

La pédagogie de projet

Un levier pour motiver et autonomiser les élèves du cycle 2 ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Priscilla Huquenin-Dezot
Sous la direction de : Thierry Chételat
[La Chaux-de-Fonds] [avril 2026]

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier chaleureusement, toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail.

Je tiens particulièrement à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Chételat, pour son soutien précieux et sa confiance en moi jusqu'au dernier moment. Ses conseils avisés, sa disponibilité et son soutien ont été essentiels tout au long de ce projet.

Je remercie également les deux enseignantes qui ont accepté de partager leur expérience avec moi au travers des entretiens menés. Leur ouverture et leur engagement ont grandement enrichi cette recherche.

Je souhaite également remercier mes élèves, qui, comme toujours, ont accepté de me suivre et de s'impliquer dans ce projet avec enthousiasme et curiosité.

Enfin, je tiens à remercier mon compagnon, ma maman, ma sœur et mon frère, pour leur patience, leur soutien ainsi que leur aide précieuse dans la réalisation de ce travail. Leur présence et leurs encouragements ont véritablement été un moteur.

Résumé

Ce travail s'intéresse à la pédagogie de projet au cycle 2 et examine ce qui se joue concrètement pour des élèves souvent perçus comme passifs ou peu engagés lorsqu'un projet est mis en place. Il cherche à comprendre comment, et dans quelles conditions, cette approche pédagogique peut aider ces élèves à adopter une posture plus active, motivée et autonome dans leurs apprentissages.

Pour répondre à cette question, une démarche qualitative interprétative a été choisie, combinant deux entretiens semi-directifs avec des enseignantes du cycle 2 et l'analyse d'un projet interdisciplinaire réalisé avec une classe de 8e année. L'étude poursuit trois objectifs : décrire la mise en œuvre de la pédagogie de projet dans des classes ordinaires, analyser ses effets perçus sur la motivation, l'autonomie et la coopération des élèves, ainsi qu'identifier les conditions, obstacles et limites qui influencent son potentiel motivant.

Les résultats indiquent que la pédagogie de projet peut effectivement favoriser l'engagement et la persévérance de certains élèves tout en développant principalement une autonomie opérationnelle ; cependant, ses effets restent partiels, fragiles et très dépendants du cadre institutionnel, du temps disponible et des modalités d'évaluation. Ces éléments invitent à envisager la pédagogie de projet comme un levier prometteur, à condition d'en penser soigneusement la mise en œuvre, notamment les dispositifs d'évaluation qui l'accompagnent.

Cinq mots-clés

- Enseignement primaire
- Pédagogie de projet
- Autonomie des élèves
- Motivation scolaire
- Coopération

Liste des figures

Figure 1 : Les différentes appellations de la méthode.....	P.7
Figure 2 : Schéma de la mise en place d'un projet.....	P.10
Figure 3 : Les trois temps d'un projet pédagogique.....	P.11
Figure 4 : Les effets attendus d'une pédagogie de projet	P.12
Figure 5 : Les trois dérives de la pédagogie de projet.....	P. 14

Liste des tableaux

Tableau 1 : Recherche qualitative et quantitative.....	P. 19
Tableau 2 : Participants aux entretiens.....	P. 25
Tableau 3 : Code couleur pour l'analyse des entretiens.....	P.28
Tableau 4 : Code couleur pour l'analyse des observations.....	P.29

Liste des annexes

Annexe 1 : Accord de participation à une recherche.....	P.I
Annexe 2 : Guide d'entretien	P.II

Sommaire

Remerciements	i
Résumé	ii
Liste des figures	iii
Liste des tableaux	iii
Liste des annexes	iii
Introduction.....	1
1. Problématique.....	3
1.1. Définition 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	5
1.2. État des connaissances théoriques	5
1.2.1. Motivation scolaire et rapport au savoir	5
1.2.2. Pédagogie de projet : définitions, caractéristiques.....	7
1.2.3. Pédagogie de projet : apports et limites.....	12
1.2.4. Interdisciplinarité, culture d'établissement et conditions de mise en œuvre	15
1.3. Question de recherche, objectifs et hypothèses de recherche	16
1.3.1. Identification de la question de recherche.....	17
1.3.2. Objectifs de recherche	17
1.3.3. Hypothèses de recherche	18
2. Méthodologie	19
2.1. Fondements méthodologiques	19
2.1.1. Recherche qualitative	19
2.1.2. Démarche descriptive compréhensive	21
2.1.3. Approche inductive.....	22
2.2. Nature du corpus.....	23
2.2.1. Présentation générale du corpus	24
2.2.2. Entretiens semi-directifs.....	24
2.2.3. Échantillonnage et procédure	24
2.2.4. Projet interdisciplinaire mené en classe	25
2.2.5. Stratégie d'échantillonnage et principe de saturation.....	26
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	27
2.3.1. Règles de transcription des entretiens.....	27
2.3.2. Traitement des données d'entretien.....	27
2.3.3. Traitement des données issues du projet interdisciplinaire	29
2.3.4. Croisement des données	29
3. Présentation et interprétation des résultats.....	31

3.1. Mise en œuvre concrète de la pédagogie de projet	31
3.2. Rôle et posture de l'enseignant dans la pédagogie de projet	34
3.3. Place des élèves dans la conception et la conduite du projet	36
3.4. Motivation observable en situation de projet	38
3.5. Autonomie et responsabilité des élèves	40
3.6. Coopération et travail en groupe	44
3.7. Conditions favorables à la mise en œuvre de la pédagogie de projet	46
3.8. Obstacles, tensions et stratégies de contournement	50
3.9. Synthèse du chapitre	52
Conclusion.....	55
Références bibliographiques	57
Annexes	I

Introduction

Champ d'étude

L'école obligatoire est aujourd'hui confrontée à des enjeux importants de motivation et d'engagement des élèves, en particulier au cycle 2, où certains d'entre eux sont perçus comme passifs, peu volontaires ou en difficulté pour donner du sens aux apprentissages. Dans les classes régulières, de nombreux enseignants constatent un écart entre les attentes institutionnelles concernant les compétences transversales, comme l'autonomie, la coopération et la responsabilité et la réalité d'élèves qui ont du mal à s'engager durablement dans les tâches scolaires. Dans ce cadre, la pédagogie de projet est souvent vue comme une piste intéressante pour mettre les élèves au cœur de leurs apprentissages, encourager leur autonomie, favoriser la coopération et redonner un sens concret aux activités scolaires en les reliant à un produit final ayant une valeur sociale. C'est à l'intérieur de ce champ d'étude, situé à la croisée de la pédagogie de projet, de la motivation scolaire et de l'autonomie des élèves au cycle 2, que s'inscrit le présent travail, en adoptant un point de vue ancré dans la pratique enseignante.

Sujet de la recherche

Plus précisément, ce mémoire porte sur la manière dont la pédagogie de projet est mise en œuvre dans des classes ordinaires du cycle 2, soit de la 5^{ème} année à 8^{ème} année, et sur ce qu'elle produit réellement pour les élèves, en particulier ceux qui sont perçus comme passifs ou peu engagés. Il s'agit de dépasser les discours généraux pour interroger les pratiques concrètes : quels types de projets sont proposés, quelle place est effectivement laissée aux élèves dans les choix, l'organisation et l'évaluation, et quels effets ces démarches semblent avoir sur leur motivation, leur autonomie et leurs relations de coopération ? Le travail vise ainsi à comprendre comment, et dans quelles conditions, ces démarches de projet peuvent contribuer à faire évoluer certains élèves vers une posture d'acteurs plus motivés et plus autonomes de leurs apprentissages, mais aussi à identifier les limites, les tensions et les obstacles qui accompagnent cette pédagogie dans le quotidien des classes. La question centrale qui guide ce travail peut être formulée de la manière suivante : comment la pédagogie de projet peut-elle transformer des élèves passifs et peu volontaires en acteurs motivés et autonomes de leur apprentissage, dans le contexte du cycle 2 (5^e à 8^e année) ?

Plan d'action

Pour répondre à cette problématique, le mémoire se déploie en plusieurs étapes articulées. Une première partie présente le cadre théorique, en revenant sur les définitions et les fondements de la pédagogie de projet, puis en mobilisant des apports issus des recherches sur la motivation scolaire, l'autonomie et la coopération, ainsi que sur les conditions de mise en œuvre de cette pédagogie à l'école obligatoire. Cette partie permet de situer la pédagogie de projet à la fois comme promesse, en termes de sens, d'engagement, de développement de

compétences, et comme pratique exigeante, soumise à des contraintes institutionnelles fortes. La deuxième partie présente la démarche méthodologique adoptée, reposant sur une approche qualitative interprétative qui combine des entretiens semi-directifs avec des enseignantes du cycle 2 et l'analyse d'un projet interdisciplinaire réalisé en 8e année dans le cadre de ma propre pratique. Les choix d'échantillonnage, les outils de collecte, la méthode d'analyse ainsi que les enjeux liés à ma position de praticienne-chercheuse y sont détaillés. La troisième partie est dédiée à l'analyse des données recueillies, organisée autour des trois objectifs de recherche : décrire comment les enseignantes du cycle 2 mettent en œuvre la pédagogie de projet, examiner les effets perçus sur la motivation, l'autonomie et la coopération des élèves, et identifier les conditions, obstacles et limites associés à cette mise en œuvre. Enfin, une conclusion générale propose une synthèse des principaux résultats, un retour sur les hypothèses et la question de recherche, une autoévaluation critique du travail et des perspectives pour de futures études, en particulier autour de la question de l'évaluation en contexte de projet, afin d'alimenter à la fois la réflexion scientifique et la pratique enseignante au cycle 2.

1. Problématique

Dans cette première section, il s'agit d'abord de retracer le cheminement qui a conduit à la formulation de ce travail. L'intérêt porté à la pédagogie de projet en tant qu'objet de recherche est ensuite explicité, avant de proposer un état des lieux des principaux apports théoriques sur ce thème. Enfin, la question de recherche et les objectifs qui structurent le mémoire y sont présentés.

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

La motivation scolaire est souvent présentée comme un élément clé pour la réussite des élèves, leur persévérance et leur bien-être à l'école. Elle englobe à la fois le désir d'apprendre, l'engagement dans les tâches et la capacité à surmonter les obstacles (Reverdy, 2013, p. 8–9). Cependant, de nombreuses études révèlent qu'au fil de la scolarité obligatoire, une partie des élèves se désengage progressivement, surtout lorsque les activités proposées sont perçues comme peu significatives, abstraites ou répétitives (Perrenoud, 2002, p. 5–7 ; Reverdy, 2013, p. 9–10). Dans ce cadre, les approches pédagogiques qui peuvent redonner du sens aux apprentissages et rendre les élèves plus acteurs de leur travail scolaire suscitent un intérêt croissant. Parmi celles-ci, la pédagogie de projet occupe une place particulière, car elle se présente comme une façon d'organiser les apprentissages autour d'actions concrètes et finalisées, souvent collectives, destinées à un public réel (Perrenoud, 2002, p. 2–3 ; Maulini, 2016, p. 1–2 ; Meia, 2022, p. 127).

Ce mémoire de Bachelor se situe à l'intersection de ces deux dimensions : la motivation des élèves et la pédagogie de projet. Il s'agit d'explorer comment l'implémentation de démarches de projet au cycle 2 peut influencer la motivation des élèves, en particulier ceux qui semblent peu impliqués ou peu volontaires dans des formes d'enseignement plus traditionnelles. Cet objet de recherche s'inscrit dans des préoccupations théoriques, mieux comprendre les liens entre organisation pédagogique et motivation scolaire, ainsi que dans des préoccupations professionnelles, éclairer les choix didactiques et pédagogiques des enseignants du primaire.

1.1.1. Raison d'être de l'étude

En tant que future enseignante primaire, je considère la motivation des élèves comme un facteur clé de leur réussite scolaire, de leur persévérance ainsi que de leur bien-être à l'école. De nombreux travaux présentent la motivation comme un élément central dans la relation au savoir, elle influence l'engagement, l'effort fourni et la capacité des élèves à tenir face aux difficultés (Reverdy, 2013, p. 8–9). Cependant, plusieurs auteurs soulignent qu'au cours de la scolarité obligatoire, certains élèves se démobilisent progressivement, notamment lorsque les activités proposées sont perçues comme peu significatives, abstraites ou répétitives (Perrenoud, 2002, p. 5–7 ; Reverdy, 2013, p. 9–10).

Au fil de mes stages, j'ai moi-même observé des situations allant dans ce sens. Dans différentes classes de l'école primaire, j'ai remarqué des élèves qui bavardaient beaucoup, avaient du mal à s'engager dans les tâches, remettaient en question l'utilité des consignes et montraient peu d'enthousiasme face au travail scolaire. J'ai parfois eu le sentiment que certains ne comprenaient pas vraiment pourquoi ils devaient apprendre telle notion ou réaliser tel exercice. Ces observations m'ont interpellée, car elles confirment l'idée que lorsque les élèves ne perçoivent pas le sens des activités proposées, ils tendent à adopter une posture

plus passive et développent des stratégies d'évitement pour se protéger (Reverdy, 2013, p. 9–10).

Dans le cadre de ma formation à la HEP, j'ai découvert différentes approches pédagogiques dites actives, qui visent à placer l'élève dans une position plus engagée et responsable vis-à-vis de ses apprentissages. Parmi celles-ci, la pédagogie de projet a particulièrement retenu mon attention. Elle est décrite comme une manière d'organiser les apprentissages autour d'une production concrète souvent collective et destinée à un public réel, plutôt qu'à travers une succession de leçons à écouter et à mémoriser (Maulini, 2016, p. 1–2 ; Meia, 2022, p. 127). Les projets aboutissent à un produit final pouvant prendre diverses formes (texte, exposition, spectacle, affiche ou enquête), mais ce produit n'est pas une fin en soi : il sert surtout de support pour construire des savoirs et des compétences dans une situation authentique (Perrenoud, 2002, p. 2–3 ; Proulx, 2004, p. 33–34 ; Meia, 2022, p. 127–130).

Lors d'un remplacement au cycle 1, j'ai eu l'occasion de mettre en place un projet autour d'un thème porteur pour les élèves. J'ai alors constaté un contraste marqué entre leur comportement lors des leçons habituelles et celui observé pendant le projet. Des élèves qui, habituellement refusaient de travailler ou bavardaient beaucoup se sont montrés plus impliqués, concentrés et volontaires lorsqu'ils travaillaient sur ce projet. Ils acceptaient plus facilement la collaboration en groupe, prenaient davantage d'initiatives et faisaient preuve d'autonomie. De mon côté, j'ai ressenti un changement dans ma posture d'enseignante, je n'étais plus seulement transmettrice de contenus, mais davantage guide et accompagnatrice, ce qui correspond bien au rôle décrit pour l'enseignant en pédagogie de projet, tour à tour motivateur, animateur, entraîneur et évaluateur (Proulx, 2004, p. 74–80 ; Reverdy, 2013, p. 12–13 ; Vassileff, 2024, p. 79–80).

Ces expériences personnelles mises en perspective avec la littérature constituent le point central de ce mémoire de Bachelor. Elles font émerger la question suivante : dans quelle mesure et sous quelles conditions la pédagogie de projet peut-elle contribuer à renforcer la motivation d'élèves du cycle 2 qui, dans d'autres configurations d'enseignement, se montrent peu impliqués ou peu volontaires ?

1.1.2. Présentation du problème

La littérature souligne plusieurs apports possibles de la pédagogie de projet pour la motivation des élèves. D'une part, elle offrirait un sens aux apprentissages en les ancrant dans des situations authentiques, liés à des enjeux qui comptent pour les élèves : ceux-ci ne travailleraient plus uniquement pour l'école ou la note, mais pour atteindre un objectif concret, présenter un produit à un public, ou relever un défi collectif (Perrenoud, 2002, p. 5–6 ; Proulx, 2004, p. 34 ; Reverdy, 2013, p. 9–10 ; Ouvrage collectif, 2008, p. 2–5). D'autre part, cette approche encouragerait l'engagement, l'initiative, la coopération ainsi que le développement de compétences transversales en plaçant les élèves face à des tâches complexes qui nécessitent qu'ils prennent des décisions, organisent leur travail, négocient avec leurs pairs et persévèrent malgré les obstacles (Perrenoud, 2002, p. 3–4 ; Meia, 2022, p. 127–130 ; Reverdy, 2013, p. 8–9 ; Vassileff, 2024, p. 75–76).

Par ailleurs, plusieurs auteurs rappellent que la pédagogie de projet n'est ni une solution miracle ni une méthode simple à mettre en œuvre. Ils mettent en garde contre certains risques et dérives : projets réduits à de simples bricolages sans apprentissages réels, dérive productiviste focalisée uniquement sur le résultat final, projets trop planifiés par l'enseignant (dérive techniciste) ou au contraire lancés sans objectifs clairs (dérive spontanéiste) (Bordallo & Ginestet, 2006, p. 68–69 ; Reverdy, 2013, p. 13–14 ; Ouvrage collectif, 2008, p. 6–7 ; Maulini,

2016, p. 3–4). La mise en œuvre de projets requiert du temps, une planification rigoureuse mais adaptable, ainsi qu'un cadre institutionnel qui soutienne véritablement ce type de démarches (Proulx, 2004, p. 65–67 ; Reverdy, 2013, p. 14–15 ; Lenoir & Sauvé, 1998, p. 115–118 ; Gather Thurler, 1994, p. 23–24).

Le problème de recherche se situe donc dans la tension entre, d'une part, le potentiel motivant souvent attribué à la pédagogie de projet et, d'autre part, les difficultés concrètes rencontrées lors de sa mise en œuvre dans les classes ordinaires du cycle 2. Il ne s'agit pas seulement de déterminer si les projets plaisent aux élèves, mais d'analyser plus précisément quelles dimensions de la motivation sont réellement sollicitées, comment elles le sont et dans quelles conditions.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Ces éléments alimentent ma réflexion et expliquent l'intérêt de l'objet de ce mémoire. D'un côté, mes expériences sur le terrain ainsi que la littérature me suggèrent que la pédagogie de projet pourrait représenter un levier important pour renforcer la motivation des élèves du cycle 2. De l'autre, les recherches mettent en évidence que ses effets ne sont ni automatiques ni assurés, dépendant de nombreuses conditions, comme l'organisation de la classe, la culture d'établissement, la posture de l'enseignant, la clarté des objectifs, ou encore les ressources disponibles, etc.) (Reverdy, 2013, p. 13–16 ; Lenoir & Sauvé, 1998, p. 115–119 ; Gather Thurler, 1994, p. 23–26).

L'objet de recherche présente donc un intérêt théorique, en contribuant à une meilleure compréhension des liens entre organisation pédagogique et motivation scolaire, mais aussi un intérêt professionnel, en éclairant les choix possibles pour les enseignants du primaire lorsqu'ils envisagent d'adopter la pédagogie de projet. Enfin, il s'inscrit dans les préoccupations institutionnelles actuelles autour de l'interdisciplinarité, du travail en équipe et de la mise en place de dispositifs favorisant à la fois les apprentissages disciplinaires et le développement des compétences transversales au sein des établissements.

1.2. État des connaissances théoriques

Dans cette section, il s'agit d'abord de préciser ce que l'on entend par pédagogie de projet, afin de poser un langage commun pour la suite du travail. Nous reviendrons ensuite sur ses origines et sur les principes pédagogiques nouveaux qu'elle a introduits, avant d'examiner certaines dérives relevées dans la littérature. Enfin, quelques exemples de mises en œuvre proposés par différents auteurs seront présentés, de manière à disposer d'une base théorique solide pour interroger son impact sur la motivation, l'autonomie et la coopération des élèves du cycle 2.

1.2.1. Motivation scolaire et rapport au savoir

La motivation scolaire est généralement définie comme l'ensemble des facteurs qui initient, orientent et maintiennent l'activité d'apprentissage des élèves dans le temps. Elle renvoie à la fois au désir d'apprendre, à l'intensité de l'engagement et à la persévérance face aux difficultés rencontrées (Reverdy, 2013, p. 8–9). Les modèles classiques distinguent notamment la motivation intrinsèque, liée au plaisir et à l'intérêt pour l'activité elle-même, et la motivation extrinsèque, liée à des buts externes, comme obtenir une bonne note, éviter une

sanction, satisfaire les attentes d'autrui. Plusieurs travaux montrent que la motivation intrinsèque est particulièrement favorable à des apprentissages durables et à un rapport plus positif au savoir, tandis qu'une motivation exclusivement extrinsèque peut rester fragile et dépendante des récompenses et des contraintes (Reverdy, 2013, p. 8–9).

La motivation ne peut cependant pas être réduite à une caractéristique individuelle. Elle s'inscrit dans des contextes scolaires spécifiques et se construit dans l'interaction entre les élèves, les tâches proposées, les exigences institutionnelles et les pratiques enseignantes. Reverdy (2013) souligne que la motivation scolaire dépend fortement du sens que les élèves attribuent aux activités qui leur sont proposées (Reverdy, 2013, p. 9–10). Lorsque les tâches sont perçues comme abstraites, répétitives, déconnectées de leur expérience ou purement formelles, certains élèves peinent à s'y investir. Ils développent des stratégies d'évitement, adoptent une posture de retrait ou se limitent à faire le minimum requis. À l'inverse, des activités perçues comme authentiques, en lien avec des situations concrètes de la vie quotidienne ou des centres d'intérêt, peuvent favoriser l'engagement et le plaisir d'apprendre (Reverdy, 2013, p. 9–10).

Cette dimension du sens est étroitement associée au rapport au savoir, c'est-à-dire à la manière dont les élèves envisagent les connaissances scolaires, leur utilité et leur place dans leur existence. Un rapport au savoir positif se manifeste par la conviction que les savoirs étudiés à l'école sont pertinents, qu'ils aident à comprendre le monde et à se projeter dans l'avenir. À l'inverse, un rapport plus distancié ou négatif conduit certains élèves à considérer les apprentissages scolaires comme arbitraires, imposés et sans lien avec leur réalité quotidienne. Dans ce cas, la motivation à s'investir dans les tâches proposées peut se réduire, voire se transformer en résistance. Les observations de terrain décrites par de nombreux auteurs montrent que cette évolution est fréquente au fil de la scolarité obligatoire, en particulier lorsque l'enseignement repose principalement sur des approches transmissives et des exercices jugés peu signifiants (Reverdy, 2013, p. 9–11).

