
La pédagogie du projet :
une solution au manque de motivation et à l'hétérogénéité
en classe de catalan ?

Contexte du mémoire :
Catalan
Classe de 5^{ème} (option facultative)
Collège Marcel Pagnol - 66000 Perpignan

Tuteur du mémoire : Luc Bonet
Assesseur : Miquela Valls

Année universitaire : 2003/2004

Résumé :

Être confronté à une classe hétérogène et dont la motivation ne cesse de décliner est une situation difficile à gérer et qui, à certaines occasions, peut conduire jusqu'à une rupture de communication entre enseignant et apprenant(s).

Tenter de renouer le dialogue et de réconcilier la classe avec la matière, tels sont les objectifs qui m'ont poussée à expérimenter dans mon groupe de 5^{ème} une pédagogie du projet espérant que sa mise en place saurait motiver et responsabiliser les élèves, assurer la cohésion du groupe et rétablir une relation de confiance et de respect mutuels entre les élèves et l'enseignant.

Resum :

Enfrontar-se a una classe heterogènia i amb una motivació que no para de minvar és una situació difícil de gestionar i que, en certes ocasions, pot donar lloc a una ruptura de comunicació entre ensenyant i aprenent(s).

Intentar restablir el diàleg i reconciliar la classe amb la matèria, ve't aquí els objectius que m'han conduït a experimentar al si del meu grup de 5^{na} una pedagogia del projecte, confiant que la seua posada en plaça aconseguiria motivar i responsabilitzar els alumnes, assegurar la cohesió del grup i restablir una relació de confiança i de respecte mutus entre alumnes i ensenyant.

Zusammenfassung :

Eine zum Leiten schwere Situation ist es, einer heterogenen Klasse gegenüberzustehen, deren Motivierung sich stets abschwächt. Diese Situation kann manchmal zu einem Bruch der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler führen.

Den Dialog wiederaufnehmen und die Klasse mit dem Fach zu versöhnen, sind die Ziele, die mich in der 6. Klasse angetrieben haben, eine Pädagogik des Projets auszuprobieren ; die sollte zugleich die Schüler motivieren und verantwortlich machen, den Zusammenhalt der Gruppe aufbewahren und eine Beziehung gegenseitiger Achtung und gegenseitigen Vertrauens zwischen Schüler und Lehrer wiederherstellen.

Mots-clés :

Pédagogie de projet

Motivation

Hétérogénéité

Autonomie

Responsabilisation

Travail en groupe

Cohésion de la classe

Cadre à l'attention du jury

SOMMAIRE.

INTRODUCTION	6
I- PROBLEMATIQUE	8
1- Présentation de la classe concernée : la 5 ^{ème} , entre équilibre et déséquilibres	8
2- Cerner les problèmes : leurs manifestations au sein de la classe	10
2.1 Un manque de motivation général...	10
2.2 ... et l'hétérogénéité	11
II- HYPOTHESE DE REMEDIATION : LA PEDAGOGIE DE PROJET	14
1- Réflexion sur les origines des problèmes : quelles causes ?	14
1.1 La remise en cause de mon attitude...	14
1.2 La cause du problème : la méthode d'enseignement	16
2- La pédagogie de projet : pour quels effets ?	17
2.1 La pédagogie de projet : définition	17
2.2 Quels avantages présente la pédagogie de projet pour résoudre les problèmes de motivation et d'hétérogénéité ?	18
III- LA MISE EN APPLICATION	19
1- Considérations sur la mise en place de la pédagogie de projet : un parcours semé d'embûches...	19
2- Première séquence	20
3- Deuxième séquence	24
IV- L'ANALYSE CRITIQUE : UN BILAN MITIGE	27
1- Qu'en est-il du manque de motivation ?	27
2- ...et de l'hétérogénéité ?	28
3- Pourquoi ce demi-échec de la pédagogie de projet sur l'hétérogénéité ?	30

CONCLUSION	32
ANNEXES	34
BIBLIOGRAPHIE	49

Introduction

Au même titre que le stage en responsabilité, échanger des points de vue avec les enseignants de l'établissement où nous avons été affectés participe de notre formation. C'est pourquoi une des démarches que je trouve particulièrement enrichissante et instructive en tant que professeur stagiaire consiste à écouter les remarques de mes collègues sur leurs propres élèves : dans cette optique, la salle de professeurs aux heures de pointe (la pause de 10 heures et celle de 16 heures) sont des rendez-vous à ne pas manquer...

Rapidement deux grands types de remarques se dessinent : celles concernant le comportement des élèves (leur savoir-être) et celles relatives à leur travail (leurs savoirs et leur savoir-faire) ; de la même manière, ces remarques se déclinent selon deux modes distincts et peuvent donc être tout aussi élogieuses que critiques à l'égard des apprenants.

Prêter une oreille attentive aux réflexions des autres enseignants est essentiel car l'analyse que l'on peut en faire permet de constater que, globalement, les griefs formulés par les uns sont les mêmes que ceux exprimés par les autres.

Il suffit pour s'en assurer de citer brièvement quelques unes des remarques que l'on entend de façon récurrente : « ils ne sont pas motivés », « ils n'ont pas envie de travailler et avec toi, ça va ? », « il faut constamment les pousser et les rappeler à l'ordre », « ils n'écoutent pas », « un tel n'amène pas ses affaires, un tel ne fait pas ses exercices », « comment veux-tu travailler efficacement ? Tu en as trois qui suivent, la moitié qui est perdue et le reste qui, dans le meilleur des cas, ne fait rien mais qui, la plupart du temps, trouble la classe »....

On pourrait multiplier les exemples, mais l'essentiel est dit : tous ces commentaires indiquent que les principaux problèmes dont se plaignent les enseignants sont d'une part le manque de motivation et d'investissement des élèves et d'autre part l'hétérogénéité qui règne au sein des classes et impose un enseignement à plusieurs vitesses.

En tant que jeune enseignante, même si ces observations peuvent être source d'inquiétude, elles sont toujours encourageantes et rassurantes dans la mesure où elles rejoignent certains constats que moi-même j'ai pu faire au sein de mes classes.

En effet, bien que le catalan soit une option facultative et, à cette occasion, basé sur le volontariat des élèves, mes conclusions étaient identiques à celles de mes collègues : les problèmes qui semblaient se dessiner dans la grande majorité de mes classes étaient l'hétérogénéité du groupe (pour trois classes sur quatre) et un manque de motivation (pour deux d'entre elles) qui se traduisaient par une passivité plus ou moins importante selon le groupe.

Bien évidemment il faut replacer les choses dans leur contexte : la classe de Catalan est un groupe à effectif réduit, son importance varie du simple au double selon les niveaux (6 élèves en 3^{ème}, 9 en 4^{ème}, 10 en 5^{ème} et 16 en 6^{ème}) ; en conséquence, hétérogénéité et manque de motivation n'ont pas la même ampleur et la même incidence que dans une classe de 25 élèves. La gestion des problèmes qui en découlent est peut-être moins délicate ou plus aisée.

Néanmoins, et malgré ces circonstances, il est possible que ces difficultés prennent rapidement de l'ampleur, dépassent l'enseignant et enveniment les relations au sein de la

classe jusqu'à aboutir à une situation de rupture. Dès lors toute tentative de communication s'avère être une tâche ardue, voire impossible avec certains élèves ; les conditions de travail se dégradent, l'ambiance devient pénible : le manque de motivation s'aggrave alors que l'hétérogénéité ne se résout pas.

C'est à grands traits la situation que j'ai vécue avec ma classe de 5^{ème}, une situation sur laquelle j'ai eu envie, mais surtout, besoin de réfléchir. J'ai donc saisi l'occasion que m'offrait le présent mémoire pour revenir sur cette expérience.

I- Problématique.

Au collège Marcel Pagnol de Perpignan où j'effectue mon stage en responsabilité cette année (2003/2004), le catalan est proposé aux élèves et ce, quel que soit leur niveau, au titre d'option facultative ; en conséquence, ils ne bénéficient que d'une heure d'enseignement hebdomadaire, qui plus est, bien mal placée (12H40-13H30) pour motiver le plus enthousiaste d'entre eux à s'y inscrire. Néanmoins, ce créneau horaire permet d'ouvrir le catalan à tous puisqu'il n'est pas coutume de placer à ce moment là de la journée des heures d'enseignement obligatoire : les élèves sont donc libres de choisir leurs activités «entre midi et deux ».

