarche en projet
- Application concrète dans l'enseignement

## Liste des figures

---

Figure 1 : Les différentes dénominations de la méthode.....	p.5
Figure 2 : Les différentes natures d'un projet.....	p.6
Figure 3 : Trois dérives de la pédagogie de projet.....	p.7
Figure 4 : Modélisation personnelle de la planification d'Hubert.....	p. 9
Figure 5 : Planification d'un projet.....	p.11
Figure 6 : Déroulement d'une démarche en projet.....	p.14
Figure 7 : Marche à suivre de planification.....	p.14

## Liste des tableaux

---

Tableau 1 : Marche à suivre d'une planification .....	p.13
Tableau 2 : Recherche qualitative et quantitative .....	p.17
Tableau 3 : Participants aux entretiens.....	p.21
Tableau 4 : Code couleur pour l'analyse des entretiens.....	p.23
Tableau 5 : Les éléments planifiables.....	p.44

## Liste des annexes

---

Annexe 1 : Formulaire de consentement .....	I
Annexe 2 : Guide d'entretien .....	II

# Sommaire

Remerciements .....	i
Résumé .....	ii
Liste des figures .....	iii
Liste des tableaux .....	iii
Liste des annexes .....	iii
Sommaire .....	
Introduction.....	1
1. Problématique.....	3
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche.....	3
1.1.1. Raison d'être de l'étude.....	3
1.1.2. Présentation du problème.....	4
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche.....	4
1.2. État des connaissances théoriques .....	5
1.2.1. Définition et caractéristiques.....	5
1.2.2. Origine de la pédagogie de projet.....	6
1.2.3. Dérives possibles .....	8
1.2.4. Etapes de la méthode .....	10
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche.....	15
1.3.1. Question de recherche.....	15
1.3.2. Objectifs de recherche .....	15
2. Méthodologie .....	17
2.1. Fondements méthodologiques.....	17
2.1.1. Recherche qualitative .....	17
2.1.2. Démarche descriptive compréhensive .....	18
2.1.3. Approche inductive.....	19
2.2. Nature du corpus.....	19
2.2.1. Entretien semi-directif et guide d'entretien .....	20
2.2.2. Procédure et protocole .....	21
2.2.3. Echantillonnage .....	21
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	22
2.3.1. Règles de transcription.....	22
2.3.2. Traitement des données .....	22
3. Présentation et interprétation des résultats.....	24
3.1. Avant de commencer le projet.....	24
3.1.1. Choix et introduction du projet .....	24
3.1.2 Objectifs et interdisciplinarité.....	26
3.1.3. Durée et fréquence .....	28
3.2. Durant le projet .....	31
3.2.1 Organisation des projets et de la classe.....	31

3.2.2 Actions des élèves lors des projets .....	33
3.2.3. Posture de l'enseignant en pédagogie de projet.....	35
3.2.4 Intervenants extérieurs .....	37
3.3. Pour conclure le projet .....	38
3.3.1 Produit final .....	38
3.3.2 Conclusion et valorisation.....	40
3.3.3. Évaluations et régulations.....	41
Conclusion.....	44
Références bibliographiques.....	47
Annexes.....	I

# Introduction

---

## Champ d'étude

L'école est un lieu d'apprentissage, de transmission, de rencontres. Les enseignants impactent la vie de chaque enfant qui passe entre leurs mains. Ils jouent un rôle essentiel dans la construction des futurs adultes de la société de demain.

Depuis toujours, la pédagogie évolue au fil des siècles et des courants de pensées. Elle se base sur la vision que l'on a de l'enfant et de ce que l'on entrevoit pour lui. L'école a subi d'énormes progressions et les méthodes ont grandement évoluées. Pourtant, les enseignants suivent toujours les mêmes buts : trouver des manières efficaces, nouvelles, intrigantes, passionnantes de transmettre les savoirs à leurs élèves ; ces savoirs qui leur permettront de grandir et de devenir des personnes à part entière. Aujourd'hui, l'école ne doit plus seulement permettre à l'enfant de développer des connaissances mais également des compétences, des savoir-être, du savoir-vivre. Pour cela, plusieurs pratiques pédagogiques peuvent s'avérer payantes ; en particulier les méthodes s'inspirant de la pédagogie nouvelle. Ce travail se focalisera donc sur une de ces pratiques : la pédagogie de projet.

En tant que future enseignante, comment ne pas être attirée par une pratique qui permettrait aux enfants de donner du sens aux apprentissages scolaires, avec un but et un produit final qui peuvent avoir une utilité ou un impact sur les autres en étant valorisé. La pédagogie de projet prône l'élève actif et qui apprend par lui-même, l'interdisciplinarité et le décloisonnement des branches, la mise en avant des capacités transversales comme la collaboration, la communication ou encore la pensée créatrice. Elle m'a tout de suite fortement intéressée et j'ai voulu en apprendre davantage afin de pouvoir potentiellement l'appliquer plus tard dans ma propre classe.

## Sujet de la recherche

Ce travail s'intéressera donc à la pédagogie de projet. Le sujet est vaste et plusieurs études ont déjà pu relever les apports de cette méthode ainsi que l'impact qu'elle a sur les apprentissages des élèves. De nombreux auteurs ont écrits sur ce sujet et ont pu répondre à bon nombre d'interrogations qui ont surgit à l'aube du commencement de cette recherche. Cependant, certains aspects, deux en particulier, sont restés sans réponses : la planification et l'application de la pédagogie de projet en classe. Ces thématiques sont à l'origine des deux questions de départ de ce travail :

- Comment les enseignants planifient-ils leurs projets ?
- Comment appliquent-ils la pédagogie de projet dans leurs classes ?

## Plan du travail

En premier lieu, le problème est expliqué et l'intérêt de le traiter est démontré. Ensuite, la pédagogie de projet ainsi que ses caractéristiques sont clairement définies. L'origine de cette méthode est retracée et les dérives possibles énoncées. Enfin, plusieurs planifications réalisées par différents auteurs expliquant les étapes de la méthode sont présentées.

Dans un second temps, la méthodologie utilisée pour ce travail est décrite : il s'agit d'expliquer les fondements de la recherche : le type (qualitative), la démarche (descriptive-compréhensive) et l'approche (inductive). La méthode de collecte de données par entretiens semi-directifs est expliquée et quelques informations concernant les trois personnes interrogées sont données. Finalement, la méthode d'analyse est exposée.

Dans la section dédiée à la présentation et interprétation des résultats, les données sont tout d'abord présentées sous forme de tableaux contenant des verbatims tirés des entretiens. Puis, elles sont mises en lien avec les connaissances décrites dans la problématique afin de comparer la théorie à la pratique. Enfin, elles sont reliées aux deux objectifs de la recherche à savoir, la planification et l'application de la pédagogie de projet en classe.

Le travail se conclut par une synthèse des résultats de l'analyse et sa mise en lien avec la question de recherche. Une critique du travail est ensuite développée et des perspectives pour ce travail sont exposées.

# 1. Problématique

---

Dans cette première section, le raisonnement ayant conduit ce travail à voir le jour est tout d'abord retracé. L'intérêt de l'objet choisi pour la recherche, à savoir la pédagogie de projet, est ensuite démontré. Puis, un état des lieux sur les connaissances théoriques liées à ce thème est réalisé. Enfin, la question de recherche ainsi que ses objectifs sont dévoilés.

## 1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

---

Un des buts premiers d'un enseignant devrait être de chercher les meilleurs moyens pour permettre à ses élèves de réussir et d'apprendre en éprouvant du plaisir. Il est nécessaire d'être à l'affût de nouvelles méthodes, de pratiques et de conseils pour améliorer son enseignement jour après jour. Après quelques expériences en stage, à divers endroits et sous le regard d'enseignants chevronnés, il est d'ores et déjà possible d'avoir une idée de ce qui sera repris, amélioré, supprimé ou mis en évidence dans sa future pratique. Les connaissances scolaires sont, certes, très importantes mais la motivation et le sens ont également un poids considérable dans la balance. L'école devrait être, pour les élèves, un lieu d'expérimentation et d'acquisition de savoirs utiles et non une corvée quotidienne.

Durant la formation d'enseignant primaire à la HEP-BEJUNE, l'évolution des pratiques pédagogiques ainsi que les différentes possibilités d'enseignement disponibles aujourd'hui sont décrites. Lors des stages sur le terrain, il est possible d'observer et parfois même d'expérimenter ces méthodes. Que ce soient les pratiques Montessori, la pédagogie active ou d'autres encore, il existe de nos jours de multiples façons d'enseigner pour atteindre les exigences scolaires tout en respectant ses propres envies et en inculquant des valeurs.

### 1.1.1. Raison d'être de l'étude

La pédagogie de projet est une pratique en plein essor. Elle est d'ailleurs évoquée et décrite durant la formation à la HEP-BEJUNE. Cette méthode permet aux enfants d'apprendre de nouvelles connaissances scolaires tout en travaillant les capacités transversales (communication, collaboration, ...), les savoir-faire et le savoir-vivre. De plus, elle apporterait davantage de sens et de motivation aux élèves car elle place l'enfant au centre de l'apprentissage ; il devient l'auteur de la construction de son savoir. Selon André Tricot (2018), les quelques études menées jusqu'à présent « semblent montrer que la pédagogie par projet permet d'engager les élèves et les étudiants dans des activités, et que leur perception a posteriori est très positive ».

Bien sûr, cette méthode n'a pas que des avantages. Tricot (2018) assure que « les projets sont aussi des situations d'apprentissage par enseignement très exigeantes qui peuvent générer des difficultés importantes ». Par exemple, le temps de planification et de réalisation d'un projet peut être long. Cela requiert d'être bien organisé et d'anticiper les éventuels besoins et problèmes des élèves. De plus, les ressources nécessaires peuvent être conséquentes (matériel, temps, etc.). Enfin, il se peut que les productions finales échouent et il faut donc y être préparé.

Cependant, le processus en vaut souvent la peine et le produit final, valorisant pour les élèves, permet de voir à quoi servent réellement les savoirs de l'école. De plus, cette méthode favorise

l'interdisciplinarité. En effet, la pédagogie de projet permet de rassembler des savoirs de thématiques et donc de branches diverses (arts, sciences, langues, ...) au profit d'une seule production finale. Encore une fois, cela contribue à donner du sens aux apprentissages.

En résumé, la pédagogie de projet paraît être une méthode avantageuse pour l'enseignement. Les éléments cités ci-dessus semblent contribuer à rendre les leçons plus actives, les enfants plus motivés et les cours plus concrets. Ce sont les principales raisons pour lesquelles ce travail se penche sur cette thématique.

### **1.1.2. Présentation du problème**

Au début de la réflexion, de nombreuses interrogations émergent ; que ce soit à propos des apports, des limites, de la faisabilité de certains projets ou encore de l'application aux différents degrés scolaires. Pourtant, après quelques recherches, beaucoup de questions trouvent des réponses. De nombreux livres et articles décrivent les lignes directrices de la pédagogie de projet de long en large, en retraçant les origines, les avantages, ou encore les dérives possibles. Ces lectures permettent rapidement de comprendre les bases de cette pratique et d'y voir plus claire.

Cependant, un constat revient souvent : en théorie, c'est faisable mais comment le mettre réellement en pratique ? En effet, les ouvrages manquent cruellement de pistes, d'exemples et de conseils pour appliquer concrètement la pédagogie de projet en classe. Certes, quelques éléments concernant la planification sont évoqués brièvement mais cela demeure vague et théorique. Il reste encore beaucoup de questions en suspens.

- Par où commencer ?
- Quel projet choisir et sur combien de temps l'organiser ?
- Dans quelle(s) branche(s) ? ?
- A quoi faut-il faire attention ?
- Peut-on pratiquer cette pédagogie tout le temps ?
- Comment adapter cette méthode aux différents degrés scolaires ?
- Est-il préférable de faire des projets individuels, de groupes, en classe entière ?

Le manque de réponses à ces questions et de feed-back concernant l'application de la pédagogie de projet sur le terrain mérite qu'on s'y intéresse. Comme André Tricot (2018) le souligne, nous n'avons encore aujourd'hui que peu de retours sur cette méthode et, parfois, l'application de la pédagogie de projet sur le terrain peut se révéler difficile. C'est la raison pour laquelle ce problème vaut la peine d'être traité.

### **1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche**

Cette recherche aura pour finalité, grâce à des entretiens avec des praticiens expérimentés, d'en apprendre plus sur les pratiques des enseignants. Que ce soit sur la planification d'un projet (durée, branche, fréquence, ...) ou sur sa réalisation (posture de l'enseignant, actions des élèves, valorisation du produit final, respect de la planification, ...). Cette récolte de données permettra d'avoir des repères pour planifier, suivre et conclure un projet en ayant les conseils et mises en garde de collègues aguerris. En effet, il est toujours plus facile et motivant de tenter d'appliquer une nouvelle méthode lorsqu'on dispose de directives précises, plutôt que lorsqu'il faut effectuer des recherches et les tester par ses propres moyens. Il est donc

possible que ce travail donne envie à de nouveaux enseignants de se lancer dans cette pratique en étant plus rassurés.

## 1.2. État des connaissances théoriques

---

Afin de bien comprendre de quoi nous parlons dans ce travail, il est d'abord essentiel de définir ce qu'est la pédagogie de projet. Dans un second temps, nous nous intéresserons à l'origine de celle-ci afin de découvrir quels étaient les aspects fondamentaux nouveaux que les pédagogues voulaient mettre en avant. Nous aborderons ensuite les dérives possibles de cette pratique. Enfin, nous verrons quelques mises en application décrites par des auteurs. Ces éléments permettront d'avoir une bonne base pour entrer véritablement dans le travail de recherche par la suite.

### 1.2.1. Définition et caractéristiques

Tout d'abord, il faut préciser qu'aujourd'hui, plusieurs dénominations sont utilisées pour parler de pédagogie de projet. En voici quelques-unes présentées dans l'ouvrage de Meia (2022).

Figure 1 : Les différentes dénominations de la méthode



(Meia, 2022. p.127)

Meia (2022) définit la pédagogie de projet comme « une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète ». Pour lui, « le produit final, peut être tangible (une affiche, un article de journal...) mais pas nécessairement (un exposé d'élève peut, par exemple, être mis en projet) ». Perrenoud (1999) donne également quelques exemples de « productions concrètes (journal, spectacle, exposition, maquette, création artistique, manifestation sportive, fête scolaire, ...) ». La réalisation d'un projet peut donc toucher tous les domaines. La production finale est la plupart du temps valorisée, c'est-à-dire exposée dans un musée, une galerie d'art, dans le journal ou à la télévision, afin d'être partagée avec d'autres personnes (parents, autres classes ou écoles, ...). Cette valorisation est très importante pour les enfants car elle amène intérêt, motivation ainsi qu'un sens à ce qu'ils font.

Selon Meia (2022), les projets peuvent varier selon 3 axes : le nombre de participants (individuel / groupes / classe entière), la durée (une ou deux leçons / quelques semaines à quelques mois / quelques mois à l'année entière) et la nature de l'activité.

Figure 2 : Les différentes natures d'un projet

- **Projets de production** : un produit original est imaginé et développé par les élèves
- **Projets de consommation** : on répond à une commande, il y a moins de liberté quant au choix du produit mais celui-ci sera utilisé
- **Projets de résolution de problème** : il faut alors veiller à ce que celui-ci ne soit pas un alibi
- **Projets d'apprentissage fonctionnel** : on se focalise sur la démarche qui est en elle-même le but de l'apprentissage et moins sur les contenus traités et sur l'objet produit

(Meia, 2022, p.133.)

Un projet peut donc être de différentes natures qui dépendra du contexte dans lequel il est réalisé. Les différents projets doivent cependant toujours rester authentiques et en lien avec la vie réelle.

Un élément important de la pédagogie de projet est que, dans cette méthode, les élèves sont les chercheurs, les acteurs, les réalisateurs. Ils sont responsables du bon déroulement et de l'aboutissement du travail. En effet, pour Perrenoud (1999), la démarche en projet « induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ». Dans cette pratique, ils ne sont pas passifs, attendant les indications du professeur. Ils essaient, se trompent, ajustent leurs actions pour finalement surmonter les obstacles et apprendre. Pour Arpin et Capra (2001), l'apprentissage par projet amène l'élève à « s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interactions avec ses pairs et son environnement ».

L'enseignant, de son côté, joue un rôle de guide. Pour Perrenoud (1999), la démarche de projet est une « entreprise collective gérée par le groupe-classe ». L'enseignant est là pour animer mais il ne dirige et ne décide pas de tout. Dans cette pratique, Arpin et Capra (2001) définissent l'enseignant, comme un « médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissances que sont les savoirs à acquérir ».

En finalité, cette pédagogie amène des savoir-faire typiques de l'élaboration d'un projet (décider, planifier, collaborer, ...) et d'autres propres au programme scolaire, la plupart du temps de plusieurs disciplines. Le mélange de plusieurs branches ancrées dans un contexte concret donne la possibilité aux élèves de créer des liens entre elles. De plus, ils se rendent compte que les connaissances acquises ne restent pas seulement rattachées à la discipline de base mais qu'elles peuvent servir à d'autres moments de la vie réelle.

### 1.2.2. Origine de la pédagogie de projet

Selon Huber (2005), les prémisses de la pédagogie de projet viendraient du philosophe genevois Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) qui, déjà au milieu du XVIII<sup>ème</sup> siècle, propose, dans *l'Emile*, un enseignement non plus basé sur un apprentissage de connaissances lues dans les livres, mais par les actes. Il dit très exactement :

Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les-lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. (Rousseau, livre III, p.272)

Dans cette citation, on peut voir la volonté de Rousseau de développer une nouvelle pédagogie. En effet, il prône l'élève actif et maître de ses apprentissages, qui doit réfléchir par lui-même et non faire le plein de savoirs récités par l'enseignant comme cela était fait jadis. Entre le XIX<sup>ème</sup> et le XX<sup>ème</sup> siècle, de nombreux auteurs suivront les traces de Rousseau et feront partie des précurseurs de l'Education Nouvelle. Selon l'EHNE (Encyclopédie d'Histoire Numérique de l'Europe), l'Education Nouvelle est un mouvement pédagogique international qui apparaît à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Les membres du mouvement critiquent l'éducation traditionnelle qui met l'accent sur les savoirs encyclopédiques et ne prend que peu en compte les besoins et le rythme des élèves. Contrairement à elle, la nouvelle méthode place l'enfant au centre de ses apprentissages, s'adapte à ses intérêts et prône l'apprentissage par l'expérience. C'est l'éducation que Rousseau revendiquait déjà à son époque et, aujourd'hui, de nombreux principes fondamentaux en découlant sont toujours d'actualité.

