



**HAL**  
open science

# La démarche projet dans l'enseignement moral et civique : enseigner et transmettre autrement en Cinquième en Réseau d'éducation prioritaire

Fidéline Seigle

► **To cite this version:**

Fidéline Seigle. La démarche projet dans l'enseignement moral et civique : enseigner et transmettre autrement en Cinquième en Réseau d'éducation prioritaire. Education. 2017. dumas-01749480

**HAL Id: dumas-01749480**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01749480>**

Submitted on 29 Mar 2018

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

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

## Année universitaire 2016-2017

### *Master*

*Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.*

*Mention Second degré*

*Parcours : Histoire, Géographie, Enseignement Moral et Civique*

# La démarche projet dans l'enseignement moral et civique : enseigner et transmettre autrement en Cinquième en Réseau d'éducation prioritaire.

Présenté par Fidéline SEIGLE.

Mémoire de master 2 encadré par Monsieur Laurent TURC.

Année universitaire 2016-2017

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.*

*Mention Second degré*

*Parcours : Histoire-Géographie- Enseignement moral et civique*

**La démarche projet dans l'enseignement moral et civique :  
enseigner et transmettre autrement en Cinquième en Réseau  
d'éducation prioritaire**

**Auteur : SEIGLE Fidéline**

**Résumé** : Ce mémoire s'attache à décrire une expérimentation de la démarche projet dans un établissement de Réseau d'éducation prioritaire. Il s'agira dans un premier temps de revenir sur les fondamentaux scientifiques de la démarche projet puis de mettre en œuvre une démarche projet, dans le cadre d'un projet intitulé *Rencontres et Engagements*, intégré dans le programme d'Enseignement moral et civique du cycle 4. Ce projet mènera à une campagne d'affichage concernant les discriminations. La troisième partie de ce travail aura donc pour but d'analyser ce projet, sa mise en œuvre, ses réussites et ses échecs. L'objectif sera de démontrer la plus-value apportée par la démarche projet dans la mise en œuvre de l'Enseignement Moral et Civique en Cinquième en collège REP.

**Mots clés** : *Démarche projet, pédagogie de projet, Enseignement moral et civique, Réseau d'éducation prioritaire, Cycle 4.*

**Summary**: This work focuses on describing an experimentation of the project learning in a *Reseau d'éducation prioritaire* middle-school, with twelve-year-old pupils in the *Enseignement moral et Civique* curriculum. First of all, this work will describe the scientific basis of the project approach. Then, we will study the project, its preparation and progress. Finally, we will analyze the results of our experimentation. The aim is to prove the interest of a project approach with a very heterogeneous public.

**Key words**: *Project learning, project approach, Enseignement Moral et Civique, Réseau d'éducation prioritaire, Cycle 4.*

## **Table des matières**

<b>Introduction</b> .....	1
<b>Partie 1 : La démarche projet, perspectives et définitions scientifiques</b> .....	3
1.1. Un flou sémantique autour des notions de « projet », de « démarche » et de « pédagogie de projet ».....	3
1.1.1. L'impossible définition ? .....	3
1.1.2. Des définitions portées par des chercheurs qui font autorité .....	5
1.1.3. « Ce que l'apprentissage par projet n'est pas » : les écueils à éviter .....	7
1.2. Mettre en avant le projet comme outil d'éducation et d'enseignement, construire une démarche projet ....	8
1.2.1. Une réflexion ancienne sur la question du projet comme outil d'enseignement .....	8
1.2.2. Dépasser cette vision pour construire une démarche projet incluse dans une pédagogie explicite ..	10
1.3. Le projet comme nécessité dans l'enseignement de l'EMC.....	12
1.3.1. Inscrire son enseignement dans les attendus institutionnels et professionnels français au cycle 4 ..	12
1.3.2. Permettre aux élèves de s'épanouir dans l'École et à l'enseignant de s'épanouir professionnellement .....	13
<b>Partie 2 : Mettre en œuvre une démarche projet en Enseignement Moral et Civique</b> .....	17
2.1. Contexte de mise en œuvre de l'expérimentation.....	17
2.1.1. Contexte de l'établissement.....	17
2.1.2. Contexte de la classe .....	18
2.1.3. Contexte dans la programmation annuelle.....	18
2.2. La question des contraintes pesant sur le projet .....	19
2.2.1. Contraintes matérielles .....	19
2.2.2. Dépasser les contraintes matérielles .....	20
2.2.3. Les contraintes liées aux intervenants extérieurs et la manière de les dépasser .....	21
2.3. Construction du projet .....	22
2.3.1. Hypothèses sur lesquels repose l'expérimentation.....	22
2.3.2. Préparation du projet en amont .....	23
2.3.3. Le projet : déroulement et suites .....	25
<b>Partie 3 : Résultats et pistes de remédiation</b> .....	29
3.1. Résultats de l'expérimentation et analyse : le projet a-t'il été bénéfique aux élèves ?.....	29
3.1.1. Quels résultats et quelle mesure de ces résultats ?.....	29
3.1.2. Pourquoi de tels résultats ?.....	34