Bref, l'heure de catalan est tiraillée entre d'une part l'inconvénient d'être placée pendant la récréation (pause repas) et à l'heure généralement réservée aux clubs et, d'autre part, l'avantage de proposer l'option à un maximum d'élèves venus de tous horizons scolaire, culturel ou encore social.

Ces considérations générales permettent dès à présent d'esquisser un profil type de classe auquel on peut s'attendre : un groupe hétérogène caractérisé par un manque de motivation...

Qu'en est-il dans la réalité ?

1- Présentation de la classe de 5^{ème} : entre équilibre et déséquilibres.

Collège Marcel Pagnol. Vendredi. 12H40. Me voilà en compagnie de ma classe de cinquième.

Ils sont dix, cinq garçons, cinq filles, un groupe équilibré.

Equilibré ?

En apparence, car la réalité rattrape vite mes premières impressions ; cette observation cache en effet de nombreux déséquilibres :

?? le niveau général : rapidement, trois grands profils d'élèves se dessinent :

- ceux qui, outre l'option de catalan, pratiquent deux LV depuis la 6^{ème} généralement anglais et allemand (filiale propre au collège Marcel Pagnol mise en place depuis deux ans déjà), s'initient par ailleurs au latin depuis cette année, sans renoncer à participer aux différents ateliers que leur propose l'établissement. Il s'agit d'un groupe d'élèves particulièrement dynamiques, vifs, ouverts et d'un excellent niveau scolaire.

- ceux qui ont également fait le choix du latin en 5^{ème}, mais d'une seule LV en 6^{ème}. Ce sont eux aussi des élèves d'un niveau scolaire tout à fait confortable, même si un certain nombre de divergences avec leurs camarades précédemment présentés sont dorés et déjà perceptibles quant au comportement et à la capacité au travail : plus distraits, un brin moins attentifs et plus agités, ils sont moins réceptifs à certains types d'activité. Parmi eux, un élève est dyslexique et connaît de plus grandes difficultés que ses pairs.

- enfin, ceux qui n'ont qu'une seule LV ; pour ces élèves-là, l'inscription à l'option de catalan est un effort considérable, un réel investissement personnel, car il n'est pas dans leurs habitudes de participer à d'autres cours ou clubs que ceux imposés et considérés comme obligatoires. Dans ce groupe, les comportements sont variés : de la timidité à l'agitation, de la passivité la plus totale à une participation et un volontarisme affichés, du désintérêt à l'intérêt ouvertement manifestés pour la matière et la capacité au travail, il est moins évident de parvenir à les mobiliser et à capter leur attention.

De cette description ressort un premier point, l'**hétérogénéité** générale du groupe derrière laquelle se cache un autre déséquilibre :

?? le niveau de catalan : lequel varie en fonction d'un certain nombre de critères :

- tout d'abord selon que l'option a été suivie ou non par l'élève depuis la 6^{ème} : c'est le cas pour la majorité d'entre eux (huit sur dix), seuls deux se sont greffés au groupe en fin d'année dernière et n'ont assisté qu'à quelques séances compte tenu du contexte d'alors.
Ainsi, par rapport au reste de la classe en début d'année, ces deux élèves de 5^{ème} A1 avaient des connaissances en langue et culture catalanes quasi inexistantes ;
- ensuite selon l'intérêt que manifeste chacun des élèves pour l'apprentissage du catalan.
Les **motivations** de chacun étant aussi diverses que variées (« parce que j'ai de la famille en Espagne (sic) », « pour être avec ma copine », « parce que ça m'intéresse », « pour faire plaisir à mes parents », « parce que je suis venu l'année dernière pour voir et que maintenant l'administration m'a dit que je ne pouvais pas me "désinscrire" », « pour pouvoir comprendre et parler avec ma famille ») le degré d'engagement et d'investissement des uns dans les apprentissages ne correspond pas à celui des autres : pour une grande majorité d'entre eux le **manque de motivation** est manifeste.
- dans la même logique, selon la présence -ou non- de la langue et de la culture catalanes au sein de leur famille (trois élèves sont concernés et sont en contact direct avec le catalan).
Si ces derniers n'ont pas les meilleurs résultats de la classe, il est frappant de voir la façon dont ils appréhendent la matière : on sent chez eux une réceptivité et une sensibilité différentes de celles de leurs camarades ; si pour les uns il s'agit d'une « matière » avec son lot de « connaissances » et d'« apprentissages », il s'agit au contraire pour eux d'un vécu, d'un ressenti, d'une intimité : une histoire sentimentale et personnelle. Il est toujours agréable pour l'enseignant de voir s'illuminer le visage d'un enfant parce que chez lui aussi « on dit comme ça » ou « on fait comme ça » ou par le plaisir d'évoquer et de partager ce qu'il connaît ou a vu faire.
- enfin, il faut le reconnaître, selon les capacités de travail et d'écoute de chacun ; néanmoins le facteur déterminant reste **la motivation**.

Enfin, outre son **hétérogénéité** et son **absence de motivation**, cette classe se caractérisait également par un **manque de cohésion**.

?? l'absence de cohésion : en effet, compte tenu du choix des options, ces élèves sont répartis au sein de quatre classes différentes :

- 5^{ème} A1 : pour le premier groupe ;
- 5^{ème} A2 : pour le second ;
- 5^{ème} B1 et B2 : pour le troisième.

Même s'ils ne sont pas réticents à l'idée de côtoyer et de travailler avec des camarades venus de classes différentes, ils se regroupent néanmoins et de façon spontanée entre eux. Il est rare qu'ils aient d'eux-mêmes la démarche de rompre ce cadre préétabli.

La raison ?

Pour certains, le catalan est une option à laquelle ils s'inscrivent pour «être avec un copain» ou «parce que le copain m'a dit que c'était bien»; il y a donc des affinités préexistantes au groupe qu'il convient de respecter dans la mesure où elles en constituent le ciment, même si on peut regretter par ailleurs les clivages qu'elles engendrent.

L'analyse de ces constats permet d'identifier deux problèmes majeurs caractéristiques de cette classe :

- ?? un manque de motivation,
- ?? une hétérogénéité manifeste dont découle le manque de cohésion.

Concrètement, comment se sont manifestés en début d'année ces deux problèmes ?

2- Cerner les problèmes : leurs manifestations au sein de la classe.

2.1-Le manque de motivation...

À ma grande surprise, ce sont les élèves considérés comme de «bons éléments», issus des «bonnes classes» qui se sont avérés être les moins motivés ou du moins les plus virulents dans la manifestation de leur mécontentement :

- absences et retards fréquents en classe,
- pas de matériel (pas de cahier), les notes étant prises sur des feuilles volantes perdues à la séance suivante -lorsque l'élève acceptait d'écrire...,
- attitudes et remarques déplacées (discussions à voix haute avec le(s) voisin(s) de thèmes sans aucun rapport avec le cours, refus de participer aux activités, distraction des camarades),
- mauvaise volonté ouvertement affichée lors de certaines activités ludiques.

En quelques séances, ce fut l'escalade : le désintérêt de certains élèves a rapidement dégénéré en conflit avec l'un d'entre eux rendant le cours invivable pour l'ensemble de la classe. Chaque séance était pour moi une réelle épreuve, j'entrais dans la salle en redoutant à tout moment une nouvelle confrontation et avec ce sentiment tenace que ses interventions n'avaient pas d'autre objectif que celui de me défier.

Mon incapacité à résoudre la situation qui, jour après jour s'envenimait, me minait jusqu' :

- ?? aux discussions avec mes collègues qui me confièrent être eux aussi confrontés à cette attitude chez cet adolescent, une attitude qu'ils ne parvenaient pas à s'expliquer ;
- ?? à l'aveu de l'élève en question «comment il faut faire pour arrêter le catalan? Parce que moi je suis venu que deux fois l'an dernier et cette année je voulais pas m'inscrire mais on m'a dit que j'étais obligé... ».

Enfin une explication... Néanmoins, cette relation houleuse avait quelque peu déteint sur l'ensemble de la classe : l'ambiance n'était pas des plus agréable alimentant le manque de motivation des uns et la passivité des autres.