Voici quelques auteurs importants ayant contribué au changement de mentalité à propos de la pédagogie. Suivant les pas de l'écrivain genevois, John Dewey (1859-1952), psychologue et philosophe américain, et William Heard Kilpatrick (1871-1965), pédagogue américain, ont tous les deux mis en avant un apprentissage actif, motivant, constructiviste. Dewey parle de « Learning by doing » (apprentissage par l'action) alors que Kilpatrick explique dans son œuvre, *The Project Method (1918)*, que « we learn to do by doing » : « c'est en faisant qu'on apprend à faire ». Selon eux, les intérêts des enfants jouent un rôle majeur dans l'apprentissage. Ils préconisent de partir de ceux-ci pour créer des situations éducatives motivantes, authentiques et en lien direct avec la vie réelle. Cela permet aux élèves d'entrer plus facilement dans les tâches demandées et leur amène du sens. Dans leurs écrits, les deux auteurs parlent déjà de « projets ». Ceux-ci doivent être menés par les enfants du début à la fin : ils décident du projet, le planifient, le réalisent. L'enseignant joue alors le rôle de guide durant tout le processus. Les projets sont articulés autour de thèmes qui nécessitent des recherches, souvent dans plusieurs domaines disciplinaires, afin d'atteindre leurs buts ; ce sont ces recherches qui sont sources de savoir.

Parallèlement, Ovide Decroly (1871-1932), pédagogue et médecin belge, pense que « l'éducation doit se faire à partir des intérêts de l'enfant qui est un moteur puissant pour l'apprentissage ». Les activités doivent être liées à leur vécu et solliciter leurs capacités intellectuelles mais aussi sensori-motrices et affectives. Selon lui, l'école n'est pas seulement l'endroit où l'on transmet des savoirs à l'enfant mais surtout l'environnement lui permettant de construire sa personnalité et son être social. Maria Montessori (1870-1952) en Italie et Célestin Freinet (1896-1966) en France prônent eux aussi des méthodes où les enfants sont actifs, créateurs de leurs propres savoirs grâce aux manipulations et aux expériences. Selon eux, l'enseignant doit prendre le rôle d'observateur et de guide ; l'autonomie est mise en avant.

Jean Piaget (1896-1980), biologiste, psychologue et épistémologue suisse, renforce le poids du discours des pédagogues prônant l'apprentissage par l'action. En effet, le chercheur affirme que les schèmes, structures cérébrales utilisées lors de l'adaptation de l'enfant, sont créés grâce à l'action. Si l'on suit son raisonnement, il faut donc que les élèves soient actifs lors de leurs apprentissages afin de développer les schèmes nécessaires à leur vie future.

En résumé, durant le XIX<sup>ème</sup> et le XX<sup>ème</sup> siècle, de nombreux pédagogues mettent en avant les bienfaits de l'apprentissage par l'action. Ils sont convaincus de l'importance de la motivation et de la prise en compte des intérêts des élèves. L'Education Nouvelle fait progresser la vision de l'enseignement en amenant l'aspect de l'expérimentation et de la manipulation. Enfin, l'enseignant n'est plus un transmetteur de savoir mais plutôt un guide permettant aux enfants à parvenir eux-mêmes aux connaissances voulues. Tous ces éléments sont les fondements mêmes de la pédagogie de projet que nous avons défini ci-dessus.

### 1.2.3. Dérives possibles

Comme ce travail vient de le démontrer, la pédagogie de projet a de nombreux avantages (motivation, construction de sens, développement de l'autonomie et des capacités transversales, ...). Cependant, il faut se méfier des dérives qui peuvent surgir lors de son application. Nous allons en découvrir quelques-unes décrites par Huber (2005) et Bordallo & Ginestet (2006). Il est important d'en être conscient afin de pouvoir les éviter le plus possible.

Selon Huber (2005), la pédagogie de projet a pour but de laisser les élèves planifier et réaliser un produit concret de manière la plus autonome possible. Les élèves sont donc souvent amenés à réaliser des actions ou avoir des réflexions qui, aux premiers abords, peuvent sembler impossibles à élaborer seul. C'est justement ce qu'on recherche avec la pédagogie de projet. Les enfants, confrontés à un obstacle, doivent réfléchir par eux-mêmes à un moyen de le surmonter. Bien évidemment, l'enseignant détient un rôle crucial lorsque ces situations se présentent. C'est là que le formateur ne doit pas se laisser aller à des dérives. Huber (2005) en démontre trois.

#### 1. Faire à la place des élèves

Lorsque les enfants sont bloqués, il est tentant de les aider en réalisant la tâche à leur place ; surtout lorsque le projet doit avancer, qu'il y a un délai. Cependant, l'enseignant doit lutter contre cette envie et laisser les élèves progresser de manière autonome tout en les guidant.

#### 2. Montrer aux élèves comment procéder

L'enseignant doit également éviter de montrer aux élèves comment résoudre le problème auquel ils sont confrontés. Effectivement, si le professeur démontre la façon dont il faut procéder, les élèves n'ont qu'à reproduire l'exemple ; ils n'apprennent donc rien par eux-mêmes. Donner des indications précises ou faire une démonstration annule tout apprentissage recherché dans la pédagogie de projet.

#### 3. Être totalement non directif

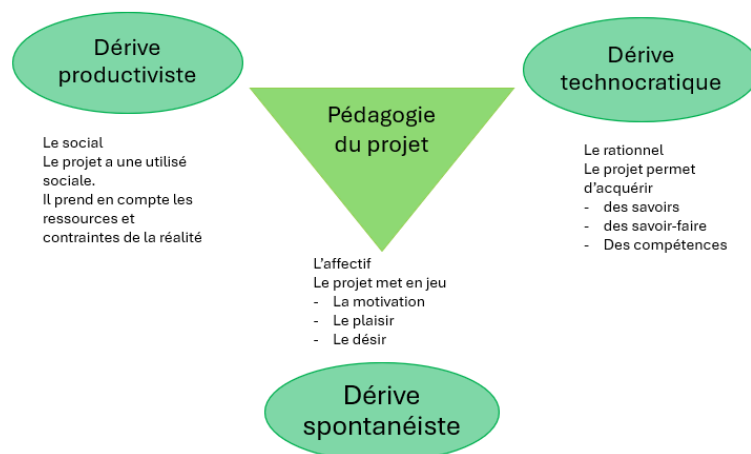
Au contraire, l'enseignant ne doit pas ignorer les difficultés de ses élèves. Tout est une question de timing et d'intensité. Il est nécessaire d'aider les enfants au point mort au bon moment en les guidant grâce à de petits indices. Laisser les élèves bloquer trop longtemps sur un élément peut profondément les décourager et donc engendrer une perte d'envie de continuer le projet.

En résumé, il est essentiel de ne pas laisser les élèves coincés mais il est encore plus important de ne pas leur donner la solution ; que ce soit en le faisant à leur place ou en leur expliquant la marche à suivre. L'enseignant est là pour aider les enfants à trouver la clé en les guidant mais surtout en les laissant réfléchir, essayer, expérimenter, discuter, ...

De leur côté, Bordallo et Ginestet (2006) démontrent également trois dérives possibles quant à l'application de la pédagogie de projet. Les deux auteurs expliquent que « le projet relève de trois pôles : l'affectif, le social et le rationnel. Ils sont en interaction permanente ». Le social s'intéresse au produit final et plus particulièrement à la valorisation de celui-ci. Le pôle affectif est lié à la motivation et au plaisir de réaliser le projet. Le pôle du rationnel correspond quant à lui à l'acquisition de connaissances et de savoirs. Les auteurs précisent que « tout l'enjeu

consiste à ne pas privilégier un pôle au détriment des autres ». Par conséquent, voici les trois dérives possibles.

Figure 3 : Trois dérives de la pédagogie de projet



(Bordallo & Ginestet, 2006, p.13)

### 1. La dérive productiviste

Elle intervient lorsque le produit final devient plus important que les apprentissages visés lors de sa réalisation. Il ne faut pas oublier que la production doit apporter des connaissances et rendre les élèves actifs et acteurs de leurs apprentissages. Parfois, lorsque le produit final doit être terminé en un certain temps ou médiatisé (dans le journal ou à la télévision par exemple) le processus peut devenir moins important que le respect du délai ou de l'esthétisme du produit communicable. Pourtant, les connaissances à acquérir ou la motivation des élèves sont tout aussi importantes que le résultat du projet. C'est pourquoi, il faut se méfier de cette dérive concernant le pôle social.

### 2. La dérive techniciste ou technocratique

Ici, les savoirs à atteindre deviennent plus importants que tout le reste. L'enseignant peut alors devenir trop directif, donner beaucoup d'indications et de consignes afin d'être certain que les enfants parviennent aux connaissances qu'il souhaite et qu'il avait définies à l'avance. Les élèves en sont alors réduits à appliquer ce que leur dit l'enseignant. Le projet perd alors tout son sens. En effet, la pédagogie de projet va justement à l'encontre de l'application de directives données par l'enseignant sans aucune activité de recherche de la part des élèves.

### 3. La dérive spontanéiste

Elle apparaît lorsque les objectifs et le projet ne sont pas suffisamment prévus et précisés au début du processus. Les actions surviennent alors par hasard au fur et à mesure que le projet avance selon les envies et les intérêts des élèves. Rien n'est planifié et donc aucun fil rouge n'est suivi. L'enseignant laisse les enfants partir dans tous les sens, manque de contrôle. Le

temps du projet peut alors s'allonger, les ressources nécessaires peuvent manquer et les apprentissages en pâtir.

En conclusion, il faut veiller à ce que les trois pôles décrits par Bordallo & Ginestet (2006) soient toujours en équilibre. Si l'un d'eux devient prépondérant, cela entraîne inévitablement des conséquences négatives : que ce soit une perte de motivation, un manque de connaissances acquises à la fin du processus ou un échec complet du projet.

#### 1.2.4. Etapes de la méthode

Quelques planifications décrivant les grandes étapes d'une pédagogie de projet vont maintenant être démontrées. Dans la plupart de ces marches à suivre, trois grandes étapes se dessinent : la préparation, la réalisation du projet et la conclusion. Celles-ci sont parfois découpées en plus petites parties nommées de différentes manières par les auteurs.

##### Selon Hubert (2005)

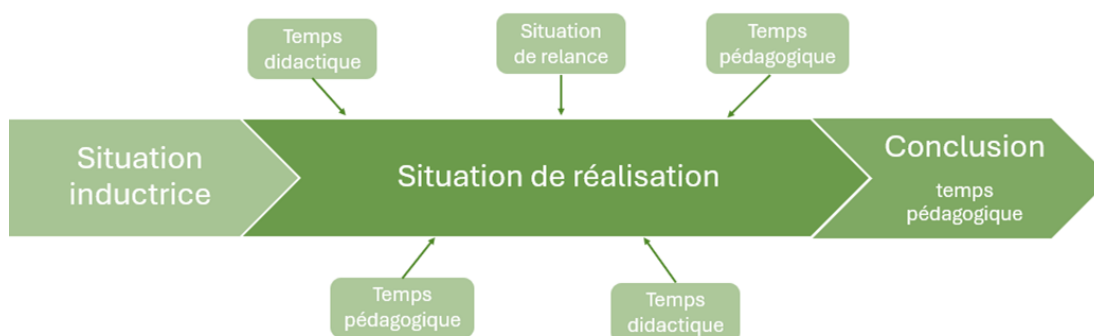
Dans la planification de cet auteur, il est tout d'abord prévu de mettre en place une *situation inductrice*. Cette première étape permet de lancer le projet. Il propose de partir d'un « problème » authentique, assez complexe et lié à la vie personnelle des enfants. Les élèves ont alors pour but de mettre sur pied un projet permettant de le résoudre. L'auteur précise que l'enseignant peut apporter l'élan initial en proposant des problèmes ou des sujets mais qu'il ne doit en aucun cas influencer les élèves dans le choix de leur projet. Les idées des enfants sont accueillies puis débattues par l'ensemble du groupe-classe. Le climat doit être sécurisant afin que les enfants puissent se lancer en ayant confiance en eux-mêmes, en leurs pairs et en leur enseignant. La solution au problème doit être perçue comme motivante et avantageuse pour les élèves. Une fois le projet choisi, les élèves élaborent un programme de réalisation. En résumé, cette étape permet aux élèves de s'appropriier le projet et d'en programmer le calendrier.

Après la *situation inductrice* intervient la *situation de réalisation*. Cette étape équivaut à la concrétisation du projet en tant que tel. Durant celle-ci, les tâches sont réalisées en plenum, en petits groupes ou individuellement afin de mener à bien des actions simultanément. La séparation des élèves est bénéfique pour leur apprendre à se responsabiliser. Durant cette phase, les élèves peuvent faire appel à la démarche déductive (ils réinvestissent des savoirs théoriques appris en classe afin de faire avancer le projet) ou inductive (par le projet, ils acquièrent de nouvelles connaissances théoriques). Durant le processus, les élèves construisent des compétences, un savoir-être (collaboration persévérance,) mais aussi des savoir-faire.

En plus des moments où les élèves réalisent des tâches permettant la construction du produit final, deux temps s'ajoutent dans la *situation de réalisation*. Le premier (*temps didactique*) permet d'identifier avec les élèves, les savoirs auxquels ils sont confrontés durant le projet et d'apporter des solutions aux problèmes rencontrés. Le second (*temps pédagogique*) donne du sens aux apprentissages de chacun en évaluant ceux des uns et des autres et en formalisant les connaissances acquises afin d'en prendre conscience et qu'elles restent ancrées. Durant la *situation de réalisation*, Huber (2005) prévoit également des *situations de relance* qui permettent de surmonter les problèmes trop difficiles ou pallier les baisses de motivation. Quand cela se présente, l'enseignant rappelle la planification prévue, les objectifs et les engagements de chacun des élèves. Il peut également faire intervenir une personne extérieure au projet afin de redonner un élan motivationnel.

Finalement, un *temps pédagogique* est prévu en fin de processus afin de conclure le projet et faire une synthèse. Dans l'ouvrage, Huber (2005) reste vague quant à la conclusion du projet.

Figure 4 : Modélisation personnelle de la planification d'Huber



(en s'inspirant d'Huber, 2005, pp.65-106).

Ce premier exemple de planification démontre les grandes lignes d'une démarche de projet avec trois étapes. La phase de préparation met l'accent sur les élèves : ce sont eux qui choisissent le projet et le planifient. Durant la phase de réalisation, on remarque que l'enseignant doit suivre le processus d'un œil attentif afin de le stopper à certains moments. Il doit alors mettre en place des discussions permettant de verbaliser les liens entre le projet et les savoirs scolaires ainsi que faire des feed-back aux élèves. Enfin, la conclusion permet de faire une synthèse du projet et des apprentissages qu'il a apporté. Elle reste cependant assez vague et aucune valorisation n'est explicitement mentionnée.

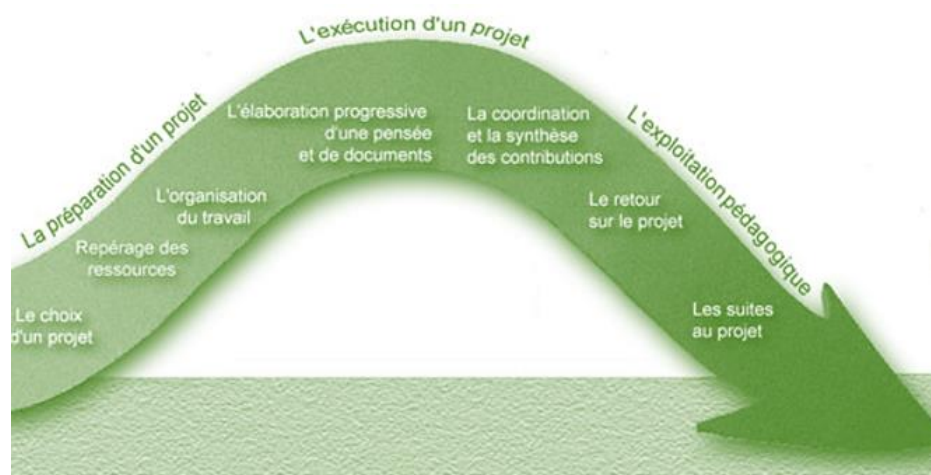
#### Selon Grégoire & Laferrière (2001)

La seconde planification proposée décrit également trois phases importantes lors de la réalisation d'un projet. Durant la première étape, *la préparation*, la classe discute à propos de différents sujets afin de choisir un projet en particulier. Puis, les enfants élaborent des objectifs d'apprentissage, des critères d'évaluation et repèrent les ressources nécessaires pour réaliser le projet (livres, ordinateurs, caméras, ...). Des règles de bon fonctionnement sont évoquées (respect des opinions, de la parole, ...) et les résultats attendus à la fin du processus définis. Durant cette phase, l'enseignant joue un rôle important ; il veille à ce que le projet choisi ait un intérêt pédagogique mais aussi qu'il soit réalisable. En effet, les enfants doivent atteindre les objectifs scolaires annuels et, parfois, les projets demandent beaucoup de temps et de ressources.

La seconde phase décrite par Grégoire & Laferrière (2001) est *l'élaboration du projet*. Lors de celle-ci, les enfants « réunissent des données, effectuent des expériences, rencontrent des personnes-ressources, analysent, comparent, pèsent, mesurent, calculent, écrivent, dessinent, discutent ». En bref, ils réalisent toutes les actions nécessaires à l'avancée du projet sous l'œil attentif de l'enseignant. Ce dernier veillera à favoriser la communication en organisant des discussions en plenum lors desquelles les différents sous-groupes partagent leurs avancées au reste des élèves. Cela permet de mettre en commun les connaissances acquises, de commenter les actions et réflexions de chacun, d'apprécier le travail des uns et des autres pour faire évoluer tout le monde.