La motivation scolaire comporte aussi une dimension sociale essentielle. Le climat au sein de la classe, la qualité des relations entre élèves ainsi qu'entre élèves et enseignants, et la reconnaissance reçue dans le groupe influencent grandement l'envie de s'investir dans les apprentissages. Des environnements où les élèves peuvent collaborer, se sentir utiles, être écoutés et valorisés ont tendance à renforcer leur motivation, tandis que des situations marquées par la compétition, la stigmatisation ou l'isolement peuvent au contraire l'affaiblir (Reverdy, 2013, p. 10–11). La motivation dépend donc de la manière dont les élèves perçoivent leur place dans la classe, leur capacité à réussir et l'importance que l'enseignant accorde à leurs efforts.

Enfin, plusieurs travaux mettent en évidence les liens entre motivation, autonomie et sentiment de compétence. Lorsque les élèves disposent de marges de choix, peuvent prendre des initiatives et comprennent les critères de réussite, ils ont davantage de chances de développer un sentiment d'autonomie et de compétence, ce qui renforce leur motivation à persévérer (Proulx, 2004, p. 61–63 ; Meia, 2022, p. 135–136). À l'inverse, des situations où tout est décidé par l'enseignant, où les objectifs restent implicites ou où les élèves ne voient pas à quoi servent les activités peuvent nourrir un sentiment d'impuissance et de dépendance, peu propice à l'engagement.

Dans ce contexte, la question de la motivation au cycle 2 se révèle particulièrement délicate. Les élèves ont déjà accumulé plusieurs années de scolarité, construit des expériences de réussite et d'échec, et commencé à se positionner vis-à-vis de l'école et des apprentissages. La manière dont les situations pédagogiques sont conçues, notamment à travers des

approches comme la pédagogie de projet, peut soit encourager un rapport positif au savoir, soit renforcer des mécanismes de démotivation. C'est cette relation entre motivation, sens des tâches et organisation pédagogique que les sections suivantes analysent, en s'appuyant plus spécifiquement sur la littérature relative à la pédagogie de projet et aux conditions de sa mise en œuvre.

1.2.2. Pédagogie de projet : définitions, caractéristiques

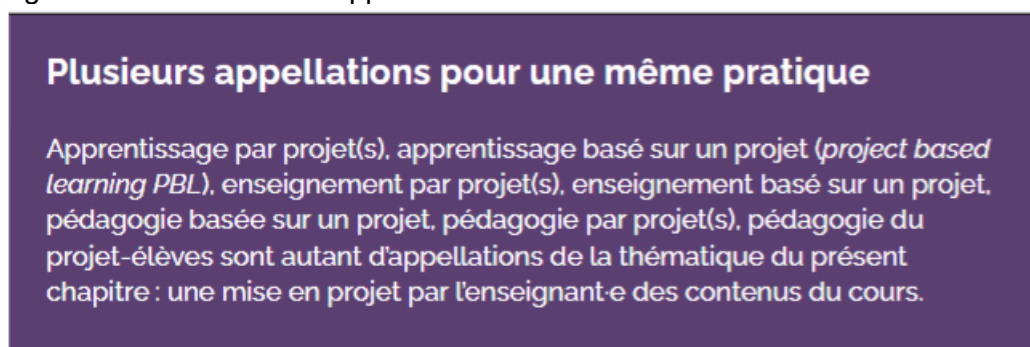
Tout d'abord, il convient de préciser que la pédagogie de projet recouvre aujourd'hui plusieurs définitions et caractéristiques, et qu'elle est désignée par diverses dénominations dans la littérature.

1.2.2.1. Définitions de la pédagogie de projet

Dans la littérature, la pédagogie de projet est généralement définie comme une manière spécifique d'organiser les apprentissages à partir d'une activité finalisée plutôt qu'à partir de leçons successives. Perrenoud (2002) décrit la démarche de projet comme une entreprise collective gérée par le groupe-classe dans laquelle l'enseignant anime sans décider de tout, orientée vers une production concrète qui peut prendre des formes très variées, comme un texte, un journal, un spectacle, une exposition, une maquette, une carte, une sortie, ou encore un concours. (Perrenoud, 2002, p. 2–3). Cette démarche implique un ensemble de tâches auxquelles tous les élèves peuvent participer, chacun jouant un rôle actif selon ses capacités et ses centres d'intérêt (Perrenoud, 2002, p. 2–3).

Proulx (2004) propose une définition proche en présentant l'apprentissage par projet comme un processus structuré d'acquisition et de transfert des connaissances, où l'élève anticipe, planifie et réalise une activité aboutissant à un produit final évaluable, dans un délai donné, seul ou en groupe, sous la supervision de l'enseignant (Proulx, 2004, p. 29–36). L'accent est mis sur la dimension processuelle : l'activité de projet ne se limite pas à l'exécution d'une tâche, mais engage l'élève dans une série de choix, de régulations et d'auto-évaluations qui contribuent à la construction des savoirs (Proulx, 2004, p. 33–34).

Figure 1 : Les différentes appellations de la méthode



(Meia, 2022, p.127)

Meia (2022) parle d'apprentissage par projets pour désigner une méthode pédagogique visant à favoriser les apprentissages par la création d'une production concrète, tangible ou non (affiche, article, exposé, manifestation, etc.), en réponse à une demande qui n'a pas de solution unique et prédéterminée (Meia, 2022, p. 127). L'enseignant définit un cadre (temps,

consignes, critères d'évaluation), mais les élèves pilotent le processus en prenant des décisions à l'intérieur de ce cadre, ce qui suppose un espace de décision réel et non une simple exécution de consignes (Meia, 2022, p. 127–130).

Reverdy (2013) situe la pédagogie par projet dans la filiation du *learning by doing* de Dewey, en insistant sur l'idée d'apprendre par et dans l'action (Reverdy, 2013, p. 5–6). Elle rappelle que, pour Dewey et Kilpatrick, les projets sont des activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique pleinement, ce qui fonde une pédagogie centrée sur les buts et besoins des élèves plutôt que sur un programme de contenus à transmettre (Reverdy, 2013, p. 3–4). Maulini (2016) précise que la pédagogie de projet est une manière particulière d'organiser les apprentissages, partant de l'action, de la production et de la réalisation d'une œuvre destinée à un interlocuteur externe, plutôt que de leçons à écouter en dehors de toute occupation (Maulini, 2016, p. 1–2). Il insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas simplement de « faire un projet » de temps en temps, mais de concevoir l'enseignement comme une succession de détours organisés par lesquels les élèves mobilisent et construisent des savoirs à travers des entreprises collectives finalisées (Maulini, 2016, p. 2–4).

Dans son ouvrage *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*, Huber (1999) propose une définition de la pédagogie du projet centrée sur l'idée de projet-élèves. Il la décrit comme une entreprise collective menée par les élèves eux-mêmes, qui se concrétise dans la fabrication d'un produit socialisable et valorisant, destiné à un public extérieur à la classe (exposition, spectacle, action dans le quartier, production médiatique, etc.) (Huber, 1999, p. 21 ; cité dans Huber, 2005, p. 17). Ce produit doit avoir une véritable utilité sociale et donner lieu à un retour du destinataire : la reconnaissance reçue contribue à transformer l'image de soi des élèves, en même temps qu'ils construisent de nouveaux savoirs et compétences pour surmonter les problèmes rencontrés au cours du projet (Huber, 1999, p. 14–15). Huber insiste ainsi sur le double mouvement au cœur de la pédagogie de projet : en agissant sur le milieu, les élèves se transforment eux-mêmes, ce qui fait de la mise en projet un levier à la fois cognitif, notamment avec la construction de savoirs et de compétences, et identitaire, avec le développement de l'autonomie, du sentiment de compétence et de la citoyenneté. (Huber, 1999, p. 33–37)

Ces définitions s'accordent sur plusieurs aspects : la présence d'un produit final ou d'une réalisation concrète qui matérialise le travail, la dimension collective et souvent interdisciplinaire de la démarche, la responsabilisation des élèves dans la gestion du projet ainsi que la volonté de rapprocher davantage apprentissage et action. Elles incitent à différencier la pédagogie de projet d'un simple projet isolé, en la considérant comme une organisation globale des situations d'apprentissage.

1.2.2.2. Origines historiques et ancrage dans l'Education nouvelle

La pédagogie de projet s'inscrit dans une longue histoire, liée aux mouvements de l'Éducation nouvelle et aux critiques formulées à l'encontre de l'école traditionnelle. Reverdy (2013) souligne qu'elle puise ses origines dans la pensée de Dewey, pour qui l'expérience concrète constitue le cœur des apprentissages et pour qui l'école doit offrir des situations où l'élève agit, expérimente et réfléchit sur ses actions (*learning by doing*) (Reverdy, 2013, p. 5–6). La démarche de projet prolonge cette idée en proposant des cadres d'action organisés autour de problèmes ou de tâches complexes, plutôt que de simples exercices décontextualisés.

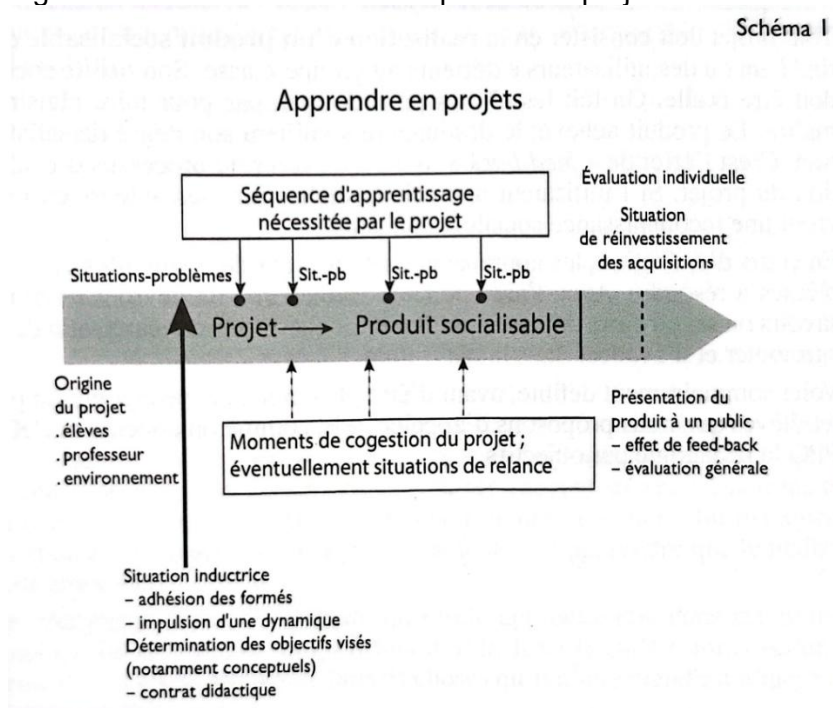
Kilpatrick, élève de Dewey, formalise au début du XX^e siècle la notion de « project method ». Il définit les projets comme des activités intentionnelles qui mobilisent l'apprenant dans sa globalité, et distingue plusieurs types de projets (matérialiser une idée, s'approprier une expérience, résoudre un problème, *learning project*), classification encore utilisée pour penser l'apprentissage par projet aujourd'hui (Reverdy, 2013, p. 3 ; Helle et al., 2006, cités par Reverdy, 2013, p. 3–4). Cette perspective met l'accent sur la centralité des intérêts de l'élève et sur le rôle des projets dans le développement de la personnalité et de la citoyenneté. Plus largement, la pédagogie de projet s'appuie sur les travaux de nombreux pédagogues de l'Éducation nouvelle (Decroly, Montessori, Freinet, etc.) qui prônent des pratiques centrées sur l'activité des élèves, la manipulation, l'enquête et la coopération (Reverdy, 2013, p. 5–8). On retrouve aussi un ancrage dans les approches cognitivistes et socioconstructivistes : Proulx (2004) rattache l'apprentissage par projet à une perspective cognitiviste en soulignant le rôle de la structuration des connaissances, du traitement de l'information et des stratégies de résolution de problèmes dans les projets (Proulx, 2004, p. 18–19), tout en intégrant une dimension socioconstructiviste où les connaissances se co-construisent dans l'interaction et la négociation de sens (Proulx, 2004, p. 20–23).

Reverdy (2013) souligne que les formes actuelles de pédagogie de projet (comme le project-based learning, project-based science, etc.) s'appuient sur ces contributions en combinant une question centrale, des investigations, des artefacts et une collaboration organisée (Reverdy, 2013, p. 6–7). La démarche de projet scolaire se situe ainsi à l'intersection de plusieurs traditions : l'Éducation nouvelle, les approches basées sur les problèmes, ainsi que les projets de développement ou de formation, ce qui explique en partie la diversité de ses mises en œuvre et des interprétations qu'elle suscite.

1.2.2.3. Mise en place d'un projet pédagogique

Au-delà des définitions générales, la pédagogie de projet se caractérise par une certaine manière d'organiser concrètement les apprentissages dans le temps. Plusieurs auteurs insistent sur le fait qu'un projet scolaire ne se réduit pas à une succession d'activités « originales », mais s'appuie sur une démarche structurée : une situation inductrice qui lance le projet et suscite l'engagement des élèves, une phase de planification où sont définis les objectifs, les tâches, les responsabilités et l'échéancier, une phase de réalisation du produit final et, enfin, un temps de bilan qui permet de revenir à la fois sur le produit et sur les apprentissages réalisés (Huber, 2005, p. 41–42 ; Meia, 2022, p. 131–132). Cette structuration vise à éviter que le projet ne se transforme en simple « bricolage » déconnecté des apprentissages, en articulant clairement le déroulement de l'action et les objectifs de formation.

Figure 2 : Schéma de la mise en place d'un projet

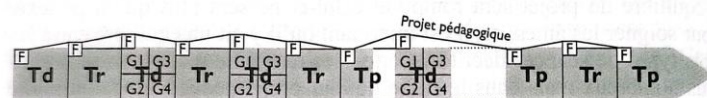


(Michel Huber, 1999, p.17)

Huber (2005) et Meia (2022) distinguent, à l'intérieur de cette démarche, trois types de temps qui se combinent au fil du projet : des temps pédagogiques consacrés à la gestion collective du projet, afin de faire le point sur l'avancement, répartir les tâches et réguler la coopération ; des temps de réalisation, où les élèves travaillent concrètement à la production (recherches, rédaction, fabrication, répétitions, etc.) ; et des temps didactiques spécifiquement dédiés aux apprentissages visés, durant lesquels l'enseignant introduit, formalise ou consolide des savoirs et savoir-faire nécessaires à la poursuite du projet (Huber, 2005, p. 41–42 ; Meia, 2022, p. 131–132). Dans une perspective de pédagogie de projet, ces temps ne sont pas juxtaposés mais étroitement articulés : les difficultés rencontrées en situation de réalisation servent de point d'appui pour organiser des temps didactiques ciblés, qui sont ensuite réinvestis dans la poursuite du projet.

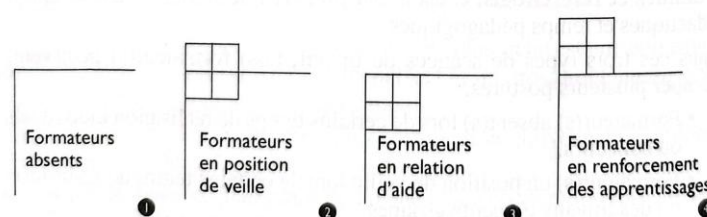
Figure 3 : Les trois temps d'un projet pédagogique

La pédagogie du projet-élèves : un moteur à trois temps?



Temps de réalisation de durée variable

La mise en place du projet pédagogique aboutit à une succession de séances de travail où le changement de la fonction des formateurs favorise une plus grande mobilité cognitive. Quatre positions sont alors repérables :



(Michel Huber, 1999, p.78)

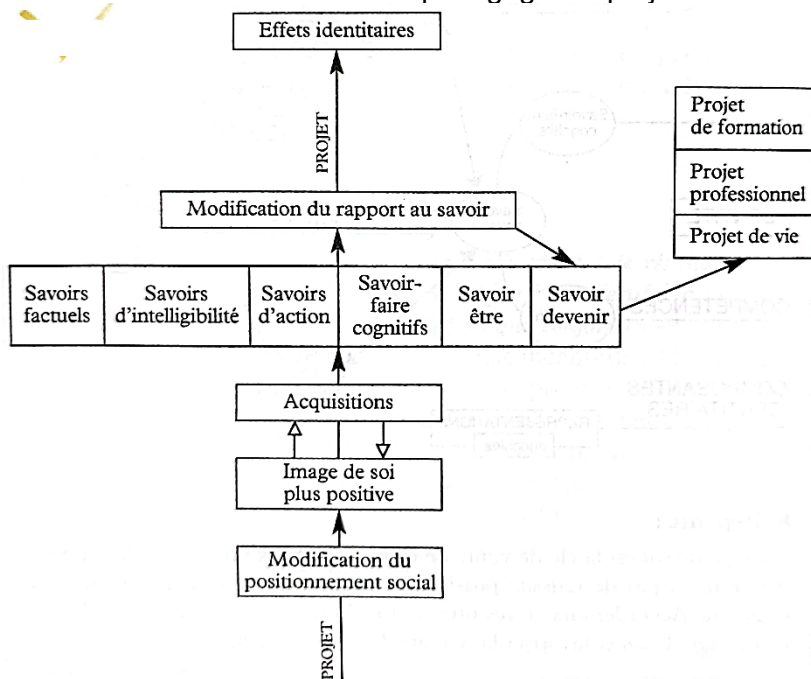
La mise en place d'un projet pédagogique interroge également la place et le rôle de l'élève. Dans la logique du « projet-élèves » (Huber, 1999 ; 2005), les élèves ne sont pas seulement exécutants de consignes, mais acteurs à part entière du projet : ils participent à la définition ou à l'appropriation de l'objectif, contribuent à la planification, prennent des décisions, recherchent et gèrent des informations, coopèrent avec leurs pairs et assument des responsabilités réelles dans la réalisation du produit final. Cette participation accrue est censée soutenir leur motivation, en leur donnant prise sur la tâche et en leur permettant de vivre des expériences de réussite socialement reconnues (Huber, 1999, p. 14–15, 21, 33–37). Elle contribue également au développement de leur autonomie et de leurs compétences sociales, en les plaçant dans des situations où ils doivent négocier, s'organiser, résoudre des problèmes et réguler leur travail.

En miroir, le rôle de l'enseignant se trouve redéfini. Proulx (2004) décrit l'enseignant en pédagogie de projet comme un « metteur en scène » et un médiateur des apprentissages : il fixe le cadre général (objectifs, contraintes, critères d'évaluation), propose une situation inductrice qui donne sens au projet, accompagne la planification, soutient la régulation du travail coopératif et organise les temps didactiques nécessaires pour que les élèves puissent dépasser les obstacles rencontrés. Il doit trouver un équilibre délicat entre une guidance suffisante et une réelle marge de décision laissée aux élèves : trop de contrôle risque de les réduire à un rôle d'exécutants (dérive techniciste), tandis qu'une absence de cadrage peut conduire à des projets flous, peu exigeants ou éloignés des objectifs curriculaires (dérive spontanéiste) (Bordallo & Ginestet, 2006 ; Meia, 2022, p. 127–130).

Enfin, plusieurs auteurs mettent en avant les effets attendus de cette organisation spécifique sur les apprentissages et la motivation. En orientant le travail vers une production concrète destinée à un public réel, la pédagogie de projet est censée renforcer le sens donné aux activités scolaires et susciter un engagement plus durable des élèves (Huber, 1999, p. 14–15 ; Perrenoud, 2002, p. 5–6 ; Reverdy, 2013, p. 9–10). La dynamique de projet favoriserait

également la construction de compétences transversales, le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence, ainsi qu'une transformation progressive du rapport au savoir, perçu moins comme un ensemble de contenus à mémoriser que comme des ressources à mobiliser pour agir sur le réel (Huber, 1999, p. 33–37 ; Meia, 2022, p. 135–136). C'est précisément ce lien entre modalités de mise en œuvre des projets et motivation des élèves du cycle 2 que la suite de ce travail cherchera à interroger plus finement.

Figure 4 : Les effets attendus d'une pédagogie de projet



(Michel Huber, 2005, p.36)

1.2.3. Pédagogie de projet : apports et limites

Dans un second temps, il importe de mettre en lumière les principaux apports de la pédagogie de projet pour les apprentissages des élèves, tout en soulignant également les limites et les points de vigilance.

1.2.3.1. Apports pour les apprentissages et la motivation

Les travaux recensés par Perrenoud (2002), Proulx (2004), Reverdy (2013), Meia (2022) et d'autres attribuent plusieurs apports potentiels à la pédagogie de projet, tant du point de vue des apprentissages que de la motivation.

Du point de vue des apprentissages disciplinaires, la démarche de projet confronte les élèves à des situations complexes, où les problèmes à résoudre ne sont pas des exercices scolaires simplifiés mais des obstacles qui doivent être surmontés pour mener le projet à bien (Perrenoud, 2002, p. 3–5). Elle permet ainsi de travailler le transfert : les élèves doivent mobiliser des savoirs et savoir-faire jusque-là travaillés et évalués séparément, ce qui les amène à prendre conscience de ce qu'ils savent et de leur capacité à l'utiliser en contexte (Perrenoud, 2002, p. 3–5 ; Proulx, 2004, p. 32–34).

Reverdy (2013) souligne que les projets favorisent la construction des savoirs en s'appuyant sur les connaissances préalables des élèves et en passant par des démarches

d'essais-erreurs. Les réalisations intermédiaires jouent un rôle de support pour la réflexion, la comparaison et l'amélioration, ce qui peut faciliter les évolutions conceptuelles ainsi que la construction de modèles mentaux permettant de mieux saisir des notions complexes (Reverdy, 2013, p. 8–9). Helle et al. (2006), cités par Reverdy, mettent en avant la mobilisation de différentes formes de savoirs (abstrait, visuels, verbaux) dans les projets, ce qui favorise une compréhension plus approfondie des contenus (Reverdy, 2013, p. 8).

Du point de vue de la motivation, plusieurs auteurs convergent pour souligner le rôle du caractère concret et authentique des projets. Le fait de travailler sur des tâches qui ont un but clair, un produit final visible et parfois un impact au-delà de la classe (présentation à un public, exposition, etc.) peut augmenter l'engagement des élèves, car les enjeux leur importent directement (Perrenoud, 2002, p. 5–6 ; Reverdy, 2013, p. 9–10 ; Ouvrage collectif, 2008, p. 2–5). Les élèves ne travaillent plus seulement pour une note ou pour faire des exercices, mais pour réussir un projet qui a du sens à leurs yeux.