Il était devenu difficile d'obtenir que le cahier soit amené à chaque séance, ou à défaut qu'il soit mis à jour s'il avait été oublié, de parvenir à attirer leur attention, de susciter chez eux un quelconque signe d'intérêt ou la volonté de participer, seules les activités ludiques étaient encore relativement bien accueillies.

Le manque de motivation se manifestait donc sous deux formes :

- ?? celle d'un conflit (avec un élève)
- ?? celle de la passivité (avec l'ensemble de la classe).

2.2- ...et l'hétérogénéité.

Dans un tel contexte si l'hétérogénéité n'avait pas disparu, elle était toutefois moins problématique à mes yeux.

À présent et avec un recul de quelques mois, il me semble avoir introduit de façon plus ou moins consciente une hiérarchie entre les problèmes que j'avais pu constater. C'est ainsi que j'ai évincé de mes préoccupations premières la question de l'hétérogénéité et l'ai reléguée au second plan car ce qui, à mon sens, entravait le bon déroulement du cours n'était pas tant les différences de niveaux entre les élèves que l'absence de motivation de la classe. Car si la passivité caractérisait déjà ce groupe en début d'année, elle s'aggravait au fil des séances au contact de la situation conflictuelle qui m'opposait à l'un des élèves et dérivait vers un désintérêt manifeste gagnant même les plus motivés.

Par conséquent, je ne pouvais -et ne voulais- me résoudre à accepter le conflit : c'était certes une impasse, synonyme d'échec du dialogue avec cet élève, mais les répercussions et les menaces qu'elle faisait peser sur l'ensemble de la classe présentaient un plus grand danger encore : celui de mettre un terme à toute communication, d'annihiler les bonnes volontés encore existantes et d'éroder l'intérêt que certains avaient pour la matière ; en d'autres termes, de généraliser et de figer nos relations sur le mode du conflit : bref, d'être confronté à une situation de non-retour.

Certes l'hétérogénéité rajoutait une difficulté supplémentaire, à savoir la nécessité de conduire un enseignement à plusieurs vitesses, mais elle était -et est, me semble-t-il- la caractéristique de toute classe : dès l'instant où l'on s'adresse à plus d'une personne, *a fortiori* à un groupe, il est tout à fait logique d'avoir à composer avec des personnalités aussi diverses que multiples une multiplicité de personnalités, chacune étant le fruit d'une éducation, d'une culture, d'un vécu et de savoirs propres. Il me paraissait donc « normal » de travailler avec un groupe hétérogène.

Comment se manifestait l'hétérogénéité ?

?? parmi les élèves ayant commencé le catalan en 6^{ème} :

- les divergences dans leurs acquis étaient déjà relativement visibles : certains étaient capables de construire de petits énoncés, d'autres se limitaient à quelques notions lexicales¹ ;
- des divergences qu'accusaient davantage encore les dispositions au travail de chacun : les premiers acceptant de s'investir à l'écrit mais plus timides à l'oral, les seconds étant soit disposés à participer aux activités orales (essentiellement ludiques) mais en aucun cas au travail écrit, soit d'une passivité totale quelle que soit la nature de l'activité proposée.
- à côté de divergences inhérentes au travail, certains élèves connaissent de réels problèmes dans leur scolarité (dyslexie, problèmes de graphie² : difficulté de distinction entre certaines lettres [-n/-m, par exemple], difficulté à rester attentif entre autres).

?? quant aux deux élèves de 5^{ème} A1 inscrits en fin de 6^{ème} dont on aurait pu espérer de bons résultats compte tenu de leurs capacités au travail et de leur niveau général, ils n'ont pas confirmé ces attentes ; bien au contraire. En effet, peu motivés par la matière à laquelle ils avaient été inscrits contre leur gré, ils désiraient arrêter l'option et me le faisaient bien sentir par leur attitude.

Malgré tout, et à certaines occasions (activités ludiques, concours), ils mettaient en œuvre toute leur bonne volonté et leurs capacités, dont je ne doutais nullement, pour participer et faire « gagner » leur équipe...

¹ Cf. Annexe I p.35.

² Cf. Annexe II, p.41.

La situation que j'avais donc à gérer était assez délicate et m'a poussée à une réflexion sur ma méthode de travail avec cette classe.

Si, pendant un certain temps j'ai cru être dans une impasse, les quelques interventions et attitudes positives que manifestaient les élèves les plus problématiques m'ont portée à croire que tout n'était pas perdu.

Pour remédier à cette situation, mon objectif était de parvenir à stimuler chez les plus récalcitrants la motivation qui avait manqué jusqu'alors. J'ai donc analysé dans un premier temps quelles pouvaient être les causes de ces problèmes, avant de m'interroger sur la stratégie qu'il me faudrait mettre en œuvre pour les résoudre.

Quelle démarche, source de motivation et solution à l'hétérogénéité, permettrait aux élèves d'acquérir les savoirs dont ils ont besoin tout en rétablissant le dialogue et la communication au sein de la classe ?

II- Hypothèse de remédiation : la pédagogie de projet.

J'ai voulu expérimenter au sein de ma classe la pédagogie de projet : je ne m'attendais pas à trouver la solution miracle à tous les maux auxquels j'étais confrontée, néanmoins j'espérais régler un certain nombre de choses.

Pourquoi de telles espérances dans la pédagogie de projet ?

Simplement parce que la réflexion et l'analyse que j'ai pu mener sur la situation, ses origines et ses causes, à partir de ma pratique professionnelle mais aussi de mes lectures personnelles, m'ont conduite vers cette démarche où je pensais trouver un grand nombre d'avantages.

1- Réflexions sur les origines des problèmes : quelles causes ?

Plus que l'hétérogénéité et la passivité ou le manque de motivation général qui se dégageaient de la classe, je dois avouer que c'est le conflit avec l'un de mes élèves qui m'a incitée à réfléchir et à analyser la situation.

1.1- La remise en cause de mon attitude...

J'avais face à moi un élève qui, par certains aspects, correspond à la description que les pédagogues, partisans de l'analyse transactionnelle, font de « l'enfant rebelle » ; ils le définissent comme :

- ?? provocateur
- ?? critique (destructeur)
- ?? impulsif et gênant
- ?? agressif
- ?? anti-autoritaire

« L'élève Rebelle, *disent-ils*, fait beaucoup de choses à contretemps pour déstabiliser la classe. Il arrive en retard, en profite pour dire un mot à l'un et à l'autre avant d'arriver à sa place, met un temps infini à retirer sa doudoune et sortir ses affaires, fait beaucoup de bruit, demande où l'on en est, pose une question hors sujet, rit bruyamment, dit « J'parlais pas » en s'apprêtant à continuer sa conversation avec le voisin, fixe le prof d'un air insolent, sans ciller, se retourne (...) » (CHALVIN, 1993, 47).

Face à ce comportement, j'ai tout de suite mal réagi : ne comprenant pas la signification de cette attitude, j'ai rappelé à l'ordre l'élève à plusieurs reprises. Mais rien n'y faisait et à chaque séance nos relations se dégradèrent : la communication était de plus en plus difficile. Bref, une sorte de cercle vicieux s'était installé.

Les pédagogues de l'Analyse Transactionnelle parlent à ce sujet de « (...) transaction qui met en communication des personnes en énergie négative, les échanges sont (alors) stériles et le risque de conflit est grand. Le courant passe, mais il y a **risque de court-circuit** » (CHALVIN, 1993, 22).

Or après réflexion, je me suis rendu compte, dans un premier temps, que je favorisais moi-même ce type de relation avec cet élève et que par mon attitude, en persistant dans cette voie, j'entretenais le conflit qui nous opposait ; puis, dans un second temps, j'ai réalisé avec effroi que ma responsabilité ne s'arrêtait pas là : ma méthode d'enseignement était à l'origine du problème...

Comment ai-je pu favoriser ce comportement conflictuel d'« enfant Rebelle » chez cet élève ?

* Tout d'abord en acceptant simplement de rentrer dans un rapport conflictuel. Au lieu de prendre du recul face à la situation, ma réaction a été pour le moins maladroite : j'ai considéré ses remarques et ses attitudes comme des atteintes personnelles. L'engrenage est alors lancé et la situation se détériore rapidement ; en effet, dans ce cas de figure les deux acteurs sont constamment sur la défensive et toute intervention de l'autre est considérée comme une offensive.