La troisième et dernière phase, *l'exploitation pédagogique*, consiste en un retour sur le projet dans son ensemble. Les élèves s'interrogent alors sur leur rôle et implication dans le projet, sur les stratégies et techniques mises en place. Les liens entre le projet et les différentes disciplines scolaires qu'il a pu toucher sont mises en évidence et les connaissances acquises sont verbalisées. Pour conclure le processus, les auteurs proposent de répondre à ces trois questions : « Qu'est-ce que le projet réalisé a, au juste, permis d'apprendre ? Qu'est-ce qui aurait pu être fait autrement ou pourrait, dans l'avenir, être fait autrement ? Quelles suites pourraient, ou devraient, être données à ce projet ? ». Cette dernière phase permet également de socialiser le projet c'est-à-dire le partager avec d'autres acteurs (parents, autres classes/établissements, ...)

Figure 5 : Planification d'un projet



(Grégoire & Laferrière, 2001, chapitre IV)

Dans cette marche à suivre, une importance capitale est donnée à l'enseignant tout au long du processus : il est d'abord garant de la bonne tournure du projet (lien scolaire, réalisation possible, ...) puis il devient guide, observateur et enfin vecteur de discussion afin de revenir de manière métacognitive sur le projet. Lors de la première étape, les attentes concernant le produit final ainsi que les critères d'évaluation sont évoquées ; cela n'était pas le cas dans la planification d'Huber (2005). Dans la phase d'*exécution du projet*, en revanche, les éléments décrits par Grégoire & Laferrière (2006) ressemblent à ceux cités par Huber (2005) dans les *temps didactiques et pédagogiques* de sa planification. Enfin, les deux auteurs mettent un accent sur la dernière phase durant laquelle la production finale est valorisée et les connaissances acquises, rattachées aux branches scolaires afin qu'elles restent ancrées. Cette étape permet également aux enfants de s'autoévaluer.

Selon Bordallo & Ginestet (2006)

Le tableau ci-dessous résume les grandes étapes de la prochaine planification. Les points 1 et 2 correspondent à ce que d'autres auteurs appelleraient *préparation* ou *situation inductrice*. On retrouve la formulation des centres d'intérêts des élèves, le choix du projet, l'organisation et les objectifs. Dans cette marche à suivre, la phase de *mise en œuvre* ajoute la tenue d'un journal de bord et spécifie une fois encore la nécessité des bilans intermédiaires. La valorisation du produit final est à nouveau relevée et une évaluation conclut le processus.

Tableau 1 : Marche à suivre d'une planification

Objectifs	Contenus
1. Identifier les centres d'intérêt des élèves et des besoins de partenaires possibles pour aboutir à des choix de projet.	Formulation, par les élèves, de leurs centres d'intérêt, Confrontation avec les réalités et les besoins du ou des partenaires, Choix des projets et répartition des élèves dans les projets retenus (au moins trois élèves par projet), Mise par écrit et affichage des projets et des groupes.
2. Définir les projets et organiser leurs cheminements	Méthodologie du projet : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectif,</li> <li>- Contraintes (temps, financement, espace, ...),</li> <li>- Ressources (humaines, financières, matérielles),</li> <li>- Élaboration de la fiche et du carnet de bord de chaque projet.</li> </ul> Présentation pour négociation aux partenaires concernés.
3. Mettre en œuvre les projets	Gérer les difficultés et imprévus pendant la mise en œuvre, Tenue régulière du carnet de bord de chaque projet, Évaluation partielle formative et régulation de chaque projet, devant toute la classe = bilan des acquis, vie des groupes (travail individuel, collectif), respect des objectifs, formation et informations complémentaires.
4. Restituer, valoriser les réalisations	Restitution à la classe, à l'établissement ou aux partenaires.
5. S'évaluer à partir d'une réalisation	Exposer ses acquis, Exposer et comprendre ses difficultés, Formuler des critiques en tenant compte de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- la démarche,</li> <li>- la réalisation,</li> <li>- la relation avec le groupe et les partenaires.</li> </ul>

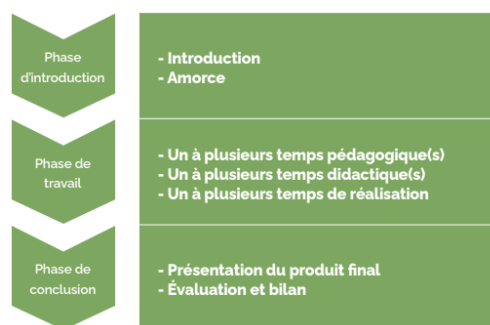
(Bordallo & Ginestet, 2006, p.183)

Cette marche à suivre est intéressante puisqu'elle relève les objectifs de chaque étape en étant plus précise et concise que les autres planifications vues jusqu'ici. Elle est un bon récapitulatif des éléments présentés dans les trois marches à suivre précédentes.

#### Selon Meia (2022)

Cet auteur reprend, lui aussi, trois phases dans sa planification. Dans la *phase d'introduction*, il s'agira de présenter le projet et le cadre général aux élèves mais surtout de susciter leur motivation et leur intérêt. Un temps sera dédié au partage des représentations et conceptions préalables des élèves sur le sujet du projet. Meia (2022) divise ensuite la *phase de travail* en trois parties : le *temps pédagogique* dédié à faire des bilans intermédiaires sur les avancés de la démarche, le *temps de réalisation* où les élèves travaillent concrètement sur des tâches liées au produit final et le *temps didactique* qui permet aux enfants de développer les savoirs et savoir-faire nécessaires à la réalisation du projet. Ces trois temps peuvent se répéter plusieurs fois durant la phase centrale et être faits à différents moments par certains groupes d'élèves. La *phase de conclusion* permet la valorisation du produit final, une évaluation et un bilan général sur le processus.

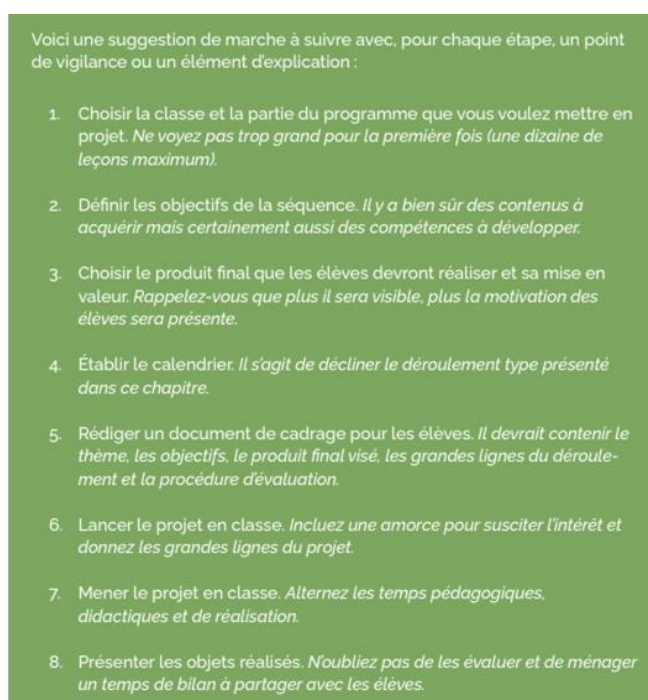
Figure 6 : Déroulement d'une démarche en projet



(Meia, 2022, p.131)

La modélisation ci-dessus permet de résumer les grandes lignes de la planification d'un projet. Elle est donc efficace pour avoir les étapes-clés en tête. Il est cependant nécessaire d'être bien au clair sur ce qui doit se passer dans chaque temps (pédagogique, didactique, de réalisation) et à quels moments ils s'organisent sur le terrain. Meia (2022) ajoute, dans son ouvrage, la marche à suivre ci-dessous afin d'être plus précis dans sa planification.

Figure 7 : Marche à suivre de planification



(Meia, 2022, p.139)

Ces instructions viennent effectivement compléter la modélisation présentée plus haut. Les différents points orientent un peu plus les actions de l'enseignant, surtout lors de la préparation du projet (points 1 à 5). Il semble d'ailleurs que cette phase soit préparée par l'enseignant seul. Pourtant, si l'on en croit d'autres auteurs comme Grégoire & Laferrière (2001) ou Hubert (2005), la pédagogie de projet voudrait que ce soient les élèves qui choisissent le sujet, les objectifs, le programme ainsi que le produit final de la démarche. La comparaison est donc intéressante et l'on peut se demander si c'est effectivement toujours

possible. Meia (2022) semble rendre les élèves actifs surtout lors de la phase de réalisation alors qu'Hubert (2005) ou Grégoire & Laferrière (2001) les mettent au centre de l'action durant tout le processus. Comment expliquer cela ? Est-ce trop difficile pour Meia (2022) de laisser les élèves choisir les objectifs, le programme ainsi que le produit final ? Ces questions restent, à ce stade, en suspens et pourront éventuellement être développées durant l'analyse des données récoltées plus tard.

### Synthèse

En conclusion, les marches à suivre décrites ci-dessus, permettent d'avoir une idée des éléments essentiels faisant partie d'une démarche en projet. Cependant, elles restent encore difficiles à transposer à la réalité d'une classe. La phase de préparation devrait être réalisée avec les élèves mais il peut être périlleux de laisser les enfants choisir et planifier un projet, ses objectifs et son programme. La phase de réalisation est un aller-retour constant entre expérimentation et discussion sur les actions effectuées. Il peut pourtant être compliqué d'articuler ces différentes phases sans perdre beaucoup de temps, surtout lorsque les enfants sont séparés en plusieurs micro-projet. Enfin, la phase de conclusion doit comporter la valorisation du projet, un retour réflexif sur le processus et une évaluation ou autoévaluation. Tous ces éléments doivent être réfléchis par l'enseignant et les élèves. C'est un travail de longue haleine qui doit être bien préparé et anticipé.

## **1.3. Question de recherche et objectifs de recherche**

---

Les nombreuses questions de départ ont pu, au fur et à mesure du travail de réflexion et grâce aux recherches théoriques, se développer pour se recentrer autour d'un aspect précis de la pédagogie de projet : la pratique. En effet, ce point central, manquant dans les ouvrages en raison du peu de recul sur cette méthode, sera l'objet de la question de recherche. Deux objectifs y seront rattachés et poursuivis tout au long du travail.

### **1.3.1. Question de recherche**

Après mûre réflexion, deux interrogations majeures subsistent à propos de l'application de la pédagogie de projet en classe :

- Comment les enseignants planifient-ils leurs projets ?
- Comment appliquent-ils la pédagogie de projet dans leurs classes ?

Ces deux problématiques, intimement liées, vont finalement être réunies pour n'en former qu'une seule. La question de recherche de ce travail est donc la suivante :

- Comment planifie-t-on et applique-t-on concrètement la pédagogie de projet dans sa classe de l'école primaire ?

### **1.3.2. Objectifs de recherche**

Pour répondre à la question de recherche, deux objectifs seront poursuivis dans ce travail.

1. Identifier la façon dont les enseignants planifient la pédagogie de projet dans leurs classes.

Cet objectif a pour but de relever les habitudes des enseignants lors de la préparation du projet : choix du sujet, objectifs, durée, branches, organisation (individuelle/par groupe/par classe), production finale, ... Ces données permettront d'y voir plus clair sur les éléments à anticiper et la manière dont les praticiens s'y prennent pour les planifier. Il sera également intéressant de voir ce qui n'est pas prévu en amont.

2. Identifier la façon dont les enseignants appliquent la pédagogie de projet dans leurs classes.

Ce deuxième objectif démontrera la façon dont les enseignants réalisent concrètement le projet avec leurs classes : actions des élèves et des enseignants, implication des enfants dans les choix, application exacte de la planification ou changement en cours de processus, valorisation du produit final, ... Ces éléments permettront de relever les pratiques concrètes d'enseignants sur le terrain afin d'en apprendre plus sur leurs méthodes mais aussi de les comparer aux modèles d'auteurs développés plus haut afin de voir si théorie et pratique se rejoignent ou divergent.

## 2. Méthodologie

---

Cette section a premièrement pour but de décrire les fondements méthodologiques de la recherche, à savoir le type de recherche, la démarche et l'approche. Dans un second temps, la nature du corpus est développée ; l'instrument choisi ainsi que l'échantillon interrogé sont présentés. Enfin, la méthode d'analyse de données est décrite.

### 2.1. Fondements méthodologiques

---

Le type de recherche, d'approche et de démarche sont autant de caractéristiques permettant de préciser les finalités d'un travail comme celui-ci et d'en expliquer le déroulement. Les rubriques ci-dessous ont pour but d'exposer les choix retenus pour ce mémoire et de les justifier.

#### 2.1.1. Recherche qualitative

Pour réaliser une recherche, il est tout d'abord essentiel d'en choisir le type. En effet, chaque type (qualitatif ou quantitatif) a ses avantages et permet d'atteindre des buts différents. Voici un tableau permettant de comparer et de caractériser les deux types.

Tableau 2 : Recherche qualitative et quantitative

Quantitative	Qualitative
Grand nombre de participants	Nombre restreint de participants
Réalisme => comparaison possible des sujets	Relativisme => incommensurabilité des sujets
Mise en évidence de facteurs limités et de leurs relations	Mise en évidence de l'hétérogénéité et variabilité de facteurs en jeu
Partir de propositions théoriques (ou d'un besoin de vision globale) et passer par le terrain pour faire évoluer des théories (ou fournir une estimation)	Partir du contexte et des observations/propos recueillis avec les participants pour élaborer des propositions théoriques (catégories, pluralité de trajectoires...)
Standard méthodologique fortement contraint initialement par l'objectif de la recherche et en limitant la prise en compte des variations individuelles (idéal de rigueur)	Standard méthodologique potentiellement ajustable selon les particularismes ou l'évolution du recueil (idéal de flexibilité)

(Miserez-Caperos, C., Guillaume-Gentil, N., Riat, C., 2023, Slide 11).

La recherche quantitative permet donc d'interroger beaucoup de personnes, de les comparer afin de faire ressortir une tendance, une moyenne. Elle part souvent de propos théoriques pour aller ensuite les vérifier, les tester en terrain. A l'inverse, la recherche qualitative se base sur peu d'interrogés mais prend en compte leurs particularités. En générale, elle se base sur les réponses des individus pour créer des propos théoriques.

Le type de recherche choisi pour aborder la question de la planification et de l'application de la pédagogie de projet en classe est le type qualitatif. En effet, le but de cette recherche est surtout de s'intéresser à quelques points de vue sur ce sujet et non de faire ressortir une tendance.

Anadòn & Guillemette (2007) expliquent que la recherche qualitative prend en compte le contexte des réponses et le vécu de l'interrogé. Ce type de recherche permet de valoriser les différents points de vue des individus, accepte que les réponses ne soient pas forcément objectives mais qu'elles reflètent bien la personnalité de chacune des parties : chercheur et personne interrogée.

Dans le domaine des sciences humaines et sociales, le courant qualitatif ou interprétativiste, (...) met de l'avant l'interaction sujet-chercheur, la prise en compte du contexte et la volonté d'expression du sujet en tant qu'acteur social non seulement pour lui donner une voix mais aussi pour que la recherche soit centrée sur son vécu et sur sa propre interprétation de ce vécu ». (...) En effet, la recherche qualitative se présente généralement sous la forme d'une construction souple et progressive de l'objet d'étude. Elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux. Elle met en valeur la subjectivité des chercheurs et des sujets. Elle est ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu. (Anadòn M., Guillemette F., 2007, p.26)

Le type qualitatif est opportun pour cette recherche car, pour John W. Creswell (2014), la recherche qualitative permet de comprendre comment une personne ou un groupe de personnes se comporte dans une certaine situation. Elle s'intéresse de manière approfondie à un comportement individuel.

Qualitative research is an approach for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. (...) Those who engage in this form of inquiry support a way of looking at research that honors an inductive type, a focus on individual meaning, and the importance of rendering the complexity of a situation. (Creswell, J.W., 2014, p.4)

Ce travail a pour but de relever les habitudes d'enseignants expérimentés quant à leur planification et application de la pédagogie de projet dans leurs classes. Cependant, l'intérêt ici n'est pas de récolter le plus de données possibles pour démontrer des tendances mais plutôt d'avoir accès aux réflexions poussées et aux explications détaillées de quelques individus afin de les analyser de manière complète et approfondie. Comme le dit Poisson (1983), l'envie du chercheur réalisant une enquête par approche qualitative est de « saisir la réalité telle que la vivent les sujets (...) ; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé ». L'enjeu ici est d'observer comment les enseignants planifient et appliquent la pédagogie de projet concrètement et à leur manière dans leurs classes.

### 2.1.2. Démarche descriptive compréhensive

Il existe différentes démarches pour effectuer une recherche. Marshall et Rossmann (1995) en définissent cinq. La première, la démarche *exploratoire*, se concentre sur l'étude de nouveaux phénomènes en s'intéressant à leur fonctionnement. La seconde, *explicative*, se penche sur les éléments qui causent un phénomène. Miserez-Caperos, Guillaume-Gentil et Riat (2023) expliquent : « explorer, c'est découvrir un phénomène inconnu, faire un état des lieux, répondre à la question du quoi (...). Expliquer, c'est isoler un phénomène et en mesurer l'effet sur un autre, répondre à la question du pourquoi ». La troisième démarche, *descriptive/compréhensive*, cherche à exposer un phénomène puis à le comprendre. La démarche *prédictive*, elle, a pour but de faire des prédictions quant aux résultats d'un phénomène. La dernière, *ingénierie/intervention*, est plutôt pratique. Elle se base sur un problème et cherche à créer ou à tester un outil pour le résoudre.

Ce travail suit la démarche de description compréhension.

Décrire, c'est tracer un portrait précis du phénomène, établir des liens entre les éléments d'un phénomène, répondre à la question du comment. Comprendre, c'est acquérir des connaissances et en rendre compte de la manière la plus précise et explicite possible. (Miserez-Caperos, C., Guillaume-Gentil, N., Riat, C., 2023, Slide 10).