3.1.3. Nos hypothèses sont-elles vérifiées ?.....	35
3.2. Pistes de remédiation : améliorer le projet et le rendre vraiment utile pour tous les élèves.....	37
3.2.1. Un bilan mitigé, qui oblige à améliorer la mise en œuvre du projet ? .....	37
3.2.2. Des limites importantes à l'expérimentation menée en établissement .....	38
<b>Conclusion : La démarche projet est-elle adaptée au public visé ? .....</b>	<b>39</b>
Bibliographie.....	41
Annexes.....	1
Annexe 1 : Contrat d'objectif du Collège Michel SERVET .....	1
Annexe 2 : Fiche projet à destination du Conseil d'Administration de l'établissement .....	3
Annexe 3 : Exemples de travaux d'élèves .....	5

## Introduction

Dans un contexte d'hétérogénéisation des classes, la question de l'adaptation aux contextes d'enseignement se pose encore plus vivement dans les établissements inscrits dans le dispositif du Réseau d'Education Prioritaire, par exemple au Collège Michel Servet, où l'enseignant à l'origine de ce travail de recherche exerce.

Dans l'établissement où enseigne le professeur à l'origine de ce mémoire, les élèves très favorisés et à l'aise scolairement côtoient des élèves allophones, des élèves touchés par des troubles des apprentissages et des élèves en très grandes difficultés scolaires dont certains risquent de décrocher au lycée, voire avant.

Pour donner envie à tous ces élèves si différents de se surpasser et pour certains de sortir de la passivité et de l'attentisme, il faut mettre en œuvre des démarches différentes d'enseignement.

L'adaptation de l'enseignant à son contexte d'enseignement est de plus attendue : il s'agit d'une compétence professionnelle présente dans le référentiel de compétences des enseignants<sup>1</sup>, dans la compétence quatre, intitulée *Prendre en compte la diversité des élèves*.

En plus d'être un attendu professionnel, cette adaptation au public par des démarches qui permettent à tous d'avoir accès à l'enseignement est donc également un attendu institutionnel, puisque le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation sert de base à l'évaluation des enseignants par l'institution.

Pour répondre à cet attendu professionnel et institutionnel, l'enseignant a recherché des démarches d'enseignement qui soient adaptées aux élèves, en particulier à une classe de Cinquième particulièrement hétérogène. Les exemples d'expérimentations ne manquent pas : utilisation plus poussée du numérique, autoévaluation, démarche projet, etc.

L'enseignant, de par un parcours professionnel très marqué par l'animation socio-culturelle, où la démarche projet se pratique d'une manière différente, a donc choisi de mener une expérimentation dans le cadre d'une démarche projet.

En effet, la pédagogie de projet a semblé trop ambitieuse en raison du contexte de déroulement de l'expérimentation. Il fallait ainsi que l'expérimentation ait lieu au second trimestre et que les

---

<sup>1</sup> Voir Ministère de l'Éducation Nationale : *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. NOR : MENE1315928A. Consulté le 25 avril 2017.

résultats soient traités en un mois maximum. Cela laissait à l'ensemble de l'expérimentation environ trois semaines, ce qui est trop court pour mener une véritable pédagogie de projet.