* Puis en suscitant chez lui ce type de discours provocateur par mes remarques (rappels à l'ordre, injonction au travail, remarques sur ses retards ou son comportement) certainement perçues à ses yeux comme une réelle persécution. Le rôle que peut jouer l'entourage dans l'adoption du comportement « Rebelle » est d'ailleurs reconnu par certains auteurs comme un facteur à ne pas négliger :

« le comportement Rebelle est aussi parfois déclenché par **la situation vécue** ou **l'environnement**. Le Rebelle est très sensible à la loi, il a un seuil de tolérance très bas ; pour lui toute règle est d'emblée une violation de son territoire, un danger pour son indépendance. Cette intolérance à la loi devient plus forte encore s'il s'agit de lois considérées comme persécutrices « Mets-toi au travail ! » dit le prof Normatif. « J'en ai rien à foutre », murmure l'élève. La demande paraît persécutrice parce qu'il n'est pas motivé. Il réagit par un refus » (CHALVIN, 1993, 48).

En d'autres termes, au lieu d'essayer de comprendre les raisons qui pouvaient pousser l'élève à agir ainsi j'ai, dans un premier temps, cédé à la « facilité » du conflit qui, inévitablement, conduit à une situation de rupture.

Toutefois, j'ai rapidement pris conscience :

?? de l'ineptie de ma réaction qui, par sa stérilité et son inefficacité à résoudre le moindre problème, condamnait l'ensemble de la classe : en me focalisant sur cette question, je laissais s'aggraver le manque de motivation des autres élèves ;

- ?? qu'adopter ce type de discours autoritaire et belliqueux était aux antipodes des idées que je voulais véhiculer ;
- ?? que l'attitude de l'élève était un discours à part entière dans lequel il exprimait son désaccord face à ma méthode d'enseignement.

1.2- La cause du problème : la méthode d'enseignement.

Son désir d'arrêter l'option, dont il m'avait fait part peu avant les vacances de Toussaint, expliquait certes son attitude mais n'en élucidait pas pour autant les causes profondes.

Lors des premières séances, j'avais pu constater l'engouement qu'il manifestait lors des activités ludiques et son refus catégorique des activités écrites. C'était un des points communs à l'ensemble de la classe, exception faite de l'un des élèves plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral.

Le constat.

Au terme de la première séquence, j'ai pu dresser un rapide bilan sur les activités qui, globalement :

- ?? rebutaient cette classe :
 - les activités écrites ;
 - les exercices permettant de travailler une notion préalablement abordée (démarche déductive).
- ?? et celles qui la motivaient :
 - les activités à dominante ludiques (concours, jeux) ;
 - les activités leur permettant de construire un savoir (démarche inductive).

L'analyse.

Cette classe était réticente à la pédagogie traditionnelle refusant d'assister à une option qui, en fin de compte, n'avait strictement rien de différent d'un cours classique ; en revanche, elle était davantage motivée par une démarche plus souple basée sur la communication, les échanges et la logique de groupe. En d'autres termes, elle refusait le travail pour le travail, le travail « gratuit », mais acceptait volontiers celui qui, à ses yeux, avait du sens.

C'est à ce titre-là que les pédagogies dites « nouvelles » ont attiré mon attention, convaincue que pour résoudre la situation et obtenir l'adhésion des élèves, par la même occasion, mieux valait remettre en question mon travail et ma démarche plutôt que leurs attitudes. J'ai donc fait le choix d'un « contrat personnel de changement » et, dans cette optique la mise en place d'une nouvelle pédagogie, fondée sur le projet, s'est peu à peu imposée à moi comme une évidence.

2- La pédagogie de projet : pour quels effets ?

Le « contrat personnel de changement » est défini dans l'analyse transactionnelle comme « (...) **une méthode boomerang**, dans laquelle son propre changement suscite le changement de son vis-à-vis et un retour positif » (CHALVIN, 1993, 56). J'attendais de l'expérimentation de cette nouvelle démarche plus en adéquation avec les intérêts et les goûts de mes élèves, une plus grande motivation de leur part et espérais qu'elle serait également une solution à l'hétérogénéité.

2.1 La pédagogie de projet : définition.

Dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant propose des contenus et transmet des savoirs définis dans un programme à ses élèves lesquels, bien souvent, ont quelque difficulté à en percevoir la signification et l'utilité immédiate.

Dans ce type de dispositif il est difficile d'entretenir la motivation des élèves pour l'apprentissage et si le recours aux « récompenses pour les réussites comme les blâmes ou les sanctions peuvent être suffisants pour entretenir la motivation du bon élève ou même de l'élève "normal" » ce n'est pas le cas pour les autres (PASTIAUX, 1999, 66).

Et c'est d'autant plus vrai dans une discipline linguistique : la langue sert avant toute chose à communiquer. Elle a donc une utilité bien précise et c'est de cela que les élèves sont demandeurs.

C'est pourquoi, pour les motiver, il est indispensable de leur proposer des activités :

- ?? qui répondent à leurs besoins,
- ?? qui aient du sens, une utilité et par conséquent un objectif précis,
- ?? qui soient dynamiques, c'est-à-dire qui les érigent en position d'acteurs dans l'acquisition des savoirs.

Bref, des activités qui impliquent l'apprenant d'un bout à l'autre du processus d'apprentissage et dans lequel l'enseignant ne serait plus qu'un simple guide. Or, c'est là le principe de la pédagogie de projet résumé par l'Américain J. Dewey dans la formule « **learning by doing** » où apparaît clairement l'idée que l'élève se construit en agissant.

L'idée de ce pédagogue était de « décloisonner ou d'intégrer les activités scolaires aux activités extra-scolaires, de mettre l'école dans la vie, d'en ouvrir les portes à la vie, de la constituer en milieu vivant », « faire de l'éducation un processus de vie et non une préparation à la vie » (DONCKÈLE, 2003, 157-158). Dans mon cas, cela revenait à mettre la langue en situation authentique de communication plutôt que de la confiner dans la classe comme objet d'étude.

2.2 Quels avantages présente la pédagogie de projet pour résoudre les problèmes de motivation et d'hétérogénéité ?

En ce qui concerne l'élève, les pédagogues s'accordent pour reconnaître un grand nombre d'avantages à la pédagogie de projet :

- ?? elle le rend actif et on admet communément qu'il est alors plus aisé d'apprendre ;
- ?? elle le place au centre des apprentissages, le met en situation de production ;
- ?? elle donne du sens aux apprentissages nécessaires pour atteindre l'objectif défini (le projet) et commun à l'ensemble groupe,
- ?? elle entretient une motivation constante :
 - celle de parvenir à surmonter les obstacles qui entravent la réalisation du projet : l'acquisition des savoirs est dès lors perçue comme utile et indispensable,
 - celle de voir le projet aboutir.

En ce qui me concerne, et pour l'enseignant, le projet représente à la fois la solution :

- ?? au manque de motivation puisque c'est de la participation de tous et de chacun que dépend le succès de la réalisation ;
- ?? à l'hétérogénéité, car si tous les élèves participent à l'élaboration du projet il n'en reste pas moins que le cadre de travail étant plus souple, il est plus aisé de proposer à chacun, en fonction de ses capacités, des objectifs plus ou moins ambitieux.

En outre, le projet permet de remodeler la classe :

- ?? c'est une façon détournée de remédier au manque de cohésion en favorisant l'engagement et la volonté des participants à le voir aboutir, un « puissant et fécond moteur de la dynamique de groupe », une véritable « construction collective » (DONCKÈLE, 2003, 160-161) ;
- ?? c'est une façon aussi de repartir sur de nouvelles bases avec les élèves, le rôle et la représentation de l'enseignant ne sont plus les mêmes que dans un cours classique :
 - il est présent pour les aider et les guider en cas de besoin, mais en aucun cas pour imposer, décider et agir à leur place ;
 - il leur délègue un certain nombre de responsabilités dans le but d'accroître leur autonomie au travail ;
 - il ne représente plus dans la classe le tenant de l'autorité et du savoir, mais partage au contraire ce rôle avec eux ;
- ?? c'est une façon enfin de mettre fin à d'éventuels conflits, de renouer le dialogue en proposant une nouvelle structure au sein de laquelle les enjeux sont totalement différents.

III- La mise en application.

1- Considérations sur la mise en place de la pédagogie de projet : un parcours semé d'embûches...