Reverdy (2013) met en avant que la possibilité de choisir ou de personnaliser le projet, ainsi que le lien avec le monde réel, sont des sources importantes de motivation (Reverdy, 2013, p. 9–10). Proulx (2004) insiste sur le développement de l'autonomie et de la responsabilité : l'élève participe aux choix, à la planification et à la mise en œuvre, et doit assumer les conséquences de ses décisions, ce qui peut renforcer son sentiment de compétence et son investissement (Proulx, 2004, p. 61–63).

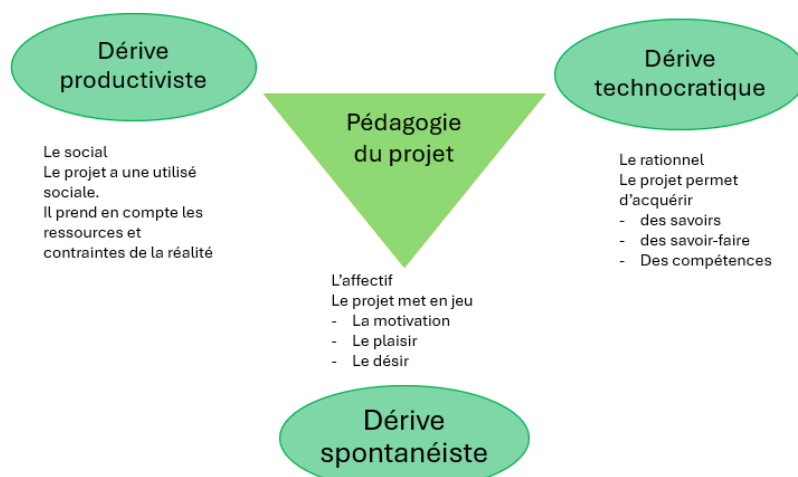
Enfin, plusieurs recherches soulignent que les projets contribuent au développement de compétences transversales : résolution de problèmes, collaboration, communication, esprit d'initiative, ainsi que des compétences sociales et civiques, entre autres (Reverdy, 2013, p. 8–9 ; Proulx, 2004, p. 59–60 ; Meia, 2022, p. 135–136). Ces compétences sont aujourd'hui largement valorisées dans les programmes scolaires et les discours institutionnels, ce qui renforce l'intérêt porté à la pédagogie par projet comme une réponse adaptée aux défis actuels de l'école.

1.2.3.2. Limites, dérives et conditions de réussite

La littérature met toutefois en évidence de nombreuses limites et conditions associées à la pédagogie de projet. Bordallo et Ginestet (2006) et Reverdy (2013) identifient trois dérives principales qui menacent la qualité des projets :

- la dérive productiviste, lorsque l'accent est mis presque exclusivement sur la réalisation du produit final, au détriment des apprentissages, de la réflexion et de la mise en mots des savoirs construits ;
- la dérive techniciste, lorsque le projet est entièrement planifié par l'enseignant, qui définit toutes les étapes de manière très détaillée, de sorte que les élèves n'ont plus qu'à exécuter des consignes ;
- la dérive spontanéiste, lorsque l'enseignant renonce à planifier et se contente de suivre les envies exprimées par les élèves, sans cadrage ni objectifs clairs, au risque d'oublier les exigences du programme (Bordallo & Ginestet, 2006, p. 68–69 ; Reverdy, 2013, p. 13–14 ; Meia, 2022, p. 127–130).

Figure 5 : Les trois dérives de la pédagogie de projet



(Bordallo & Ginestet, 2006, p.13)

Proulx (2004) souligne que l'apprentissage par projet peut se heurter à des contraintes fortes liées au contexte scolaire : horaires fragmentés, locaux peu adaptés, programmes chargés, évaluations standardisées, etc. Il évoque le risque d'un rapport coûts-bénéfices défavorable, lorsque la mise en place de projets demande beaucoup de temps et d'énergie pour des gains d'apprentissage limités, notamment si les objectifs pédagogiques ne sont pas suffisamment clarifiés (Proulx, 2004, p. 65–67).

L'ouvrage collectif *Pédagogie de projet – Mieux enseigner est toujours possible* insiste sur la nécessité de distinguer la pédagogie de projet du simple projet. Lorsque des projets sont ajoutés ponctuellement au curriculum sans être articulés à une réflexion pédagogique globale, on court le risque de tomber dans le projet pour le projet, où l'on multiplie les activités visibles sans que les élèves ne soient clairement conscients de ce qu'ils apprennent ni responsables de la construction de leurs savoirs (Ouvrage collectif, 2008, p. 6–7).

Les auteurs soulignent également plusieurs conditions indispensables à la réussite. Proulx (2004) met l'accent sur la nécessité d'une intention pédagogique claire : il s'agit de définir de manière explicite les savoirs et compétences visés, les critères d'évaluation ainsi que le rôle attendu des élèves, afin d'éviter toute confusion entre activité et apprentissage (Proulx, 2004, p. 71–73). Il précise aussi des fonctions particulières pour l'enseignant (entraîneur, animateur, motivateur, évaluateur) qui requièrent une certaine expertise professionnelle et une capacité à ajuster en permanence le déroulement du projet (Proulx, 2004, p. 74–80).

Meia (2022) souligne l'importance de trouver un juste équilibre entre un cadre suffisamment clair et des marges de décision réelles laissées aux élèves, afin d'éviter à la fois la rigidité et le laisser-aller (Meia, 2022, p. 127–130). Reverdy (2013) ainsi que Lenoir & Sauvé (1998) insistent également sur le rôle du contexte institutionnel et de la culture propre à l'établissement. La mise en œuvre de projets pédagogiques nécessite une culture de coopération entre enseignants, du temps consacré à la concertation, un soutien de la direction et une certaine souplesse curriculaire (Reverdy, 2013, p. 14–16 ; Lenoir & Sauvé, 1998, p. 115–119 ; Gather Thurler, 1994, p. 23–27).

Ces limites et conditions de réussite montrent que la pédagogie de projet ne peut pas être considérée comme une panacée. Elles invitent à interroger de manière nuancée ses effets

réels sur les apprentissages et la motivation des élèves, en tenant compte des contextes concrets de mise en œuvre, ce que ce mémoire se propose de faire pour le cycle 2.

1.2.4. Interdisciplinarité, culture d'établissement et conditions de mise en œuvre

La pédagogie de projet est fréquemment associée à l'interdisciplinarité, dans la mesure où les projets scolaires prennent souvent pour point de départ des situations complexes qui ne peuvent être appréhendées adéquatement à partir d'une seule discipline. Lenoir et Sauvé (1998) rappellent que l'interdisciplinarité en éducation est présentée comme une réponse à la complexité du réel et aux limites d'un enseignement strictement cloisonné par matières : il s'agit de dépasser une juxtaposition de disciplines pour traiter des problématiques significatives pour les élèves, en reliant des savoirs issus de champs différents autour d'un thème, d'une question ou d'un projet commun (Lenoir & Sauvé, 1998, p. 110–113).

Dans cette perspective, plusieurs formes sont distinguées. La pluridisciplinarité renvoie à une simple reformulation ou juxtaposition des contenus disciplinaires autour d'un thème d'étude commun : chaque discipline travaille « son » contenu, mais sans véritable mise en relation des points de vue (Lenoir & Sauvé, 1998, p. 111–112). L'interdisciplinarité désigne une convergence plus poussée : des ponts sont jetés entre les disciplines, les activités sont coordonnées, les concepts et méthodes sont mis en relation pour éclairer une problématique commune (Lenoir & Sauvé, 1998, p. 111–113). Enfin, la transdisciplinarité par projets correspond à des dispositifs où les disciplines se mettent explicitement au service d'un projet commun, les situations-problèmes étant travaillées de manière intégrée, depuis l'analyse jusqu'à la mise en œuvre d'actions et l'évaluation de leurs effets (Lenoir & Sauvé, 1998, p. 169–170).

Giordan (2021) montre que cette montée en complexité ne va pas de soi dans les institutions scolaires. L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité sont envisagées comme des approches innovantes pour pallier certains dysfonctionnements du système (morcellement des savoirs, difficulté à donner du sens), mais elles se heurtent à des obstacles structurels : programmes disciplinaires, organisation du temps en périodes, formation initiale des enseignants centrée sur une matière, etc. (Giordan, 2021, p. 169–171). Vingt-cinq ans de tentatives montrent que leur implantation est difficile, notamment en Suisse romande, précisément parce qu'elles vont à l'encontre d'une culture scolaire dominante encore largement disciplinaire (Giordan, 2021, p. 169–171).

Dans ce contexte, la pédagogie de projet apparaît comme une modalité privilégiée pour mettre en œuvre des démarches interdisciplinaires ou transdisciplinaires. Lenoir et Sauvé (1998) soulignent que les projets authentiques portent logiquement sur des problèmes complexes qui appellent plusieurs disciplines, les différentes matières se mettent alors au service d'une situation-problème ou d'un projet commun, ce qui permet d'articuler des approches variées et de construire des représentations plus globales des phénomènes étudiés (Lenoir & Sauvé, 1998, p. 120–123). Giordan (2021) souligne le rôle de reconfiguration des connaissances, l'interdisciplinarité par projets aide à rassembler un savoir fragmenté en le focalisant sur les besoins et les aspirations des élèves, plutôt que sur la logique propre à chaque discipline (Giordan, 2021, p. 169–170).

Cependant, la mise en œuvre de projets interdisciplinaires ne repose pas uniquement sur des choix didactiques individuels. Elle s'inscrit aussi dans une culture d'établissement qui peut soit favoriser, soit freiner l'innovation. Gather Thurler (1994) montre que l'efficacité de l'école et sa capacité à se transformer sont liées au climat et à la culture de l'établissement, un ensemble de valeurs, d'habitudes, de normes et de modes de relations professionnelles qui donnent

sens au travail des enseignants et conditionnent l'accueil des changements (Gather Thurler, 1994, p. 19–21). La culture d'établissement agit comme un « dénominateur commun » des habitus individuels : elle influence la manière de percevoir les problèmes, de les résoudre et de penser l'évolution des pratiques (Gather Thurler, 1994, p. 21–22).

Dans ce cadre, Gather Thurler (1994) distingue plusieurs modes de relations professionnelles qui ont des implications directes pour la mise en œuvre de démarches comme la pédagogie de projet. La culture individualiste correspond à une organisation en boîte à œufs, où chaque enseignant travaille essentiellement derrière la porte de sa classe, dans un relatif isolement (Lortie, 1975, cité par Gather Thurler, 1994, p. 26–27). Ce mode de fonctionnement offre une certaine protection, mais limite fortement les échanges professionnels, la régulation collective des pratiques et l'élaboration de projets communs (Gather Thurler, 1994, p. 26–27). Dans un tel contexte, les innovations portées par un enseignant restent souvent isolées et fragiles.

D'autres configurations existent : la balkanisation (coexistence de sous-groupes relativement autonomes, par degrés ou disciplines, avec des projets juxtaposés plutôt que réellement partagés), la grande famille (ambiance chaleureuse et solidarité affective, mais priorité au climat plutôt qu'à la réflexion critique), la collégialité contrainte (travail collectif imposé d'en haut, où le consensus est en partie de façade), et enfin la coopération comme culture professionnelle où la collaboration est librement consentie, la mission partagée et l'interdépendance assumée (Gather Thurler, 1994, p. 26). C'est cette dernière configuration qui semble la plus favorable à la mise en place de projets pédagogiques exigeants : les enseignants peuvent y co-construire des dispositifs, mutualiser des ressources, se soutenir et analyser ensemble les effets de leurs pratiques.

Ces analyses indiquent que la pédagogie de projet ne peut pas se concevoir uniquement à l'échelle de la classe. Sa mise en œuvre requiert souvent une collaboration effective entre enseignants (pour planifier, coordonner les disciplines, définir des critères d'évaluation communs), du temps de concertation, ainsi qu'un appui institutionnel : reconnaissance des projets dans les dispositifs d'évaluation, souplesse dans l'organisation du temps, soutien de la direction (Lenoir & Sauvé, 1998, p. 115–119 ; Gather Thurler, 1994, p. 23–24 ; Giordan, 2021, p. 170–171). Sans ces conditions, il y a un risque que les projets restent marginaux, perçus comme des initiatives individuelles ou des extras ponctuels difficiles à pérenniser.

La relation entre pédagogie de projet, interdisciplinarité et culture d'établissement révèle ainsi une tension fondamentale : d'un côté, des dispositifs porteurs de sens et susceptibles de motiver les élèves, de l'autre, des cadres institutionnels et culturels qui ne correspondent pas toujours à ces modes d'enseignement. Saisir la manière dont cette tension se manifeste concrètement au cycle 2, et dans quelle mesure les démarches de projet peuvent néanmoins favoriser la motivation et l'autonomie des élèves, représente un enjeu clé pour la suite de ce travail.

1.3. Question de recherche, objectifs et hypothèses de recherche

Mes expériences professionnelles et les apports de ces auteurs m'amènent donc à m'interroger plus finement sur ce qui se joue réellement, pour les élèves du cycle 2, lorsque des démarches de projet sont mises en place. Au-delà de l'intuition et des discours favorables, je souhaite comprendre comment et dans quelles conditions la pédagogie de projet peut

contribuer à transformer des élèves perçus comme passifs ou peu volontaires en acteurs plus motivés et autonomes de leurs apprentissages.

1.3.1. Identification de la question de recherche

Après cette longue réflexion sur les apports potentiels de la pédagogie de projet, une interrogation centrale demeure concernant la réalité de ce qui se joue pour les élèves du cycle 2 lorsqu'un projet est mis en place.

Plus précisément, je souhaite comprendre comment et dans quelles conditions la pédagogie de projet peut contribuer à faire évoluer des élèves perçus comme passifs ou peu volontaires vers une posture d'acteurs plus motivés et plus autonomes de leurs apprentissages.

Ces différentes interrogations, étroitement liées, peuvent être réunies en une seule problématique de recherche, qui guidera l'ensemble de ce travail :

- Comment la pédagogie de projet peut-elle transformer des élèves passifs et peu volontaires en acteurs motivés et autonomes de leur apprentissage, dans le contexte du cycle 2 (5e à 8e année Harmos) ?

Pour explorer cette problématique, j'ai choisi d'organiser mon travail autour des questions de recherche suivantes :

1. Quelles dimensions de la motivation (volonté, engagement, plaisir) sont renforcées chez les élèves du cycle 2 lors d'une pédagogie de projet ?
2. Comment la pédagogie de projet favorise-t-elle l'autonomie et la coopération chez les élèves de 5e à 8e année ?
3. Quels obstacles rencontrent les enseignants et les élèves du cycle 2 dans la mise en œuvre de la pédagogie de projet ?

Ces questions visent à articuler les apports théoriques présentés précédemment avec des observations de terrain. Elles doivent me permettre, d'une part, de mieux comprendre les effets possibles de la pédagogie de projet sur la motivation des élèves du cycle 2 et, d'autre part, d'identifier les conditions et les limites de sa mise en œuvre dans les classes ordinaires. L'objectif final de ce mémoire est ainsi d'éclairer ma future pratique d'enseignante au cycle 2 en m'aidant à envisager de quelle manière je pourrai recourir à la pédagogie de projet pour soutenir la motivation et l'autonomie de mes élèves.

1.3.2. Objectifs de recherche

Pour répondre à cette problématique et aux questions de recherche formulées ci-dessus, ce mémoire poursuit les objectifs suivants.

1. Décrire la manière dont des enseignants du cycle 2 mettent en œuvre la pédagogie de projet avec leurs classes. Cet objectif vise à documenter concrètement ce qui se passe dans les classes lorsque des projets sont réalisés : types de projets proposés, place laissée aux élèves dans les choix et la planification, organisation du travail (individuel, en groupe, en classe entière), rôle de l'enseignant, formes de valorisation du produit final, etc. Il s'agit ainsi

de mieux comprendre comment la pédagogie de projet se traduit dans les pratiques réelles, au-delà des prescriptions théoriques.

2. Analyser les effets perçus de la pédagogie de projet sur la motivation, l'autonomie et la coopération des élèves du cycle 2. Cet objectif a pour but de repérer, à partir des observations et des discours recueillis, quelles dimensions de la motivation semblent particulièrement mobilisées lors des démarches de projet (engagement, persévérance, plaisir, sens donné aux tâches), comment les élèves gagnent éventuellement en autonomie et en responsabilité, et de quelle manière le travail de groupe influence leurs relations et leur coopération.
3. Identifier les conditions et les obstacles qui favorisent ou freinent le potentiel motivant de la pédagogie de projet au cycle 2. Il s'agit ici de mettre en évidence les facteurs liés à l'organisation de la classe, à la posture de l'enseignant, à la culture d'établissement ou encore aux contraintes institutionnelles qui peuvent soutenir ou au contraire limiter les effets de la pédagogie de projet sur la motivation des élèves, afin de dégager des pistes pour une mise en œuvre plus favorable.

1.3.3. Hypothèses de recherche

À partir des questions et des objectifs présentés ci-dessus, ce travail s'appuie sur les hypothèses de recherche suivantes.

Hypothèse 1 : On peut s'attendre à ce que la mise en œuvre de démarches de pédagogie de projet au cycle 2 renforce particulièrement l'engagement et la persévérance des élèves perçus comme passifs ou peu volontaires au départ, en donnant davantage de sens et de plaisir aux activités scolaires.

Hypothèse 2 : On peut s'attendre à ce que la pédagogie de projet encourage principalement une autonomie de type opérationnel chez les élèves du cycle 2 (gestion du travail, prise d'initiatives au sein du groupe, collaboration entre pairs), plutôt qu'une autonomie liée à la définition des objectifs d'apprentissage, des critères de réussite ou à la planification globale du projet.

Hypothèse 3 : On peut s'attendre à ce que le potentiel motivant de la pédagogie de projet soit fortement conditionné par les marges de manœuvre dont disposent les enseignants (temps, organisation de la classe, soutien de l'établissement) et que certaines contraintes institutionnelles et organisationnelles (programmes, évaluations, gestion de classe) freinent en partie la motivation et l'autonomie attendues chez les élèves.

Dans le cadre de ce travail, ces hypothèses jouent avant tout un rôle de repères interprétatifs. Il ne s'agit pas de les tester statistiquement, mais plutôt de les confronter aux données recueillies dans une approche qualitative et compréhensive, afin d'affiner la compréhension des effets et des conditions de la pédagogie de projet au cycle 2.

2. Méthodologie

Cette section a tout d'abord pour but de présenter les bases méthodologiques de la recherche, en précisant le type de recherche, la démarche ainsi que l'approche utilisée. Elle décrit ensuite la nature du corpus, les instruments choisis ainsi que l'échantillon interrogé. Finalement, la méthode d'analyse de données est décrite.

2.1. Fondements méthodologiques

Le type de recherche, l'approche et la démarche sont autant d'éléments qui permettent de préciser les objectifs d'un travail de ce type et d'en décrire le déroulement. Les sections suivantes ont pour but de présenter les choix effectués pour ce travail et d'en justifier la raison.

2.1.1. Recherche qualitative

Ce travail s'inscrit dans une recherche qualitative en sciences de l'éducation. Celle-ci se distingue des approches quantitatives en ce qu'elle vise avant tout à comprendre des phénomènes éducatifs à partir du point de vue des acteurs, en s'intéressant aux significations qu'ils attribuent à leurs expériences plutôt qu'à la mesure de variables sur de larges échantillons. Yves Poisson souligne que l'approche qualitative permet d'accéder à une compréhension interne des situations, par l'introspection, l'empathie et la capacité du chercheur à assumer le rôle de l'autre afin de saisir la manière dont les sujets définissent eux-mêmes la situation et la réalité qu'ils vivent (Poisson, 1983, p. 371-373).

Tableau 1 : 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., 2023, Slide 11).

Dans son article sur l'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation, Yves Poisson oppose ainsi une vision strictement positiviste de la recherche,

centrée sur la quantification, le contrôle expérimental et la généralisation nomothétique, à des démarches qui accordent une place centrale au vécu des acteurs et à la compréhension de la réalité symbolique (Poisson, 1983, p. 370-373). Il souligne que, même sans chiffres, une recherche qualitative bien menée peut produire des connaissances valables, sérieuses et scientifiquement défendables, à condition d'être conduite de manière rigoureuse et systématique (Poisson, 1983, p. 371-372). Dans cette perspective, la recherche qualitative repose sur l'idée que la réalité éducative doit être appréhendée depuis l'intérieur des situations, en tenant compte des significations que les personnes attribuent aux événements et aux pratiques, plutôt que seulement par l'observation externe de comportements mesurables (Poisson, 1983, p. 372-373).

Du point de vue épistémologique, Anadón et Guillemette rappellent que la recherche qualitative s'inscrit dans un paradigme interprétatif où la réalité humaine est envisagée comme une construction à la fois subjective et intersubjective, indissociable des contextes socioculturels et historiques dans lesquels elle se déploie (Anadón & Guillemette, 2007, p. 27-29). Ils distinguent la réalité empirique, objective et matérielle de la réalité épistémique à laquelle le chercheur accède à travers l'interprétation, en soulignant que cette dernière dépend des manières de percevoir, de penser et d'agir d'un sujet toujours situé dans un contexte social et culturel (Anadón & Guillemette, 2007, p. 27-28). Dans cette perspective, la subjectivité et l'intersubjectivité ne sont pas vues comme des obstacles, mais comme des moyens incontournables de construction des savoirs, la connaissance étant co-produite dans l'interaction entre chercheur et participants (Anadón & Guillemette, 2007, p. 28-29).

La recherche qualitative se caractérise également, selon ces auteurs, par un design émergent : le dispositif ne se réduit pas à un plan figé a priori, mais se structure et s'ajuste au fur et à mesure des découvertes réalisées sur le terrain, dans une logique de va-et-vient entre collecte et analyse (Anadón & Guillemette, 2007, p. 29-31). La production de connaissances repose alors sur trois conditions : la valorisation de la subjectivité comme espace de construction de la réalité humaine, la prise en compte de la vie quotidienne comme lieu privilégié pour comprendre les phénomènes socio-culturels, et l'intersubjectivité/consensus comme stratégie pour accéder à une connaissance valide de la réalité humaine (Anadón & Guillemette, 2007, p. 30-31).