De fait, la pédagogie de projet telle qu'entendue par les chercheurs en sciences d'éducation, dont Philippe Meirieu<sup>2</sup> suppose un temps long au cours duquel l'enseignant met en place une méthode d'enseignement qui vise à permettre à l'élève de s'émanciper et de s'approprier des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

L'enseignant s'est donc rabattu sur la démarche projet, démarche certes moins ambitieuse mais plus efficace dans le contexte d'enseignement qui était le sien. La définition de la démarche projet, fournie par le chercheur en sciences de l'éducation Philippe Perrenoud, est la suivante : « une entreprise collective gérée par le groupe-classe, qui s'oriente vers une production concrète et induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif [...] afin d'acquérir des apprentissages identifiables ». <sup>3</sup> Pour autant, il reste difficile de donner une unique définition de la démarche projet, tant les conceptions autour du mot « projet » sont éclatées chez les scientifiques et les enseignants.

Cette démarche projet est mise en valeur dans le cadre institutionnel. En effet, les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires relèvent de la démarche projet et le programme d'Enseignement Moral et Civique au collège incite fortement les enseignants à mener des projets pour permettre aux élèves de mieux se retrouver dans les valeurs républicaines. La définition de la démarche projet mise en avant sur le site EDUSCOL est ainsi celle de Philippe Perrenoud<sup>4</sup>.

Dans le cadre du collège, la démarche projet repose donc sur les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires, sur les programmes d'Arts Plastiques et sur ceux d'Enseignement Moral et Civique en premier lieu, ce qui n'empêche pas de mener des projets dans toutes les disciplines. Le collège Michel SERVET a ainsi mis en place des projets comme le Club Développement Durable en Sciences de la Vie et de la Terre, qui organise le tri des déchets dans l'établissement.

---

<sup>2</sup> Philippe Meirieu in Marie Millis (dir.) *Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet*, Chronique sociale, Paris, 2009, page 147.

<sup>3</sup> Philippe Perrenoud *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2002

<sup>4</sup> Catherine Reverdy « Des projets pour mieux apprendre ? » *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°82, février 2013

L'objectif principal de ce mémoire sera donc de construire une démarche projet en classe de Cinquième dans un établissement du Réseau d'Éducation prioritaire dans le cadre du programme d'Enseignement Moral et Civique, puisque c'est celui-ci qui se prête le mieux à cette démarche. Ensuite, il faudra mener le projet et évaluer ses réussites et ses échecs, afin de juger de la plus-value de cette démarche pour les élèves.

Dans un premier temps, nous mettrons en avant un éclairage scientifique sur cette question de la définition et de la mise en œuvre de la démarche projet. Dans un second temps, nous reviendrons sur la mise en œuvre de cette démarche dans le cadre du projet *Rencontres et Engagements* au collège Michel SERVET. Enfin nous évaluerons les résultats de cette mise en œuvre afin de déterminer sa plus-value pour les élèves.

## **Partie 1 : La démarche projet, perspectives et définitions scientifiques**

### 1.1. Un flou sémantique autour des notions de « projet », de « démarche » et de « pédagogie de projet »

#### 1.1.1. L'impossible définition ?

Dans un article de 2002 pour l'Université de Genève, Philippe Perrenoud met en avant la difficulté de fournir une unique définition de la démarche projet<sup>5</sup>. Il opte d'ailleurs dans un premier temps pour l'expression « apprendre à l'école à travers des projets » plutôt que « démarche projet ». L'objet de cet article est dès lors de dépasser une conception largement répandue chez les enseignants selon lui, conception qui ne différencie pas la « pédagogie de projet » et la « démarche projet ».

Cette confusion des enseignants est révélée dès le début de son article :  
« Chaque enseignant a un rapport personnel au projet. [...] Parler de pédagogie du projet comme principe général d'organisation du travail risque de faire fuir assez rapidement tous ceux qui

---

<sup>5</sup> Philippe Perrenoud *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2002



n'adhèrent pas à une pédagogie définie, mais « font leur marché » dans l'éventail des démarches proposées [...] »<sup>6</sup>.