C'est au lendemain des vacances de Toussaint que j'ai mis en pratique la pédagogie de projet. Cette démarche, selon la nature du projet que l'on se propose de réaliser, requiert une certaine organisation et demande donc davantage d'investissement de la part de l'enseignant, ce qui explique que seules deux séquences basées sur le projet ont pu être réalisées jusqu'ici. En outre dans ma situation d'enseignante de catalan, avec une heure d'enseignement hebdomadaire, il m'est relativement difficile de prévoir et de concrétiser davantage.

Ces deux séquences se proposaient de faire découvrir aux élèves le patrimoine catalan sous différentes formes :

- ?? lors de la première, réalisée à la rentrée de Toussaint, il s'agissait de faire découvrir aux élèves une partie du patrimoine festif et culinaire catalan à travers l'exemple d'une pâtisserie : « els panellets ».
- ?? lors de la deuxième, réalisée début décembre, il s'agissait de faire découvrir aux élèves une partie du patrimoine culturel catalan à travers la visite du CeDACC, Centre de Documentation et d'Animation pour la Culture Catalane.

Or comme l'indique la formulation de l'objectif de chacune de ces séquences, je voulais que les élèves «découvrent », c'est-à-dire qu'ils soient en contact direct avec cette culture catalane, qu'ils puissent la vivre et la ressentir.

La pédagogie de projet a permis de concrétiser cet objectif en sortant les élèves du cadre habituel de travail que représente la classe.

- ?? Pour la première séquence, il a été possible de préparer des «panellets » dans l'atelier de cuisine de la SEGPA du collège, grâce à la collaboration de l'équipe pédagogique qui a accepté de nous céder la salle.
- ?? Pour la deuxième, une visite du CeDACC a été possible durant une après-midi entière grâce à la collaboration du personnel de la bibliothèque et de la vidéothèque.

Le projet présente le double avantage de rendre l'élève actif, de le mettre en situation de production et de restituer à la langue sa fonction première, qu'elle perd bien souvent en contexte scolaire, celle d'être un outil de communication indispensable aux échanges.

Néanmoins pour parvenir à cet objectif, j'ai pu constater que tout n'est pas toujours aussi simple qu'on aurait pu l'imaginer et qu'un certain nombre de passages obligés jalonnent le chemin de l'enseignant qui se lance dans un projet :

- ?? demandes en tous genre : autorisation de cuisiner des « panellets » (qui a d'ailleurs été donnée par le chef d'établissement à la condition que l'élaboration soit faite dans les locaux prévus à cet effet), par conséquent demande d'autorisation au directeur de la SEGPA pour utiliser l'atelier de cuisine ; autorisation de sortie pour le CeDACC ;
- ?? passage obligé à l'intendance pour financer les réalisations (bons de commande pour l'achat des ingrédients ou réservation du bus pour la visite) ;
- ?? collaboration avec le personnel du CeDACC pour mettre en place le planning des activités prévues lors de la visite.

Pour autant, rien n'est définitif. C'est toujours avec une grande déception que l'on apprend que le travail fourni pour préparer et planifier les projets est remis en question par :

- ?? une autorisation refusée : ce qui fut le cas pour ma première demande de sortie au CeDACC alors qu'une date avait déjà été prévue avec le personnel de la bibliothèque ;
- ?? des événements extérieurs et indépendants de toute volonté (intempéries : ordre du préfet d'évacuation des collèges et lycées par prévention).

Par conséquent, il est nécessaire lorsque l'on s'engage dans cette voie d'anticiper et de programmer sur le long terme en fonction de ces facteurs sur lesquels l'enseignant n'a que peu d'incidence et qui sont susceptibles d'entraver la mise en place de cette pédagogie. Car les difficultés que j'ai pu rencontrer sur le plan de l'organisation constituent, il me semble une des spécificités de la pédagogie de projet : elles commandent et conditionnent sa mise en route d'une part et, dans une certaine mesure, peuvent représenter un frein à la réussite de l'entreprise.

Néanmoins il s'agit d'une étape indispensable puisque son côté pratique (la mise en situation de production et de communication qu'elle permet) est sa principale caractéristique mais aussi son principal atout.

2- Première séquence.

La première séquence présentait un réel enjeu à mes yeux. Il s'agissait d'une sorte de « baptême du feu », j'expérimentais une nouvelle méthode de travail dont j'attendais beaucoup : j'espérais qu'elle saurait assainir l'ambiance au sein de la classe et qu'elle porterait ses fruits en terme de motivation.

Le dispositif de classe permis par la pédagogie de projet se prête en effet à ce type d'objectifs : il met les notions culturelles, linguistiques et cognitives³ (les savoirs) au service des savoir-être (c'est-à-dire de tout ce qui se rapporte au comportement) moyennant des savoir-faire (la mise en situation de production de l'élève, sa position d'acteur au sein d'un groupe).

³ Cf. fiche pédagogique p.21-22.

Cette première séquence reposait sur trois séances, chacune visant des domaines de savoirs différents :

- ?? la première, «être capable de proposer la recette des “panellets” », permettait de découvrir et de s'appropriier les notions culturelles et linguistiques nécessaires à la rédaction de la recette ; la séance reposait donc essentiellement sur des savoirs⁴.
- ?? la deuxième, «être capable de réaliser la recette », mettait les élèves en situation d'expérimentation, d'élaboration de la recette combinant ainsi savoir-faire et savoir-être.
- ?? enfin la troisième, « être capable de faire et de présenter une petite exposition sur cette expérience », permettait de se réapproprier les savoirs tout en travaillant les savoir-être (travail de groupe).

Les activités mises en place au cours des trois séances et ce, quelle que soit leur nature, avaient le souci de :

- ?? faire de l'élève un acteur de ses apprentissages pour lui permettre de mieux les acquérir tout en développant son autonomie au travail plutôt que la dépendance à l'enseignant.
Dans cette optique la participation et la prise d'initiative ont été encouragées et valorisées ; j'ai donc veillé à ce que la crainte de l'erreur ne soit pas un frein à la prise de parole notamment lors de la première séance au cours de la quelle les élèves découvraient de nouvelles notions.
- ?? faire travailler les élèves en groupe afin de motiver l'ensemble de la classe et d'exploiter l'hétérogénéité : en effet, lorsque l'objectif à atteindre, le projet qui doit voir le jour, est le fruit d'une collaboration, la motivation de réussir qui anime les élèves est d'autant plus forte. La dynamique de groupe a une influence positive sur la volonté de concrétiser la réalisation et fait tomber les barrières de l'hétérogénéité qui divisent les élèves, en favorisant les échanges.
L'activité de rédaction de la recette des «panellets » proposée aux élèves sous forme de concours lors de la première séance a bien montré qu'ils avaient pris conscience de tout l'intérêt du travail en groupe et de celui de l'hétérogénéité : motivés par l'enjeu, ils ont su se répartir les rôles de façon efficace et rapide en fonction des capacités de chacun.
- ?? responsabiliser les élèves en leur déléguant un certain nombre de tâches afin de briser l'image de l'enseignant détenteur de l'autorité dans la classe et de favoriser échanges et dialogue. Cet objectif a été exploité de deux formes différentes selon le profil des élèves :
 - pour l'élève avec lequel j'étais en conflit : alors que ses camarades élaboraient les «panellets », j'avais prévu de lui confier un certain nombre de tâches pour lesquelles confiance et sens des responsabilités sont indispensables. Il s'agissait :

⁴ Cf. Annexe III p.42.

- ~~de~~ de faire un reportage photo de la séance de cuisine pour réaliser l'exposition lors de la séance suivante,
- ~~d'évaluer~~ d'évaluer de ses camarades selon une grille préparée par mes soins⁵,
- ~~de~~ de s'occuper de la cuisson des « panelllets ».

J'espérais, d'une part, qu'il se porterait volontaire (ce que d'ailleurs il fit) pour remplir ces tâches car je ne voulais ni les lui imposer contre son gré, ni donner la sensation aux autres élèves de faire du favoritisme en les lui confiant sans les proposer à l'ensemble de la classe ; et j'espérais, d'autre part, qu'il prendrait ainsi conscience de ma volonté de remédier au conflit qui nous opposait en renouant le dialogue.