En effet, cette recherche a pour but de décrire mais aussi de comprendre comment les enseignants primaires s'y prennent pour planifier et appliquer la pédagogie de projet dans leurs classes. Marshall & Rossman (1995) disent que la démarche descriptive/compréhensive documente un phénomène en relevant tous les éléments qui le constituent. C'est tout à fait ce vers quoi tend cette recherche puisqu'elle veut faire le point sur les actions réalisées par les enseignants durant les phases de planification et d'application de la pédagogie de projet.

### **2.1.3. Approche inductive**

Il existe trois approches pour réaliser une recherche : inductive, déductive et hypothético-déductive. Pour Livian (2015), l'approche inductive « permet de partir d'une observation qui, si elle se répète, va permettre d'émettre une loi générale ». L'approche déductive fait l'inverse. Elle « part d'une théorie ou d'une règle générale et cherche à vérifier si celle-ci s'applique dans la situation observée ». La troisième approche, se basant sur des « lois ou des règles déjà élaborées (...), procède principalement par l'émission d'hypothèses que l'on cherche à valider (ou invalider) dans la réalité étudiée ».

L'approche choisie pour ce mémoire est l'approche inductive. Fortin (2010) explique qu'elle « va du particulier au général ». Celle-ci se base sur une « analyse minutieuse de situations individuelles et évolue vers une structure conceptuelle ou des énoncés généraux pour expliquer le phénomène en cause ». En d'autres termes, la recherche s'intéresse à des situations particulières pour établir des constats généraux.

Dans ce travail, il est question de découvrir les pratiques de quelques enseignants concernant la planification et la réalisation de la pédagogie de projet en classe. Certes, le nombre de données étudiées dans ce mémoire est restreint mais celles-ci permettront néanmoins d'établir un constat global sur la réalisation de cette méthode en terrain. Fortin (2010) met tout de même en garde sur le fait que « le raisonnement inductif ne conduit pas nécessairement à une certitude, puisqu'il existe toujours une possibilité d'erreur. Ce qui est énoncé, c'est quelque chose qui peut se produire, mais qui ne se produira pas nécessairement ». Effectivement, les discussions avec les enseignants déboucheront sur des éléments de leur pratique personnelle. De plus, le nombre de personnes interrogées reste peu élevé. Ces entretiens permettront d'en apprendre plus sur la réalité du terrain mais il faut être conscient que ces applications sont propres à quelques individus dans des contextes particuliers.

## **2.2. Nature du corpus**

---

La rubrique suivante décrit et justifie tout d'abord la méthode de collecte de donnée choisie. Puis, elle démontre les procédés ayant permis la réaliser. Enfin, l'échantillon de personnes interrogées est présenté.

### 2.2.1. Entretien semi-directif et guide d'entretien

Il existe plusieurs méthodes permettant de récolter des données pour une recherche : l'observation, le questionnaire et l'entretien. Chacune d'entre elles a ses avantages et ses inconvénients. Martineau (2005) dit de l'observation que c'est « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux-mêmes où ils se déroulent ». Pour cette recherche, il aurait pu être intéressant d'observer les enseignants sur le terrain lors de l'application de la pédagogie de projet en classe. Cependant, il aurait fallu le faire durant plusieurs semaines lors de leurs leçons. Cela n'était pas possible au niveau du cadre spatio-temporel. De plus, un des objectifs était la planification, élément difficilement observable puisque, la plupart du temps, c'est un processus réflexif. En résumé, l'observation n'était pas le moyen le plus efficace pour atteindre les objectifs de ce travail. Le questionnaire, quant à lui, peut permettre de récolter un grand nombre de données en un temps restreint. Grâce à cet outil, il est possible de créer des statistiques et de montrer des tendances concernant un sujet. Cependant, le questionnaire n'était pas le moyen le plus adapté pour une recherche comme celle-ci puisque l'intention première était de récolter des explications approfondies de quelques personnes pratiquant la pédagogie de projet et non de créer des statistiques. C'est pourquoi la méthode retenue pour ce travail est l'entretien. Il est défini par Blanchet & Gotman (1992) comme une discussion entre une personne interrogée et une qui interroge. Cette dernière dirige le discours afin de favoriser la réflexion autour du thème défini. Cet outil est pertinent dans le cadre de cette recherche car il permet de recueillir des données plus étoffées qu'avec un questionnaire. De plus, il est possible de rebondir directement sur les interventions de l'interlocuteur afin de lui faire préciser une idée, argumenter son discours, faire des liens avec des sous-thèmes, ajouter des éléments en fonction de ce qui a déjà été dit. Tout cela permet d'avoir accès aux réflexions profondes et aux explications claires et poussées des interrogés.

Selon Miserez-Caperos, Guillaume-Gentil & Riat (2023), il existe trois types d'entretiens : l'entretien directif, le non-directif et le semi-directif. Le premier est surtout utilisé lors de recherches quantitatives ou statistiques. Les questions sont clairement formulées, le chercheur mène la discussion et choisit l'ordre selon lequel les thèmes surgissent. Le non-directif n'est, au contraire, pas du tout planifié : les questions ainsi que leur ordre ne sont pas prévues à l'avance. Le semi-directif est un entre-deux. C'est ce dernier type qui a été retenu pour réaliser la récolte de données de ce mémoire. Miserez-Caperos, Guillaume-Gentil & Riat (2023) définissent cet entretien comme une « entrevue où certaines questions sont planifiées, mais où la personne interrogée est libre d'aborder d'autres aspects du sujet dans l'ordre qui lui convient ». Il est optimal pour ce travail puisque certains thèmes devront être abordés durant la discussion afin de pouvoir répondre aux objectifs, mais peu importe l'ordre dans lequel ils surviennent. De plus, plusieurs questions seront préparées mais d'autres pourraient survenir si elles sont pertinentes pour la recherche.

Les discussions avec les enseignants seront menées sur la base d'un guide d'entretien. Selon Barbillion & Le Roy (2012), ce document « se compose des différentes thématiques que le chercheur souhaite voir aborder lors de l'entretien ». Il permet d'avoir en tête les différents axes du problème afin de pouvoir recentrer la discussion ou l'orienter sur les aspects peu ou pas développés. Toutefois, Barbillion & Le Roy (2012) assurent que « le sujet doit pouvoir aborder les thématiques dans l'ordre qui lui vient le plus spontanément ». En résumé, l'entretien semi-directif laisse une grande part de liberté à l'interrogé pour élaborer son discours selon le flux de ses réflexions tout en gardant le cap sur les thèmes voulus par le chercheur grâce au guide d'entretien.

### 2.2.2. Procédure et protocole

Dans cette recherche, ce sont principalement des enseignants jurassiens qui sont interrogés. La raison est purement géographique ; les personnes les plus proches ont été contactées afin de requérir leur aide pour ce travail. Plusieurs établissements et enseignants ont été contactés par mail durant les vacances d'été 2024. Par ce premier échange, ils ont pu connaître la raison de la demande d'entretien ainsi que le thème et le déroulé du présent travail. Fin août 2024, deux enseignants avaient déjà répondu favorablement à la requête. Lors des mois suivants, aucune réponse favorable supplémentaire n'a été reçue, c'est pourquoi il a fallu contacter de nouvelles personnes. Un enseignant de cycle 2 a finalement répondu favorablement à la demande d'entretien fin décembre 2024.

La collecte de données a été réalisée entre le mois d'octobre 2024 et janvier 2025. Une fois le formulaire de consentement (annexe 1) signé, les entretiens se sont déroulés dans les classes des enseignants. Ils ont été enregistrés afin de pouvoir être retranscrits et donc plus facilement analysés. Ceux-ci ont duré entre 30 et 80 minutes.

### 2.2.3. Echantillonnage

L'enquête a été réalisée parmi une population d'enseignants de cycle 1 et 2 travaillant dans l'espace BEJUNE et mettant en place la pédagogie de projet dans leurs classes. Le principal critère de sélection des personnes interrogées était le fait qu'ils pratiquent cette méthode. Leur expérience dans le domaine n'était pas un critère de choix même s'il aurait été intéressant de comparer les pratiques de jeunes enseignants à celles de pratiquants aguerris. De plus, interroger des enseignants des deux cycles était également espéré. Cela a finalement été le cas puisque, parmi les trois enseignants ayant accepté d'être interrogés, une personne travaille en cycle 1 et deux en cycle 2. Enfin, certains enseignants réalisent des projets ponctuellement dans leurs classes alors que d'autres travaillent constamment en pédagogie de projet. C'est un choix délibéré d'avoir interrogé des enseignants des deux catégories car le but de ce travail était surtout de comprendre comment les enseignants planifient et appliquent des projets dans leurs classes. La fréquence et l'ampleur des projets n'avait donc pas d'incidence ici.

Voici un tableau récapitulant les informations générales des personnes interrogées. Les prénoms ont été modifiés afin de respecter leur anonymat.

Tableau 3 : Participants aux entretiens

Prénom d'emprunt	Sexe	Degré d'enseignement actuel	Années d'expérience	Années de pratique en pédagogie de projet
Luc	M	4-5-6H	23	23
Juliette	F	3-4H	22	22
Éric	M	7-8H	21	21

En résumé, des enseignants des deux sexes, travaillant dans les cycles 1 et 2, ayant de grandes expériences en termes de carrière mais aussi de pratique de la pédagogie de projet

ont été interrogés. Ils ont tous les trois mis en place la pédagogie de projet dans leurs classes dès le début de leur enseignement. La diversité de ces personnes permet de dresser un constat global concernant les différentes thématiques liées à la planification et l'application de la pédagogie de projet en classe.

## **2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

---

Dans ce sous-chapitre, les règles concernant la transcription des entretiens ainsi que la méthode de traitement des données sont décrites. Ces deux éléments ont pour but de clarifier la façon dont les données sont traitées pour réaliser une analyse efficace et intéressante, permettant de répondre aux objectifs de ce travail et donc à la question de recherche.

### **2.3.1. Règles de transcription**

Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits afin de pouvoir plus facilement travailler sur les données. Quelques règles concernant la transcription ont été mises en place afin de rendre la lecture plus agréable et l'analyse plus efficace.

Chaque ligne du discours est numérotée afin de pouvoir facilement s'y référer dans l'analyse. Les questions posées par la chercheuse tirées du guide d'entretien sont en gras, en italique et entre guillemets. Les questions qui surviennent hors du guide d'entretien sont en gras, tout comme le reste des propos de la chercheuse. Les passages inaudibles, impossibles à comprendre ou à retranscrire, sont marqués comme suit : (\*\*\*) . Les points de suspensions (...) signifient qu'une phrase n'a pas été terminée. Les crochets [XX] permettent d'apporter des précisions quant à un élément du discours qui pourrait être ambigu. Les paroles rapportées des personnes interrogées sont en italiques et entre guillemets.

Pour faciliter la lecture et la compréhension, des éléments de ponctuation, de négation ou d'autres règles grammaticales peuvent être ajoutées dans le texte. Les mots d'hésitations (hum, euh) ainsi que les répétitions et tic de langage (tu vois, et, puis) sont volontairement supprimés. Par souci de légèreté et de fluidité, la transcription n'est donc pas fidèle au mot près mais se focalise surtout sur les réflexions des enseignants interrogés en conservant le fond de leur pensée.

### **2.3.2. Traitement des données**

Selon Fortin (2010), « le but de l'organisation des données consiste à réduire leur volume en unités plus petites et riches de sens, qui peuvent être traitées, décrites, interprétées et présentées de manière compréhensible ». En effet, une fois la récolte de données terminée et les entretiens retranscrits, le volume d'informations obtenu est extrêmement dense. Il est alors nécessaire d'être méthodique dans leur traitement.

Tout d'abord, deux lectures flottantes sont réalisées pour chaque entretien afin de s'imprégner à nouveau du contenu global. Il est utile d'avoir les points-clés en tête pour pouvoir travailler plus efficacement par la suite. Dans un second temps, il s'agit de relire chaque entretien en effectuant une catégorisation basée sur les différents sous-thèmes du guide d'entretien (durée, personnes externes, choix du projet, étapes de réalisation, ...) et en utilisant un code

couleur associé à chaque catégorie. Voici le code couleur utilisé pour cette procédure ainsi que les différents thèmes relevés :

Tableau 4 : Code couleur pour l'analyse des entretiens

Thème	Couleur
Informations personnelles de la personne interrogée	Jaune
Choix des projets	Orange
Temps, durée, fréquence des projets	Rose
Intervenants extérieurs	Violet
Organisation du projet : individuel, groupes, plenum	Vert clair
Planification	Vert vif
Evaluation	Cyan
Objectifs, PER, interdisciplinarité	Bleu clair
Conseils, difficultés	Cyan clair
Autres informations n'ayant pas pu être classifiées	

Une fois chaque entretien travaillé pour lui-même, il faut les analyser ensemble. Les parties des entretiens surlignées de la même couleur ont donc été regroupées et relues afin d'en ressortir les idées principales. Celles-ci sont présentées et justifiées grâce aux verbatims tirés des entretiens et réunis sous forme de tableaux afin que leur lecture soit plus claire. Les propos sont ensuite analysés et comparés à la théorie qui avait été présentée dans la problématique. Enfin, l'analyse des données est mise lien avec les deux objectifs de cette recherche qui étaient, pour rappel :

1. Identifier la façon dont les enseignants planifient la pédagogie de projet dans leurs classes
2. Identifier la façon dont les enseignants appliquent la pédagogie de projet dans leurs classes.

### 3. Présentation et interprétation des résultats

Dans cette troisième partie, les résultats de la récolte de données menée par entretien sont présentés puis analysés. Pour une argumentation plus claire, les résultats sont repris par thèmes et selon une planification chronologique de la réalisation d'un projet : introduction, phase centrale et conclusion. Des verbatims tirés des entretiens sont tout d'abord présentés, puis analysés et liés à la théorie établie dans la problématique. Enfin, ils sont mis en relation avec les objectifs et donc la question de recherche de ce travail.

#### 3.1. Avant de commencer le projet

Plusieurs éléments sont à anticiper avant d'entrer concrètement dans la réalisation du projet. Ces points sont essentiels afin d'être bien préparé, d'introduire le concept aux enfants et savoir où l'on va. Dans les prochains sous-chapitres, le choix du sujet, des objectifs, les liens possibles avec les différentes branches ainsi que la durée et la fréquence des projets sont développés.

##### 3.1.1. Choix et introduction du projet

Tout d'abord, il est intéressant de se pencher sur la première étape du projet : le choix du sujet et l'introduction de la démarche aux élèves.

#### Présentation des données

D'où vient l'idée du projet ? Vient-elle des élèves ?	
<b>Éric</b>	« Ça dépend de la grandeur des projets ». « L'idée elle vient de moi à la base mais ce sont eux qui en sont les acteurs ». « C'était venu d'eux ».
<b>Juliette</b>	« D'un thème qui était soit amené par les enfants, soit par la saison, soit par la fête du moment, soit par la maîtresse, soit par un intérêt personnel etc. » « Ça peut arriver [que ce soit un élève qui propose un projet] mais je me laisse aussi le droit de dire « <i>ça je n'y arrive pas</i> » ou « <i>ce n'est pas dans mes compétences</i> ».
<b>Luc</b>	« Déjà, [il faut] avoir un but : répondre à une question, préparer quelque chose, etc. » « L'idée peut débarquer dans la tête de l'enseignant, dans la tête d'un enfant. Il y a pleins de solutions, de possibilités ». « C'est arrivé [venu] d'une institution à l'extérieur de l'école ». « Pas toujours. Après, le projet doit être mené le plus possible par les élèves ouais »

Pour les trois enseignants interrogés, l'idée du projet peut être émise par un élève mais pas nécessairement. Elle peut venir de l'enseignant, être inspirée par la saison, une fête, une opportunité, une proposition extérieure. Si c'est un élève qui suggère un projet, Juliette se

réserve le droit de dire non. Pour Luc, l'idée vient d'abord d'une intention ou d'un but concret : réaliser un objet, répondre à un questionnement, etc.

Comment introduisez-vous la démarche à vos élèves ?	
<b>Éric</b>	« Souvent on trouve l'idée directrice. Ensuite, on consulte les élèves, puis on fait un grand mix de tout ça. Et le but c'est de les intégrer puis de les motiver à l'activité, que ça ait du sens pour eux ».
<b>Juliette</b>	« Ça peut dépendre. Si c'est sur les escargots, ça va peut-être être une sortie en forêt, chanter une chanson, par exemple. Puis, je vais les titiller. On va faire des devinettes pour (***) un petit peu les teaser, leur donner l'envie, jouer avec eux, une chasse au trésor, trouver des idées ».  « Si c'est l'ultra-court, je vais peut-être leur amener plus froidement le programme en leur disant : « <i>j'aimerais faire ça avec vous, ça va fonctionner, on va faire un film ensemble. Je vais vous apprendre à le faire</i> ».
<b>Luc</b>	« J'annonce [ce qu'on va faire] : « <i>voilà le centre nature nous a demandé...</i> »  « Je fais tout pour que tout le monde soit très bien dans le projet. Donc typiquement là, j'ai tout de suite tenu à rassurer (...) J'ai expliqué les avantages de cette démarche, ce que ça peut leur apporter ».

Lors de l'introduction du projet, les enseignants l'annoncent à leurs élèves de différentes manières. Éric présente le projet à ses élèves puis le modifie en fonction de leurs intérêts et de leurs idées. Juliette motive les enfants en réalisant diverses activités et jeux ou leur annonce clairement ce qu'il est prévu de faire. Luc, lui aussi, explique simplement la démarche à ses élèves et met un point d'honneur à rassurer les plus timides et à démontrer les apports du projet afin que tout le monde éprouve du plaisir durant la démarche.