Dès lors, Philippe Perrenoud incite les chercheurs à s'adresser aux enseignants en utilisant les mots « démarche projet » plutôt que « pédagogie de projet ».

Il est vrai que l'expression « pédagogie de projet » a, au premier coup d'œil, tout du terme savant et éloigné des réalités du terrain ou bien d'un idéal surplombant l'enseignant. La définition que donne Philippe Meirieu dans la postface de l'ouvrage de Marie Millis *Je parie que tu peux* en 2009 n'est ainsi pas pour rassurer les enseignants qui seraient effrayés par le « jargon scientifique ». Cette définition est la suivante :

« Par projet, nous entendons une méthode dans laquelle l'adulte investit son autorité et son énergie éducative afin d'atteindre les deux objectifs d'apprentissage que l'éducation doit se donner prioritairement, à savoir s'émanciper et s'associer, les deux démarches inséparables qui conditionnent l'accès au statut de citoyen »<sup>7</sup>.

Cette définition ici ne nous permet pas concrètement de connaître les modalités du « projet » ou de différencier les projets réussis, les projets avortés et les projets échoués.

Enseignants, chercheurs, éducateurs et formateurs : autant d'acteurs éducatifs pour autant de visions différentes du projet et de la « démarche projet ». En définitive, la variété des constructions de projets et de mises en œuvre de ceux-ci nous permet d'affirmer qu'il y a autant de conceptions de la démarche projet qu'il y a d'enseignants qui la pratiquent. Preuves supplémentaires s'il en est, les demandes d'aides sur le forum Neoprofs de l'Education Nationale renvoient plus de 400 sujets différents<sup>8</sup> autour du mot « projet » (hors-sujets et erreurs de traitement de l'algorithme de recherche mis à part), tandis que la base de données

---

<sup>6</sup> Philippe Perrenoud *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2002, (page 1). Accessible sur [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html#copyright](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#copyright), consulté le 7 février 2017

<sup>7</sup> Philippe Meirieu in Marie Millis (dir.) *Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet*, Chronique sociale, Paris, 2009, page 147.

<sup>8</sup> [http://www.neoprofs.org/search?search\\_keywords=projet+en+classe](http://www.neoprofs.org/search?search_keywords=projet+en+classe). Consulté le 7 février 2017.

Expérithèque recense 197 fiches (au 7 février 2017<sup>9</sup>) ayant un rapport avec la « pédagogie de projet ».

Face à ces difficultés des acteurs à s'entendre pour mettre fin au flou sémantique autour de la « démarche projet » et de la « pédagogie de projet », il convient de se raccrocher aux définitions issues des sciences de l'éducation, qui présentent l'avantage de reposer sur des bases scientifiques solides et de se détacher de la subjectivité de l'enseignant en contact direct avec le terrain. Cette prise de hauteur, nécessaire pour véritablement connaître à quoi renvoient les termes « projet », « pédagogie de projet » et « démarche projet » est possible grâce à des définitions scientifiques qui font autorité auprès des chercheurs et peuvent servir à aiguiller les enseignants.

### 1.1.2. Des définitions portées par des chercheurs qui font autorité

Avant de définir scientifiquement l'expression « pédagogie de projet », il convient donc de donner une définition rigoureuse du mot « projet » dans le domaine de l'éducation. Empruntons donc à Jean-Pierre Boutinet sa définition du « projet » comme « mobilisation de moyens en vue d'une fin »<sup>10</sup> pour construire une distinction entre les différents types de projet dans le domaine éducatif. Cette distinction est résumée dans le schéma page suivante.

---

<sup>9</sup> <http://eduscol.education.fr/experitheque/listeRecherche.php>. Consulté le 7 février 2017.