Dans le cadre de ce mémoire, ces principes se traduisent par le choix d'un dispositif combinant des entretiens semi-directifs avec deux enseignantes du cycle 2, ce qui permet d'explorer leurs croyances, valeurs et représentations de la pédagogie de projet ainsi que ses effets sur la motivation des élèves, en s'appuyant également sur l'analyse d'un projet interdisciplinaire mené dans une classe de 8e année, notamment à partir d'un journal de bord et des traces de sa mise en œuvre.

L'objectif n'est pas de tester une hypothèse causale sur l'efficacité de la pédagogie de projet, mais de comprendre en profondeur comment des enseignantes expérimentées et une enseignante novice donnent sens à leurs pratiques de projet et au lien qu'elles établissent avec la motivation de leurs élèves, dans des contextes scolaires situés. Cette orientation correspond à ce que Poisson décrit comme une recherche qui vise « la compréhension » plutôt que la seule explication linéaire, et à ce qu'Anadón et Guillemette identifient comme une démarche qui valorise l'exploration inductive et une connaissance holistique de la réalité (Poisson, 1983, p. 371-373 ; Anadón & Guillemette, 2007, p. 30-31).

2.1.2. Démarche descriptive compréhensive

La démarche adoptée dans ce travail relève plus spécifiquement d'une démarche descriptive compréhensive. Charmillot et Dayer soulignent qu'il ne suffit pas de parler de recherche qualitative, ce terme renvoie surtout à des aspects techniques (types de données, procédures d'analyse), alors que la démarche compréhensive renvoie d'abord à une posture épistémologique, c'est-à-dire à une certaine façon de concevoir la connaissance et le rapport entre le chercheur, la réalité et les acteurs étudiés (Charmillot & Dayer, 2007, p. 127-132). Dans cette perspective, la compréhension vise la mise au jour du sens que les personnes attribuent à leurs actions et à leurs expériences, en articulant constamment l'individuel et le collectif (Charmillot & Dayer, 2007, p. 132-133).

Anadón et Guillemette inscrivent également la recherche qualitative dans un horizon compréhensif : à la suite de la phénoménologie et des sciences de l'esprit, il s'agit de valoriser l'expérience vécue comme point de départ de l'analyse, en considérant que les phénomènes sociaux ne peuvent être réduits aux catégories d'analyse des sciences de la nature (Anadón & Guillemette, 2007, p. 27-29). Les réalités humaines sont appréhendées à travers les significations que les acteurs construisent dans leur vie quotidienne, dans des contextes socioculturels et historiques spécifiques, et la production de connaissances suppose un travail d'interprétation partagé entre chercheurs et participants (Anadón & Guillemette, 2007, p. 29-31).

Charmillot et Dayer proposent de clarifier cette posture en distinguant quatre pôles interdépendants : épistémologique, théorique, morphologique et technique (Charmillot & Dayer, 2007, p. 131-132). Le pôle épistémologique renvoie à la manière dont la connaissance est conçue ainsi qu'à la vigilance critique du chercheur ; le pôle théorique porte sur les cadres conceptuels qui guident la formulation des hypothèses et des catégories ; le pôle morphologique concerne la forme de la recherche (type de matériau, type de discours scientifique) ; enfin, le pôle technique regroupe les outils concrets utilisés pour le recueil et l'analyse (comme l'entretien, la transcription, le codage). Selon ces auteurs, qualifier une recherche de « compréhensive » suppose d'explicitier cette posture, et pas seulement de décrire les méthodes utilisées (Charmillot & Dayer, 2007, p. 131-133).

Dans ce travail, la démarche descriptive compréhensive se traduit d'abord par une visée de description fine des situations étudiées. Il s'agit de tracer un portrait détaillé, d'une part, des représentations et des expériences de deux enseignantes de cycle 2 ayant recours à la pédagogie de projet, à travers des entretiens semi-directifs qui portent sur leurs pratiques, leurs intentions et leurs perceptions de la motivation des élèves et d'autre part, de la mise en œuvre d'un projet interdisciplinaire en 8e année, en suivant la façon dont ce projet se déploie concrètement dans la classe, comment les élèves y participent et comment la motivation est interprétée au fil de la séquence.

Cependant, cette description n'est pas une simple accumulation de faits, elle est orientée par une visée de compréhension. À la suite de Poisson, il s'agit de saisir la réalité éducative « de l'intérieur », en cherchant à comprendre la définition de la situation par les acteurs plutôt qu'à se limiter à un point de vue externe (Poisson, 1983, p. 372-373). Concrètement, cela signifie que les entretiens sont conçus comme des occasions de laisser les enseignantes développer leur propre lecture de la pédagogie de projet, de ses conditions de mise en œuvre et de ses effets perçus sur les élèves, tandis que l'analyse du projet mené en 8e année vise à mettre en évidence la manière dont je construis progressivement du sens autour de cette démarche dans mon propre enseignement.

Cette posture compréhensive suppose également une attention particulière à la réflexivité du chercheur. Charmillot et Dayer insistent sur l'importance d'un travail constant d'auto-analyse

par lequel le chercheur interroge les conditions sociales et le sens de chacun de ses gestes de recherche (Charmillot & Dayer, 2007, p. 129-131). Dans ce travail, cela implique de reconnaître que ma double position d'enseignante et de chercheuse influence à la fois la construction de l'objet (choix de la pédagogie de projet et de la motivation), la formulation des questions du guide d'entretien, la conduite des entretiens et l'interprétation des données. Plutôt que de chercher à effacer cette implication, il s'agit de la rendre explicite et de l'analyser comme une dimension à part entière de la démarche, en la confrontant aux points de vue des enseignantes plus expérimentées.

Enfin, la démarche descriptive compréhensive adoptée ici correspond à ce que Miserez-Caperos et Guillaume-Gentil décrivent comme une méthodologie centrée sur le raisonnement du chercheur, il s'agit d'organiser de manière cohérente la collecte et l'analyse des données afin de répondre à la question de recherche, en articulant objectifs, choix de participants, outils, indicateurs relevés et modes de traitement (Miserez-Caperos & Guillaume-Gentil, 2023, cours 2). La description et la compréhension ne sont donc pas des étapes distinctes, mais deux dimensions d'un même processus interprétatif : décrire précisément les situations et les discours, puis les relier pour faire émerger des logiques d'action ainsi que des significations partagées autour de la pédagogie de projet et de la motivation scolaire.

2.1.3. Approche inductive

Ce travail adopte une approche inductive pour le traitement des données, tout en reconnaissant, à la suite d'Anadón et Guillemette, que la recherche qualitative ne peut être pensée comme purement inductive et comporte aussi des moments de déduction et d'abduction (Anadón & Guillemette, 2007, p. 31-35). De manière générale, l'induction désigne un mouvement du particulier vers le général : à partir de faits, d'expériences ou de discours singuliers, le chercheur élabore progressivement des catégories et des propositions plus générales, sans partir d'hypothèses à vérifier dans un cadre hypothético-déductif (Blais & Martineau, 2006, p. 4-5). Dans cette perspective, la théorie ne précède pas l'observation : elle se construit à partir de l'analyse des données, dans un processus de reformulation progressive des intuitions et des cadres d'interprétation.

Blais et Martineau définissent l'analyse inductive générale comme un ensemble de méthodes systématiques visant à analyser des données qualitatives en vue de « donner un sens » à un corpus complexe, en faisant émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur, guidées par les objectifs de la recherche (Blais & Martineau, 2006, p. 2-3). L'analyse inductive vise alors à condenser des données brutes nombreuses dans un format résumé, à établir des liens entre les objectifs de recherche et les catégories issues des données et à développer un cadre de référence ou un modèle composé de ces catégories (Blais & Martineau, 2006, p. 3-4). Les auteurs rappellent que la valeur d'une recherche qualitative dépend en grande partie de la compétence du chercheur. à dégager le sens construit par les acteurs à partir de leur réalité et à aller « au-delà » de ce que disent les données brutes, dans un travail d'interprétation herméneutique (Blais & Martineau, 2006, p. 3).

Concrètement, l'analyse inductive générale se déploie selon plusieurs étapes : préparation des données brutes, lectures répétées pour se familiariser avec le corpus, identification de premières catégories à partir d'unités de sens, puis révision et raffinement de ces catégories par regroupements, précisions et illustrations par des extraits significatifs (Blais & Martineau, 2006, p. 6-8). Une catégorie est définie comme une production textuelle brève qui permet de

nommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle du matériau et qui va au-delà de la simple désignation de contenu pour incarner une attribution de signification (Blais & Martineau, 2006, p. 3-4). L'objectif est d'aboutir à un nombre restreint de catégories centrales, articulées entre elles dans un modèle d'ensemble (Blais & Martineau, 2006, p. 8-9).

Dans ce travail, l'analyse des entretiens avec les enseignantes et des données issues du projet en 8e année s'appuie sur cette logique d'analyse thématique inductive. Après transcription des entretiens et mise en forme des notes de terrain, plusieurs lectures approfondies seront faites pour identifier des unités de sens en lien avec les questions de recherche. Ces unités de sens seront progressivement regroupées en catégories, dont les étiquettes, les descriptions, les exemples de verbatims et les liens avec d'autres catégories seront explicités, conformément aux caractéristiques proposées par Blais et Martineau (2006, p. 8-9).

Anadón et Guillemette montrent cependant que toute démarche généralement inductive comporte nécessairement des moments déductifs et ne peut se réduire à une pure induction (Anadón & Guillemette, 2007, p. 32-34). D'une part, l'orientation du regard du chercheur est déjà influencée par des cadres théoriques et des questions de recherche, même si les catégories ne sont pas fixées à l'avance (Anadón & Guillemette, 2007, p. 32-33). D'autre part, le travail de codification et d'interprétation implique des allers-retours entre données et concepts, qui relèvent d'une logique abductive, c'est-à-dire d'une combinaison créative entre faits empiriques et cadres heuristiques de référence (Anadón & Guillemette, 2007, p. 33-35). L'abduction permet de formuler des hypothèses interprétatives provisoires à partir des données, puis de les confronter à nouveau au matériau dans un mouvement de « va-et-vient » constant.

L'approche adoptée ici peut donc être qualifiée d'inductive-abductive. Les catégories d'analyse ne sont pas entièrement prédéfinies, elles émergeront des lectures répétées des entretiens et des traces du projet, en fonction des éléments récurrents et significatifs. Dans le même temps, ces catégories seront construites et révisées à la lumière des cadres théoriques sur la pédagogie de projet et la motivation, ainsi que des travaux méthodologiques sur l'analyse qualitative. Cette articulation rejoint la conception de la méthodologie proposée par Miserez-Caperos et Guillaume-Gentil, pour qui la démarche inductive ne consiste pas à laisser « parler les faits », mais à organiser de manière raisonnée le recueil et l'analyse des données pour répondre à la question de recherche (Miserez-Caperos & Guillaume-Gentil, 2023, cours 2).

Ces éléments ont pour but de garantir une analyse transparente et crédible, tout en respectant la logique inductive, axée sur l'apparition de catégories issues des données collectées auprès des enseignantes ainsi que de mon expérience de projet en classe.

2.2. Nature du corpus

La section suivante expose et justifie d'abord la méthode choisie pour la collecte des données constituant le corpus de la recherche. Elle précise ensuite de manière concrète les modalités de mise en œuvre de cette collecte, avant de présenter l'échantillon des personnes interrogées.

2.2.1. Présentation générale du corpus

Le corpus de ce travail se compose de deux ensembles de données complémentaires. D'un côté, il inclut des entretiens semi-directifs réalisés avec deux enseignantes du cycle 2, toutes deux expérimentées dans la pédagogie de projet. De l'autre, il regroupe des matériaux issus d'un projet interdisciplinaire mené en 8e année, au sein de ma propre classe.

Ce double corpus repose sur une logique de croisement des points de vue : les entretiens offrent un accès aux représentations, aux expériences et aux analyses d'enseignantes chevronnées, tandis que le projet en 8e constitue un exemple concret de mise en œuvre de la pédagogie par projet, documenté de l'intérieur par une enseignante débutante. Cette combinaison s'inscrit dans une approche qualitative qui vise moins à généraliser qu'à approfondir la compréhension d'un phénomène en articulant plusieurs sources de données autour d'une même question de recherche.

2.2.2. Entretiens semi-directifs

Selon Miserez-Caperos, Guillaume-Gentil (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.

Les entretiens réalisés relèvent de la catégorie des entretiens semi-directifs. L'entretien semi-directif se définit comme une forme d'entretien de recherche où l'enquêteur dispose d'un guide structuré par thèmes, tout en laissant à la personne interrogée la liberté de développer ses propos, d'introduire des exemples et d'organiser son discours selon sa logique propre. Ce type d'entretien est particulièrement adapté à l'étude de variables complexes telles que les croyances, les valeurs, les représentations ou le vécu professionnel.

Dans ce travail, les objectifs des entretiens sont d'explorer la manière dont les enseignantes définissent et conçoivent la pédagogie de projet, les conditions qu'elles jugent nécessaires à sa mise en œuvre, ainsi que la façon dont elles perçoivent les effets des projets sur la motivation des élèves, ainsi que les difficultés ou tensions rencontrées.

Ce choix est en cohérence avec les recommandations de Miserez-Caperos et Guillaume-Gentil, pour qui l'entretien constitue un outil privilégié pour accéder à des pratiques et à des significations qui ne sont pas directement observables, notamment en lien avec des notions comme la motivation ou le sens des apprentissages (Miserez-Caperos & Guillaume-Gentil, 2023, Cours 4).

2.2.3. Echantillonnage et procédure

L'échantillon a été constitué selon un échantillonnage raisonné, en ciblant des enseignants du cycle 2 qui mettent en œuvre, à des degrés divers, la pédagogie de projet dans leurs classes. Le critère principal de sélection reposait donc sur la pratique effective de démarches de projet, indépendamment de l'ancienneté dans le métier ou du niveau d'expertise déclaré, ces éléments étant considérés comme des sources potentielles de variation dans les discours plutôt que comme des critères d'inclusion.

Deux enseignantes du cycle 2, ont ainsi accepté de participer à un entretien semi-directif. Elles

ont été sollicitées, car elles avaient déjà expérimenté la pédagogie de projet et se déclaraient prêtes à en discuter de manière réflexive.

La fréquence et l'ampleur des projets menés par les participantes n'ont pas été retenues comme critères de sélection, car l'objectif de la recherche est avant tout de comprendre comment les enseignantes conçoivent, planifient et conduisent des projets, ainsi que leur perception des effets sur la motivation et l'autonomie des élèves, plutôt que de comparer systématiquement différents profils de praticiennes.

Tableau 2 : Participants aux entretiens

Prénom d'emprunt	Sexe	Années d'expérience	Degré d'enseignement actuel	Années de pratique en pédagogie de projet
Marie	F	25 ans	5 ^e – 6 ^e année	25 ans
Léa	F	37 ans	6 ^e année	20 ans

Les entretiens sont conduits individuellement pour une durée d'environ 45 minutes chacun. Ils sont programmés à l'issue du projet interdisciplinaire mené dans une de mes classes de 8^e année, afin que ma propre expérience de terrain puisse enrichir la préparation du guide d'entretien et le dialogue avec les enseignantes. Chaque entretien est enregistré, avec le consentement des participantes, puis retranscrit selon des conventions simplifiées. Ces choix s'inscrivent dans une démarche de recherche qualitative où l'accent est mis sur le contenu des discours et les significations exprimées, plutôt que sur une analyse approfondie des formes interactionnelles.

2.2.4. Projet interdisciplinaire mené en classe

Le second volet du corpus est constitué des données recueillies lors d'un projet interdisciplinaire mené dans une classe de 8^e année, composée de 20 élèves. Ce projet s'inscrit dans plusieurs disciplines : sciences humaines et sociales, sciences de la nature, musique, arts visuels et langues, ce qui correspond à l'une des caractéristiques fréquentes de la pédagogie de projet, qui vise à articuler différents savoirs autour d'une réalisation commune, à savoir une exposition. La durée du projet est d'environ deux mois, ce qui permet de suivre l'évolution du travail des élèves et de la dynamique de classe sur un temps suffisamment long pour observer des variations dans l'engagement et la motivation.

Ce dispositif correspond à une étude de cas selon la définition de Poisson : il s'agit d'examiner en détail une situation éducative spécifique, un projet particulier, dans une classe donnée, afin d'en extraire des éléments de compréhension, sans chercher à généraliser statistiquement (Poisson, 1991, p. 12). Il offre la possibilité d'observer la pédagogie de projet dans un contexte réel de classe, en prenant en compte les contraintes institutionnelles, la composition de la classe ainsi que les ajustements nécessaires au cours de la séquence.

Plusieurs types de matériaux sont mobilisés. Des observations sont faites tout au long du projet, afin de garder une trace du déroulement des séances, des activités proposées, des réactions des élèves, des difficultés rencontrées et des ajustements apportés en cours de route. Des traces des productions des élèves pourront être utilisées non pas pour une analyse didactique approfondie, mais comme des indicateurs de leur engagement, de leur appropriation des tâches et du sens qu'ils attribuent au projet. Parfois, de courts verbatims d'élèves relevés peuvent également être pris en compte lorsqu'ils éclairent leur relation au projet ou leur motivation. Ces matériaux ne sont pas exploités de manière exhaustive, mais sélectionnés en fonction de leur pertinence pour la question de recherche, dans une logique de donnée qualitative épaisse centrée sur la compréhension plutôt que sur la quantification. Le projet mené en 8e année joue un rôle de terrain d'ancrage pour la réflexion. Il permet de confronter les principes de la pédagogie de projet, issus de la littérature, à une mise en œuvre concrète dans un contexte donné, de mettre en relation les propos des enseignantes recueillis en entretien avec ce qui se déroule effectivement dans une classe, du point de vue d'une enseignante novice, de soutenir une démarche réflexive sur ma propre pratique, en lien avec les enjeux de motivation et d'engagement des élèves. Ainsi, ce corpus contribue à la triangulation des données, en mettant en regard discours d'enseignantes expérimentées et expérience de projet en classe, ce qui rejoint l'idée que la combinaison de plusieurs sources peut enrichir la compréhension d'un phénomène en recherche qualitative (Paquay, Crahay & De Ketele, 2006, p. 27).

2.2.5. Stratégie d'échantillonnage et principe de saturation

La constitution du corpus repose sur un échantillonnage intentionnel, typique des recherches qualitatives. Il ne s'agit pas de choisir au hasard un échantillon statistiquement représentatif, mais plutôt de sélectionner des situations et des personnes capables d'apporter un éclairage pertinent à la question de recherche.

Pour les entretiens, deux enseignantes du cycle 2 ont été choisies, toutes deux ayant une expérience de la pédagogie de projet en classe et acceptant de participer à un entretien approfondi sur leurs pratiques et leurs représentations.

En ce qui concerne le projet en 8e année, le cas étudié est celui d'une de mes classes. Ce choix s'inscrit dans une logique d'étude de cas située, où l'on cherche à décrire et à comprendre en détail un contexte particulier plutôt qu'à couvrir de nombreux contextes de manière superficielle (Poisson, 1991, p. 12).

Dans la littérature qualitative, la taille de l'échantillon est souvent discutée à partir du principe de saturation, c'est-à-dire du point à partir duquel de nouvelles collectes de données n'apportent plus d'informations réellement nouvelles au regard des catégories en construction. (Poisson, 1991, p. 83-84). Dans le cadre de ce travail de Bachelor, il est clair que la saturation ne peut être atteinte au sens strict avec seulement deux entretiens. Cependant, le choix d'un dispositif combinant ces entretiens avec une étude de cas détaillée en 8e année permet de multiplier les angles de vue sur la pédagogie de projet et la motivation, et d'atteindre une richesse de matériaux suffisante pour une analyse qualitative approfondie, en adéquation avec l'ampleur du travail attendu.

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

Dans ce sous-chapitre, les règles appliquées pour la transcription intégrale et l'anonymisation des entretiens menés avec les enseignantes sont d'abord précisées. Sont ensuite présentées les différentes étapes du traitement des données, reposant sur une analyse inductive globale des verbatims et des observations issues du projet interdisciplinaire réalisé en classe. L'ensemble a pour but d'expliquer de manière claire comment les données qualitatives sont préparées, codées et interprétées afin de répondre aux objectifs de recherche ainsi qu'à la question centrale portant sur les liens entre pédagogie de projet, motivation et autonomie des élèves.

2.3.1. Règles de transcription des entretiens

Les entretiens menés avec les deux enseignantes ont été entièrement enregistrés au format audio puis transcrits afin de permettre une analyse approfondie de leur contenu. Certaines règles concernant la transcription ont été établies pour rendre la lecture plus fluide et l'analyse plus pertinente. Ce choix s'inscrit dans une démarche d'analyse thématique centrée sur les contenus et les significations, plutôt que sur une analyse détaillée des tours de parole comme dans les approches conversationnelles.

L'anonymat des participantes ainsi que des établissements est garanti. Les questions tirées du guide d'entretien sont présentées en gras, en italique et entre guillemets, tandis que les interventions de la chercheuse qui ne figurent pas dans ce guide sont simplement en gras. Les passages inaudibles ou impossibles à retranscrire sont signalés par (**), les points de suspension (...) indiquent une phrase interrompue, et les crochets [XX] servent à clarifier un élément du discours susceptible de prêter à confusion. Les propos rapportés d'autres personnes sont, eux, mis en italiques et entre guillemets.

Pour améliorer la lisibilité et recentrer l'attention sur le contenu, certains signes de ponctuation ou négations peuvent être ajoutés, tandis que les hésitations, répétitions et tics de langage sont retirés. La transcription devient ainsi un verbatim épuré : elle n'est pas strictement fidèle au mot près, mais cherche à restituer au mieux le sens des propos ainsi que les réflexions des enseignantes interrogées.

Ces choix respectent les recommandations courantes pour la transcription d'entretiens en recherche qualitative, dont le but est de produire un texte exploitable pour l'analyse sans altérer le sens des propos recueillis.

2.3.2. Traitement des données d'entretien

L'analyse des entretiens suit une démarche d'analyse inductive générale, telle que décrite par Blais et Martineau à partir des travaux de Thomas (Blais & Martineau, 2006, p. 2-4). Cette approche vise à donner un sens à des données brutes en faisant émerger, à partir de lectures répétées, des catégories qui condensent les thèmes dominants du corpus, en lien avec les objectifs de recherche.