### Analyse des résultats

Bordallo et Ginestet (2006) suggèrent de partir des centres d'intérêts des élèves lors du choix du projet. Hubert (2005), tout comme Grégoire et Laferrière (2001), pense que l'idée peut être énoncée par l'enseignant ou par les élèves mais qu'il doit de toutes manières être discuté et débattu par la classe. Hubert (2005) va encore plus loin en disant que le sujet du projet doit venir d'un « problème » authentique à résoudre. Celui-ci peut être proposé par l'enseignant mais ce sont aux élèves de créer un projet qui permettra de trouver la solution. Meia (2022), de son côté, s'adresse aux enseignants en leur disant : il faut « choisir (...) la partie du programme que vous voulez mettre en projet » puis susciter l'intérêt et la motivation des élèves lors de la *phase d'introduction* en discutant de leurs représentations et attentes. D'autres part, Bordallo & Ginestet (2006) mettent en garde sur les dérives qui peuvent prendre racine dès le départ. En effet, pour rappel, un projet touche trois pôles : l'affectif, le rationnel et le social. Si l'un des pôles devient prédominant, il pourrait y avoir des complications dans la suite du projet. Par exemple, si l'enseignant choisit un projet permettant de travailler un tel savoir, il faudra veiller à ce que celui-ci ne prenne pas une place prépondérante. Cela pourrait faire diminuer l'intérêt des élèves ou manquer de sens. De même que, si les élèves choisissent un projet qui leur tient à cœur, il ne faut pas que cet aspect prenne le dessus. L'enseignant doit tout de même veiller à ce que le projet ait un réel intérêt pédagogique et qu'il ne parte pas dans tous les sens ; il faut trouver un équilibre. En résumé, les auteurs ne s'entendent pas forcément sur l'origine du choix du projet mais mettent l'accent sur la discussion de l'idée par la classe ; les enfants doivent se rattacher au projet le plus vite possible tout en évitant les dérives.

En pratique, l'idée du projet vient parfois des élèves, d'une organisation extérieure, est inspirée par un intérêt, une opportunité ou encore par l'enseignant. Lors du dernier cas de figure, Luc explique qu'il laisse rarement le choix aux élèves de refuser le projet s'il estime que celui-ci leur apportera des apprentissages utiles. Luc part d'ailleurs souvent d'un « problème authentique » pour trouver l'idée de son projet ; il est donc en accord avec ce que suggère Hubert (2005). Néanmoins, aucun des trois enseignants ne dit partir du programme scolaire pour le mettre en projet comme le voudrait Meia (2022). D'autre part, Éric et Luc insistent sur le fait que, même si c'est l'enseignant qui soumet l'idée, ce sont ensuite aux élèves de conduire le projet et de définir comment le mettre sur pied. Pour les trois enseignants, le plus important reste que le projet soit motivant et que les élèves y voient du sens. Éric, Juliette et Luc prévoient un temps pour introduire le projet, motiver les élèves et leur montrer les bénéfices à en retirer. Pendant cette discussion, Éric recommande de rester ouvert aux propositions des élèves et de choisir un sujet assez vaste afin qu'ils puissent tous se rattacher au projet. Cependant, comme le dit Luc, les enfants peuvent être très inspirés et avoir beaucoup d'idées, il ne faut donc pas se laisser déborder.

### Objectif N°1 – Planification

Les données ont relevé que le choix d'un projet ainsi que son introduction sont des éléments importants à prendre en compte lors de la planification ; ces deux aspects doivent être anticipés. Les enseignants du terrain expliquent que, quel que soit son origine, il faut savoir à l'avance vers quoi le projet tendra, du moins dans les grandes lignes. Ne serait-ce qu'au niveau logistique (temps, matériel, ...), il est essentiel de savoir où l'on va. La phase d'introduction doit être réfléchie afin d'être amenée correctement aux élèves pour qu'ils soient motivés, qu'ils puissent apporter leurs suggestions et surtout s'approprier le projet ; d'autant plus lorsque c'est l'enseignant qui le choisit.

### Objectif N°2 – Application

L'étude montre que, même si l'enseignant a prévu le projet dans les grandes lignes, celui-ci prend souvent une autre tournure après avoir été discuté par les enfants, qu'ils aient ajouté leurs idées et lié leurs intérêts lors de l'introduction. En d'autres termes, en application, le projet peut évoluer. C'est tout à fait normal et bénéfique afin que les élèves s'approprient réellement le sujet. L'enseignant a alors pour rôle de recueillir les suggestions des élèves mais surtout de les laisser s'approprier le projet tout en veillant à ne pas tomber dans les dérives.

## **3.1.2 Objectifs et interdisciplinarité**

Les objectifs sont le fil rouge de tout enseignement. Les attentes concernant les disciplines scolaires ainsi que d'autres compétences telle que la collaboration ou encore la communication sont décrites dans le Plan d'Étude Romand. Dans cette section, il sera question des objectifs poursuivis lors d'une démarche par projets ainsi que des branches touchées par une telle méthode.

## Présentation des données

<b>Partez-vous d'un projet pour y rattacher des objectifs du PER ou partez-vous des objectifs pour chercher un projet qui permet de les travailler ?</b>	
<b>Éric</b>	« A chaque fois, ce qui est important, c'est de partir de ce qui te plaît. Puis, quel est le but pour les enfants ? Si on se fixe un but ou un objectif, de toute façon on va être rattaché au PER d'une manière ou d'une autre ».  « Bien sûr que, normalement, on part d'un objectif du PER. Mais le PER est tellement vaste que normalement on doit le trouver ».
<b>Juliette</b>	« De toute façon, si j'ai une idée de projet, je sais qu'il y aura des objectifs. Et il y en aura plein ».  « Les 2 sont possibles ».
<b>Luc</b>	« C'est plutôt la première solution ».

Les trois enseignants expliquent que, lors de l'élaboration d'un projet, ils vont plutôt partir d'une idée et y rattacher ensuite des objectifs liés au PER. Selon eux, c'est toujours possible puisque le Plan d'Etude Romand est si vaste qu'il y a forcément des objectifs disciplinaires ou transversaux à rattacher à un projet. Éric déclare que le plus important est de partir d'un projet qui plaît et qui a du sens.

<b>Est-ce que plusieurs branches sont touchées lors d'un projet ?</b>	
<b>Éric</b>	« Le but était de toucher absolument toutes les branches ».  « Toutes les branches ont été utilisées, quasiment ».
<b>Juliette</b>	« On peut toucher toutes les branches. C'est évident ».  « De toute façon. Et ça le fait naturellement ».
<b>Luc</b>	« Tu fais des liens naturels avec toutes les disciplines. »

Les trois enseignants expliquent qu'un projet peut toucher toutes les disciplines ; plusieurs en même temps voire toutes à la fois. Selon Juliette et Luc, les branches s'entrelacent naturellement sans qu'ils ne cherchent à le faire.

## Analyse des résultats

Tous les auteurs mettent en avant l'importance de formuler des objectifs clairs dès le début de l'élaboration du projet. En effet, un manque de précision concernant les objectifs reviendrait à tomber dans la dérive spontanéiste décrite par Bordallo & Ginestet (2006). Certains auteurs disent que les objectifs du projet devraient être élaborés par les élèves ou du moins co-construits avec eux. C'est le cas, par exemple, d'Hubert (2005) et de Grégoire & Laferrière (2001). Ces deux derniers expliquent tout de même que l'enseignant reste garant de la faisabilité des objectifs et de l'adéquation avec le programme. Dans la planification de Bordallo & Ginestet (2006), les objectifs sont élaborés puis « présentés pour négociation avec les partenaires concernés ». Cela voudrait dire que l'enseignant rédige les objectifs puis qu'ils

sont discutés avec les élèves. Enfin, Meia (2022) semble plutôt laisser la tâche de la rédaction des objectifs à l'enseignant. En pratique, les enseignants interrogés semblent plutôt fixer les objectifs de leur côté et en amont du projet. Ils précisent qu'ils sont essentiels afin de savoir où l'on va et qu'ils sont toujours rattachés au PER ; d'une manière ou d'une autre, ils touchent le programme. Concernant la co-construction ou discussion des objectifs avec les élèves, aucun ne le mentionne. Seule Juliette verbalise les objectifs à ses élèves une fois qu'elle les a élaborés de son côté.

À propos des domaines touchés par un projet, Meia (2022) dit : « Il y a bien sûr des contenus à acquérir mais certainement aussi des compétences à développer ». Les projets devraient donc permettre de construire des savoirs propres aux disciplines mais aussi des savoir-faire et savoir-être. Cela rejoint les pensées de pédagogues de l'Education nouvelle comme Decroly (1871-1932), ou Montessori (1870-1952) qui voulaient faire de l'école un lieu permettant à l'enfant de se développer dans son ensemble : ses savoirs mais aussi son être sociale et sa personnalité. Les projets devraient permettre d'atteindre cela. De leur côté, les enseignants du terrain sont unanimes : toutes les branches peuvent faire partie d'une pédagogie de projet et plusieurs s'entremêlent toujours. La plupart du temps, leurs projets touchent les capacités transversales (collaboration, communication, pensée créatrice) mais aussi les disciplines comme le français, les sciences et bien d'autres encore. Il est intéressant de noter que Luc (qui travaille quotidiennement en projet) parvient à voir l'entièreté du programme scolaire et qu'il va même au-delà des attentes fondamentales du PER. En effet, il ne se freine pas. Selon lui, si les enfants ont besoin d'apprendre un savoir particulier pour réaliser leur projet, c'est le moment de l'apprendre même si, à l'origine, cela devrait être fait plus tard. Il ajoute que le PER demande de faire de la pédagogie de projet et qu'il ne voit pas comment atteindre certains objectifs sans passer par là. De son côté, Juliette ne travaille pas uniquement en projet mais assure que, lorsqu'elle le fait, elle n'est jamais hors programme et peut rattacher tout projet à des apprentissages car elle sait exactement quel objectif elle veut travailler à quel moment.

### Objectifs N°1 – Planification

Les enseignants planifient leurs objectifs à l'avance en fonction du choix du projet, de leurs volontés, des enfants, du programme. Ils sont, selon eux, très importants afin de ne pas perdre de vue la finalité du projet. Il en va de même pour les branches que le projet va toucher ; elles sont souvent prévues dès le départ. Parfois, le but d'un projet est même de toucher toutes les branches.

### Objectif N°2 – Application

Durant la réalisation du projet, les objectifs sont poursuivis. Pourtant, parfois, il se peut que de nouveaux objectifs n'ayant pas été prévus apparaissent. De plus, certaines branches pourraient être touchées par le projet, suivant la tournure que prend celui-ci. C'est tout à fait possible et souvent positif ; il faut simplement prendre garde à ne pas s'éparpiller et perdre de vue les objectifs qu'on a choisi de travailler à l'origine.

#### **3.1.3. Durée et fréquence**

Le temps est un élément important pour tout enseignant. En effet, les programmes demandent d'être au clair sur la durée de chaque thématique afin de pouvoir garder le rythme et étudier tout ce qui est demandé en une année. Cependant, les projets peuvent parfois prendre beaucoup de temps. Les enseignants du terrain ont été questionnés sur la durée de leurs

projets mais aussi sur la fréquence à laquelle ils en réalisent afin de voir s'il est possible de combiner programme scolaire et pédagogie de projet.

### Présentation des données

Savez-vous toujours combien de temps va durer le projet ? Est-ce planifié ?	
<b>Éric</b>	<p>« Oui »</p> <p>« C'est important aussi de savoir ce qu'on veut faire : si c'est quelque chose de ponctuel ou si c'est quelque chose qui dure sur toute l'année ou un projet qui dure un mois ».</p> <p>« J'insiste assez sur la préparation, deadline, pour savoir ce que tu veux, à quel moment. Quand tu dépasses c'est compliqué, donc il faut y arriver c'est tout ».</p>
<b>Juliette</b>	<p>« Plus ou moins (...). Mais, il y a toujours des imprévus ».</p> <p>« Je sais combien de temps ça me prend (...). Je planifie au maximum et j'essaie de m'y prendre [assez à l'avance] pour que j'ai suffisamment de temps en fonction des imprévus ».</p> <p>« Mais moi, je sais que oui, j'ai besoin de planifier ».</p>
<b>Luc</b>	<p>« Il y a une pensée qui est là ».</p> <p>« Tout n'est pas prévu ».</p>

Avec l'expérience, les enseignants parviennent à savoir combien de temps durera chaque projet qu'ils entreprennent. Éric et Juliette disent beaucoup planifier alors que Luc réplique que tout n'est pas prévu.

Combien de temps dure un projet ?	
<b>Éric</b>	« Je ne pense pas que tu aies besoin de six mois, selon ce que tu fais, pour faire ça. Ça dépend des gens, de ce qui se passe, de la dynamique ».
<b>Juliette</b>	<p>« 2 mois je pense que c'est bien pour un ultra-court ».</p> <p>« J'essaie de ne pas laisser trop trainer non plus, pas qu'il y ait la fatigue et l'effet de lassitude aussi qui peut les embêter et leur enlever du courage ».</p> <p>« Ça peut aussi durer une année. Mais ça se planifie, ça se discute et ça se distille correctement. »</p>
<b>Luc</b>	« Ça dépend des projets. En fait, ils ont tellement l'habitude d'avoir la parole que ça peut aller très vite ».

Selon les personnes interrogées, les projets peuvent durer quelques leçons, plusieurs semaines ou une année entière. Cela dépend du type de projet réalisé. Juliette pense que des projets trop longs peuvent parfois être éprouvants voire démotivants pour de jeunes enfants. Luc, de son côté, relève qu'à force de réaliser des projets, ses élèves deviennent plus performants et donc que les durées s'amenuisent.

A quelle fréquence faites-vous des projets ?	
<b>Éric</b>	« Ça dépend des enfants, de pleins de choses, des collègues, de ce qu'on doit faire dans nos classes (...). On ne peut pas toujours faire ça. »
<b>Juliette</b>	« Je ne vais pas me prendre la tête. C'est vraiment... le temps que j'ai avec eux, l'avancée de notre travail, l'ambiance de classe. (...) ça va dépendre. ».
<b>Luc</b>	« Toutes les semaines, on fait quelque chose du genre. Après ça peut être des projets personnels ».

Éric et Juliette ne fixent pas de fréquence définie concernant les projets qu'ils réalisent. Ils expliquent que cela dépend des classes, du temps et aussi des opportunités qui s'offrent à eux. De son côté, Luc applique la pédagogie de projet quotidiennement dans sa classe.

### Analyse des résultats

Les auteurs cités dans la problématique ne définissent ni durée ni fréquence pour leurs projets. Seul Meia (2022) explique qu'un projet varie selon la durée : une ou deux leçons, quelques semaines à quelques mois, quelques mois à l'année entière. De plus, Meia (2022) incite les enseignants à faire un calendrier pour « décliner le déroulement type » du projet.

Sur le terrain, Éric et Juliette ont tous les deux participé à des projets ayant duré une année entière. Luc a réalisé un projet avec sa classe en une matinée seulement. Ces trois expériences viennent donc confirmer les dires de Meia (2022) sur la durée des projets. Éric et Juliette savent toujours à peu près combien de temps vont durer leurs projets car ils planifient beaucoup. De son côté, Luc, comme pour le reste de ses leçons, dit ne réaliser « aucune planification ». Il sait où il va mais avance au rythme de ses élèves ; il ne peut donc pas dire quand le projet prendra fin sauf quand il a un délai à respecter. Selon Éric, bien que certains projets prennent parfois du temps, ils permettent de faire une pause dans les apprentissages purement scolaires et développent d'autres compétences tout autant nécessaires. Selon lui, il faut donc prendre le temps qu'il faut pour les projets. Juliette ajoute que les projets ne prennent pas toutes les leçons de la semaine et qu'il est possible d'avancer dans d'autres apprentissages en parallèle. Le temps ne devrait donc pas être un critère qui repousse à se lancer dans cette méthode. Concernant la fréquence, Éric et Juliette mettent en place des projets ponctuellement dans leurs classes en fonction de l'ambiance et de l'avancée des programmes. Luc harmonise le tout pour mettre en place la pédagogie de projet chaque semaine voire chaque jour avec ses élèves. En résumé, comme le dit Éric, le plus important est de toujours savoir où l'on va et veiller à ne pas se laisser déborder au niveau du temps.

### Objectif N°1 – Planification

Juliette et Éric planifient toujours la durée de leurs projets. Éric réalise même un calendrier avec des dates indicatives ainsi que les grandes étapes du projet afin d'avoir une idée claire de son déroulement. Pour eux, la planification est essentielle afin de ne pas se laisser dépasser. Luc a toujours une idée des grandes lignes du projet mais anticipe moins que ses deux collègues. Concernant la fréquence, les personnes interrogées disent ne pas la planifier.

### Objectif N°2 – Application

En application, les durées peuvent bien entendu évoluer en fonction de beaucoup de facteurs (un enfant malade, une autre opportunité qui retarde le projet, un évènement de dernière

minute, ...). Juliette assure que, dans la pratique, il y a toujours des contretemps et qu'il faut pouvoir s'adapter mais qu'en ayant une planification, il est plus facile de ne pas perdre le nord et d'avoir une base à laquelle se raccrocher. Les enseignants expliquent que la fréquence des projets dépend de multiples paramètres (ambiance de classe, avancée dans les programmes, etc.) Le plus important est d'observer et de connaître sa classe pour pouvoir mettre sur pied des projets à des moments opportuns et non pas parce qu'il est nécessaire d'en faire trois par année par exemple.

### 3.2. Durant le projet

La phase centrale du projet concerne la réalisation des actions permettant de construire le produit final. Plusieurs sujets en lien sont abordés dans les prochains chapitres : l'organisation des projets et de la classe, les actions des élèves et la posture de l'enseignant ainsi que l'intervention potentielle de personnes extérieures au projet.

#### 3.2.1 Organisation des projets et de la classe

Lors de la phase principale de la réalisation d'un projet, les élèves peuvent travailler dans différentes configurations. De plus, il se peut que tous ne travaillent pas sur la même production finale.

##### Présentation des données

Lors de projets, les enfants travaillent-ils en groupes ?	
<b>Éric</b>	« Oui, exactement. »
<b>Juliette</b>	« Ils vont être parfois en groupe ». « Ça dépend des étapes ». « Il y a des moments de plénum où on doit discuter ensemble de l'histoire, se mettre d'accord et être ok avec tous ».
<b>Luc</b>	« Ils sont souvent en groupe, parfois seul ».

Durant la phase centrale, les élèves travaillent parfois par petits groupes, en plénum ou même individuellement.

Travaillent-ils tous sur un seul et même projet ou peut-il y en avoir plusieurs ?	
<b>Éric</b>	« C'est assez rare que j'aie des projets qui n'ont rien à voir les uns avec les autres. J'aime bien qu'on aille un peu tous dans le même sens et qu'on ait quelque chose de collectif ». « Même s'ils ont parlé de sujets différents, ils ont quand même pu avoir une structure commune et avoir un projet commun à la fin ».
<b>Juliette</b>	« Par exemple, l'année passée, on a fait toute la classe ensemble, en plénum pour l'ultracourt ».