<sup>10</sup> Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Presses universitaires de France, 2005



*Distinction entre les différents sens du mot "projet" dans le domaine éducatif, par Jean-Pierre Boutinet*

Une fois cette distinction opérée, il apparaît que dans le cadre de ce travail de recherche, la définition de projet qui nous intéresse est celle qui porte sur le « projet pédagogique ». La première définition scientifique que nous pouvons retenir est donc celle de Jean-Pierre Boutinet pour lequel le projet pédagogique est « la mobilisation de moyens dans un cadre scolaire afin de permettre la réalisation d'une production concrète et l'acquisition de connaissances et de compétences, dans un nouveau rapport enseignant-apprenant »<sup>11</sup>.

Dès lors, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Philippe Perrenoud pour bâtir une seconde définition scientifique de la « démarche projet » faisant autorité. Pour Philippe Perrenoud donc, une démarche projet est « une entreprise collective gérée par le groupe-classe, qui s'oriente vers une production concrète et induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif. Cette démarche projet suscite

<sup>11</sup> Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Presses universitaires de France, 2005

l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet et favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines ». <sup>12</sup>

### 1.1.3. « Ce que l'apprentissage par projet n'est pas » <sup>13</sup> : les écueils à éviter

Armés de la définition de Philippe Perrenoud rappelée précédemment, nous pouvons déployer des garde-fous qui nous permettent de ne pas tomber dans un malentendu ou une mauvaise compréhension de ce qu'est la démarche projet.

Pour ce faire, il convient donc de revenir sur « ce que l'apprentissage par projet n'est pas », pour reprendre le titre d'une partie de l'article de Catherine Reverdy « Des projets pour mieux apprendre ? » dans le *Dossier d'actualité Veille et Analyse* de février 2013.

Ainsi, l'apprentissage par projet se différencie de l'apprentissage par problème ou *problem-based learning* en ce qu'il ne repose pas sur une résolution d'un problème à l'aide de moyens prédéterminés mais sur la construction d'une démarche en vue de réaliser un objectif (ici, une production matérielle). Par conséquent, l'aboutissement de la production et la construction étape par étape du projet sont aussi importants que la résolution des difficultés initiales <sup>14</sup>.

De plus, l'apprentissage par projet n'est pas l'apprentissage par conception. Il se différencie de celui-ci par l'importance accordée au processus plus qu'à la réalisation finale. En effet, dans le *design-based learning*, la réussite du projet final (construction d'un robot, création d'un site Internet) est plus importante que l'acquisition de compétences durant le processus de réalisation. <sup>15</sup>

Ensuite, l'apprentissage par projet se différencie de l'apprentissage par étude de cas (*case-based learning*) car son objectif premier n'est pas forcément de pouvoir réutiliser l'ensemble de des compétences et connaissances acquises au cours de l'étude dans un autre contexte d'application.

---

<sup>12</sup> Philippe Perrenoud *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2002

<sup>13</sup> Catherine Reverdy « Des projets pour mieux apprendre ? » *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°82, février 2013

<sup>14</sup> *Idem*

<sup>15</sup> *Idem*

Contrairement à l'étude de cas, le projet a un intérêt en lui-même et non un intérêt seulement en tant qu'objet reflétant un contexte.

Enfin, la démarche projet ne devient pédagogie de projet que si elle s'étale dans le temps en tant que manière de construire des apprentissages sur une longue durée, par succession ou imbrication de projets pédagogiques. On ne peut donc pas qualifier un projet ponctuel de « pédagogie de projet ». Pour que la démarche de projet devienne une pédagogie, elle doit se construire sur le temps long, par imbrication de différents projets. Un exemple frappant de pédagogie de projet est celui que livre Marie Millis<sup>16</sup>, professeure de Mathématiques en Belgique dans une classe de Terminale Technique. Cette pédagogie de projet a duré deux ans pendant lesquels de nombreux projets se sont succédé afin de réaliser un voyage d'une semaine en Inde.

Maintenant que nous bénéficions de définitions claires et scientifiquement valables de la démarche projet et que nous avons placé les garde-fous nécessaires, nous pouvons entamer une réflexion consacrée à la construction de la démarche projet.