- pour l'ensemble de la classe : lors de la dernière séance, je leur ai délégué la responsabilité d'organiser et réaliser l'exposition comme bon leur semblait en favorisant les échanges d'opinions au sein de la classe pour décider :
 - ~~du~~ du choix des photographies,
 - ~~des~~ des commentaires et des légendes,
 - ~~de~~ de leur agencement.

Le projet a été accueilli de façon favorable au sein de la classe et a pu donner suite à mes attentes en termes d'autonomie, de responsabilité et de motivation. Un vrai travail sur les savoirs était devenu possible grâce à des changements que j'avais introduits dans mes propres savoir-être avec cette classe. Des changements qui, par ricochet, avaient modifié ceux des élèves.

3- Deuxième Séquence.

Le travail qui avait été accompli dans la première séquence était indispensable avant d'envisager la deuxième : il était impensable d'organiser une sortie hors du collège sans avoir obtenu le moindre signe de confiance et de responsabilité de la part des élèves.

Cette deuxième séquence reposait également sur trois séances lesquelles toutefois s'articulaient différemment :

- ?? la première, « être capable d'utiliser les ressources d'un centre de documentation », permettait de découvrir la bibliothèque, de manipuler les outils nécessaires à son fonctionnement (fichiers, ouvrages) et de dialoguer avec les bibliothécaires ; une séance qui combinait des objectifs de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.
- ?? la deuxième, « être capable de s'approprier le contenu d'un livre », consistait à rédiger une fiche de lecture du livre choisi et emprunté par l'élève ; il s'agissait essentiellement d'exploiter ici un savoir en développant le goût de lire.

⁵ Cf. Annexe IV p.43.

?? enfin la troisième, « être capable de présenter son livre à la classe » permettait à chacun de prendre la parole pour son compte-rendu ; c'est donc à des compétences de savoir et de savoir-être que cette dernière séance faisait appel⁶.

Dans cette séquence la séance qui concrétisait le projet (défini comme une tâche réalisée en groupe hors de la classe) n'était plus en position centrale comme précédemment mais initiale. C'est pourquoi le travail a été structuré autrement, la sortie était le point de départ de cette découverte du patrimoine culturel et non son aboutissement.

Malgré tout, les activités mises en place au cours de cette deuxième séquence avaient des objectifs similaires à ceux de la première :

?? développer l'autonomie au travail de l'élève. La réalisation d'une fiche de lecture, motivée par l'enjeu d'avoir à la présenter à la classe a suscité beaucoup d'engouement chez les élèves ; nombreux sont ceux qui se sont portés volontaires pour exposer leur compte-rendu. Certains sont même allés jusqu'à mettre en scène leur travail, n'hésitant pas à se lever, à montrer les illustrations de leur ouvrage pour étayer leurs propos et à exprimer leur opinion sur le choix du livre.

À travers une activité pleinement communicative, c'est aussi l'autonomie des élèves qui a été développée car, si j'avais donné quelques indications méthodologiques et défini un certain nombre de renseignements à fournir, c'est seuls qu'ils sont partis à la découverte de leur livre et d'eux-mêmes que certains ont « joué » leur compte-rendu.

?? favoriser le travail en groupe. Là encore une activité de groupe particulièrement motivante au vu des réactions des élèves a été réalisée à la bibliothèque : ils devaient, grâce au fichier, localiser deux ouvrages dont des documents avaient été utilisés lors de la séquence sur les « panellots ». L'activité, présentée sous forme de jeu de piste, a mobilisé tous les élèves ; néanmoins, un seul groupe a pensé à travailler collectivement et de façon efficace en se répartissant les tâches (chercher les références dans le fichier – les noter – localiser le rayonnage – chercher la cote), preuve que l'idée de collaboration n'est pas encore totalement acquise mais qu'elle fait peu à peu son chemin assurant ainsi la cohésion de la classe.

?? responsabiliser les élèves. La visite du CeDACC a été l'occasion d'évaluer la responsabilisation de chacun en terme de savoir-être et de savoirs ; les élèves ont su montrer au cours de la visite qu'ils connaissaient les règles à respecter au sein d'un centre de documentation (silence – respect des ouvrages – utilisation de la cote pour ranger un livre consulté ou, à défaut, demander de l'aide au bibliothécaire), ainsi que son mode de fonctionnement (utilisation du fichier – identification de la cote - repérage du rayonnage). Cet aspect des savoir-être a été particulièrement satisfaisant.

Lors de la séance suivant la visite, un petit débat a été lancé sur la sortie, sur le comportement ainsi que sur les activités réalisées et leurs impressions. Ils m'ont ainsi avoué avoir préféré la première partie de l'après-midi consacrée à la partie bibliothèque que la deuxième au cours de laquelle leur a été projeté un film. Cette remarque montre bien combien il est important de mettre l'élève en situation de production, de lui proposer des activités qui répondent à ses besoins, qui ont du sens pour lui et qui, par conséquent, le motivent. Bref un dispositif qui le rende acteur au sein de la classe.

⁶ Cf. annexe V p.44

Je ne saurais clore cette présentation sur la mise en application de la pédagogie de projet sans évoquer un certain nombre d'idées qui me semblent primordiales :

- ?? avant toute chose il est impératif d'être le plus explicite possible sur la question de l'erreur ; il ne faut en aucun cas accepter le fait qu'elle puisse être un frein aux apprentissages et à la motivation de l'apprenant ;
- ?? ensuite des relations de confiance et de respect mutuels entre l'enseignant et les élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes sont nécessaires. Il est important de veiller à ce que ces notions soient observées et leur utilité comprise par tous sans hésiter à les ériger en principe au sein de la classe, on évitera ainsi tout problème de communication susceptible de déstabiliser et de démobiliser le groupe ;
- ?? il faut que l'initiative dans la prise de parole, les activités ou les échanges soit celle de l'élève qui exprime alors son autonomie à l'égard de l'enseignant et participe ainsi activement à l'acquisition de ses apprentissages ; harceler un élève de questions dans le but de le faire participer risquerait d'avoir des effets inverses, de l'inhiber davantage et de contrarier sa volonté d'apprendre ;
- ?? enfin, et c'est sans doute la règle d'or de cette pédagogie, l'adhésion des élèves est incontournable pour garantir le succès de la démarche ; sinon c'est s'exposer au risque que le projet soit perçu par la classe comme celui de l'enseignant, imposé autoritairement, sans aucun intérêt pour eux et donc inutile.

IV- L'analyse critique : un bilan mitigé.

Il est encore un peu prématuré de faire un bilan définitif de la mise en place d'une pédagogie de projet au sein de ma classe et d'évaluer si cette démarche constitue ou non une solution au manque de motivation et contribue par ailleurs à résoudre la question de l'hétérogénéité ; prématuré, pour une simple question de calendrier. En effet, je n'ai commencé à expérimenter cette méthode qu'aux lendemains des vacances de Toussaint ; or l'option de catalan se limitant à une heure d'enseignement hebdomadaire, seules deux séquences ont jusqu'ici été réalisées.

Malgré tout, certains effets se sont d'ores et déjà fait sentir et permettent donc de formuler quelques remarques.

1- Qu'en est-il du manque de motivation ?

Jusqu'à présent les bénéfices sur la motivation sont incontestables : j'ai le sentiment de travailler avec une nouvelle classe ; néanmoins les manifestations d'intérêt et l'investissement personnel varient d'un élève à l'autre :

?? globalement, si les élèves qui ont le plus de difficultés dans leur scolarité n'ont pas été réfractaires aux projets mis en place et ont participé activement à la réalisation, il n'en reste pas moins que ceux ayant un meilleur niveau scolaire et de plus grandes facilités ont manifesté davantage d'enthousiasme et adhéré avec plus d'entrain ;

?? individuellement, certains comportements se sont métamorphosés :

- deux élèves particulièrement timides auparavant, n'osant pas participer à l'oral, se sont montrés sous un nouveau jour dans la salle de cuisine ou encore à la bibliothèque : beaucoup plus expansifs, n'hésitant pas à prendre des initiatives, à se déplacer aisément dans un espace qui pourtant leur était inconnu, à prendre la parole avec assurance, à agir avec plus d'autonomie.

Depuis j'ai constaté chez eux une volonté manifeste de participer plus activement aux échanges : ils sont désormais fréquemment volontaires, y compris pour passer au tableau, ce qui aurait été impensable auparavant. Leur intérêt pour la matière et leur plus grande implication ne font aucun doute.