Le traitement des données d'entretien se déroule en plusieurs étapes. Après la transcription, chaque entretien est relu plusieurs fois afin d'obtenir une vision d'ensemble du discours de chaque enseignante et de repérer les grands thèmes abordés. Cette étape permet d'entrer dans le matériau sans grille pré-établie trop rigide, conformément à la logique inductive (Blais & Martineau, 2006, p. 6-7).

Dans un second temps, le texte est parcouru pour identifier des unités de sens, c'est-à-dire des segments de discours qui expriment une idée complète et significative en lien avec la question de recherche. Chaque unité de sens est surlignée ou extraite dans un document de travail. Ces unités de sens sont ensuite regroupées en catégories initiales. Chaque catégorie reçoit une étiquette courte qui nomme le phénomène mis en évidence. Une brève description de chaque catégorie est rédigée, en précisant ce qu'elle recouvre et ce qu'elle ne recouvre pas, conformément à la définition de la catégorie proposée par Paillé et Mucchielli reprise par Blais et Martineau (2006, p. 3-4).

Tableau 3 : Code couleur pour l'analyse des entretiens

Thèmes	Couleurs
Profil et contexte de la classe	
Représentations de la pédagogie de projet	
Mise en œuvre concrète en classe	
Autonomie, responsabilité et coopération des élèves	
Motivation des élèves	
Conditions, obstacles et limites	
Position personnelle et développement professionnel	
Autres informations	

Au fur et à mesure de l'analyse, certaines catégories sont précisées, fusionnées ou scindées, afin de réduire le nombre total à un ensemble restreint de catégories centrales (Blais & Martineau, 2006, p. 8-9). Des sous-catégories peuvent être créées lorsque cela permet de mieux rendre compte de nuances importantes. Pour chaque catégorie, des extraits de verbatim représentatifs sont sélectionnés. Ils servent à illustrer les résultats dans la partie d'analyse et à montrer comment les catégories sont ancrées dans le discours des enseignantes.

Cette démarche reste inductive-abductive au sens où, même si les catégories émergent des données, leur construction et leur interprétation s'effectuent dans un va-et-vient constant entre le corpus, la problématique et les cadres théoriques, comme le soulignent Anadón & Guillemette (2007, p. 32-35).

2.3.3. Traitement des données issues du projet interdisciplinaire

L'analyse des observations issus du projet interdisciplinaire mené en 8e s'appuie également sur une analyse thématique inductive, en accord avec l'approche utilisée pour les entretiens. Les observations font d'abord l'objet de lectures répétées afin d'identifier des épisodes marquants : séances particulièrement engageantes ou difficiles, moments de forte motivation ou au contraire de démotivation, ajustements réalisés dans la démarche de projet, dilemmes pédagogiques rencontrés. Ces épisodes sont ensuite codés à l'aide d'une grille thématique inspirée des catégories élaborées à partir des entretiens.

Tableau 4 : Code couleur pour l'analyse des observations

Thèmes	Couleurs
Profil et contexte de la classe	
Représentations de la pédagogie de projet	
Mise en œuvre concrète en classe	
Autonomie, responsabilité et coopération des élèves	
Motivation des élèves	
Conditions, obstacles et limites	
Position personnelle et développement professionnel	
Autres informations	

Les productions des élèves sont utilisées comme matériaux complémentaires, elles sont examinées pour détecter des indices d'engagement et de compréhension du projet (qualité des réalisations, investissement personnel, traces d'appropriation des contenus, etc.), en lien avec les thèmes dégagés dans les entretiens et mes observations. Lorsque des paroles d'élèves ont été consignées, elles sont intégrées à l'analyse comme des unités de sens spécifiques, permettant ainsi de documenter le point de vue des élèves sur le projet et leur motivation.

L'ensemble de ces données issues du projet en 8e est donc articulé aux catégories construites à partir des entretiens, ce qui permet d'examiner comment les éléments évoqués par les enseignantes se retrouvent, ou non, dans le cas concret de ma classe.

2.3.4. Croisement des données

Enfin, un croisement systématique des résultats issus des deux volets du corpus est effectué. Cette étape, souvent désignée sous le terme de triangulation des données, vise à renforcer la crédibilité de l'analyse en confrontant plusieurs sources portant sur le même objet (Paquay, Crahay & De Ketele, 2006, p. 27).

Concrètement, les catégories élaborées à partir des entretiens servent de base pour organiser la comparaison avec les données du projet en 8e année. Pour chaque grande catégorie, il s'agit d'identifier ce que disent les deux enseignantes, d'analyser ce que révèle l'expérimentation en classe et de repérer les convergences, nuances et divergences.

Ce travail établit un lien entre les propos des enseignantes interviewées et ma propre expérience en pédagogie de projet. Il s'inscrit pleinement dans une démarche descriptive, compréhensive et inductive, contribuant ainsi à développer une compréhension globale et nuancée des relations entre pédagogie de projet et motivation des élèves au cycle 2.

3. Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre présente l'analyse des données recueillies dans le cadre de ce travail, en lien avec les objectifs de recherche. Les résultats reposent sur la transcription de deux entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignantes du cycle 2, sur les observations effectuées dans le cadre de mon projet interdisciplinaire en 8e année, ainsi que sur les verbatims d'élèves recueillis à cette occasion. L'ensemble de ces données est analysé selon une démarche inductive générale, visant à faire émerger des catégories à partir des informations collectées, puis à les confronter au cadre théorique présenté dans le chapitre précédent. L'analyse repose sur un processus en plusieurs étapes : lecture approfondie des retranscriptions et de mes observations, repérage d'unités de sens en lien avec la pédagogie de projet, la motivation, l'autonomie, la coopération et les conditions de mise en œuvre, puis regroupement de ces unités en catégories thématiques, elles-mêmes organisées en fonction des trois objectifs de recherche (décrire la mise en œuvre de la pédagogie de projet, analyser ses effets perçus sur la motivation, l'autonomie et la coopération des élèves, et identifier les conditions, obstacles et limites de sa mise en œuvre). Afin de renforcer la validité des résultats, une triangulation a été réalisée entre trois sources : le discours des enseignantes, ma propre expérience de terrain avec une classe de 8e, et les apports de la littérature scientifique. Pour chaque objectif, les propos des deux enseignantes sont d'abord présentés et catégorisés, puis mis en regard de mon projet interdisciplinaire et discutés à la lumière des auteurs mobilisés dans le cadre théorique, ce qui permet de confronter représentations et pratiques de terrain aux analyses théoriques, tout en tenant compte de la spécificité de mon contexte professionnel.

3.1. Mise en œuvre concrète de la pédagogie de projet

Cette sous-section s'intéresse à la manière dont les deux enseignantes interrogées mettent concrètement en œuvre la pédagogie de projet dans leurs classes de cycle 2, puis met ces éléments en regard de mon propre projet et des apports théoriques.

Présentation des données

Avez-vous en tête un projet qui vous a particulièrement marquée ?	
Marie	« J'ai mené la création complète d'un film avec une classe. » « Les élèves ont réalisé toutes les étapes : choix des personnages et des costumes, élaboration du scénario, création des costumes à partir de leurs dessins, conception de l'histoire et des dialogues, tournage et mise en scène finale. Le projet s'est terminé par une projection pour l'ensemble de l'école et les parents d'élèves. » « Ensuite, j'ai mené un projet scientifique à bord d'un voilier parti des Açores vers le Groenland, le projet GLACIALIS. Les élèves ont fait des exposés thématiques, des calculs de distance, de la géographie, de la biodiversité, de l'écologie, de la durabilité, de la poésie, des activités créatrices, de la science. »
Léa	« Le premier, c'est le projet GLACIALIS. J'ai suivi le bateau de mon cousin, qui a fait une traversée vers le Groenland pour aller sauver des baleines. Cela nous a

	permis de le suivre, de communiquer avec lui, d'avoir des contacts avec une biologiste qui est venue en classe. Il est lui-même venu en classe et nous a parlé de ses découvertes. Grâce à lui, nous avons découvert l'univers marin, fait des bricolages en lien, nous nous sommes intéressés aux animaux marins, aux microplastiques, etc. » « L'autre projet qui m'a beaucoup marquée, parce que moi-même j'ai découvert un univers que je ne connaissais pas, c'est un projet de lecture, un parcours autour d'un livre. C'est l'histoire d'une petite Edith qui doit quitter l'Allemagne pendant la guerre, en 1945, et qui traverse la France pour se réfugier au château de La Hille, que je connaissais, près de Toulouse. »
--	--

Les deux enseignantes évoquent des projets forts, souvent liés à des expériences réelles. La première cite la réalisation d'un film avec des élèves, où les enfants prennent en charge toutes les étapes, ainsi que deux projets autour de traversées en voilier qui permettent de travailler de nombreux domaines scolaires à partir d'expéditions maritimes suivies en temps réel. La seconde mentionne aussi GLACIALIS et le monde marin, ainsi qu'un projet de lecture autour de l'histoire d'Edith, une enfant réfugiée en 1945, qui ouvre sur l'histoire, la géographie et la citoyenneté à travers un camp et des rencontres avec des témoins.

Comment organisez-vous vos projets ?	
Marie	« Il est difficile de planifier la pédagogie de projet, car l'idée est de suivre les questionnements des enfants et d'y répondre en proposant des activités en lien avec leurs remarques et avec le plan d'études. » « L'essentiel est de saisir la balle au bond et d'être capable de proposer des liens pédagogiques adéquats »
Léa	« Je choisis un thème en début d'année et j'essaie de toucher un maximum de disciplines possibles. » « Je prépare ces projets un peu au feeling. » « Je ne fais pas d'organisation ou de répartition des tâches très détaillées avant de commencer. J'ai une idée, puis je me lance, et au fil du temps je vois ce que ça peut m'apporter. »

Les deux enseignantes disent organiser leurs projets comme des fils rouges qui durent longtemps et traversent plusieurs disciplines. Marie insiste sur le caractère interdisciplinaire et sur une organisation très souple. Elle ne planifie pas tout en détail mais navigue à vue, en saisissant les questions des élèves pour en faire des activités en lien avec le plan d'études. Léa explique qu'elle choisit un thème en début d'année qui va structurer toute l'année et tente de d'impliquer le plus grand nombre de disciplines possible. Elle prépare également de manière intuitive, en partant d'une idée initiale et en développant peu à peu les activités ainsi que les partenariats selon les opportunités qui se présentent.

Pour mon projet interdisciplinaire, j'ai opté pour un thème global, les continents, qui a servi de fil rouge pendant plusieurs semaines. À partir de ce thème, j'ai cherché à intégrer de nombreuses disciplines, en travaillant le français avec des lectures et productions d'articles, préparations de textes pour l'exposition, la géographie et l'histoire en localisant les continents et pays sur des cartes, en cherchant les grandes caractéristiques des continents et la

recherche de repères historiques, ainsi que les sciences de la nature pour présenter la biodiversité, le climat et les enjeux environnementaux. J'ai aussi proposé des activités plus créatives, comme la réalisation d'affiches, de cartes et d'éléments visuels pour l'exposition. Comme les deux enseignantes, je n'ai pas tout fixé dans le détail dès le départ. Si le produit final, une exposition destinée à d'autres classes, et les grandes étapes étaient anticipés, certaines activités se sont ajustées en cours de route en fonction des contraintes de temps et des idées des élèves, comme le choix des continents, le type d'informations à mettre en avant, la forme des productions.

Analyse des résultats

Les données montrent d'abord une conception de la pédagogie de projet comme dispositif interdisciplinaire structurant le travail de la classe sur une période significative. Chez les deux enseignantes, comme dans mon projet, le projet n'est pas une activité isolée, mais un cadre qui permet de relier des apprentissages de plusieurs domaines autour d'un thème commun. Cette vision rejoint les auteurs qui présentent la pédagogie de projet comme un moyen de décroquer les disciplines et de travailler la transversalité, en reliant savoirs, savoir-faire et savoir-être autour d'une production commune (Huber, 2005 ; Bordallo & Ginestet, 2006).

Ensuite, le lien avec le réel se révèle comme un élément clé dans la mise en œuvre : les projets présentés reposent sur des expéditions en cours, des témoignages, des lieux concrets ainsi que des institutions externes. Cette dimension rejoint l'idée défendue par Perrenoud et Reverdy, selon laquelle la pédagogie de projet trouve tout son sens lorsqu'elle s'appuie sur des situations authentiques permettant aux élèves de saisir l'utilité sociale de leurs apprentissages (Perrenoud, 2002 ; Reverdy, 2013). Dans mon propre projet, l'organisation d'une exposition destinée à d'autres classes s'inscrit dans cette logique, en donnant aux élèves un destinataire réel pour leurs productions.

Un troisième point important est le pilotage souple du projet. Les deux enseignantes insistent sur le fait qu'elles ne planifient pas chaque détail à l'avance, mais qu'elles acceptent une part de navigation à vue, afin de pouvoir saisir les opportunités et s'adapter aux questionnements des élèves. Cette souplesse est également présente dans mon projet, puisque la répartition des continents, le choix des sous-thèmes et même certaines activités ont été co-construits avec les élèves. Sur le plan théorique, cette manière de faire est cohérente avec les approches qui présentent la pédagogie de projet comme une démarche ouverte, nécessitant une planification globale mais laissant place à l'ajustement et à l'imprévu (Bordallo & Ginestet, 2006 ; Meia, 2022).

Enfin, les trois expériences révèlent que cette mise en œuvre dépend largement de la personnalité et du parcours de l'enseignant, les projets sont fréquemment liés à des vécus personnels. Cette dimension biographique, peu abordée dans certains écrits plus prescriptifs, rejoint plutôt les analyses de Maulini lorsqu'il examine la part des convictions et des styles individuels dans la mise en œuvre de la pédagogie de projet (Maulini, 2016).

Lien avec l'objectif de recherche

Le premier objectif de recherche visait à décrire la manière dont des enseignants du cycle 2 mettent en œuvre la pédagogie de projet avec leurs classes. L'analyse de cette catégorie montre que, dans les deux entretiens comme dans mon projet, la mise en œuvre se caractérise par des projets au long cours, souvent interdisciplinaires, qui servent de fil conducteur pour de nombreux apprentissages, un ancrage dans des situations réelles et dans des partenariats extérieurs ainsi qu'un pilotage flexible, combinant une planification globale et des ajustements continus en fonction des opportunités et des contributions des élèves.

Ces éléments contribuent à préciser ce que recouvre concrètement, la mise en œuvre de la pédagogie de projet, loin d'être un dispositif ponctuel, elle apparaît comme une manière d'organiser l'enseignement autour de situations globales, authentiques, qui donnent sens aux apprentissages.

3.2. Rôle et posture de l'enseignant dans la pédagogie de projet

Cette sous-section analyse la manière dont les deux enseignantes interrogées se représentent leur rôle et leur posture dans la mise en œuvre de la pédagogie de projet, puis met ces éléments en lien avec mon propre positionnement dans mon projet interdisciplinaire et avec le cadre théorique.

Présentation des données

Comment décrieriez-vous le rôle de l'enseignant dans un projet ?	
Marie	« Il faut un enseignant chevronné et très motivé, qui maîtrise les matières à enseigner. » « Il doit être capable de s'adapter facilement, de rebondir et de faire des liens. » « Personnellement, je me sens au top dans la mise en place de projet aujourd'hui. Plus j'en fais, mieux c'est. » « Cette manière de travailler ne correspond probablement pas à toutes les personnalités. Il s'agit d'être à l'aise avec cette manière de fonctionner. »
Léa	« Aujourd'hui, je suis hyper à l'aise. J'adore ça. » « Parfois on peut avoir l'impression que ce n'est pas tout à fait le métier d'enseignant. J'ai parfois été perçue comme une animatrice plutôt que comme enseignante, à cause du type de projets que je propose. »

Dans un projet, selon les dires de Marie, le rôle de l'enseignant est celui d'un professionnel chevronné, très motivé, qui maîtrise les disciplines et se sent à l'aise dans ce mode de fonctionnement. Il doit être capable de s'adapter facilement, de rebondir sur les imprévus et de faire des liens entre les situations vécues et les apprentissages scolaires. Avec l'expérience, il gagne en confiance et en aisance dans la mise en place de projets et d'y prendre de plus en plus de plaisir. Cette manière de travailler ne convient toutefois pas à toutes les personnalités, car elle suppose d'être à l'aise avec une posture plus souple et moins frontale. Comme le dit Léa, l'enseignant peut d'ailleurs parfois être perçu davantage comme un animateur que comme un enseignant au sens traditionnel, en raison du type de projets proposés et de la place donnée à l'activité des élèves.

Dans mon projet de 8e, je me suis positionnée à la fois comme organisatrice du dispositif et comme facilitatrice. J'ai choisi le thème, prédéfini le produit final et planifié les grandes étapes, tout en laissant aux élèves la possibilité de choisir leur continent, de se répartir les rôles dans les groupes et de décider des informations qu'ils souhaitaient transmettre dans l'exposition, ainsi que des formes de présentation. En parallèle, j'ai gardé un rôle de gardienne du cadre : je veillais à ce que les apprentissages restent en lien avec les objectifs du PER, je régulais la répartition des tâches lorsque certains groupes rencontraient des difficultés et je devais parfois trancher sur les priorités lorsque le temps venait à manquer. J'ai également préparé le travail de leçon en leçon en fonction des besoins qui apparaissaient, en me renseignant sur les

différents sujets afin de pouvoir soutenir les élèves et répondre à leurs questions. Tout au long du projet, j'ai cherché un équilibre entre laisser une réelle liberté aux élèves et recentrer le travail lorsque c'était nécessaire pour que le projet avance dans les délais et garde du sens sur le plan des apprentissages.

Analyse des résultats

Les entretiens mettent en évidence une représentation du rôle de l'enseignant en pédagogie de projet comme centrale et exigeante. Les deux enseignantes se perçoivent comme des actrices clés sans lesquelles les projets ne pourraient pas exister : ce sont elles qui initient les démarches, mobilisent leurs réseaux, construisent les liens interdisciplinaires et assurent la cohérence avec le plan d'études. Cette vision est en phase avec les auteurs pour lesquels la pédagogie de projet repose sur une forte implication professionnelle de l'enseignant, qui devient concepteur de situations plutôt que simple exécutant de manuels (Perrenoud, 2002 ; Huber, 2005).

Le discours de Marie sur la nécessité d'être chevronné, capable de naviguer en eaux troubles et de saisir la balle au bond, souligne le caractère incertain et dynamique de la conduite de projet. Cela renvoie à l'idée que les projets comportent une part d'imprévu et demandent une capacité d'ajustement permanent, souvent mise en avant dans la littérature (Bordallo & Ginestet, 2006). Dans mon projet, les ajustements en cours de route, comme la modification des activités, la gestion du temps, et une aide à certains groupes confirment que l'enseignant doit accepter une certaine part de risque et de renégociation, ce qui peut être déstabilisant pour des débutants.

Par ailleurs, les deux enseignantes assument une forte dimension personnelle et biographique dans leur posture. Elles s'appuient sur leurs intérêts et leurs réseaux pour construire des projets qui leur tiennent à cœur. Cette dimension est moins présente dans les textes prescriptifs, mais elle est relevée par des auteurs qui interrogent la part de convictions et de styles personnels dans les pratiques innovantes (Maulini, 2016). Mon propre projet, basé sur un thème que je trouvais porteur et sur une exposition que je souhaitais valoriser auprès des autres classes, s'inscrit dans cette logique où les valeurs et les centres d'intérêt de l'enseignant influencent la forme et l'intensité de l'engagement dans la pédagogie de projet.

Enfin, les deux enseignantes reconnaissent les limites de la transférabilité de leur approche. Marie souligne que ce mode de fonctionnement ne convient pas forcément à toutes les personnalités, tandis que Léa mentionne l'image d'animatrice que certains collègues peuvent avoir d'elle. Cela révèle une tension possible entre une pédagogie de projet très incarnée, portée par des enseignants très investis, parfois atypiques, et la perspective d'une généralisation plus large de ces pratiques au sein du système scolaire. Cette tension est aussi discutée par certains auteurs qui questionnent les conditions institutionnelles et formatives nécessaires pour que la pédagogie de projet ne repose pas uniquement sur quelques personnalités particulièrement investies (Reverdy, 2013 ; Huber, 2005).

Lien avec l'objectif de recherche

Le premier objectif de recherche visait à décrire la manière dont des enseignants du cycle 2 mettent en œuvre la pédagogie de projet avec leurs classes. L'analyse de cette catégorie révèle que, tant dans les deux entretiens que dans mon projet interdisciplinaire, la mise en œuvre est indissociable d'un rôle central de l'enseignant, qui agit comme concepteur de

dispositifs, organisateur de partenariats et médiateur entre les intérêts des élèves et les exigences du programme, tout en étant une figure clairement engagée dans le projet.

Cette catégorie souligne un enjeu important pour la formation et le développement professionnel. Si la pédagogie de projet se révèle ici comme une méthode particulièrement stimulante et enrichissante pour les élèves, elle demande aussi, du côté des enseignants, un certain niveau d'expérience, une capacité d'adaptation ainsi qu'une acceptation de l'incertitude, ce qui peut représenter des défis, surtout en début de carrière.

3.3. Place des élèves dans la conception et la conduite du projet

Cette sous-section s'intéresse à la manière dont les deux enseignantes et moi-même impliquons les élèves dans la conception et le déroulement des projets, puis met ces éléments en lien avec le cadre théorique.

Présentation des données

Comment décrieriez-vous la place des élèves dans un projet ?	
Marie	« Les élèves ont réalisé toutes les étapes : choix des personnages et des costumes, élaboration du scénario, création des costumes à partir de leurs dessins, conception de l'histoire et des dialogues, tournage et mise en scène finale. » « Leur motivation crée le projet. » « En projet, on part d'eux et pas d'abord du programme à suivre, même si, au final, on respecte quand même les objectifs du programme. »
Léa	« Dans un projet, les élèves ne sont pas seulement exécutants, ils deviennent acteurs. Leur place est centrale, même si cela demande de lâcher un peu de contrôle. » « Le projet s'est construit peu à peu. Les enfants étaient motivés parce que c'était concret, ça leur parlait. »

Dans un projet, les deux enseignantes décrivent une place des élèves à la fois centrale, active et responsabilisante. Les élèves ne se contentent pas d'exécuter des consignes prédéfinies : ils interviennent dans les différentes étapes, depuis la génération des idées initiales jusqu'à la réalisation concrète du produit final. Ils participent aux choix à opérer, à l'organisation du travail et à la construction des contenus, ce qui les positionne comme co-auteurs du projet plutôt que comme simples récepteurs d'un enseignement. Cette implication forte fait que le projet se nourrit de leurs intérêts, de leurs questions et de leur énergie, au point que ce sont leurs initiatives et leur engagement qui donnent sa dynamique au dispositif.