<b>Juliette</b>	« Il y a 2 ans, j'avais 3 projets dans la même classe. On a tous fait l'ultra-court mais à la fin, on avait 3 dessins animés différents avec 3 techniques différentes ».
<b>Luc</b>	« Ça peut être des projets personnels ».

Les enseignants expliquent que les élèves travaillent parfois tous sur un même projet commun, sur une seule production finale. D'autres fois, les enfants sont répartis en différents projets et travaillent donc sur des produits finaux différents. Dans ce cas-là, il peut y avoir un critère commun (sujet, thème) comme le suggèrent Éric et Juliette, ou les projets peuvent être vraiment libre (projets personnels).

### Analyse des résultats

Meia (2022) explique que les projets peuvent se faire de trois manières différentes : individuellement, en groupes ou la classe entière. Cela sous-entend qu'il pourrait y avoir un seul et même projet réalisé par l'ensemble des élèves ou plusieurs projets conduits par des élèves en groupe ou individuellement. Pour Perrenoud (1999) le projet « induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ». Cela voudrait dire que les enfants ne travaillent pas toujours ensemble mais peuvent se répartir en groupe pour réaliser des tâches en fonction de leurs intérêts, ce qui favoriserait leur travail actif et leur implication. De leur côté, Bordallo & Ginestet (2006) déclarent que, dès le début de la démarche, les élèves se répartissent en groupe : « au moins trois élèves par projet ». Cela signifierait donc que plusieurs projets peuvent être réalisés conjointement mais que, pour eux, un projet ne peut se réaliser de manière individuelle.

Les enseignants ont parlé de trois cas de figure concernant le nombre de projets menés en classe. Le premier agencement consiste en un seul projet mené par la classe en plenum même si, à certains moments, les enfants se séparent en groupes pour réaliser certaines étapes. Il y a une répartition des tâches et Juliette dit que chacun a son rôle à jouer. Elle ajoute que, dans cet agencement-là, il est important de laisser aux élèves beaucoup de place pour discuter et argumenter les choix et tournants du projet. Chaque élève doit pouvoir s'exprimer et donner son avis, son accord. Un autre cas de figure est celui où plusieurs projets ayant un sujet ou un thème commun émergent dans la classe comme ça a été le cas pour Juliette avec l'Ultra-court ou Éric lors de la réalisation d'une émission radio. Enfin, le dernier cas est celui des projets personnels partant de thématiques complètement différentes comme c'est le cas dans la classe de Luc durant les leçons d'ACVM où les élèves sont libres de réaliser des projets personnels.

### Objectif N°1 – Planification

L'organisation de la classe et le mode de travail des élèves s'agence en fonction du nombre et du type de produits communicables prévu par l'enseignant. En effet, ce dernier peut décider si la démarche aboutira sur une ou plusieurs productions finales. De plus, l'agencement peut dépendre de l'objectif que l'enseignant veut travailler avec ses élèves. Par exemple, comme l'explique Juliette, si l'un des objectifs est que certains élèves spécifiques apprennent à travailler ensemble, elle privilégiera des projets en groupes. Dans ces cas-là, les groupes eux-mêmes pourraient jusqu'à être planifiés à l'avance. D'autres part, si le but est de développer les compétences individuelles de chacun, il sera judicieux de les faire travailler seul. Au contraire, si l'enjeu est de souder le groupe-classe, il sera préférable de mener un projet en plenum. Ces éléments peuvent être réfléchis et planifiés à l'avance.

## Objectif N°2 – Application

En pratique, les enseignants révèlent que, souvent, les enfants travaillent en groupes lors de projets. Dans la classe de Luc, les enfants réalisent également des projets individuellement. En outre, il y a forcément des moments de partage en plenum. Les enseignants rappellent que les différents agencements ne dépendent pas seulement du nombre de productions communicables mais aussi des différentes étapes du projet. En effet, souvent, les élèves se séparent à certains moments pour réaliser des tâches simultanées et gagner du temps. À d'autres moments, il est nécessaire de faire des discussions en plenum lorsqu'un problème survient. Les agencements des projets ne peuvent pas toujours être planifiés car les projets varient, prennent diverses tournures en fonction des enfants, de leurs intérêts, des événements ; il est impossible de tout anticiper. Néanmoins, les configurations restent rarement les mêmes du début à la fin.

### **3.2.2 Actions des élèves lors des projets**

Selon la théorie, lors d'un projet, les élèves sont au cœur de l'action ; ils changent de rôle, quittent leur chaise et prennent la parole, agissent, décident. Est-ce réellement le cas en pratique ? La prochaine section s'emploie à vérifier la manière dont les enfants prennent part au projet, les actions qu'ils réalisent.

#### Présentation des données

<b>Que font les enfants durant la phase principale ?</b>	
<b>Éric</b>	<p>« On a regardé comment était construite l'émission de radio, comment est-ce qu'on devait faire des transitions ».</p> <p>« Ils ont pu construire leur kamishibai ».</p> <p>« Ils avaient fait une Escape Game grandeur nature dans l'école à plusieurs ».</p> <p>« Les plus grands, comme les miens, ont repris des histoires des 3-4H, les ont réécrites, et ils en ont fait des dessins animés ».</p>
<b>Juliette</b>	<p>« On les a mis par petit groupe pour qu'ils rédigent une histoire d'oiseaux ».</p> <p>« Il y a des moments de plenum où on doit discuter ensemble de l'histoire, se mettre d'accord et être ok avec tous ».</p> <p>« Ils vont pouvoir vraiment manipuler ; il y en a un qui a l'iPad puis l'autre qui avance image par image ».</p> <p>« La musique créée par les enfants, les petits, les paroles par les plus grands. On chante tous ensemble, on enregistre, on fait des images ».</p>
<b>Luc</b>	<p>« Ils essaient de répondre tout seuls, avec des hypothèses. Après, ils imaginent des recherches »</p> <p>« ils ont enregistré, retranscrit à l'ordi, dactylo ».</p>

<b>Luc</b>	<p>« Ils ont défini les parties de l'exposition, ils ont imaginé eux-mêmes ce qu'ils allaient faire, ils se sont entraînés, jeux de rôles et tout »</p> <p>« On a fait des nichoirs à martinets en plus, on a appris la vie des martinets ».</p> <p>« Ils ont appris à coller, visser précisément avec les angles ».</p>
------------	--

Éric, Juliette et Luc relèvent que leurs élèves créent, enregistrent, collent, préparent, écrivent, observent et manipulent. De plus, les enfants apprennent, s'adaptent, discutent, se mettent d'accord et se répartissent les différentes parties du projet. Enfin, ils débattent de leurs idées et aboutissent à des compromis permettant de faire avancer le projet.

### Analyse des résultats

Avec Rousseau (1712-1778) déjà, la pédagogie a pris un tournant décisif. En effet, l'auteur pensait que l'enfant ne devait plus seulement être un réceptacle à connaissances transmises par un enseignant mais bien l'acteur de la construction de son savoir. L'ont suivi, les pédagogues de l'Education Nouvelle, poussant l'enfant à apprendre par l'expérimentation, en développant l'idée du « learning by doing ». Au XIX<sup>ème</sup> siècle, Dewey (1859-1952) et Kilpatrick (1871-1965) expliquent que l'enfant devrait, au cours d'un projet, décider, planifier et réaliser l'entièreté de celui-ci. Montessori (1870-1952) et Freinet (1896-1966) ont popularisé les méthodes de pédagogie active où l'enfant est autonome et manipule sans cesse. Piaget (1896-1980) viendra appuyer ces propos en expliquant que les schèmes ne peuvent se construire que par l'action. Concernant la pédagogie de projet, Hubert (2005), dans sa planification, remet l'accent sur l'idée que ce sont les élèves qui choisissent, planifient et réalisent le projet afin de construire des compétences mais aussi un savoir être et des savoir-faire. Grégoire & Laferrière (2001) déclare que, lors de *l'élaboration du projet*, les enfants « réunissent des données, effectuent des expériences, rencontrent des personnes-ressources, analysent, comparent, pèsent, mesurent, calculent, écrivent, dessinent, discutent ». Ils font donc des actions concrètes même si une grande place est réservée aux discussions. Meia (2022), de son côté, explique que trois éléments s'entrelacent : des actions concrètes, des bilans intermédiaires et du temps pour développer des connaissances liées au projet. En résumé, faire, discuter et apprendre.

Sur le terrain, Éric, Juliette et Luc laissent beaucoup de place aux enfants lors de la réalisation de leur projet. Durant le processus, ils agissent pour réaliser un produit communicable et prennent également en charge certains aspects d'organisation. Cependant, il est vrai qu'il peut parfois être difficile pour les enseignants de laisser les élèves gérer la planification et les choix. Ils supervisent souvent encore beaucoup. En pratique, les enfants participent donc à un mélange d'acquisition de savoirs, d'actions concrètes et de discussions pour aboutir à un projet qui tient debout. Les élèves sont clairement actifs tout au long du processus durant lequel ils apprennent, développent des idées, travaillent leurs capacités transversales et acquièrent des connaissances disciplinaires.

### Objectif N°1 – Planification

Planifier la phase centrale d'un projet n'est pas une mince affaire. Il est possible d'imaginer la tournure que prendra ce dernier, anticiper le matériel dont les élèves auront besoin, les obstacles qu'ils vont potentiellement rencontrer, les savoirs qu'ils auront besoin d'acquérir, ... Cependant, il est vraiment difficile de planifier les actions des enfants tout au long de la démarche. Il est possible d'envisager les grandes étapes du processus mais pas dans les

détails. Certains auteurs recommandent d'ailleurs de réaliser cette planification avec les élèves mais les enseignants de l'étude n'évoquent pas cet aspect.

### Objectif N°2 – Application

Dans la démarche en tant que telle, les enfants agissent en fonction des problématiques qu'ils rencontrent. Ils gravissent les obstacles, trouvent des solutions, s'entraident, apprennent. L'enseignant est partenaire du processus et suit chaque étape en en discutant avec les élèves. Même en anticipant un projet, il ne sera jamais complètement comme l'enseignant l'aura imaginé car les enfants ont leur propre idée sur la façon de réaliser le projet choisi.

### **3.2.3. Posture de l'enseignant en pédagogie de projet**

Comme cela vient d'être démontré, lors d'un projet, les élèves deviennent très actifs : ils réfléchissent et agissent pour faire naître un produit concret. Mais alors, si les enfants sont les véritables acteurs du processus, que font les enseignants durant l'application de la pédagogie de projet ? Changent-ils de rôle eux-aussi ? Les trois personnes interrogées ont été questionnées en ce sens.

### Présentation des données

<b>Quelle est votre posture durant la réalisation d'un projet par vos élèves ?</b>	
<b>Éric</b>	« Nous, on est un peu derrière pour les suppléer et leur donner un coup de main quand il y a besoin ».
<b>Juliette</b>	« C'est à dire qu'on est beaucoup observateur ça c'est sûr. (...) On est là pour les guider, les orienter, les soutenir, les remettre peut-être sur les rails parfois, on est là comme médiateur ».  « En tout cas pas en étant le dirigeant, puis dire : « <i>Tu vas faire comme ça, tu vas que faire comme ça, puis c'est comme ça</i> ». Ça peut marcher mais, en tout cas pour moi, pour ma manière de faire et pour mes objectifs, je ne pense pas que ce soit très optimal. Donc je suis là et c'est important que je sois là quand ça ne fonctionne pas parce que c'est quand même moi le guide, mais c'est un guide discret. Ça veut dire qu'ils ne doivent pas se rendre compte qu'en fait, c'est tout moi qui orchestre. Je suis le chef d'orchestre discret ».
<b>Luc</b>	« J'ai un lâcher prise total ».  « Moi, je suis obligé de les « canaliser » ou en tout cas de leur faire comprendre que ce n'est pas possible, qu'on ne peut pas [tout faire] ».

Éric explique qu'il est surtout présent en tant qu'accompagnateur. Juliette déclare qu'elle observe beaucoup et fait office de médiateur et de guide. Elle assure qu'elle n'est en aucun cas dans une posture directive. Enfin, Luc adopte une posture de lâcher-prise concernant ce que ses élèves proposent mais reste présent pour les canaliser et les recentrer sur la réalité.

## Analyse des données

Selon les auteurs, l'enseignant n'a pas le rôle de diriger le projet. Au contraire, Perrenoud (1999) dit que cela doit être une « entreprise collective gérée par le groupe-classe ». L'Education nouvelle, encore une fois, a permis de changer la vision de l'enseignement. Le professeur n'est donc plus celui qui sait et qui transmet ce savoir mais plutôt, comme le disent Montessori (1870-1952) et Freinet (1896-1966), un observateur et un guide. Arpin et Capra (2001) le définissent même comme le « médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissances que sont les savoirs à acquérir ». L'enseignant doit donc être là mais ne pas être trop directif. En effet, selon Hubert (2005) faire à la place des enfants ou leur montrer comment faire est une dérive mais l'inverse l'est aussi. L'enseignant ne doit donc pas non plus être totalement absent du processus auquel cas les enfants se décourageront. Hubert (2005) ajoute que l'enseignant, durant les *temps didactique* et *pédagogique*, doit permettre aux élèves de mettre en lumière les savoirs qui ont été travaillés durant le projet et leur donner du sens, les formaliser. De plus, durant une *situation de relance*, il peut rappeler les objectifs du projet ou faire intervenir une personne extérieure afin de booster la motivation des élèves. En outre, l'enseignant doit agencer les différentes phases de travail, de réflexion, de discussion. Enfin, Grégoire & Laferrière (2001) expliquent que l'enseignant est responsable de la bonne réalisation du projet et de guider les enfants jusqu'au bout en les faisant réfléchir à leurs actions.

Les enseignants interrogés mettent en pratique ce qui est décrit dans la théorie. Éric est là pour vérifier que tout se passe bien, Juliette supervise le tout sans que les élèves ne s'en rendent compte. Tous les deux jouent un rôle de guide et d'accompagnateur. De plus, ils sont le vecteur entre le savoir formalisé et les actions réalisées durant le projet. Ils aident les enfants mais leur laissent une liberté certaine. Éric et Juliette supervisent beaucoup et semblent laisser moins de place à l'imprévu que Luc qui est dans une posture de lâcher-prise. En effet, il adore être surpris par ce qui va se passer et apprendre en même temps que les enfants. Ne pas avoir la solution ou la réponse à un problème ne lui fait pas peur ; il considère cela comme une superbe opportunité d'apprendre lui-aussi. Il conclut en disant que la pédagogie de projet demande beaucoup d'énergie mais que c'est pour cela qu'il faut laisser les enfants prendre part à l'organisation et à la planification afin que cela décharge un peu l'enseignant. Il est le seul à évoquer cet aspect de planification laissé à la charge des élèves.

### Objectif N°1 – Planification

Le rôle de l'enseignant change chaque minute, en fonction des actions des élèves. Par conséquent, il est difficilement planifiable. Cependant, il est possible d'anticiper les postures qui pourraient être nécessaires lors du processus (lâcher-prise, accompagnateur, etc.) afin de les travailler ou de les accentuer lors du projet.

### Objectif N°2 – Application

En pratique, la posture de l'enseignant fluctue entre guide, médiateur, observateur et animateur. Selon les dires des personnes interrogées, il faut permettre aux enfants de revenir sur ce qui a été fait pour y réfléchir, mettre en place des discussions, donner des indices sur la marche à suivre, laisser les enfants prendre des décisions et agir. La clé est de pouvoir superviser le tout sans être trop directif mais en surveillant que le projet avance et que les savoirs émergent.

### 3.2.4 Intervenants extérieurs

Selon les auteurs, lors de l'application de la pédagogie de projet, il est possible de faire intervenir des personnes extérieures pour diverses raisons à des moments bien précis. Seulement, reste à savoir si les enseignants du terrain le font réellement lors de projets, pour quelle raison et à quel moment.

#### Présentation des données

Des personnes externes interviennent-elles lors de vos projets ?	
<b>Éric</b>	« Ça peut arriver ». « Ça peut être des parents mais pas forcément ».
<b>Juliette</b>	« Ça peut arriver. Par exemple, l'année passée, on avait fait un projet sur l'égalité, (...) Là j'avais fait intervenir des dames du SEM. » « Si par exemple, je fais l'égalité hommes-femmes et que j'ai dans la classe, une maman qui est vraiment très investie dans ce truc-là et que je trouve pertinent, je vais l'inviter ». « Alors l'ultra-court, ils [les parents] viennent à la fin voir le film ».
<b>Luc</b>	« J'adore ça ! » « Quelquefois ça fait partie totale du projet ». « Il y a une maman d'élève qui me dit : « (...) <i>Est-ce que ça te va si j'organise une matinée, je viens avec mes poneys et puis on fait un tour</i> ». « Ils sont partis à la rencontre des personnes âgées, en partant les interviewer ».

Les trois enseignants font parfois intervenir des personnes extérieures durant leurs projets ; des parents, des personnes âgées, des professionnels dans un domaine. Luc ajoute que, parfois, la participation de personnes externes est la base du projet comme lorsque ses élèves sont allés interroger les aînés de leur village. D'autre fois, comme le précise Juliette, les intervenants se présentent à la fin, lors de la valorisation du projet.

#### Analyse des résultats

Les auteurs s'accordent à dire que les personnes extérieures interviennent soit lors d'une *situation de relance* afin de redonner un élan de motivation à la classe (Hubert, 2005), soit lors de la valorisation du projet. En effet, celle-ci passe souvent par la présentation de produit final à des parents ou à d'autres classes ou établissements.