## 1.2. Mettre en avant le projet comme outil d'éducation et d'enseignement, construire une démarche projet

### 1.2.1. Une réflexion ancienne sur la question du projet comme outil d'enseignement

L'École n'a pas attendu les définitions scientifiques de la démarche projet pour faire des projets avec les élèves. En 1916, John Dewey dans son ouvrage *Démocratie et éducation* mentionne déjà des projets dans les écoles, qu'il définit comme étant « des activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve »<sup>17</sup>. En 1918, William Kilpatrick précise la pensée de son directeur de thèse, John Dewey, dans un article intitulé *The*

---

<sup>16</sup> Marie Millis (dir.) *Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet*, Chronique sociale, Paris, 2009

<sup>17</sup> Cité par Catherine Reverdy « Des projets pour mieux apprendre ? » *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°82, février 2013

*Project Method*<sup>18</sup> en avançant que « tout enseignement doit procéder de l'expérience s'organisant au travers d'un travail productif ».

La pédagogie de projet devient donc à ce moment une pratique de la pédagogie active reposant sur une production concrète. En France, la pédagogie active se répand par l'action de pédagogues comme Célestin Freinet (1896-1966)<sup>19</sup> ou Jean Piaget (1896-1980)<sup>20</sup>.

Si la démarche projet tombe finalement en désuétude au cours des années 1950 dans l'enseignement, elle n'est pas abandonnée dans le domaine périscolaire et dans l'éducation spécialisée. Fernand Deligny, éducateur spécialisé dans la prise en charge des enfants atteints de troubles autistiques complète ainsi la réédition en 1960 de son manuel destiné aux éducateurs et intitulé *Graine de Crapule* par une série de citations relatives à la démarche projet et notamment celle-ci : « Si tu viens les poches pleines de jouets, en une heure ils en feront du bois cassé. Si tu viens la tête pleine de projets, en trois jours ils seront usés. Et les journées ont vingt-quatre heures, les semaines, sept journées, les mois, quatre semaines et les années, douze mois. »<sup>21</sup>.

Par la suite, la démarche projet revient en force dans l'enseignement en France en 1973 avec les expérimentations (au niveau de la classe ou de l'établissement) découlant des « 10% pédagogiques » au programme (dans le secondaire, 10% des horaires d'enseignement sont destinés à des « activités originales en relation avec l'enseignement »). La vision est alors proche de ce que Catherine Reverdy appelle l'apprentissage par conception<sup>22</sup>, le produit final étant plus important que les étapes du projet.

Pour permettre à la démarche projet d'exister en tant que telle et de se détacher de l'apprentissage par conception, il faut attendre la formalisation des définitions de Philippe

---

<sup>18</sup> William H. Kilpatrick, "The Project Method", *Teachers College Record*, 1918

<sup>19</sup> Célestin Freinet *L'École moderne française*, 1946 (cité dans Guy Goupil, *Comprendre la pédagogie Freinet*, éditions des Amis de Freinet, 2007)

<sup>20</sup> Jean Piaget *Où va l'éducation ?*, Gonthiers Denoël, Paris, 1972.

<sup>21</sup> Fernand Deligny, *Graine de Crapule*, (1943, réédition en 1960), Éditions du Scarabée.

<sup>22</sup> Catherine Reverdy « Des projets pour mieux apprendre ? » Dossier d'actualité Veille et Analyse, n°82, février 2013

Perrenoud<sup>23</sup> et d'autres, vue précédemment. Aujourd'hui, il faut dépasser une vision ancienne centrée sur la production finale et inscrire la démarche projet dans une pédagogie explicite, qui mette en avant les étapes plus que le résultat.

### 1.2.2. Dépasser cette vision pour construire une démarche projet incluse dans une pédagogie explicite

Michel Huber, dans son ouvrage *Conduire un projet-élèves*<sup>24</sup> livre un certain nombre de conseils méthodologiques pour construire un projet.

Les conditions pour l'efficacité d'un projet pédagogique sont selon lui : « une fabrication concrète, une prise de pouvoir sur le réel et une reconnaissance sociale, une modification du statut de l'enfant, une prise de pouvoir citoyenne sur les structures de l'école, une autre approche du savoir [...], une autre conception de l'évaluation, un seuil de difficulté minimal, une dimension collective [...] ».