Les enseignantes soulignent aussi qu'en pédagogie de projet, on commence d'abord par les élèves avant de se référer au programme : leurs intérêts, leurs idées et leurs propositions constituent le point de départ, puis les objectifs du plan d'études servent de cadre pour organiser et légitimer les apprentissages réalisés. La place donnée aux élèves se traduit donc

par une réelle liberté dans les choix concernant les contenus, les formes de production, ainsi que la répartition des tâches, ce qui renforce leur sentiment d'appropriation et de sens. Pour l'enseignant, cela implique d'accepter de céder une partie du contrôle habituel, de laisser le projet évoluer progressivement avec et par les élèves, tout en maintenant un cadre pédagogique clair garantissant la cohérence et la valeur formative du travail accompli.

Dans mon projet sur les continents, les élèves ont été impliqués à plusieurs niveaux et ont occupé une place véritablement active. Ils ont d'abord composé eux-mêmes leurs groupes et choisi le continent qu'ils souhaitaient étudier en fonction de leurs intérêts, puis se sont spontanément réparti les rôles au sein de chaque groupe, dont la lecture, l'écriture, les recherches complémentaires ou encore les dessins sans que j'aie besoin de leur imposer une organisation prédéfinie. Ils ont ensuite décidé de la forme de présentation des informations, en optant par exemple pour des affiches ou des dessins, et ont choisi eux-mêmes les contenus qu'ils souhaitaient transmettre aux autres classes. Les verbatims montrent qu'ils se représentent eux-mêmes comme acteurs du projet : « J'ai l'impression qu'on nous fait confiance. On peut donner nos idées et elles comptent vraiment. » « J'aime bien parce qu'on n'est pas juste là à écouter, on fait des choses concrètes. » « Ça change des cours normaux, on peut travailler à notre rythme et choisir comment faire. » Ces éléments indiquent que les élèves ne se contentent pas d'exécuter des consignes, mais participent à des décisions importantes sur les contenus et les formes de production, ce qui renforce leur sentiment de confiance, de responsabilité et d'engagement dans la conduite du projet.

Analyse des résultats

Dans les trois cas, la place des élèves se traduit par une participation concrète mais encadrée dans la conception et la réalisation des projets. Les enseignantes, moi y compris, conservent l'initiative du thème principal et du cadre, tout en laissant aux élèves une certaine liberté pour décider de ce qui sera mis en avant, de la manière de le présenter, et de l'organisation du travail.

Cette configuration correspond à ce que plusieurs auteurs décrivent comme une pédagogie de projet où l'enseignant propose un « problème » ou un thème de départ, tandis que les élèves contribuent à la construction du chemin pour y répondre (Huber, 2005 ; Bordallo & Ginestet, 2006). Elle se distingue à la fois d'une démarche entièrement dirigée, où les élèves appliqueraient des consignes sans pouvoir influencer sur le projet et d'une démarche totalement autogérée, où les élèves choisiraient seuls le sujet et la manière de le traiter.

Les verbatims d'élèves montrent que cette marge de décision nourrit un sentiment d'importance et de responsabilité, ce qui rejoint l'idée, issue des théories de l'autodétermination, que la perception d'autonomie est un facteur clé de motivation. De plus, la possibilité de choisir certains contenus permet de prendre appui sur leurs centres d'intérêt, ce que plusieurs auteurs recommandent pour soutenir l'engagement dans les projets (Reverdy, 2013).

En même temps, les données laissent apparaître que cette place donnée aux élèves est fortement médiée par la posture de l'enseignant, c'est lui qui décide jusqu'où la liberté peut aller, qui tranche lorsque les idées sont trop nombreuses ou irréalistes, et qui veille à ce que le projet ne se disperse pas dans tous les sens. Ce point rejoint les mises en garde de Bordallo & Ginestet (2006) sur la nécessité de trouver un équilibre entre la liberté des élèves et la maîtrise pédagogique de l'enseignant, afin d'éviter les dérives où un seul pôle, affectif ou disciplinaire, prendrait toute la place.

Lien avec l'objectif de recherche

Le premier objectif de recherche visait à décrire la manière dont des enseignants du cycle 2 mettent en œuvre la pédagogie de projet avec leurs classes. Cette catégorie montre que, dans les deux entretiens comme dans mon projet de 8e, la mise en œuvre ne repose pas seulement sur un dispositif conçu en amont par l'enseignant, mais aussi sur une implication structurée des élèves dans la conception et la conduite du projet, à travers des choix partiels des thèmes ou des sous-thèmes, des décisions concernant ce qui sera transmis aux autres, ainsi que l'organisation interne des groupes. Autrement dit, la pédagogie de projet apparaît moins comme un scénario figé que comme un cadre évolutif, co-construit avec les élèves au fil des activités et des opportunités.

Cette participation active contribue à donner du sens au projet pour les élèves et prépare les effets motivants analysés dans l'objectif 2, en renforçant leur sentiment d'autonomie, de responsabilité et d'utilité. Elle met également en lumière un enjeu central pour la pratique : trouver un équilibre entre, d'une part, un cadre suffisamment posé pour garantir les apprentissages visés et assurer la cohérence avec le PER et, d'autre part, une marge de décision assez large pour que les élèves se sentent réellement auteurs du projet et non simples exécutants. Ce travail de régulation fine, qui consiste à ajuster en continu le degré de guidage et de liberté accordé, apparaît ainsi comme une dimension essentielle de la mise en œuvre de la pédagogie de projet au cycle 2.

3.4. Motivation observable en situation de projet

Plusieurs éléments ressortent des entretiens et de mon projet lorsqu'il s'agit de décrire la motivation des élèves dans le cadre de la pédagogie de projet. Cette sous-section présente d'abord les propos des deux enseignantes, puis les met en lien avec mes observations de terrain et avec les apports théoriques.

Présentation des données

Comment percevez-vous la motivation des élèves en projet ?	
Marie	« Je n'ai jamais besoin de faire de la discipline en classe dans le cadre des moments pédagogiques en lien avec la pédagogie de projet. Parfois, je dois calmer des enthousiasmes, et freiner des passions débordantes » « Les élèves sont surmotivés et à fond. Les difficultés n'en sont plus parce que leur motivation est très forte, et la mienne aussi. » « Quand je vois leurs yeux briller ! »
Léa	« Les élèves sont beaucoup plus motivés de faire des sorties, d'aller voir des gens, d'aller rencontrer des auteurs que de faire des fiches. » « Dans les projets que j'ai menés, j'ai pensé que les élèves étaient très motivés : ils avaient envie, ils étaient curieux, ils posaient des questions. » « Ils étaient très contents de participer à toutes ces propositions de sortie, de présentation de personnages, d'échanges. »

Les deux enseignantes décrivent des élèves fortement engagés et enthousiastes lorsqu'ils travaillent en projet. Elles soulignent qu'elles n'ont quasiment pas de problèmes de discipline, car l'attention et l'implication des élèves sont captées par le sens donné aux activités et par le caractère concret des tâches. La motivation se traduit par une participation active, une énergie parfois débordante, de la curiosité et de nombreuses questions. Les enseignantes remarquent également que les élèves prennent du plaisir à sortir de la routine des exercices écrits, notamment grâce aux sorties, aux rencontres avec des intervenants extérieurs ou des auteurs, ainsi qu'aux échanges avec d'autres personnes. Dans l'ensemble, elles considèrent la pédagogie de projet comme un levier puissant de motivation, qui transforme les difficultés en défis relevés grâce à l'envie d'apprendre et de s'investir.

Au cours du projet, plusieurs signes montrent que la motivation des élèves est particulièrement élevée. Ils se portent spontanément volontaires pour choisir leur continent et répartir les rôles, et certains renoncent même à de courtes récréations afin de poursuivre leurs travaux. Ce sentiment d'engagement est aussi lié à l'importance qu'ils accordent à leur propre rôle, comme le souligne un élève : « C'est nous qu'on décide ce qu'on veut transmettre aux autres, donc on sent qu'on est important. » Les élèves mettent également en avant le caractère plaisant et moins scolaire de la tâche : « On n'a pas l'impression de travailler, vu qu'on n'utilise pas nos classeurs ou nos livres d'école, c'est génial. » Enfin, leurs propos montrent que la motivation varie selon les contenus, certains déclarant par exemple : « À l'école, j'adore l'histoire et la géographie, donc j'ai adoré parler de ça dans ce projet », alors que d'autres reconnaissent : « On a moins parlé des sciences, car ce n'est pas quelque chose qu'on aime beaucoup. » Ces effets restent toutefois dépendants de certaines conditions : lorsque les contraintes de temps se font trop pressantes ou que les attentes demeurent floues, la motivation observée tend à se fragiliser, en particulier chez les élèves les moins sûrs d'eux.

Analyse des résultats

Ces données montrent d'abord que la motivation est perçue de manière comportementale et affective. Ce qui est mis en avant par les enseignantes comme par moi-même, ce sont des indices observables, comme l'engagement dans l'activité, la curiosité, la persévérance, le plaisir exprimé, plus que des discours élaborés des élèves sur leurs propres processus motivationnels. Cette perspective est cohérente avec des approches qui définissent la motivation scolaire à partir de dimensions telles que l'engagement, la persévérance et le plaisir dans la tâche (Reverdy, 2013).

Ensuite, la motivation constatée semble étroitement liée à la signification que les élèves donnent aux activités. Les deux enseignantes soulignent que les projets captivent les élèves parce qu'ils s'appuient sur des situations concrètes, comme des sorties, des rencontres, des correspondances ou encore des projets scientifiques, et aboutissent à un produit final tangible, tel qu'un film, un documentaire, une présentation, voire une exposition. Mes propres données vont dans le même sens, les élèves expriment clairement que le fait de décider ce qu'ils veulent transmettre et de se préparer à une exposition destinée à d'autres classes renforce leur sentiment d'importance et leur envie d'avancer.

Ce lien entre sens, public et engagement rejoint ce que Perrenoud met en avant lorsqu'il décrit la pédagogie de projet comme une manière de relier le travail scolaire à des situations sociales réelles et à des destinataires concrets, donnant ainsi une cohérence globale aux apprentissages (Perrenoud, 2002). De la même manière, Bordallo et Ginestet insistent sur l'importance, dans la pédagogie de projet, de proposer une tâche porteuse de sens, liée à un

produit final et à un destinataire, afin de mobiliser les trois pôles affectif, rationnel et social (Bordallo & Ginestet, 2006).

Un troisième aspect essentiel concerne la sélectivité de la motivation selon les contenus. Dans mon projet, les élèves montrent un vif intérêt pour l'histoire et la géographie, mais sont moins engagés par les aspects plus scientifiques. Ce phénomène rappelle que la pédagogie de projet ne gomme pas les préférences disciplinaires des élèves ; elle les rend parfois plus visibles, parce qu'elle leur donne davantage de prise pour exprimer ce qui leur plaît ou leur déplaît. Cela fait écho aux analyses de Huber, qui insiste sur le fait que les projets gagneraient à s'appuyer sur des contenus porteurs pour les élèves, tout en gardant une exigence sur les apprentissages visés (Huber, 2005).

Enfin, les entretiens et mon expérience montrent que la pédagogie de projet n'est pas en soi une garantie automatique de motivation. L'épisode relaté par Marie, où un projet centré sur le voyage d'une éducatrice a conduit à une saturation des élèves en raison d'une surcharge d'informations descendantes, montre que le potentiel motivant d'un projet peut être affaibli lorsque les élèves ont peu de marge pour formuler leurs propres questions. De la même manière, Léa note un risque de lassitude lorsque le fil rouge du projet s'étend sur toute l'année sans renouvellement suffisamment marqué. Ces nuances rejoignent les mises en garde de Maulini, qui souligne que les projets ne « motivent » pas par nature, mais qu'ils peuvent devenir démotivants s'ils ne laissent pas aux élèves un pouvoir réel sur le sens et le déroulement de la démarche (Maulini, 2016).

Lien avec l'objectif de recherche

Le deuxième objectif de recherche visait à analyser les effets perçus de la pédagogie de projet sur la motivation, l'autonomie et la coopération des élèves du cycle 2. L'analyse de cette première catégorie montre que, du point de vue des deux enseignantes interrogées et de mon propre projet, la pédagogie de projet s'accompagne d'une augmentation nette de la motivation observable, notamment lorsque les activités sont orientées vers un but clair et un produit final destiné à un public réel, que les élèves disposent d'une marge de choix et de responsabilité et que les contenus s'ancrent dans des domaines qu'ils perçoivent comme intéressants ou proches de leurs centres d'intérêt.

Cette catégorie contribue ainsi à éclairer ma problématique. Elle suggère que la pédagogie de projet peut effectivement transformer des élèves parfois passifs en acteurs plus engagés de leur apprentissage, à condition que les projets soient pensés comme de véritables situations d'apprentissage signifiantes et non comme de simples activités additionnelles.

Dans les trois contextes étudiés, la motivation se donne à voir par une forte participation, un climat de classe apaisé et des manifestations d'enthousiasme et de plaisir.

3.5. Autonomie et responsabilité des élèves

Cette sous-section examine la manière dont les deux enseignantes décrivent l'autonomie et la prise de responsabilité des élèves dans les projets, puis la met en regard de mon projet et du cadre théorique.

Présentation des données

Quelle place laissez-vous à l'autonomie des élèves dans la conduite du projet ?	
Marie	« Au début, ils sont en attente de consignes, puis progressivement ils prennent des initiatives et deviennent plus autonomes. » « Ils doivent choisir leurs thèmes, construire leurs productions... on voit clairement qu'ils apprennent à travailler sans dépendre constamment de moi. » « On observe une vraie évolution : ils osent davantage proposer des idées et prendre des initiatives. »
Léa	« L'autonomie se construit dans la durée, certains élèves sont très à l'aise, d'autres ont besoin d'un accompagnement plus étroit. » « Je ne donne pas un cadre totalement fermé, ce qui les pousse à réfléchir par eux-mêmes et à faire des choix. » « Dans la préparation des exposés ou des productions écrites, ils doivent gérer leur travail, leur temps, leurs recherches. »

Les deux enseignantes décrivent une place importante accordée à l'autonomie des élèves dans la conduite des projets, mais comme quelque chose qui se construit progressivement plutôt que comme un donné initial. Elles remarquent qu'au début, beaucoup d'élèves attendent des consignes très précises et ont du mal à se lancer sans directives claires. Pourtant, au fil du projet, ils apprennent à faire des choix, à proposer leurs propres idées et à prendre davantage en main leur travail, ce qui se traduit par une augmentation des initiatives prises et une moindre dépendance vis-à-vis de l'enseignant. Concrètement, cette autonomie se développe grâce à différents types de décisions laissées aux élèves, comme la sélection des thèmes ou sous-thèmes à traiter, le choix des formes de production, l'organisation interne des groupes ainsi que la gestion du temps consacré au travail, aux recherches et à la rédaction. Les enseignantes insistent sur le fait qu'elles ne posent pas un cadre totalement fermé, afin de créer les conditions pour que les élèves réfléchissent par eux-mêmes et apprennent à faire des choix argumentés. Cette ouverture s'accompagne toutefois d'un accompagnement différencié : certains élèves entrent rapidement dans une posture autonome, tandis que d'autres ont besoin d'un guidage plus serré, d'étapes intermédiaires ou de rappels du cadre. L'autonomie apparaît ainsi comme un objectif central de la pédagogie de projet, mais qui suppose un dosage fin entre liberté et soutien, ajusté au profil des élèves et à l'avancement du projet.

En quoi les projets permettent-ils de responsabiliser les élèves ?	
Marie	« Les élèves sont responsables du produit final, surtout lorsqu'il est destiné à être présenté à d'autres classes ou aux parents. » « Ils prennent conscience que leurs choix ont des conséquences sur le résultat final. » « La responsabilité est à la fois individuelle et collective : chacun est engagé, mais le groupe aussi. »
Léa	« Dans les groupes, chacun a une responsabilité, et ils comprennent vite que si quelqu'un ne fait pas sa part, cela impacte tout le projet. » « Lorsqu'ils vont présenter leur travail à d'autres, ils doivent maîtriser le contenu et assumer la prise de parole. » « On est vraiment dans une logique où ils doivent aller au bout de ce qu'ils ont commencé. »

Les deux enseignantes considèrent que les projets constituent un levier fort de responsabilisation des élèves. Elles mettent en avant le fait que les élèves sont directement engagés dans la réalisation du produit final, en particulier lorsqu'il est destiné à un public extérieur (autres classes, parents), ce qui les amène à prendre au sérieux la qualité de leur travail et à mesurer les conséquences de leurs choix sur le résultat obtenu. La responsabilité se partage entre l'individuel et le collectif, chaque personne doit prendre sa part au sein du groupe, mais c'est l'ensemble du groupe qui porte la réussite ou les difficultés du projet, ce qui rend visibles les conséquences d'un engagement insuffisant d'un membre sur le travail commun.

Les projets amènent aussi les élèves à présenter leurs réalisations devant un public, ce qui implique de bien maîtriser les contenus, d'organiser leur discours et de tenir leur rôle jusqu'au bout. Dans cette perspective, il ne s'agit pas seulement de réaliser une activité ponctuelle, mais de s'engager dans un processus qu'il faut mener à terme, du lancement jusqu'à la restitution finale. Les élèves apprennent ainsi à répondre de ce qu'ils ont produit, à se sentir comptables du travail réalisé et à comprendre que leur implication personnelle conditionne la qualité du projet collectif.

Dans mon projet sur les continents, l'autonomie et la responsabilité des élèves se manifestent à plusieurs niveaux et sont étroitement liées. Les élèves choisissent d'abord leur continent en groupe, ce qui leur permet de s'investir dans un thème qui les intéresse vraiment. Au sein de chaque groupe, ils répartissent ensuite spontanément les rôles, certains se chargent de la lecture des documents, d'autres s'occupent de l'écriture, tandis que d'autres encore effectuent des recherches complémentaires ou réalisent des dessins et éléments visuels. Je n'ai pas eu besoin d'imposer cette organisation, qui s'est mise en place de manière autonome, ce qui montre leur capacité à structurer eux-mêmes leur travail lorsque le cadre est suffisamment ouvert.

Les verbatims d'élèves éclairent la manière dont ils perçoivent cette autonomie et cette responsabilisation : « Je trouve qu'on est plus autonomes parce qu'on gère notre travail et notre temps. » « Dans le groupe, on décide ensemble, donc on est obligés de réfléchir et de proposer. » « J'aime bien parce qu'on peut choisir nos idées, ce n'est pas juste le prof qui impose tout. » « Parfois, j'aimerais plus de consignes, parce que trop de liberté ça peut être un peu stressant. » Ces phrases indiquent que les élèves se sentent décisionnaires sur le contenu (ce qu'ils veulent transmettre) et responsables du résultat final (l'exposition), tout en montrant que cette autonomie peut aussi être vécue comme exigeante et nécessiter un accompagnement ajusté de la part de l'enseignant.

Analyse des résultats

Dans les trois contextes, l'autonomie ne se réduit pas à travailler seuls. Elle prend la forme d'une autonomie décisionnelle et organisationnelle encadrée par l'enseignant. Les élèves choisissent des thèmes ou des sous-thèmes, organisent la répartition des tâches, décident des éléments à mettre en avant dans le produit final. Cette autonomie est toujours inscrite dans un cadre fixé par l'enseignant, ce qui correspond bien à l'idée d'autonomie guidée souvent évoquée dans la littérature sur les pédagogies de projet (Bordallo & Ginestet, 2006; Huber, 2020 ; Ferdinand, Lorrain, Morissette, Pérusset, Rouleau, Sarrasin, Soucy, & Veilleux, 2000).

Du point de vue de la motivation, cette autonomie perçue s'articule à un sentiment de responsabilité. Lorsque les élèves expriment leur envie d'avancer dans le projet pour présenter l'exposition, ils manifestent un sentiment d'agentivité : ils se voient comme acteurs des décisions et responsables d'un résultat qui a de l'importance pour eux. Ce type de perception est considéré comme un facteur central de la motivation autonome dans les approches inspirées de la théorie de l'autodétermination, pour lesquelles le besoin d'autonomie et de compétence constitue un levier important de l'engagement (Ferdinand et al., 2000).

Dans le même temps, les données montrent que cette autonomie reste fortement régulée par l'enseignant. Ce dernier garde la main sur les objectifs, les échéances, la validation des choix, et intervient pour recentrer le travail si nécessaire. Cela rejoint les travaux qui soulignent que la pédagogie de projet ne consiste pas à « laisser faire » les élèves, mais à créer des situations où ils peuvent prendre des initiatives à l'intérieur d'un cadre explicitement construit (Huber, 2005; Bordallo & Ginestet, 2006).

Enfin, la manière dont les élèves parlent de leur rôle (« on sent qu'on est important ») suggère que l'autonomie en projet ne se limite pas à une dimension fonctionnelle (organiser le travail), mais touche aussi à une dimension identitaire : être reconnu comme quelqu'un qui a quelque chose à dire et à transmettre. Ce point est en lien avec des analyses qui mettent en avant le rôle des projets dans la construction d'une image plus positive de soi comme élève capable et légitime pour produire et communiquer des savoirs (Huber, 2005; Ferdinand et al., 2000).

Lien avec l'objectif de recherche

Le second objectif de cette recherche consistait à examiner les effets perçus de la pédagogie de projet sur la motivation, l'autonomie et la coopération des élèves. Cette catégorie révèle que, tant dans les deux entretiens que dans mon projet, la pédagogie de projet encourage une autonomie encadrée, où les élèves sont impliqués dans des choix importants et assument des responsabilités dans la gestion du projet, tout en bénéficiant d'un cadre structurant et d'un accompagnement.

Cette autonomie, parce qu'elle est liée à des décisions réelles, tel que le choix des contenus, l'organisation ainsi que la forme de la présentation et à un produit final destiné à un public, contribue à renforcer le sentiment d'importance et d'efficacité des élèves. Elle apparaît ainsi comme un médiateur important entre la structure des projets et la motivation observée, en cohérence avec les modèles qui font de l'autonomie perçue un des déterminants de l'engagement scolaire.

3.6. Coopération et travail en groupe

Cette sous-section s'intéresse à la dimension coopérative des projets, comment les deux enseignantes décrivent le travail de groupe et la coopération entre élèves, comment cela s'est manifesté dans mon projet interdisciplinaire, et ce que cela implique au regard du deuxième objectif de recherche.