- si l'élève avec lequel j'avais un différent persiste encore dans certaines de ses attitudes (les retards notamment), il ne se conduit plus en « enfant Rebelle » comme c'était le cas en début d'année, bien au contraire. Il est à présent un des meilleurs éléments de la classe, un réel moteur pour le groupe toujours plein de dynamisme et de pertinence dans ses interventions.

La mise en place de projets et le rôle qu'il a pu jouer dans leur élaboration ont répondu, me semble-t-il, à ses attentes : se sentir acteur de ses apprentissages, collaborateur de l'enseignant et à ce titre autonome et pleinement responsable de certaines tâches (responsabilité du reportage photo, du four ou encore de l'évaluation de ses camarades) ont eu raison de ses réticences ; à l'heure actuelle, il n'évoque plus l'éventualité d'arrêter le catalan et même ne semble plus y songer...

- c'est néanmoins de son camarade également inscrit en catalan en fin de 6^{ème} qu'est venue ma plus grande surprise : non pas que son comportement se soit métamorphosé de manière aussi frappante que pour le précédent élève mais plutôt parce que j'ai découvert chez lui des ressources insoupçonnées. Les projets ont été un facteur déterminant de motivation qui lui ont permis de combler ses lacunes en quelques séances, faisant état d'une grande vivacité d'esprit, de capacités d'analyse indéniables et d'importantes disponibilités au travail dès lors que celui-ci présente un intérêt ou un enjeu avéré à ses yeux.

Enfin en ce qui me concerne, je dois avouer que cette nouvelle méthode a eu sur moi aussi un certain nombre de conséquences.

S'il est vrai que c'est une démarche qui demande un plus grand investissement en temps mais aussi en travail de la part de l'enseignant, il faut reconnaître néanmoins que les résultats sont gratifiants et plutôt encourageants. Je m'aperçois que cette classe de 5^{ème} que je redoutais tant il y a quelques mois encore est une de celles qui, à l'heure actuelle, me procure le plus de satisfaction dans ma profession.

En conséquence, si la pédagogie de projet a résolu le manque de motivation des élèves elle a également eu des effets bénéfiques sur moi; en revanche qu'en est-il de l'hétérogénéité ?

2- ...et de l'hétérogénéité ?

Le bilan de l'hétérogénéité est certainement moins glorieux. Là encore plusieurs constats sont possibles. Si dans l'ensemble, l'hétérogénéité persiste et les écarts de niveau entre les élèves sont encore une réalité au sein de la classe, il n'en reste pas moins que, par certains aspects et sous l'effet de la pédagogie de projet, elle a évolué et ne se manifeste plus aujourd'hui de la même manière.

Quelques remarques seront les bienvenues à ce sujet :

?? tout d'abord sur sa nature et ses origines : la question du manque de motivation résolue, l'hétérogénéité constatée au sein de la classe n'est plus à l'heure actuelle l'expression d'un manque d'intérêt des élèves mais le reflet d'aptitudes au travail distinctes.

D'une certaine façon, elle s'est donc « normalisée » puisque, aujourd'hui, elle dépend simplement de ce qui fait la spécificité d'une classe : d'être composée par plusieurs individus tous différents. En conséquence, elle est plus conforme et correspond davantage au profil des élèves, témoignant ainsi de la diversité des personnalités qui composent le groupe.

?? en ce qui concerne ses manifestations, trois points m'ont paru particulièrement caractéristiques de ce nouveau visage de l'hétérogénéité :

- une nouvelle tête de classe : les deux élèves inscrit en fin de 6^{ème}, qui n'avaient par conséquent que très peu de connaissances, motivés par la pédagogie de projet ont su tirer profit de leurs capacités au travail, de leurs connaissances personnelles dans d'autres domaines établissant spontanément des liens avec d'autres matières, de la perspicacité de leur analyse et de leur dynamisme qu'ils n'investissent plus désormais pour troubler la classe mais pour la faire progresser.

Cette métamorphose dans leur attitude leur a permis outre de combler leurs lacunes, de faire à présent partie des meilleurs éléments du groupe.

- la motivation personnelle épaulée par la pédagogie de projet a également permis à certains élèves, pourtant en difficulté scolaire dans d'autres matières, d'améliorer leurs résultats.

Toutefois la raison première de leurs progrès reste l'intérêt qu'ils ont toujours manifesté à l'égard du catalan soit par goût, soit par affinité (présence de la langue et de la culture dans leur famille) ; la pédagogie de projet est le contexte, un simple dispositif qui leur a permis de mieux exploiter leurs ressources personnelles et de concrétiser leur investissement de façon plus active. Face à la motivation personnelle préexistante au projet, il apparaît que celui-ci a joué le rôle de facilitateur des apprentissages.

- en revanche force est de constater qu'un élève connaît toujours de sérieux problèmes ; le projet a certes suscité chez lui une volonté plus grande de réussite et lui a permis de prendre une part plus active aux échanges dans la classe mais ses lacunes et ses difficultés personnelles subsistent encore aussi bien dans son travail que dans son attitude.

En effet, malgré ses efforts et sa persévérance, c'est un élève souvent agité, qui a du mal à rester concentré, et pour lequel les apprentissages représentent de réels obstacles même si le projet peut en atténuer la difficulté. Sa première réaction face à la nouveauté (l'obstacle) est une attitude de repli et de refus, une sorte de protection face à l'inconnu. Il a coutume, dans pareille situation, de répéter de façon mécanique une même phrase : « je sais pas faire, j'ai pas appris ».

Globalement la pédagogie de projet a donc harmonisé - vers le haut- les résultats et le niveau des élèves en stimulant chez eux le goût pour l'apprentissage. Malgré tout une tête de classe s'est peu à peu affirmée, alors que quelques élèves ont amélioré leurs résultats et que un d'entre eux rencontre toujours un certain nombre de difficultés⁷.

⁷ Cf. Annexe VI p.47.

3- Pourquoi ce constat de demi-échec de la pédagogie de projet sur l'hétérogénéité ?

Faut-il déduire en que la démarche n'est pas convaincante pour résoudre cette situation ?

Il me semble indispensable d'analyser cette question sous deux aspects et d'envisager deux réponses, ou du moins deux facteurs, pour expliquer l'hétérogénéité qui caractérise aujourd'hui la classe.

?? Les comportements des élèves face à la pédagogie de projet ont été différents :

- les réactions du premier groupe : les élèves pour lesquels la pédagogie de projet a porté ses fruits sont ceux qui ont pleinement accepté la démarche aussi bien sur le plan des savoir-faire que des savoirs à proprement parler. Chez eux tout a été facteur de motivation aussi bien la réalisation du projet, vécue comme l'aboutissement d'un investissement personnel de chacun dans le cadre d'un travail collectif, que la découverte et la construction des savoirs avec la satisfaction non dissimulée d'être capable de trouver eux-mêmes la solution aux obstacles qu'ils rencontraient.
- les réactions du second groupe ont été légèrement différentes : ils ont eux aussi adhéré accepté les règles du projet et se sont investis dans les savoir-faire comme dans les savoirs, avec toutefois plus d'engouement pour les premiers que pour les seconds.
- quant à l'élève en difficulté :

~~il~~ il a lui aussi adhéré avec enthousiasme à la partie pratique (savoir-faire) du projet,

~~en revanche~~ en revanche, il a boudé les activités de découverte et de construction des savoirs décrétant ne pas savoir parce qu'il n'avait pas appris. Contrairement à ses camarades stimulés par le défi de surmonter un obstacle, il s'est réfugié dans la passivité. Ce refus est symptomatique de sa méthode d'apprentissage dans laquelle l'erreur doit être bannie car condamnable : cette crainte l'inhibe, l'empêche de s'exprimer, le fait douter de sa capacité à agir et préférer un schéma de cours plus traditionnel dans lequel son rôle se limite à reproduire et à restituer (souvent par cœur) un savoir apporté par l'enseignant.

Peut-être s'agit-il d'une démarche rassurante à ses yeux puisqu'elle privilégie la sécurité à une prise de risque, néanmoins elle ne lui permet pas de forger son autonomie et d'être maître des savoirs qu'il acquiert. C'est un élève qui a besoin de se sentir en confiance ; c'est pourquoi, dans le but de remédier à ses craintes, il me semble que lui proposer des activités avec une prise de risque moindre, faisant appel à des savoirs plus proches de ses connaissances sera la démarche qu'il me faudra adopter à présent.