En pratique, les enseignants font souvent intervenir des personnes extérieures dans leurs projets. Que ce soient des parents ou des experts, ils accueillent volontiers toute personne susceptible d'amener un savoir utile aux élèves durant le projet. Les trois enseignants interrogés ne précisent pourtant pas qu'il s'agisse forcément d'une *situation de relance*. Concernant le moment lors duquel ces personnes interviennent, Juliette explique qu'elle se base sur leurs disponibilités avant tout. Elle arrange ensuite les étapes de son projet pour que le moment lors duquel la personne intervient ait du sens. Luc explique que, à force de faire

Intervenir des personnes, d'autres viennent se présenter d'elles-mêmes. Les intervenants peuvent également être conviés à la fin du projet. Dans ce cas-là, cela permet d'apporter du sens, un but concret au projet. Par exemple, si les élèves présentent les histoires qu'ils ont apprises à une autre classe, s'ils montrent leurs œuvres d'arts lors d'une exposition ouverte aux parents, cela augmente la raison d'être du projet.

### Objectif N°1 – Planification

Les interventions extérieures peuvent se planifier (comme le suggèrent Juliette) ou être spontanées (comme l'explique Luc) ; cela dépend des projets mais aussi des opportunités. Lorsqu'elles sont prévues, il est préférable d'agencer le déroulement du projet en fonction de cette intervention pour que cela ait du sens. Ce qui va être fait ou dit par l'intervenant pourrait plus ou moins être planifié, selon le bon vouloir de l'enseignant.

### Objectif N°2 – Application

En application, soit les intervenants viennent en classe, soit c'est la classe qui se rend sur leur lieu de travail ou encore chez eux. Les intervenants transmettent des savoirs ou animent des activités, partagent leur métier, leur passion ou découvrent ce qu'ont réalisé les élèves. Ces moments sont souvent très riches en discussions, en apprentissages et en partage. Ils peuvent se dérouler à tout moment du projet, que ce soit pour la valorisation ou pas.

## **3.3. Pour conclure le projet**

La phase de conclusion du projet est autant importante que l'introduction. C'est à ce moment là que le produit final abouti, qu'il est temps de réaliser un bilan et de potentiellement évaluer le projet.

### **3.3.1 Produit final**

La production finale est très importante dans le projet. Elle est le résultat d'un processus qui peut parfois durer plusieurs semaines voire plusieurs mois. Voici quelques produits finaux qui ont pu être relevés dans les entretiens avec les trois enseignants.

#### Présentations des données

<b>Quelle était la finalité du projet ? Quel était le produit final ?</b>	
<b>Éric</b>	<p>« Un calendrier de l'avent par classe où les gens viennent chaque soir dans une classe écouter une histoire mais qu'on mélange les classes à l'intérieur de l'école »</p> <p>« Faire une porte ouverte de l'école »</p> <p>« Une pièce de théâtre »</p> <p>« Une semaine hors-cadre »</p> <p>« Des posters ».</p>

<b>Juliette</b>	<p>« Un ultra-court »</p> <p>« Créer un clip tous ensemble »</p>
<b>Luc</b>	<p>« Être les guides d'une exposition durant une journée complète ».</p> <p>« Un jeu de rôle dans la forêt où ils devaient être un personnage du moyen-âge »</p> <p>« Un spectacle de fin d'année »</p> <p>« Aller raconter un conte inventé aux personnes âgées du village »</p> <p>« Un petit journal pour gagner des sous, pour partir en camp »</p> <p>« Des nichoirs à martinets »</p>

Ces quelques exemples de productions finales réalisées en classes permettent tout de suite d'observer la variété de projets qui ont pu être mis sur pieds.

### Analyse des résultats

Pour rappel, Meia (2022) définit quatre types de projet en fonction de la production finale. Les *projets de production* se focalisent sur « un produit original imaginé et développé par les élèves ». Les *projets de consommations* répondent à une demande bien précise ; les élèves n'ont donc pas le choix du produit final mais celui-ci aura une utilité. Les *projets de résolution de problème* permettent comme leur nom l'indique de chercher une solution à un problème. Enfin, les *projets d'apprentissage fonctionnel* se focalisent moins sur le produit final mais plutôt sur la démarche qui a conduit à le réaliser. Tout comme Grégoire & Laferrière (2001), Meia (2022) explique que le produit final doit être décidé dès le début de la démarche de projet, en accord avec les enfants bien entendu. Ce dernier peut être tangible ou pas. Perrenoud (1999) donne quelques exemples : journal, spectacle, fête scolaire, manifestation sportive. La production finale a évidemment une importance capitale dans le projet mais elle ne doit pas devenir une contrainte ou avoir plus de poids que les apprentissages qui découlent de sa réalisation comme le décrit la dérive productiviste de Bordallo & Ginestet (2006). Il ne faut pas oublier que le projet est, à la base, une méthode favorisant les apprentissages et pas simplement là pour réaliser des productions communicables.

Sur le terrain, les productions finales ne sont pas toutes tangibles ; il n'y a pas forcément un objet palpable à la fin. En effet, lors de pièce de théâtre, d'une porte ouverte ou de récitation de contes, les productions se font à l'oral et sont éphémères. D'autres fois, à la fin du projet, il reste un objet concret utile ou purement esthétique. Éric et Juliette réalisent plutôt des *projets de production* alors que Luc diversifie en faisant aussi des *projets de consommation*. Les *projets de résolution de problème* et *d'apprentissages fonctionnels* sont moins flagrants chez les enseignants interrogés mais peut-être qu'ils en réalisent tout de même. Les produits finaux sont souvent déjà définis dès le début du processus. Les trois enseignants semblent faire attention à ne pas tomber dans la dérive expliquée par Bordallo & Ginestet (2006) puisqu'ils ne mettent pas seulement l'accent sur le produit final mais aussi sur les savoirs que les enfants vont acquérir tout au long du projet.

### Objectif N°1 – Planification

Les enseignants interrogés semblent souvent planifier le type de production finale attendue à la fin du projet. Après avoir été choisi, il est possible d'imaginer et d'anticiper sa réalisation dans les grandes lignes.

### Objectif N°2 – Application

En pratique, le choix du produit communicable peut être discuté avec les enfants durant l'introduction du projet ou imaginé en amont par l'enseignant. En outre, même si la production finale a été choisie et planifiée dans les grandes lignes, celle-ci évoluera probablement tout au long du processus, influencé par les idées et actions des élèves.

### **3.3.2 Conclusion et valorisation**

Pour conclure un projet, les auteurs recommandent souvent de le valoriser : c'est-à-dire de le présenter à des personnes extérieures. Cependant, en pratique, les enseignants prévoient-ils toujours une valorisation des projets réalisés en classe ? A qui le projet est-il présenté et sous quelle forme ?

#### Présentation des données

<b>Comment concluez-vous un projet ? Y a-t-il toujours une valorisation ?</b>	
<b>Éric</b>	« Pas forcément non. On ne doit pas forcément le présenter non ». « Après on fait une expo pour les parents ».
<b>Juliette</b>	« Pas forcément ».
<b>Luc</b>	« Pas toujours non ». « Il n'y a pas toujours une exposition à la fin ».

Selon les enseignants du terrain, il peut y avoir une valorisation du produit final mais pas forcément à chaque fois.

#### Analyse des résultats

Grégoire & Laferrière (2001) explique que lors de la conclusion du projet, le produit final doit être partagée avec d'autres personnes (autres classes, parents, ...). Dans la planification de Bordallo & Ginestet (2006), il est également fait mention de « valoriser les réalisations ». Meia (2022) parle de « présenter les objets réalisés » en les exposant dans un musée, à la télévision ou encore dans un journal. Il insiste sur cette valorisation qui est importante aux yeux des élèves car elle amène de l'intérêt et du sens. Seul Hubert (2005) ne mentionne pas explicitement une valorisation lors de la phase finale du projet.

Les enseignants interrogés expliquent que les productions finales sont parfois valorisées en étant partagées avec les parents ou d'autres classes. Elles peuvent également être offertes

aux intervenants ayant donné de leur temps pour le projet. En effet, Luc a expliqué qu'après être allé visiter l'antenne du Chasseral avec sa classe, les élèves ont réalisés un petit cahier dans lequel ils ont écrit ce qu'ils avaient appris et l'ont illustré par des dessins. Ils l'ont ensuite donné au papa qui les avait accueillis pour la visite. D'autres fois encore, le produit communicable (journal, BD) peut être vendu afin de récolter des fonds pour partir en camp ou encore pour une association caritative. Parfois, Éric explique que ce sont les enfants qui ont l'idée de la valorisation. Par exemple, après avoir écrit des contes, ses élèves ont voulu aller les lire à des enfants plus jeunes de l'école. Le projet prend alors encore une autre tournure et gagne du sens et de l'utilité aux yeux des élèves.

### Objectifs N°1 – Planification

La plupart du temps, la valorisation du produit final semble être prévue dès le départ. En effet, si un spectacle est préparé, si un conte est créé, il est presque certain que ces productions seront présentées à un public ; quelles que soit les personnes qui le composent (parents, classes, ...). De plus, souvent, la valorisation se réalise à une date précise et permet donc d'avoir un délai final pour la réalisation du projet.

### Objectif N°2 – Application

La valorisation du produit fini pourrait également ne pas être prévue du tout à l'origine. Par exemple, les élèves de la classe de Luc ont composé des poèmes. C'est seulement par la suite qu'ils ont été publiés dans une revue tant ils étaient beaux. L'application est donc parfois tout autre que ce qui avait été prévu. Cependant, selon les données récoltées, cela arrive plus rarement.

### **3.3.3. Évaluations et régulations**

L'évaluation est un sujet important dans l'enseignement. Elle peut être diagnostique, formative ou sommative. Évaluer permet surtout de réguler l'enseignement et les apprentissages. En faisant des constats sur l'avancée de chacun, il est possible de mettre en place des régulations et des remédiations si nécessaire. L'évaluation sommative est règlementée par les cantons qui demande aux enseignants d'attribuer un certain nombre de note par branche suivant le degré d'enseignement. Il reste intéressant de savoir si les enseignants mettant en place la pédagogie de projet dans leur classe l'évaluent. Si c'est le cas, quel genre d'évaluation est-ce et à quoi servent-elles ?

#### Présentation des données

<b>Evaluez-vous les projets ?</b>	
<b>Éric</b>	« Je vais leur dire ce qui se passe. Les autres vont aussi dire ce qu'ils pensent, ce qu'on peut améliorer, comment, ce qui est bien ». « Ils s'autoévaluent et on en discute ».
<b>Juliette</b>	« Oui, tout le long, évidemment ». « On évalue et donc on change ce qu'on avait peut-être prévu ».

<b>Juliette</b>	« Comme je vise des objectifs, je vais évaluer tout au long pour voir si je suis bien dans cet objectif-là ».  « Mais ça ne va pas être des évaluations comme une épreuve avec une note. Non, il y a beaucoup d'observations (...). Ce sont des évaluations formatives surtout ».
<b>Luc</b>	« J'évalue tout le temps en fait ».

Les trois personnes interrogées évaluent constamment lors des projets. Cela leur permet de vérifier s'ils travaillent bien les objectifs voulus, de réguler, de changer de direction si besoin, de formuler des bilans à leurs élèves. Ce sont donc la plupart du temps des évaluations formatives.

<b>Evaluez-vous les projets de manière sommative ?</b>	
<b>Éric</b>	« Non, généralement pas ».
<b>Juliette</b>	« Non, non, non ».  « Je ne vais pas utiliser le projet pour mettre une note ».
<b>Luc</b>	« Je devrais. Il faudrait que j'y arrive. (...) je mets des notes d'expression mais c'est rude. (***) Le problème c'est que, ces notes, je m'en passerais totalement ! »  « Alors ça c'est l'immense problème chez moi. C'est-à-dire que j'évalue tout le temps en fait. C'est pas du tout mon problème. Le problème, c'est l'évaluation sommative ».
<b>Luc</b>	« Dans les exposés, j'arrive à mettre des notes par exemple. Mais (...) les objectifs sont très précis dès le départ. »

Éric et Juliette n'évaluent pas les projets de manière sommative alors que Luc semble ressentir une certaine pression quant à ce sujet.

### Analyse des résultats

Hubert (2005) explique dans sa planification que le *temps pédagogique* est dédié à évaluer les savoirs et actions des uns et des autres. Ce temps est réalisé durant la phase principale du projet mais également à prévoir dans la conclusion. Selon Grégoire & Laferrière (2001), les critères d'évaluation sont déjà construits lors de la *préparation* du projet. Ils expliquent également que lors de la dernière phase, *l'exploitation pédagogique*, les enfants doivent s'autoévaluer et avoir un retour métacognitif sur le projet : stratégies mises en place, rôle et implication de chacun, etc. L'enseignant anime un bilan permettant de rappeler les savoirs acquis lors du processus et envisager des améliorations pour le prochain projet. Pour Bordallo & Ginestet (2006), lors de la *mise en œuvre des projets*, il faut réaliser des « évaluations partielles formatives et des régulations de chaque projet devant toute la classe ». Ces bilans peuvent concerner les acquis, la vie de classe ou encore le respect des objectifs. Ils ajoutent qu'une évaluation permet de conclure le projet en formulant « des critiques en tenant compte de la démarche, de la réalisation, de la relation avec le groupe et les partenaires ». Durant la phase centrale du projet, Meia (2022) prévoit des *temps pédagogiques* permettant à l'ensemble de la classe de faire des bilans sur son avancée. Il propose d'évaluer les projets lors de la dernière phase et de « ménager un temps de bilan à partager avec les élèves ».

Les trois enseignants interrogés expliquent qu'ils évaluent leurs élèves en permanence. De plus, ils animent des discussions avec l'ensemble de la classe pour observer l'évolution des projets, les remettre sur le droit chemin si besoin, les inviter à confronter leurs idées, à s'autoévaluer ou à évaluer leurs pairs. Cela fait donc office de bilans intermédiaires comme le recommandent les auteurs ci-dessus. En fin de processus, en revanche, aucun des trois n'évoque un bilan final ou de retour métacognitif. Cependant, cela ne veut pas dire qu'ils ne le font pas. Cela serait même étonnant puisqu'ils disent, tous les trois, évaluer constamment et beaucoup verbaliser avec leurs élèves. Concernant l'évaluation sommative, Juliette et Éric sont catégoriques, ils ne donnent pas de note aux projets. Luc est plus mitigé car il se trouve confronté à un dilemme. En effet, il travaille quotidiennement en projet mais ne peut pas déroger au quota de notes exigé par le canton. Il se sent alors parfois obligé d'évaluer de manière sommative les productions finales pour parvenir au nombre de notes requises. Pourtant, il avoue que faire cela gâche quelque peu la raison première pour laquelle il pratique la pédagogie de projet : donner réellement du sens aux apprentissages. Il conclut en disant qu'il se passerait totalement des notes s'il était possible de le faire.

### Objectif N°1 – Planification

Les évaluations formatives réalisées tout au long du processus sont difficilement planifiables. En effet, les enseignants disent observer leurs élèves et les évaluer constamment, en se basant sur des observations en temps réel et donc impossibles à anticiper. Cependant, il est possible de prévoir des moments de bilan à certaines étapes du processus. De plus, les évaluations sommatives pourraient, elles-aussi, être planifiées. En effet, Luc assure que, lorsqu'il note les projets (comme les exposés ou les productions orales), il réalise, au début du processus, la grille critériée avec ses élèves afin que les objectifs soient clairs dès le départ.

### Objectif N°2 – Application

En pratique, les trois enseignants évaluent constamment de manière formative. Ces évaluations permettent de réguler, de maintenir le fil rouge, de vérifier les apprentissages des élèves. Elles interviennent naturellement lors de l'application de la pédagogie de projet. Lorsque les projets sont évalués de manière sommative, ils sont rattachés à une branche spécifique comme le français, les sciences ou d'autres disciplines.

## Conclusion

---

### Principaux résultats de la recherche

Pour rappel, voici la question de recherche qui a conduit toute la réflexion autour de ce travail :

- Comment planifie-t-on et applique-t-on concrètement la pédagogie de projet dans sa classe de l'école primaire ?

Les enseignants ayant été interrogés pour ce travail ont tous les trois plus de 20 ans d'expérience dans l'enseignement et autant quant à l'application de la pédagogie de projet. Ils sont des sources d'inspiration pour les futurs praticiens qui souhaiteraient appliquer cette méthode dans leur classe. Après une analyse approfondie de leur discours en lien avec la planification et l'application de la pédagogie de projet, il est possible d'en faire une synthèse.

Premièrement, les trois enseignants insistent sur l'importance de savoir où l'on veut aller, d'être structuré, d'avoir une idée des grandes lignes du projet et de ne pas se laisser déborder. Selon eux, la planification est un élément clé pour partir sur la bonne voie. L'objectif N°1 consistant à identifier la façon dont les enseignants planifient la pédagogie de projet dans leurs classes révèle que les trois personnes interrogées relèvent plusieurs éléments possibles et essentiels à planifier. En voici la liste :

Tableau 5 : Les éléments planifiables

Élément planifiable	Question pour aider à la planification
Le sujet du projet	Sera-t-il choisi par les élèves/par l'enseignant ?
L'introduction du projet	Comment le projet sera-t-il introduit auprès des élèves ?
Les objectifs	Quels objectifs seront travaillés durant le projet ?
Les branches	Quelles branches seront touchées durant le projet ?
La durée	Combien de temps durera le projet ?
L'agencement des élèves	Comment travailleront-ils : seul, en groupe, en plenum ?
Le nombre de projets	Y aura-t-il un seul projet pour tout la classe, plusieurs projets de groupes ou de nombreux projets individuels ?
Les intervenant extérieurs	Qui interviendra et quand le fera-t-il ?
Le produit final	Quel sera le produit communicable ?
La valorisation	Le projet sera-t-il valorisé ? De quelle manière ?
Une évaluation sommative	Y aura-t-il une évaluation sommative à la fin du projet ? Sous quelle forme ?

Néanmoins, les trois enseignants le rappellent, le plus important est tout de même de garder de la liberté dans l'application en classe puisque, même avec la meilleure anticipation, l'enseignement est fait d'imprévu et tout ne peut être planifié. Les projets peuvent évoluer

lors de la mise en œuvre. L'analyse des données en lien avec l'objectif N°2 de la recherche consistant à identifier la façon dont les enseignants appliquent la pédagogie de projet dans leurs classes a donc démontré que, en plus des éléments cités ci-dessus, d'autres aspects entrent en compte lors de l'application de la pédagogie de projet en classe. Les quelques points suivants font donc partie intégrante de la mise en place d'un projet bien qu'ils ne puissent être planifiés :

- Les actions des élèves
- La posture de l'enseignant
- L'évaluation constante et les régulations

Ces derniers points ne peuvent pas être planifiés mais ils entrent forcément en ligne de compte lors de l'application de la pédagogie de projet en classe.