Or, de telles conditions ne peuvent être appliquées que dans le cadre d'une pédagogie explicite, c'est-à-dire d'une pédagogie qui livrerait les objectifs à atteindre et les savoirs et savoir-faire étudiés au fur et à mesure. En effet, le « seuil de difficulté minimal » par exemple doit être déterminé en amont et l'enseignant doit pouvoir susciter l'envie de participer (« modification du statut de l'enfant »). Cela signifie que le projet doit pour l'élève sembler réalisable et donc l'enseignant doit préciser ses attentes et accompagner les élèves dans leur démarche, tout en répétant tout au long du projet ce qui est attendu au final. En cela, la démarche projet s'inscrit dans la pédagogie de l'explicite.

Toutefois, il ne faut pas tomber dans l'excès d'explicitation. Ainsi, Michel Huber<sup>25</sup> met en garde contre trois excès qui guettent l'enseignant au cours de la construction et de la mise en œuvre du projet pédagogique. Ces trois excès sont résumés dans le tableau suivant et mis en regards avec les problématiques déjà soulevées par Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet dans l'ouvrage *Pour une pédagogie du projet*, en 1993<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> Philippe Perrenoud *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2002

<sup>24</sup> Michel Huber *Conduire un projet-élèves*, Profession Enseignant, Hachette éducation, Paris, 2005 (page 57).

<sup>25</sup> Michel Huber *Conduire un projet-élèves*, Profession Enseignant, Hachette éducation, Paris, 2005 (page 57).

<sup>26</sup> Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette éducation, Paris, 1993 (p.12)

Dérive qui guette l'enseignant lors de la construction de son projet selon Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet <sup>27</sup> .	Explication fournie par Michel Huber <sup>28</sup> .
« Dérive productiviste ». L'enseignant se met une forte pression pour faire aboutir le projet, quitte à faire parfois à la place des élèves.	« Bien sûr, il faut que le projet aboutisse mais l'enseignant doit résister à la tentation de confisquer le projet » (page 53). Le projet prend le pas sur l'intérêt pédagogique pour les élèves.
« Dérive techniciste ». « L'élève est l'exécutant d'un projet entièrement conçu par l'enseignant ». L'enseignant veut faire acquérir un certain nombre de compétences et de savoirs, si bien que les élèves n'ont pas de possibilités de faire des erreurs et donc d'apprendre.	« Les explications et les actions montrées par l'enseignant deviennent rapidement des exemples destinés à être reproduits dans des circonstances analogues. » (page 53). L'enseignant montre aux élèves les bonnes manières de procéder, sans les laisser se tromper. Il explicite tous ses attendus et les moyens pour y parvenir.
« Dérive spontanéiste ». « Le projet s'invente au fur et à mesure sans objectifs clairement définis au départ ». L'enseignant suit les désirs des élèves et ses objectifs sont trop flous. Le projet s'étire en longueur et peut devenir irréalisable.	« La non-directivité peut conduire à un profond découragement » (page 54). L'enseignant est trop en retrait et les réalisations des élèves finissent par le décevoir. Les élèves, non guidés, ne parviennent pas à réaliser le projet. L'enseignant est déçu et découragé et les élèves se lassent rapidement.

En définitive, il apparaît que la construction d'une démarche de projet consiste à construire un cadre suffisamment rigide pour éviter la dérive spontanéiste, tout en faisant en sorte d'avoir un cadre suffisamment souple pour éviter la dérive techniciste. D'autre part, l'enseignant doit garder à l'esprit le fait que le processus est plus important que la réalisation finale : c'est ce qui lui permettra d'éviter la dérive productiviste.

Pour réussir à construire une démarche projet, deux nécessités se font jour :

---

<sup>27</sup> Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette éducation, Paris, 1993 (p.12)

<sup>28</sup> Michel Huber *Conduire un projet-élèves*, Profession Enseignant, Hachette éducation, Paris, 2005 (p.57).