Par ailleurs, il est compréhensible que cette nouvelle façon de procéder ait pu troubler cet élève sans résoudre totalement l'hétérogénéité, car :

?? lorsque, après avoir analysé les origines de la situation que je vivais en classe, j'ai pris la décision de remettre en question mon travail et ma démarche j'avais conscience que le problème qu'il me fallait affronter était double (manque de motivation et hétérogénéité). Malgré tout et de façon inconsciente, j'ai introduit une hiérarchie entre ces deux questions : l'absence de motivation était devenue invivable pour moi comme pour la classe et à ce titre méritait d'être traitée en priorité.

Dans un contrat personnel de changement de l'enseignant : « certaines difficultés de communication impliquent parfois tant de personnes de statuts différents qu'il est difficile de cerner le domaine d'intervention le plus efficace. Or si l'objectif est flou ou mal perçu, le contrat choisi est voué à l'échec » (CHALVIN, 1993, 57).

En effet dans ma situation, face la diversité des problèmes :

- rupture de communication avec l'un des élèves,
- manque de motivation et passivité générale de la classe,
- hétérogénéité,

j'ai privilégié un objectif précis au détriment de l'autre : celui de rétablir la communication avec l'élève en question, espérant ainsi assainir l'ambiance et remotiver la classe. Dans mon état d'esprit d'alors, l'hétérogénéité était secondaire ou plutôt, pour reprendre les termes de M. J. Chalvin « un objectif flou ou mal perçu ».

Par conséquent, sa persistance dans la classe ne doit pas être considérée comme synonyme d'échec de la pédagogie de projet pour y remédier, mais plutôt comme la conjugaison de deux facteurs :

* la « réticence » d'un élève à accepter la pédagogie constructiviste,

* ma prise de position qui m'a conduite à exploiter cette pédagogie dans le seul but de résoudre le manque de motivation et les difficultés de communication.

Enfin, cette pédagogie a eu des conséquences sur l'ambiance générale de la classe. C'est indirectement, en agissant sur les relations enseignant-élève et élève-élève, que la pédagogie de projet a eu des effets sur les conditions de travail.

Le conflit a laissé la place aux négociations puis au dialogue débouchant sur une collaboration, un respect mutuel, un partage des responsabilités et des initiatives, un plus grande autonomie des élèves et une entraide positive.

C'est donc assez rapidement que les changements se sont fait sentir : les clivages se sont peu à peu atténués et la cohésion du groupe s'est affirmée rendant à présent la classe particulièrement agréable et motivante pour l'enseignant.

Conclusion

Les bénéfices de la pédagogie de projet sont irréfutables sur la motivation des apprenants et ce, dans plusieurs domaines.

Sur les savoirs : la nécessité de franchir des obstacles pour parvenir à l'élaboration du projet oblige l'élève à se forger ses propres connaissances ; cette démarche lui permet alors, outre d'en percevoir l'utilité immédiate et d'avoir la satisfaction de les découvrir par ses propres moyens, de se les approprier.

Sur les savoir-faire : la mise en situation de l'élève, son immersion dans un enseignement actif et communicatif lui permettent de donner du sens à ses apprentissages et sont des facteurs de motivation avérés.

Mais les répercussions de cette démarche ne se s'arrêtent pas là :

Le projet est peut-être plus avantageux encore en terme de savoir-être : les élèves découvrent la prise de responsabilité ; ils forgent leur autonomie en développant leurs capacités à réfléchir, analyser, expérimenter et élaborer ; ils apprennent également à travailler en groupe puisque le projet est, par définition, une construction collective.

Ainsi, il a des conséquences sur la cohésion du groupe classe en montrant aux élèves l'intérêt de développer les échanges et les interactions entre eux.

En revanche, la pédagogie de projet n'a pas été concluante pour remédier à l'hétérogénéité simplement parce que je ne l'ai pas exploitée dans cette optique. Néanmoins, l'année n'étant pas terminée et le manque de motivation étant résolu, j'envisage à présent de mettre en place de nouveaux projets afin de traiter cette question.

L'objectif que je me suis fixé n'est pas de faire disparaître l'hétérogénéité dans la classe ce qui serait d'une part impossible -chaque élève étant un individu unique- et d'autre part absurde -pourquoi vouloir renoncer à la richesse que suppose la diversité propre à chaque groupe ou communauté ; mon objectif est au contraire d'exploiter cette hétérogénéité en mettant les talents de chacun au services de tous.

Quelles sont mes attentes ?

Je voudrais dans cette optique permettre aux élèves de développer leur autonomie : leur montrer qu'ils sont aptes chacun à leur niveau, et en fonction de leurs capacités, à construire des savoirs.

La mise en situation de production et de communication permettra en outre, du moins je l'espère, de mettre un terme aux dernières réticences, de bannir des esprits la crainte de l'erreur, de la dédramatiser en montrant qu'elle est aussi formatrice, voire plus, que la réponse juste et qu'elle a donc toute sa place dans une classe ; qu'il est par conséquent indispensable d'écouter et de respecter les opinions de chacun sans jugement. En d'autres termes, il s'agit de

continuer à travailler dans la même optique que précédemment en soulignant l'importance de la communication et des échanges grâce auxquels on s'enrichit personnellement.

En résumé, l'exploitation de l'hétérogénéité au sein de la classe à travers la pédagogie de projet a pour objectif de faire prendre conscience aux élèves de son intérêt, de la richesse qu'elle constitue et de leur fournir par la même occasion des éléments de réflexion qu'ils pourront utiliser *a posteriori* pour se forger une opinion sur la diversité culturelle, sur la situation du catalan...

LISTE D'ANNEXES

Annexe I : Exemple d'hétérogénéité : deux exemples de devoirs	35
Annexe II : Exemple de difficulté : la question de la graphie	41
Annexe III : Propositions de recette des « panellets » des deux groupes de la classe	42
Annexe IV : Fiche d'évaluation	43
Annexe V : Fiches de lecture (quelques productions d'élèves)	44
Annexe VI : Une hétérogénéité encore présente	47

ANNEXE I : EXEMPLE D'HETEROGENEITE.

EXEMPLE II : EXEMPLE DE DIFFICULTE : LA QUESTION DE LA GRAPHIE.

ANNEXE III : PROPOSITIONS DE RECETTE DES « PANELLETS ».

GROUPE 1

GROUPE 2

ANNEXE IV : FICHE D'EVALUATION.

ANNEXE V : FICHES DE LECTURE.

ANNEXE VI : UNE HETEROGENEITE ENCORE PRESENTE

Bibliographie.

I- Ouvrages.

-I. Bordallo, J-P. Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Pédagogies pour demain, Nouvelles Approches, Hachette Éducation, Paris, 1993.

-M. J. Chalvin, *Enseignement et analyse transactionnelle*, Coll. Outils pour la classe, Nathan, Paris, 1994.

-J.-P. Donckèle, *Oser les pédagogies de groupe. Enseigner autrement afin qu'ils apprennent vraiment*, Ed° Erasme, Namur, 2003.

-M.-Cl. Grandguillot, *Enseigner en classe hétérogène*, Pédagogies pour demain, Nouvelles Approches, Hachette Éducation, Paris, 1993.

-V. Lemière, *Apprendre et réussir ensemble, Construire une communauté éducative*, Ed° Chronique Sociale, Lyon, 1997.

-G. et J. Pastiaux, *Précis de pédagogie*, Repères pratiques, Nathan, Paris, 2002.

-R. Viau, *La motivation en contexte scolaire*, Coll. Pratiques pédagogiques, Ed° De Boeck Université, Bruxelles, 2003.

II- Articles de revues.

-Cahiers pédagogiques –Hors Série-, *La motivation*, mars 1996.

-D. Cèbe, «Changer la manière de travailler », *L'école et l'exclusion*, Cahiers pédagogiques, février 2001, n°391, p.39-40.

-A. Lafosse, « Pédagogie de projet : résistances cachées », *L'autonomie de l'enseignant*, Cahiers Pédagogiques, mai 2000, n°374, p.53-54.

III- Autres.

Productions et devoirs des élèves de 5^{ème}.