En résumé, après cette recherche, plusieurs constats semblent évidents :

1. Certains aspects de la pédagogie de projet se planifient et d'autres non.
2. Certains éléments planifiés en théorie ne se déroulent pas toujours de la manière prévue en pratique.
3. La planification est essentielle pour savoir où l'on va mais il faut également laisser place à l'imprévu dans l'application.

En conclusion, Juliette rappelle un élément qui ne peut que donner envie de se lancer dans cette aventure :

« J'ai envie de dire qu'il n'y a aucun projet qui va finalement échouer parce que, quoi qu'il en soit vous aurez travaillé quelque chose, vos enfants, vos élèves, ils auront appris quelque chose et vous aussi. (...) Il n'y a pas qu'eux qui apprennent dans une pédagogie de projet. (...). L'expérience que vous aurez eue et peut-être, le non-résultat, j'ai envie de dire, ou en tout cas pas le résultat escompté, va faire que, de toute façon vous aurez appris quelque chose. Il faut voir plutôt ce qui a été mis en place et réussi ».

### **Autoévaluation critique**

Tout d'abord, il n'a pas été facile de formuler les objectifs ainsi que la question de recherche. J'avais envie de me focaliser sur des aspects pratiques liés à la pédagogie de projet en classe. Il m'a donc fallu quelque temps avant de pouvoir être au clair avec ces éléments. En effet, j'ai pu préciser mes objectifs clairement, uniquement après avoir commencé les entretiens et donc bien après avoir rédigé mon guide d'entretien. C'est pourquoi, il a été parfois compliqué, par la suite, de faire des liens entre le contenu de mes entretiens et mes objectifs de recherche.

Ce travail est basé sur des entretiens avec des enseignants pratiquant la pédagogie de projet. Or, je n'ai pu interroger que trois personnes ; mes résultats ne peuvent donc pas être généralisés car l'échantillon est trop petit. De plus, les pratiques de chacun divergent et restent personnelles. Je suis persuadée que si j'avais pu interroger plus de personnes, j'aurais trouvé des similitudes entre les pratiques mais aussi de nouveaux éléments qui ne sont pas ressortis ici. En effet, chacun a ses particularités quant à son enseignement et souvent dues à sa personnalité.

D'autre part, il s'agissait de ma première expérience de récolte de données par entretien. Cela n'a donc pas été facile pour moi de préparer les questions du guide d'entretien mais il a été encore plus difficile de m'y tenir. En effet, j'ai souvent rebondi sur les dires de mes interlocuteurs sans pour autant revenir exactement sur les questions posées dans mon guide ; certaines questions n'ont donc pas été posées à tous les interlocuteurs de la même manière. Lors de l'analyse des données, quand j'ai relu les transcriptions d'entretiens et qu'il a fallu comparer les trois discussions, trouver les thèmes qui s'apparentaient, mettre en lien les informations similaires, le travail était loin d'être systématique et aisé. Si c'était à refaire, je préciserais davantage mes questions et j'essaierais surtout de m'y rattacher beaucoup plus afin que tous les entretiens partent sur la même base, qu'il y ait une structure et des questions communes. Lors de l'analyse des résultats, j'ai également eu quelques soucis à laisser de côté certaines informations issues de mes entretiens. En effet, je trouvais les contenus tellement intéressants que j'avais envie de tout mettre dans mon travail. Cependant, il n'était ni possible ni judicieux de le faire et il m'a donc fallu réduire le volume de celui-ci. Enfin, j'ai passé beaucoup de temps à réfléchir quant à la forme adéquate pour dresser la structure de mon analyse de résultats.

Grâce à ce travail, j'ai pu rencontrer des enseignants formidables qui mettent en place des projets dans leurs classes et qui s'épanouissent en le faisant. À travers les discussions que j'ai eues avec eux, j'ai pu ressentir la fierté et le plaisir qu'ils éprouvent à chaque fois qu'ils parviennent à l'aboutissement d'un projet avec leurs élèves. D'autre part, ils m'ont également montré des résultats concrets, proposé des idées, donné des conseils. Ils m'ont appris qu'aucun projet n'échoue vraiment car il y a toujours des apprentissages qui en résultent même lorsque le résultat n'est pas celui escompté. Au-delà de l'apport pour mon travail, ils m'ont réellement donné envie d'appliquer la pédagogie de projet dans ma future classe.

## Perspectives

Comme démontré dans ce travail, la pédagogie de projet a de nombreux avantages. Cette méthode favoriserait la motivation des élèves et le sens qu'ils donnent aux apprentissages. De plus, elle permet de les rendre actifs et acteurs de leurs apprentissages.

L'un des sujets intéressants abordés dans les discussions avec les trois enseignants interrogés est l'évaluation des projets. En effet, les trois praticiens évaluent beaucoup lors de la démarche. Juliette et Éric ne mettent cependant pas de notes aux projets de leurs élèves contrairement à Luc qui le fait parfois. Lorsque cela arrive, il se base sur une grille de critères souvent co-construite avec les élèves. Néanmoins, il spécifie qu'il parvient à évaluer de manière sommative souvent lorsque les élèves réalisent tous le même produit communicable et que cela concerne de la production orale. Il serait alors intéressant de voir s'il est possible de le faire pour n'importe quel projet. La première perspective de travail serait donc :

- En pédagogie de projet, est-il possible d'évaluer n'importe quel projet de manière sommative ? De quelle manière ?

Une problématique encore plus intéressante serait de voir si l'évaluation des projets pourrait apporter une amélioration de la moyenne des élèves et potentiellement endiguer l'échec scolaire. En effet, en partant du principe que la pédagogie de projet est une méthode qui plaît aux enfants et qui donne du sens à leurs apprentissages, elle pourrait aider tous les élèves à améliorer leurs résultats et donc leurs moyennes. La seconde perspective de recherche est donc la suivante :

- L'évaluation sommative de la pédagogie de projet pourrait-elle endiguer l'échec scolaire ?

## Références bibliographiques

Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? Dans Baribeau, C., & Guillemette, F. *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure*. (pp.26-37). Association pour la recherche qualitative (ARQ).

Arpin, L. & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projet*. Chenelière/McGraw-Hill. ISBN : 2894613571.

Barbillon, E. & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche*. Enrick Editions. ISBN : 978-2-356-44029-7. EAN13 : 9782356440297

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.

Bordallo, I., & Ginestet, J.-P. (2006). *Pour une pédagogie du projet*. Hachette Éducation.

Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.

Grégoire, R., & Laferrière, T. (2001). Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau. *Guide à l'attention des enseignants et des enseignantes*. RESCOL. <https://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html#anchor894302>.

Haenggeli-jenni, B. (2020). *L'éducation nouvelle*. EHNE : Encyclopédie d'Histoire numérique d'Europe. Consulté le 29 juillet 2024 sur <https://ehne.fr/fr/encyclopedie/th%C3%A9matiques/genre-et-europe/educuer-des-europ%C3%A9ens-et-des-europ%C3%A9ennes/l%E2%80%99%C3%A9ducation-nouvelle>

Huber, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Hachette Éducation. ISBN : 2-01-17-0846-X.

Kilpatrick, W.H. (1918). *The project method, [La pédagogie du projet]*. Education-uk. Consulté le 14 août 2024 sur <https://education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html>.

Livian, Y., (2015). *Initiation à la méthodologie de recherche en sciences humaines et sociales*. ResearchGate. Consulté le 03 février 2025 sur [https://www.researchgate.net/publication/271071772\\_Initiation\\_a\\_la\\_methodologie\\_de\\_recherche\\_en\\_sciences\\_humaines\\_et\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/271071772_Initiation_a_la_methodologie_de_recherche_en_sciences_humaines_et_sociales).

Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research*. Sage.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. Dans *L'instrumentation dans la collecte des données*. Association pour la recherche qualitative. Consulté le 10 janvier 2025 sur <https://www.erudit.org/fr/livres/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/linstrumentation-dans-la-collecte-des-donnees/5193co/>.

Meia, J.-S. (2022). Apprentissage par projet. Dans J.-S. Meia & P. Carron (dirs.), *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier : Des propositions pour les degrés secondaires*. (pp.126-141). Editions HEP-BEJUNE. ISBN : 978-2-9701472-8-2.

Miserez-Caperos, C., Guillaume-Gentil, N., Riat, C. (2023,25 août). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse. (Cours 2 - S3\_RECH\_2) [Slides PowerPoint]. Classroom.*  
<https://classroom.google.com/c/NjExODUyMDY3MjYy/m/NjExODUyMDY3Mjk2/details>.

Miserez-Caperos, C., Guillaume-Gentil, N., Riat, C. (2023, 18 septembre). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse : Outils de collecte et d'analyse de données : l'entretien et le questionnaire (Cours 4 - S3\_RECH\_2) [Slides PowerPoint]. Classroom.*  
<https://classroom.google.com/c/NjExODUyMDY3MjYy/m/NjExODUyMDY3MzA0/details>.

Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Consulté le 27 juin 2024, sur  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html).

Poisson, Y. (1983). *L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation*. Revue des sciences de l'éducation, 9(3), 369-378.  
<https://doi.org/10.7202/900420ar>.

Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec. ISBN 2760512940, 9782760512948.

Rousseau, J.-J. (1782). *Émile ou De l'éducation*. Wikisource.  
[https://fr.wikisource.org/wiki/%C3%89mile,\\_ou\\_De\\_l%E2%80%99%C3%A9ducation/%C3%89dition\\_1782/Livre\\_III](https://fr.wikisource.org/wiki/%C3%89mile,_ou_De_l%E2%80%99%C3%A9ducation/%C3%89dition_1782/Livre_III).

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Éditions Retz. ISBN : 978-2-7256-3582-8.

## Annexes

### Annexe 1 : Formulaire de consentement

## Accord de participation à une recherche

### Présentation de la chercheuse et du projet

Je m'appelle Alison Bailly et je suis actuellement en 3<sup>ème</sup> année de formation à la HEP-BEJUNE de Delémont. Cette recherche est effectuée dans le cadre de la réalisation de mon Mémoire de Bachelor en formation primaire, sous la direction de Madame Mandy Amez-Droz. Il s'agit d'un travail concernant la pédagogie de projet et plus précisément sur sa planification ainsi que son application concrète en classe. J'espère en apprendre plus sur les pratiques des enseignant-e-s dans ce domaine afin de les comparer aux modèles théoriques des auteurs et éventuellement en proposer un nouveau basé sur les informations que j'aurai collectées au cours de la recherche. Ce travail a surtout pour but d'aider les futures-e-s enseignant-e-s intéressés à savoir comment planifier et appliquer la pédagogie de projet en classe.

### Principes

La chercheuse s'engage à respecter les droits fondamentaux de la personne interrogée. L'entretien sera enregistré afin de faciliter le traitement des données. Celles-ci ne seront utilisées que pour cette recherche à des fins scientifiques et la chercheuse s'engage à en assurer la confidentialité. Les informations personnelles seront anonymisées. Aucune donnée touchant à la sphère privée ne sera dévoilée. En raison du peu de personnes interrogées, les éléments permettant d'identifier facilement les sujets ne seront pas publiés. L'interrogé a la possibilité de se retirer à tout moment. Son retrait n'entraînera aucune conséquence fâcheuse pour sa personne.

En tant que participant-e au projet de recherche cité ci-dessus, je déclare avoir pris connaissance des conditions de participation le concernant. Par ma signature, je certifie avoir donné mon accord pour y participer.

Nom, Prénom du/de la participant-e \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Lieu, date : \_\_\_\_\_

Lu et approuvé (signatures) : \_\_\_\_\_

*Contrat rédigé en deux exemplaires, un dédié à chaque partie.*

## Annexe 2 : Guide d'entretien

### Introduction

#### Présentation personnelle (nom, prénom, âge, raison de ma présence)

Présentation de la recherche

- Titre : planification et application de la pédagogie de projet en classe
- But : en apprendre plus sur les pratiques des enseignants sur la planification et l'application de la pédagogie de projet en classe afin de les comparer à des modèles théoriques et en créer un nouveau basé sur les données recueillies.

#### Remerciements et signature de l'Accord de participation à la recherche

#### Informations personnelles de la personne interrogée

- Nom, Prénom
- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Depuis combien de temps pratiquez-vous la pédagogie de projet en classe ?
- Avez-vous eu l'occasion de la pratiquer dans différents degrés, si oui lesquels ?
- Degré actuel
- Nombre d'élève dans la classe actuelle

### Objectif de recherche n°1 – la planification

#### Le choix du projet

- L'idée de base vient-elle des élèves ou de vous ?
  - Pourquoi ce choix ?
  - Si cela vient de vous, comment l'introduisez-vous aux élèves ?
  - Si cela vient d'eux, à quoi faites-vous attention ?  
(faisabilité, lien avec les apprentissages scolaires, délais ou durée du projet, intérêts des élèves, ...) ?
- De quoi partez-vous pour élaborer un projet ?
  - Une question, un problème ou une idée d'élève
  - Une idée de l'école
  - Un événement extrascolaire
  - Un moment spécial de l'année
  - Un apprentissage qui s'y prête bien
  - Les objectifs du PER

Exemple : Notre école est trop grise que faire, la cours n'a pas de jeu que faire, les parents ne savent pas ce qu'il se passe dans notre école que faire, ...

- Comment choisissez-vous le projet que vous allez réaliser ?

### **Temps, durée**

- Réalisez-vous un calendrier pour mieux planifier le projet ?
- Réalisez-vous un canevas de séquence ?
- Décidez-vous à l'avance du temps que cela vous prendra ? (calendrier)
- Cela vous prend-il du temps hors programme ?

Comment le justifiez-vous ?

### **Intervenants externes**

- Faites-vous intervenir des personnes extérieures ?
- Comment le planifiez-vous ?
- Qui faites-vous intervenir : parents, experts du sujet, ?
- Quand les faites-vous intervenir ?
- Pour quoi faire ?

### **Un projet de classe ou des projets en groupes ?**

- Le plus souvent, réalisez-vous un projet commun à la classe, plusieurs projets en groupes d'élèves ?
- Pourquoi ?

#### Lors d'un projet de classe

- o La classe travaille-t-elle toujours en plenum ?
- o Se divise-t-elle à certains moments en plus petits groupes ?
- o Comment se font ces groupes ? les choisissez-vous ?
- o Cela varie-t-il beaucoup ?

#### Lors de projets de groupes

- o Planifiez-vous les groupes à l'avance ?
- o Sur quels critères vous basez-vous pour faire les groupes ?
- o Les élèves choisissent-ils les groupes en fonction de l'intérêt pour le projet, des affinités ?
- o Les élèves choisissent-ils à combien ils veulent travailler ?
- o Les groupes varient-t-ils au fil du projet ?
- o Comment articuler-vous les différents projets ?
  - Pour faire des bilans, des mises en commun, l'avancée différente des projets, la nécessité de matériel différent, des ressources différentes

### **Apprentissages scolaires**

- Partez-vous des objectifs du PER pour construire votre projet ?
- Partez-vous des apprentissages à enseigner pour créer un projet ou partez-vous du projet en espérant que cela va dégager des savoirs ?
- Parvenez-vous à faire des liens avec le PER ?
- Pensez-vous aux apprentissages scolaires avant de débiter le projet ?
- Comment liez-vous le programme scolaire, les objectifs du PER au projet ?
- Les objectifs sont-ils coconstruits avec les élèves ou par vous seul ?

### Les étapes de planification

- Planifiez-vous le projet seule ou avec vos élèves (choix, objectif, calendrier) ?
    - Comment cela se passe-t-il ?
  - Quelles sont les grandes étapes de la réalisation d'un projet en classe ?
  - Planifiez-vous une introduction ?
    - Que faites-vous durant celle-ci ?
    - Comment motivez-vous les élèves ?
    - Comment introduisez-vous la démarche ?
    - Quel est votre rôle ?
  - Que faites-vous une fois le projet lancé ?
    - Que faites-vous pendant que les élèves travaillent ?
    - Comment les aidez-vous ?
    - Quel est votre posture/rôle ?
    - Faites-vous intervenir des personnes extérieures (parents, experts)
- Comment concluez-vous le projet ?
- Pensez-vous à le valoriser ?
  - Savez-vous la date exacte de la fin du projet ?
- Planifiez-vous une évaluation ?

### Évaluation – autoévaluation

- Faites-vous une évaluation à la fin du projet ?
- Faites-vous une autoévaluation ?
- Les élèves font-ils partie du processus d'évaluation ?
- Sur quels critères, indicateurs vous basez-vous ?
- Qu'évaluez-vous ?
- Attribuez-vous une note ?
- Est-ce formatif ? sommatif ?
- Réalisez-vous des évaluations formatives au fil du projet ?

### Objectif de recherche n°2 – l'application, un projet en particulier

#### Généralités

- Pouvez-vous me parler d'un de vos projets réalisés en classe ? Expliquez-le en quelques mots.
- Combien d'élève y ont participé ? de quel degré ?
- Quelles branches ont été touchées ?
- Sous quelle forme a-t-il été réalisé (individuel, plenum, groupes, ...) ?
- Sur quelle durée s'est-il déroulé ?
- Quelle a été la réalisation finale ?
- Comment a-t-elle été valorisée/socialisée ?
- Y a-t-il eu des intervenants externes ?

### **Planification et application**

- Avez-vous réalisé un canevas de séquence ?
- Avez-vous un calendrier ? serait-il possible de me le faire parvenir ?
- Comment l'avez-vous planifié ?
- L'idée de base est-elle venue des élèves ou de vous ? Pourquoi ? D'où est-elle venue ?
- Est-ce que tout s'est déroulé comme prévu ? si non que s'est-il passé ? qu'avez-vous fait ?

### **Pour les futurs enseignants...**

- Qu'auriez-vous aimé savoir avant de vous lancer dans cette méthode ?
- Qu'est-ce qui est le plus difficile dans cette pratique, surtout quand on débute ?
- Avez-vous des conseils pour de jeunes enseignants qui souhaiteraient se lancer dans cette pratique ?

### **Conclusion de l'entretien**