Présentation des données

Comment se déroulent le travail de groupe et la coopération entre élèves dans les projets que vous mettez en place ?	
Marie	« Je remarque que la coopération ne va pas de soi : il faut apprendre à écouter les autres et à faire des compromis. » « Ils doivent argumenter, négocier, expliquer leurs choix... c'est une coopération active. » « Parfois, il faut réguler les tensions, parce que le travail collectif peut générer des conflits. »
Léa	« Il y a une vraie dimension sociale : ils apprennent à travailler avec des profils très différents. » « Dans les groupes, les élèves doivent se répartir les tâches, mais aussi s'entraider quand certains rencontrent des difficultés. » « Mon rôle est aussi de les accompagner dans la manière de travailler ensemble, pas seulement dans le contenu. »

Dans les projets mis en place, le travail de groupe apparaît comme un espace d'apprentissage social autant que cognitif, dans lequel les élèves construisent simultanément des savoirs et des manières d'être avec les autres. Les enseignantes soulignent que la coopération ne s'improvise pas et nécessite un apprentissage explicite. Les élèves doivent apprendre à écouter les autres, reformuler, faire des compromis, mais aussi reconnaître les compétences de leurs camarades et accepter de travailler avec des profils très différents, parfois éloignés de leurs affinités habituelles. La dynamique de groupe repose ainsi sur une coopération active, où les élèves argumentent, négocient et justifient leurs choix, tout en organisant la répartition des tâches, en assumant divers rôles (responsable du temps, du matériel, rapporteur, etc.) et en s'entraidant lorsque certains rencontrent des difficultés ou ont du mal à suivre le rythme.

Cette dimension collective peut néanmoins engendrer des tensions, des malentendus et des conflits, qu'ils soient d'ordre affectif ou sociocognitif, ce qui rend indispensable la mise en place de régulations régulières au sein des groupes, par exemple sous forme de temps de bilan, de conseils de coopération ou de séances guidées de résolution de problèmes. Ces confrontations, lorsqu'elles sont accompagnées, sont perçues comme structurantes, car surmonter les conflits sociocognitifs aide à complexifier les représentations des élèves et à enrichir leurs apprentissages. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignante ne se limite donc pas à soutenir les contenus disciplinaires, mais inclut aussi un accompagnement spécifique sur la manière de collaborer avec une explicitation des habiletés coopératives, une médiation lors des désaccords et une élaboration progressive de règles de vie ainsi que d'une responsabilité partagée au sein du groupe.

Dans mon projet sur les continents, réalisé en 8e année, les élèves ont travaillé en groupes presque à chaque séance, ce qui a transformé le collectif en un espace d'apprentissage à la fois social et cognitif. Ils ont d'abord coopéré pour choisir le continent, puis pour se répartir les rôles, lire les documents, sélectionner les informations importantes, rédiger les textes et préparer les affiches pour l'exposition, en soulignant que « travailler en groupe, ça permet d'avoir plus d'idées que tout seul » et que « chacun a un rôle, donc on doit faire confiance aux autres ».

Au cours des séances, j'ai remarqué de nombreux instants d'entraide, mais aussi des négociations parfois délicates concernant ce qu'il fallait inclure ou non, comme le résume un élève : « On doit se mettre d'accord, et ce n'est pas toujours simple quand on n'a pas la même opinion. » La nécessité de clarifier ses intentions ressort dans ce commentaire : « Il faut expliquer ses idées aux autres, sinon ils ne comprennent pas ce qu'on veut faire », ce qui rejoint l'importance de la verbalisation et des conflits sociocognitifs soulignés dans les recherches sur la pédagogie de projet.

Le travail en groupe s'est ainsi révélé à la fois comme une ressource précieuse et une source de tensions à gérer, nécessitant des ajustements constants et un accompagnement de ma part pour apprendre à collaborer. Lors de l'exposition finale, la dimension identitaire et affective s'est clairement manifestée : lorsque l'on réussit un projet ensemble, on ressent une fierté collective, ce qui illustre bien l'idée, notamment soulignée par Huber, que la réussite d'un projet socialisé renforce l'image de soi ainsi que le sentiment d'appartenance des élèves.

Analyse des résultats

Dans les trois contextes, la coopération apparaît comme une dimension constitutive de la pédagogie de projet. Les tâches proposées sont trop complexes pour être réalisées seules et exigent une mise en commun des compétences, des idées et du temps de travail (Huber, 2020 ; Ferdinand et al., 2000). Les élèves sont donc amenés à travailler en groupe, à se coordonner et à produire ensemble un résultat partagé (Bordallo & Ginestet, 2006).

Cette coopération contribue à la motivation de plusieurs manières. D'abord, elle crée un cadre social qui soutient l'engagement : les élèves ne travaillent pas seulement pour eux-mêmes mais aussi pour leur groupe, ce qui peut renforcer la responsabilité ressentie et le désir de ne pas laisser tomber les autres (Huber, 2005 ; Huber, 2020). Ensuite, elle permet à certains élèves de s'appuyer sur leurs pairs pour surmonter des difficultés, reproduisant en partie ce que la littérature décrit comme des effets bénéfiques du travail coopératif sur l'engagement et l'apprentissage (Ferdinand et al., 2000 ; Bordallo & Ginestet, 2006).

Cependant, les données montrent aussi que la coopération n'est pas spontanément simple : Léa évoque des élèves plus réservés et une certaine lassitude sur la durée, mon vécu personnel en pédagogie de projet fait état de répartition inégale du travail et de conflits ponctuels dans certains groupes. Cette observation souligne que la coopération n'est pas automatique, elle représente un apprentissage en soi, qui bénéficierait d'être abordé de manière plus explicite afin de soutenir durablement le bon déroulement des projets. Cela rejoint les mises en garde des auteurs qui rappellent que la coopération ne se décrète pas : elle doit être structurée et accompagnée pour que tous les élèves y trouvent leur place et que le projet ne devienne pas source de démotivation ou d'injustice ressentie (Bordallo & Ginestet, 2006 ; Huber, 2005). Dans mon projet, j'ai dû intervenir par moments pour redistribuer les

rôles, soutenir des élèves moins investis ou atténuer des tensions, ce qui rejoint l'idée que l'enseignant joue un rôle de médiateur et de chef d'orchestre dans la gestion du travail de groupe (Ferdinand et al., 2000 ; Huber, 2005). Ces interventions montrent que la coopération, si elle est un levier important de motivation et de responsabilisation, représente aussi un enjeu de gestion de classe et de pilotage pédagogique.

Lien avec l'objectif de recherche

Le deuxième objectif de cette recherche consistait à examiner les effets perçus de la pédagogie de projet sur la motivation, l'autonomie et la coopération des élèves. Dans ce cadre, la catégorie analysée révèle que, tant dans les projets présentés par les deux enseignantes que dans mon propre projet de 8e année, la coopération tient une place centrale dans l'expérience scolaire des élèves. Elle se manifeste non seulement comme une manière d'organiser le travail, mais aussi comme un élément structurant du rapport aux apprentissages et au groupe, en reliant les dimensions cognitives, sociales et affectives.

Dans ces projets, la coopération se révèle à la fois comme un moteur d'engagement et un défi pédagogique. Elle joue un rôle clé dans la participation en offrant aux élèves l'opportunité de construire ensemble un produit final, de confronter et d'enrichir leurs idées, ainsi que de se soutenir mutuellement. Cela rejoint l'idée que le travail en équipe stimule la motivation, le sentiment de compétence et le développement des compétences sociales. Par ailleurs, elle constitue un espace potentiellement fragile qui demande un accompagnement attentif afin de limiter les déséquilibres dans la participation, prévenir les tensions interpersonnelles et aider les élèves à gérer les conflits sociocognitifs et affectifs qui émergent inévitablement dans un travail collectif.

Cette catégorie souligne ainsi que la pédagogie de projet ne se réduit pas à une simple juxtaposition de tâches individuelles, mais qu'elle repose sur des formes de travail collectif susceptibles de renforcer la motivation, l'autonomie et le sentiment d'appartenance, à condition que l'enseignant joue pleinement son rôle de structuration et de régulation. Le projet devient alors un cadre où les élèves apprennent non seulement à coopérer pour atteindre un but commun, mais aussi à négocier, à partager le pouvoir d'agir et à développer une autodiscipline orientée vers la réussite du groupe, ce qui rejoint les travaux qui insistent sur la dimension citoyenne et socialisatrice de la pédagogie de projet.

3.7. Conditions favorables à la mise en œuvre de la pédagogie de projet

Cette sous-section présente les conditions que les deux enseignantes jugent nécessaires pour que la pédagogie de projet fonctionne, les met en regard de mon projet de 8e année, puis les relie à quelques apports théoriques.

Présentation des données

Quelles sont, selon vous, les conditions nécessaires pour que la pédagogie de projet fonctionne efficacement ?	
Marie	« Pour que ça fonctionne, il faut du temps. Les projets demandent une vraie continuité, on ne peut pas les morceler. » « Il faut accepter de ne pas tout maîtriser, de laisser une part d'incertitude dans le déroulement. » « Un climat de classe favorable. »
Léa	« Le travail en équipe entre enseignants facilite énormément la mise en place des projets. » « Un cadre clair est indispensable, sinon les élèves peuvent vite se disperser malgré la liberté qu'on leur donne. » « Le soutien de la direction est un vrai levier pour mener ce type de pédagogie. »

Selon ces enseignantes, la pédagogie de projet nécessite aussi une anticipation minutieuse des étapes, afin de pouvoir articuler les objectifs d'apprentissage avec les tâches concrètes confiées aux élèves. Cette planification reste toutefois souple, de manière à intégrer les imprévus, les idées émergentes et le rythme réel de la classe. L'enseignant doit pouvoir ajuster le projet en cours de route, sans en perdre le sens global, ce qui suppose une bonne connaissance de son groupe et de ses contraintes. La gestion du temps comprend aussi des moments réguliers de mise en commun, indispensables pour faire le point, redistribuer les rôles et préserver la cohérence du travail collectif.

Un autre point essentiel concerne le rôle de l'enseignant, qui agit davantage comme un médiateur que comme un simple transmetteur de connaissances, capable d'accompagner les élèves dans la coopération, la gestion des conflits et la répartition des tâches. Il est nécessaire de clarifier les attentes en matière de responsabilité, de participation et de respect des engagements pris dans le cadre du projet. La transparence des règles de fonctionnement ainsi que des critères d'évaluation contribue à rassurer les élèves, tout en leur laissant un espace pour faire des choix et prendre des initiatives. Le travail collaboratif entre enseignants constitue alors un soutien précieux pour partager les idées, répartir la charge de préparation et assurer une certaine cohérence entre les disciplines.

Les conditions institutionnelles jouent un rôle essentiel, car le soutien de la direction peut se manifester par des ajustements d'horaires, une valorisation du temps dédié au suivi des projets ou encore un encouragement explicite à adopter ce type d'approche. Lorsque la pédagogie de projet est portée collectivement au sein de l'établissement, elle gagne en légitimité et en stabilité, ce qui facilite son implantation durable. À l'inverse, sans cadre clair ni appui institutionnel, les projets risquent de rester ponctuels, fragiles et fortement dépendants de l'engagement individuel de quelques enseignants. Dans cette perspective, les conditions de fonctionnement ne concernent donc pas uniquement la classe, mais un ensemble coordonné de facteurs pédagogiques, organisationnels et relationnels.

Dans mon projet interdisciplinaire de 8e année portant sur les continents, plusieurs conditions m'ont semblé essentielles pour que la démarche de pédagogie par projet fonctionne réellement. Tout d'abord, j'ai pu compter sur une classe globalement motivée et un climat de travail assez sécurisant et collaboratif, ce qui a facilité la formation des groupes, la répartition des tâches ainsi que la présentation des travaux devant les camarades. Ce cadre m'a permis

de placer les élèves en situation de responsabilité et de coopération, en accord avec l'idée que le projet engage les apprenants dans des interactions sociales structurantes et dans une activité riche de sens.

Le soutien institutionnel a également joué un rôle clé, notamment grâce à l'appui de la direction, qui a permis la réalisation de l'exposition destinée aux autres classes ainsi que la coordination pratique du projet. Pour ma part, j'ai mené ce projet seule, sans l'aide directe d'autres enseignantes, ce qui a renforcé la nécessité d'anticiper, de planifier et de gérer avec précision chaque étape. De plus, disposer d'une certaine liberté dans l'organisation de mon enseignement a été déterminant, car cela m'a donné la possibilité de rassembler des objectifs issus de différentes disciplines autour d'un même fil conducteur. Enfin, j'ai constaté que ma propre motivation et mon engagement ont été des conditions indispensables à la réussite du projet. La préparation des supports, la coordination des groupes, l'organisation du produit final et la gestion du temps ont représenté une charge de travail importante que j'ai acceptée parce que ce projet avait du sens pour moi, tant sur le plan professionnel que personnel.

Analyse des résultats

Les entretiens mettent en évidence une vision des conditions de mise en œuvre qui articule à la fois des facteurs liés à la personne de l'enseignant, au fonctionnement de la classe et au cadre institutionnel. Marie met en avant principalement des aspects directement liés à la pratique en classe, le temps requis pour assurer une continuité, l'acceptation d'une certaine part d'incertitude ainsi que l'importance d'un climat de classe favorable. Léa adopte une perspective plus large en insistant le rôle du travail collaboratif entre enseignants, la nécessité d'un cadre clair pour éviter que les élèves ne se dispersent, et le soutien de la direction comme levier essentiel. Dans mon propre projet, je retrouve une partie de ces dimensions, en particulier le besoin de temps, d'un climat coopératif et d'un cadre clair, mais sans pouvoir m'appuyer sur un travail en équipe entre enseignantes, ce qui a renforcé le poids de la préparation individuelle et de la gestion du temps.

Sur le plan théorique, ces résultats rejoignent les analyses qui décrivent la pédagogie de projet comme une démarche exigeante, nécessitant une anticipation fine des étapes et une capacité à articuler objectifs d'apprentissage et tâches concrètes confiées aux élèves (Huber, 2005 ; Bordallo & Ginestet, 2006). L'enseignant ne se contente pas de suivre une séquence préétablie. Il planifie le déroulement du projet tout en gardant une certaine flexibilité pour intégrer les imprévus, les idées nouvelles et le rythme réel de la classe, et il organise régulièrement des moments de mise en commun afin de prévenir la cohérence du travail collectif. Cette exigence de conception et de régulation est encore plus prononcée lorsque, comme dans mon cas, le projet est porté par un seul enseignant, sans partage de la charge de préparation ni mutualisation systématique des outils entre collègues. En d'autres termes, la posture de médiateur reste soumise à une tension constante, pour garantir la cohérence et la faisabilité du projet, l'enseignant conserve un contrôle important sur l'organisation et les choix structurants, au risque de restreindre quelque peu la marge de manœuvre des élèves.

Les propos de Léa mettent aussi en lumière l'importance du climat de la classe, du rôle de médiateur joué par l'enseignant ainsi que du collectif scolaire. L'idée qu'il faut préparer la classe renvoie à la nécessité d'instaurer des règles communes, des habitudes de coopération et un sentiment de sécurité pour que les élèves se sentent libres de prendre des initiatives et

d'assumer des responsabilités. Cela rejoint les apports théoriques qui insistent sur le fait que s'engager dans un projet demande un environnement de confiance, un cadre clair, ainsi que la présence d'un enseignant capable d'accompagner la coopération, gérer les conflits et clarifier les critères de réussite. Dans mon projet en 8e, le climat globalement sécurisant et la motivation des élèves ont été des appuis essentiels pour instaurer ce type de fonctionnement.

Enfin, la question du soutien institutionnel apparaît comme une condition structurante, même si elle est perçue différemment par les deux enseignantes. Léa valorise explicitement l'appui de la direction, tandis que Marie minimise les contraintes tout en reconnaissant que certaines évaluations standardisées peuvent bloquer certaines périodes. Dans mon expérience, la possibilité de réserver du temps pour l'exposition et d'articuler plusieurs branches autour d'un même projet a dépendu de la flexibilité de l'établissement, mais cette marge de manœuvre s'est exercée sans un véritable travail d'équipe formalisé entre enseignantes. Les auteurs qui travaillent sur la pédagogie de projet rappellent que ces démarches sont plus fragiles dans des cadres très rigides et qu'elles tendent à reposer alors sur l'engagement individuel de quelques enseignants (Huber, 2005 ; Bordallo & Ginestet, 2006). Les résultats de cette étude de cas confirment cette tension : certaines conditions peuvent être réunies à l'échelle de la classe, mais l'absence de cadre collectif et de co-construction entre enseignants laisse la pédagogie de projet fortement dépendante de la motivation et de la capacité de chaque praticien à porter seul le dispositif.

Lien avec l'objectif de recherche

Le troisième objectif de recherche visait à identifier les conditions, obstacles et limites de la mise en œuvre de la pédagogie de projet au cycle 2. Les résultats de cette première catégorie montrent que, dans les deux entretiens comme dans mon projet interdisciplinaire, les conditions de réussite sont d'abord associées à la présence d'un enseignant engagé, flexible et compétent, capable de porter le projet dans la durée. Les enseignantes interrogées insistent sur la nécessité de savoir anticiper et planifier, mais aussi d'accepter une part d'incertitude et d'imprévu. Cette posture demande de pouvoir ajuster en continu le déroulement du projet, sans en perdre le sens global. L'autonomie développée dans ces projets est principalement de nature opérationnelle, en revanche, les élèves sont peu impliqués dans les décisions stratégiques telles que le choix des objectifs, la définition des critères ou la planification globale. Pour ma part, avoir pris en charge seule la préparation et la coordination a rendu cette contrainte particulièrement visible. Un autre point récurrent concerne l'importance d'un climat de classe qui encourage la coopération, l'initiative et la prise de parole des élèves. Ce climat ne se résume pas à une simple bonne ambiance, mais inclut des règles claires, des habitudes de travail collectif et un sentiment de sécurité face à l'erreur. Dans mon projet, la motivation générale de la classe ainsi qu'une dynamique assez coopérative ont été des leviers essentiels pour impliquer les élèves dans une réalisation collective.

Les données mettent également en avant le rôle d'un soutien minimal de l'établissement, que ce soit par du temps libéré, une certaine souplesse horaire ou une reconnaissance des projets menés. La possibilité d'organiser une exposition, de combiner des objectifs de différentes disciplines ou de disposer de plages horaires suffisamment longues dépend en partie de cette flexibilité institutionnelle. Toutefois, l'ensemble de ces conditions apparaît en partie fragile et personnel, car elles reposent fortement sur la motivation individuelle des enseignants et sur des contextes locaux favorables. Dans mon expérience, l'absence de travail en équipe formalisé a accentué cette dépendance à l'engagement du seul enseignant.

3.8. Obstacles, tensions et stratégies de contournement

Cette sous-section analyse les obstacles et tensions que les deux enseignantes associent à la pédagogie de projet ainsi que les stratégies qu'elles développent pour y faire face, en les mettant en lien avec mon projet de 8e année et le cadre théorique.

Présentation des données

Quels obstacles ou difficultés rencontrez-vous dans la mise en œuvre de la pédagogie de projet, et comment y faites-vous face ?	
Marie	« Le principal obstacle, c'est le temps : on est vite rattrapés par le programme, donc il faut faire des choix. » « Dans certains établissements, le manque de soutien ou de flexibilité institutionnelle freine vraiment l'initiative pédagogique. » « Avec l'expérience, j'anticipe davantage les obstacles et j'adapte le cadre en amont. »
Léa	« Les contraintes matérielles sont un vrai obstacle : pas assez de matériel, d'ordinateurs ou d'espace pour que tout le monde puisse travailler correctement. » « Quand le matériel manque, je propose des alternatives créatives ou des solutions de substitution avec ce que nous avons. » « L'expérience m'a appris à être flexible : je laisse parfois changer un peu les objectifs du projet si cela permet de maintenir l'engagement. »

Les enseignantes mettent d'abord en avant la question du temps, qui apparaît comme un obstacle central dans la mise en œuvre de la pédagogie de projet. La nécessité de répondre aux exigences du programme les oblige à faire des choix, à renoncer à certaines activités ou à réduire l'ampleur de certains projets. Elles mettent en avant que la tension entre le rythme des projets et le calendrier scolaire est difficile à résoudre, surtout lorsque les contenus à aborder sont nombreux. S'y ajoutent des contraintes institutionnelles, telles qu'un manque de soutien ou une organisation peu flexible, qui peuvent freiner l'initiative et réduire les marges de manœuvre nécessaires pour instaurer des démarches de projet sur le long terme. Dans certains contextes, la rigidité de l'emploi du temps ou l'absence de reconnaissance institutionnelle compliquent davantage l'investissement dans ce type de pédagogie.

Les contraintes matérielles constituent un autre obstacle important, qu'il s'agisse d'un manque d'équipements numériques, de ressources spécifiques ou d'espaces adaptés au travail en groupe. Ces limitations peuvent empêcher certains élèves de s'impliquer pleinement ou ralentir l'avancement du projet. Pour y faire face, les enseignantes mentionnent plusieurs stratégies d'adaptation, comme la recherche de solutions alternatives avec les moyens disponibles, la création d'options plus simples ou la réorganisation des tâches pour contourner ces manques. L'expérience joue ici un rôle clé. Avec le temps, elles apprennent à anticiper les difficultés potentielles, à ajuster le cadre du projet en amont et à faire évoluer les objectifs en cours de route afin de maintenir l'engagement des élèves. Cette souplesse leur permet de préserver le sens du projet, même lorsque les conditions ne sont pas idéales, et de transformer certains obstacles en occasions pour une créativité pédagogique renouvelée. Dans le cadre de mon projet, j'ai rencontré plusieurs difficultés qui ont nécessité des ajustements réguliers. La question du temps a été un enjeu majeur, car il fallait concilier le déroulement du projet

avec les objectifs fixés en français, géographie et sciences, tout en respectant l'emploi du temps et les délais impartis. J'ai dû faire des choix, abandonner certaines activités ou les simplifier afin de garder une cohérence entre le projet et les attentes curriculaires. La gestion de ma propre charge de travail a aussi représenté un défi, préparer les supports, accompagner les groupes et organiser le produit final demandaient un investissement important qu'il a fallu équilibrer avec les autres aspects de l'enseignement sans pour autant les négliger.

Les contraintes matérielles et organisationnelles ont aussi constitué des freins. L'accès à la salle d'informatique, déjà très sollicitée pour l'éducation numérique, m'a obligée à négocier avec mes collègues, en leur demandant de me céder leurs créneaux lorsqu'ils n'en avaient pas l'usage. De plus, le fait de n'avoir la classe que deux jours par semaine, et de porter le projet seule, limitait les possibilités de poursuivre le travail entre les séances et rendait difficile toute délégation à d'autres enseignants. Pour faire face à ces difficultés, j'ai misé sur l'anticipation, la planification détaillée et une certaine souplesse dans les objectifs, en acceptant d'adapter le projet à la réalité des contraintes. Comme les enseignantes interrogées, j'ai parfois minimisé ces tensions en me concentrant sur l'enthousiasme des élèves et sur la dynamique positive que le projet faisait naître, ce qui m'a aidée à maintenir le cap malgré les limites rencontrées.

Analyse des résultats

Les données révèlent d'abord une variabilité dans la manière dont les obstacles sont perçus. Marie a tendance à les minimiser, s'appuyant sur son expérience et sa grande aisance professionnelle ; Léa, en revanche, les identifie clairement : tensions avec les collègues autour du temps, nécessité de rester dans le PER, obligation de noter, risque d'être vue comme animatrice plutôt que comme véritable enseignante. Mon propre projet montre que ces tensions sont aussi présentes, même si je les ai en partie acceptées comme allant de soi.

Sur le plan théorique, ces éléments rejoignent les analyses qui mettent en lumière que la pédagogie de projet peut entrer en conflit avec un système scolaire fortement organisé autour du curriculum disciplinaire, d'un emploi du temps morcelé et des évaluations sommatives (Huber, 2005 ; Bordallo & Ginestet, 2006). Les projets demandent du temps, de la souplesse et une certaine autonomie de la part de l'enseignant, alors que les directives institutionnelles insistent souvent sur la couverture des programmes et la production régulière de notes.

Face à ces tensions, les enseignantes décrivent des stratégies de contournement. Léa explique qu'elle cherche à « trouver des liens entre les branches » pour pouvoir utiliser une même production (par exemple le récit de camp) comme support d'évaluation dans plusieurs domaines. Marie, de son côté, affirme qu'elle « s'adapte sans cesse » et que c'est ce qui donne du sens à son travail. Dans mon projet, j'ai également utilisé des productions du projet pour évaluer des compétences du PER en français (production écrite, orale) et en géographie, ce qui permet de légitimer le projet dans le cadre institutionnel.

Ces pratiques sont cohérentes avec les recommandations de plusieurs auteurs qui invitent à articuler les projets avec le curriculum, plutôt qu'à les mettre « à côté » : il s'agit de choisir des segments du programme qui se prêtent à un travail en projet, puis de concevoir des tâches permettant d'évaluer les compétences visées dans ce cadre (Huber, 2005 ; Meia, 2022). De ce point de vue, les stratégies décrites par les enseignantes et par moi-même illustrent une forme de « bricolage » professionnel qui permet de maintenir la pédagogie de projet dans un environnement contraint, mais au prix d'un investissement important de l'enseignant.

Enfin, la question de l'identité professionnelle ressort nettement dans le discours de Léa, qui se dit parfois perçue comme animatrice. Cette tension entre une pédagogie active, tournée vers des projets concrets, et une représentation plus traditionnelle du métier (centrée sur la transmission disciplinaire et les évaluations) est également analysée par Maulini, qui distingue le travail réel des enseignants de l'image de ce qui est attendu d'eux (Maulini, 2016). Mon projet m'a également amenée à me questionner sur cette frontière : jusqu'où puis-je aller dans les projets sans que cela soit vu comme du plus optionnel, voire ludique, par rapport au vrai travail scolaire ?

Lien avec l'objectif de recherche

Le troisième objectif de cette recherche consistait à identifier les conditions, obstacles et limites liés à la mise en œuvre de la pédagogie de projet au cycle 2. Cette catégorie souligne que, malgré un discours globalement favorable aux bénéfices des projets, ceux-ci s'inscrivent dans un cadre institutionnel particulièrement contraignant. Les enseignants doivent composer avec la pression du temps et des programmes, qui impose un rythme soutenu et les oblige à arbitrer en permanence entre les exigences curriculaires et le temps nécessaire au développement d'un projet. Ils sont également tenus de produire des évaluations et des notes, ce qui peut parfois entrer en tension avec une approche plus ouverte, centrée autant sur le processus que sur le résultat. À cela s'ajoutent des représentations du métier qui tendent parfois à réduire la pédagogie de projet à une simple animation, perçue comme secondaire face à un enseignement plus traditionnel axé sur les contenus et les contrôles.

Face à ces contraintes, les enseignants développent des stratégies d'adaptation et de contournement. Ils s'efforcent de lier précisément leurs projets au PER, en alignant les activités sur des objectifs d'apprentissage bien définis, et utilisent les productions des élèves comme supports d'évaluation pour satisfaire aux exigences institutionnelles. Ils procèdent à des ajustements réguliers, modifiant l'ampleur ou le rythme des projets afin de préserver un équilibre entre innovation pédagogique et attentes du système. Cependant, ces ajustements reposent largement sur leur engagement personnel et sur leur capacité à bricoler avec les contraintes. Ils représentent des solutions efficaces pour certaines classes ou établissements, mais restent difficiles à généraliser tant qu'ils ne bénéficient pas d'un soutien institutionnel plus stable. En ce sens, cette catégorie complète la précédente en soulignant que, même lorsque certaines conditions favorables sont réunies, la diffusion plus large de la pédagogie de projet reste limitée par des tensions structurelles qui nécessiteraient des réponses à la fois au niveau des pratiques de classe et au niveau institutionnel.

3.9. Synthèse du chapitre

Ce chapitre avait pour but de rendre compte de la manière dont la pédagogie de projet est mise en œuvre au cycle 2, des effets qu'elle semble avoir sur la motivation, l'autonomie et la coopération des élèves, ainsi que des conditions et limites de sa mise en place. L'analyse croisée des entretiens avec deux enseignantes expérimentées, de mon projet interdisciplinaire en classe et du cadre théorique fait apparaître plusieurs lignes de force qui se répondent d'un objectif à l'autre.

Du point de vue de la mise en œuvre, relatif au premier objectif, les résultats indiquent que, dans les contextes étudiés, la pédagogie de projet ne se limite pas à une simple activité supplémentaire, mais qu'elle organise la structure de la classe sur une période significative. Les projets présentés sont généralement longs, interdisciplinaires et ancrés dans des expériences concrètes (expéditions, sites historiques, expositions destinées à d'autres classes). Ils relient plusieurs domaines du PER autour d'un fil conducteur, ce qui correspond à l'idée d'un décloisonnement des apprentissages souvent associé à cette approche pédagogique. La mise en œuvre s'appuie sur un pilotage flexible : les enseignantes comme moi partons d'une intention et d'un produit final, tout en acceptant une certaine navigation à vue pour saisir les opportunités, intégrer les questions des élèves et ajuster les activités au fur et à mesure. Le rôle de l'enseignant apparaît ici comme central et exigeant : concepteur de dispositifs, organisateur de partenariats, médiateur entre les intérêts des élèves et les objectifs curriculaires, il porte le projet de façon très incarnée, s'appuyant parfois sur son propre parcours de vie et ses passions. Dans les situations étudiées, la co-construction du projet avec les élèves reste cependant limitée : ceux-ci interviennent surtout une fois l'intention générale et le produit final définis, ce qui nuance l'idéal d'une démarche entièrement initiée par les apprenants.

En ce qui concerne les effets sur la motivation, l'autonomie et la coopération, relatif au deuxième objectif, les points de vue convergent clairement entre les entretiens, mon projet et la littérature. Les deux enseignantes rapportent une nette augmentation de la motivation lors des projets (enthousiasme, curiosité, réduction des problèmes de discipline), ce que confirment mes observations ainsi que les propos des élèves, qui expriment ne pas avoir l'impression de travailler et se réjouissent de présenter leurs réalisations. Cette motivation semble étroitement liée au sens attribué aux apprentissages : les projets offrent un objectif clair et un produit final destiné à un public réel, s'inscrivent dans des contextes concrets et mobilisent des contenus jugés intéressants par les élèves. L'autonomie se manifeste sous une forme encadrée : les élèves participent à des choix importants (thèmes, informations à transmettre, organisation interne des groupes) et assument des responsabilités dans la gestion du projet, tout en étant guidés par l'enseignant. Enfin, la coopération est omniprésente : les tâches à accomplir (film, récits, exposition) nécessitent une coordination entre pairs, un partage des rôles et une régulation collective qui constituent à la fois un moteur de motivation et un enjeu pour la gestion de classe. Le rôle des élèves apparaît ainsi plus déterminant dans le déroulement quotidien du projet que dans sa conception globale : ils disposent d'un véritable pouvoir sur l'organisation interne et certains contenus, mais beaucoup moins sur la définition initiale des objectifs, des critères de réussite ou du calendrier.

L'analyse des conditions, obstacles et limites, relatif au troisième objectif, apporte cependant une certaine nuance à cette image globalement positive. D'un côté, certaines conditions semblent favorables : un climat de classe agréable, le soutien de la direction pour les projets culturels ou sportifs, une certaine flexibilité dans l'emploi du temps, ainsi qu'un engagement fort des enseignants. De l'autre, plusieurs tensions majeures sont mises en lumière, notamment par l'Enseignante 2 et à travers mon propre projet : conflits avec le curriculum et la pression liée au temps, nécessité de produire des notes et évaluations formelles, risque d'être perçu davantage comme animateur que comme enseignant lorsqu'on multiplie les sorties et activités hors des cadres scolaires habituels. Pour faire face à ces tensions, les enseignants élaborent des stratégies d'adaptation (articuler finement projets et objectifs du PER, utiliser les productions comme supports d'évaluation, aménager l'emploi du temps), mais ces stratégies reposent largement sur leur engagement personnel et sur des contextes locaux assez favorable.

Pris dans leur ensemble, ces résultats indiquent que la pédagogie de projet offre un fort potentiel pour encourager la motivation, l'autonomie et la coopération des élèves, en donnant du sens aux apprentissages et en les ancrant dans des situations authentiques. Ce potentiel dépend toutefois de la forme concrète que prennent les projets ainsi que des marges de manœuvre réelles dont disposent les enseignants et les établissements. La pédagogie de projet apparaît ainsi moins comme une « recette » que comme une manière de penser et d'organiser l'enseignement, exigeante pour les enseignants mais porteuse de transformations importantes du rapport des élèves aux savoirs.

Conclusion

Synthèse des résultats

Ce travail visait à comprendre dans quelles conditions la pédagogie de projet peut contribuer à faire évoluer des élèves du cycle 2 perçus comme passifs ou peu volontaires vers une posture d'acteurs plus motivés et plus autonomes de leurs apprentissages. Pour répondre à cette problématique, une démarche qualitative interprétative a été menée, articulant deux entretiens semi-directifs avec des enseignantes du cycle 2 et l'observation d'un projet interdisciplinaire en 8e année. Trois objectifs ont orienté cette recherche : décrire la mise en œuvre de la pédagogie de projet, analyser ses effets perçus sur la motivation, l'autonomie et la coopération des élèves, ainsi qu'identifier les conditions et obstacles qui influencent son potentiel motivant.

Les résultats révèlent, d'une part, que dans les classes étudiées, la pédagogie de projet se traduit par des démarches structurées autour d'un produit final authentique, avec un rôle très central de l'enseignant dans la conception et la régulation, tandis que les élèves participent surtout à la gestion quotidienne du projet. D'autre part, ils montrent que cette approche pédagogique favorise globalement l'engagement, la persévérance et le plaisir chez de nombreux élèves, tout en développant principalement une autonomie opérationnelle (organisation du travail, responsabilités au sein du groupe) et en faisant de la coopération à la fois un levier d'apprentissage et une source de tensions. Enfin, le potentiel motivant de la pédagogie de projet semble fortement dépendre des contraintes liées au temps, aux programmes et à l'évaluation, ainsi qu'aux ressources et au soutien disponibles au niveau de l'établissement. Dans l'ensemble, les trois hypothèses de départ sont plutôt confirmées mais doivent être nuancées : la pédagogie de projet peut contribuer à transformer certains élèves passifs en acteurs plus motivés et relativement autonomes, mais cette transformation reste partielle, inégalement répartie et étroitement dépendante de la forme concrète des projets et du cadre institutionnel.

Autoévaluation critique du travail

Ce travail comporte plusieurs limites qui appellent à la prudence dans l'interprétation des résultats. Sur le plan empirique, il s'appuie sur un nombre limité de participantes et sur l'étude d'un seul projet interdisciplinaire, ce qui offre une compréhension approfondie de certaines situations mais ne reflète pas la diversité des pratiques de pédagogie de projet au cycle 2. D'un point de vue méthodologique, la démarche qualitative interprétative repose principalement sur les discours d'enseignantes et les verbatims d'élèves, sujets à des biais liés à la désirabilité sociale, ainsi que sur le regard d'une praticienne chercheuse à la fois actrice et observatrice, ce qui peut engendrer certains angles morts. Enfin, le cadre théorique centré sur la motivation, l'autonomie et la coopération laisse en arrière-plan d'autres dimensions importantes (inégalités sociales, rapports de pouvoir en classe, effets à long terme sur les parcours scolaires), si bien que les résultats doivent être vus comme des éclairages situés plutôt que comme des conclusions généralisables.

Perspectives

Dans la perspective de futures recherches, la question de l'évaluation en contexte de pédagogie de projet au cycle 2 apparaît comme un axe privilégié d'approfondissement. Les résultats de ce mémoire laissent en effet entrevoir des tensions entre exigences certificatives, volonté de soutenir la motivation et développement de l'autonomie, sans permettre une

analyse fine des outils, des critères et de leurs effets sur les élèves. Il serait notamment pertinent d'étudier plus systématiquement la manière dont enseignants et élèves articulent évaluations formative et sommative au sein des projets, la place donnée à l'auto- et à la coévaluation, ainsi que l'impact de différentes pratiques évaluatives sur la motivation, le sentiment de compétence et le rapport à l'erreur. De telles études contribueraient à préciser dans quelles conditions l'évaluation peut réellement soutenir, plutôt que freiner, le potentiel émancipateur de la pédagogie de projet au cycle 2.

Références bibliographiques

- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? Dans C. Baribeau & F. Guillemette (dir.), *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : Les questions de l'heure* (pp. 26-37). Association pour la recherche qualitative. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_fin al2.pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_fin al2.pdf)
- Bordallo, I., & Ginestet, J.-P. (2006). *Pour une pédagogie du projet*. Hachette.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, hors-série(3), 126-139. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf
- Ferdinand, M.-T., Lorrain, L., Morissette, P. L., Pérusset, C., Rouleau, A., Sarrasin, L., Soucy, L., & Veilleux, J. (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et cultures des établissements scolaires : Au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39.
- Giordan, A. (2021). Interdisciplinarité. Dans E. Runtz-Christian & P.-F. Coen (dir.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 169-171). Éditions LEP Loisirs et pédagogie.
- Gremion, & D. Zappella, *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier* (chap. 7).
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*. ESF.
- Huber, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Hachette.
- Lenoir, Y., & Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : Un état de la question. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 1-30.
- Maulini, O. (2016). *Que penser de la pédagogie de projet ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Meia, J.-S. (2022). Apprentissage par projets. Dans J.-S. Meia, P. Carron, K. Dominé, F.
- Miserez-Caperos, C., & Guillaume-Gentil, N. (2023). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse* (Cours 2 – S3_RECH_2) [Diapositives PowerPoint]. Moodle. https://moodle.hep-bejune.ch/pluginfile.php/106987/mod_resource/content/2/RECH%20S3_Cours2_Demarche-coherence_ETU.pdf

Miserez-Caperos, C., & Guillaume-Gentil, N. (2023). *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) [Diapositives PowerPoint]. Moodle. https://moodle.hep-bejune.ch/pluginfile.php/106997/mod_resource/content/2/RECH%20S3_Cours4_Entretien%20et%20questionnaire_final.pdf

Ouvrage collectif. (2008). *Pédagogie de projet. Mieux enseigner est toujours possible*. LEP Éditions Loisirs et pédagogie.

Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. De Boeck.

Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? comment ? *L'Éducateur*, 14, 6-11.

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>

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1075_9782760523111.pdf

Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Université de Genève.

Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 82. ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.

Vassileff, J. (2024). *La pédagogie du projet : Pédagogie de l'autonomie, pédagogie de la complexité* (avec la collab. de F. Hermann). Chronique Sociale.

Annexes

Annexe 1 – Accord de participation à une recherche

Accord de participation à une recherche

Présentation

Je m'appelle Priscilla Huguenin-Dezot et je suis actuellement en 3^{ème} année de formation d'enseignement primaire à la HEP-BEJUNE de la Chaux-de-Fonds. Cette recherche est effectuée dans le cadre de la réalisation de mon Mémoire de Bachelor en formation primaire, sous la direction de Monsieur Thierry Chételat. Il s'agit d'un travail concernant la pédagogie de projet et plus précisément sur la manière dont elle peut transformer des élèves passifs et peu volontaires en acteurs motivés et autonomes de leurs apprentissages au cycle 2.

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. Les données ne seront utilisées que pour cette recherche à des fins scientifiques et la chercheuse s'engage à en assurer la confidentialité. L'enregistrement sera effacé après l'analyse des données. Les informations personnelles seront anonymisées. Aucune donnée touchant à la sphère privée ne sera dévoilée et les éléments permettant d'identifier facilement les sujets ne seront pas publiés. L'interrogé a la possibilité de se retirer à tout moment.

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

Présentation personnelle

- Nom, Prénom
- Âge
- Raison de ma présence

Présentation de la recherche

- Titre et but de mon travail

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
- Comment décririez-vous votre classe ou vos classes actuelles (degré, nombre d’élèves, diversité, climat de classe) ?

Représentations de la pédagogie de projet

1. Quand vous entendez l’expression « pédagogie de projet », à quoi pensez-vous ? Comment la définiriez-vous avec vos mots ?
2. Quels sont, selon vous, les objectifs principaux quand on met en place un projet avec des élèves du cycle 2 ?
3. Qu’est-ce qui distingue, pour vous, une séquence « en projet » d’une séquence plus « classique » ?
4. Avez-vous en tête un projet qui vous a particulièrement marqué ? Pouvez-vous me le raconter brièvement ?

Relance possible :

- Quels étaient les éléments indispensables pour que vous considériez que c’était vraiment un projet (produit final, destinataire, coopération, etc.) ?

Expériences concrètes de projets en classe

1. Pourriez-vous décrire un projet que vous avez mené récemment avec vos élèves (thème, durée, disciplines impliquées) ?
2. Comment organisez-vous vos projets (objectifs, organisation, répartition des tâches) ?
3. Comment décririez-vous le rôle de l'enseignant dans un projet ?
4. Comment décririez-vous la place des élèves dans un projet ?
5. Quelles ont été, selon vous, les principales réussites de ce projet ?
6. Et quelles difficultés avez-vous rencontrées (organisationnelles, liées à la gestion de classe, aux contenus, au temps, etc.) ?

Relances possibles :

- Comment les élèves ont-ils réagi au début du projet ? Et vers la fin ?
- Y a-t-il des moments où vous avez dû ajuster vos plans en cours de route ? Lesquels, et pourquoi ?

Pédagogie de projet, autonomie et responsabilité des élèves

1. Quelle place laissez-vous à l'autonomie des élèves dans la conduite du projet ?
2. En quoi les projets permettent-ils de responsabiliser les élèves ?
3. Comment se déroulent le travail de groupe et la coopération entre élèves dans les projets que vous mettez en place ?

Relance possible :

- Dans vos projets, qui participe à la définition des objectifs et des critères de réussite ? Vous, les élèves, ensemble ?

Pédagogie de projet et motivation des élèves

1. Avez-vous l'impression que la motivation des élèves est aujourd'hui un enjeu important dans votre pratique ? Si oui, en quoi ?
2. De manière générale, quel lien faites-vous entre pédagogie de projet et motivation des élèves ?
3. Comment percevez-vous la motivation des élèves en projet (indices, comportements, attitudes...)
4. Selon vous, quels aspects des projets contribuent le plus à la motivation des élèves (thème, produit final, travail en groupe, autonomie, authenticité de la tâche, etc.) ?
5. Avez-vous observé des moments où la motivation baisse au cours du projet ? Dans quelles situations ?

Relances possibles :

- Est-ce que certains élèves restent peu motivés même en projet ? Qu'est-ce que vous observez chez eux ?
- Pouvez-vous donner un exemple précis où vous avez vu un élève « se mettre en mouvement » grâce à un projet ?
- À l'inverse, un exemple où un projet n'a pas eu l'effet attendu sur la motivation ?

Conditions de mise en œuvre et limites

1. Quelles sont, pour vous, les conditions indispensables pour que la pédagogie de projet fonctionne bien avec des élèves du cycle 2 (classe, école, temps, matériel, soutien, etc.) ?
2. Qu'est-ce qui vous freine ou vous limite le plus dans la mise en place de projets (temps, programmes, évaluations, gestion de classe, hétérogénéité, autres) ?
3. Avez-vous parfois le sentiment que la pédagogie de projet peut entrer en tension avec d'autres attentes (curriculum, évaluations standardisées, etc.) ?
4. Avez-vous développé des stratégies pour « contourner » certains obstacles ?

Relance possible :

- Comment faites-vous concrètement pour concilier projets et exigences du programme ?

Position personnelle et développement professionnel

1. Comment vous sentez-vous dans la mise en place de projets aujourd'hui (à l'aise, en recherche, en tension...) ?
2. Est-ce que votre manière de concevoir et de conduire des projets a évolué depuis vos débuts ? Si oui, en quoi ?
3. Quels types de soutien (formation, échanges entre collègues, ressources) vous ont aidé ou vous aideraient à développer encore cette façon de travailler ?
4. Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez encore expérimenter ou améliorer dans votre manière de travailler en projet ?

Relance possible

- Si vous deviez donner un conseil à un-e jeune enseignant-e qui commence à travailler en projets, quel serait-il ?

Question ouverte de clôture

1. Y a-t-il un aspect de la pédagogie de projet ou de la motivation des élèves dont nous n'avons pas parlé et qui vous semble important ?
2. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ou revenir sur un point que nous avons abordé ?

Conclusion de l'entretien