1. D'abord celle d'intervenir dans les apprentissages de la manière la plus modérée possible. C'est ce que Michel Huber appelle « intervenir au bon moment dans les situations d'apprentissage, ni trop tôt, ni trop tard [...] »<sup>29</sup>.
2. Ensuite, la nécessité d'articuler les trois piliers de la pédagogie de projet que sont l'affectif (motivation et désir de participer), le social (utilité sociale du projet) et le rationnel (acquisition de savoirs et de savoir-faire). Ces trois piliers sont détaillés par Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet, qui précisent que « le projet relève de trois pôles : affectif, social, rationnel. Ils sont en interaction permanente. Tout l'enjeu consiste à ne pas privilégier un pôle au détriment des autres »<sup>30</sup>.

C'est cette logique qui est privilégiée dans les nouveaux programmes d'Enseignement Moral et Civique au collège.

### 1.3. Le projet comme nécessité dans l'enseignement de l'EMC

#### 1.3.1. Inscrire son enseignement dans les attendus institutionnels et professionnels français au cycle 4

L'enseignant est un fonctionnaire et à ce titre il doit agir de manière éthique et responsable et suivre le programme du Ministère de l'éducation Nationale de la République Française, dont la nouvelle mouture est entrée en vigueur en septembre 2016. Si ce programme met en avant la démarche projet dans le cadre des Enseignements pratiques disciplinaires (EPI)<sup>31</sup>, il est intéressant de noter qu'il met également en avant la démarche projet dans les programmes d'Enseignement Moral et Civique du cycle 4.

Le Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, annexe 3 « programmes du cycle 4 » et section « Enseignement moral et civique » oblige l'enseignant à mettre les élèves en activité lors de cet enseignement. En effet, la loi dispose « L'enseignement moral et civique

---

<sup>29</sup> Michel Huber *Conduire un projet-élèves*, Profession Enseignant, Hachette éducation, Paris, 2005 (p.54).

<sup>30</sup> Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette éducation, Paris, 1993 (p.12)

<sup>31</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid100518/les-enseignements-pratiques-interdisciplinaires-epi.html>. Site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, rubrique « Enseignements pratiques interdisciplinaires », consulté le 1<sup>er</sup> mars 2017.

est par excellence un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et collectivement. Il n'est [...] pas une transmission magistrale de connaissances et de valeurs. Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement »<sup>32</sup>.

La démarche projet se prête bien à un enseignement moral et civique qui veut « mettre les élèves en activité individuellement et collectivement »<sup>33</sup> car il repose sur une démarche active, qui met les élèves au centre des apprentissages, ce que permet de faire le projet pédagogique. Le Bulletin Officiel ne s'y trompe pas car il propose des exemples de projets possibles avec les élèves et notamment « Création et animation de club ou d'association dans l'établissement, participation au foyer socio-éducatif et à l'association sportive » (axe « Engagement » du programme)<sup>34</sup> ou encore « Élaboration d'un projet de règlement intérieur ou d'une modification de celui-ci » (axe « Le droit et la règle » du programme)<sup>35</sup>.

Par conséquent, la démarche projet, parce qu'elle permet de répondre à la commande institutionnelle, peut parfaitement être mise en place dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique au cycle 4 (Cinquièmes, Quatrièmes, Troisièmes).

### 1.3.2. Permettre aux élèves de s'épanouir dans l'École et à l'enseignant de s'épanouir professionnellement

Au-delà de la nécessité institutionnelle de la démarche projet dans l'Enseignement Moral et Civique, on peut mettre en évidence une nécessité professionnelle et éthique. En effet, la démarche projet permet à l'élève de s'épanouir dans l'École et à l'enseignant de s'épanouir

---

<sup>32</sup> Arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015. NOR : MENE1526483A. Entrée en vigueur le 26 novembre 2015. Disponible ici : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94717](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717) et consulté le 1<sup>er</sup> mars 2017

<sup>33</sup> J.O du 24-11-2015, *Op.cit.*

<sup>34</sup> J.O du 24-11-2015, *Op.cit.*

<sup>35</sup> J.O du 24-11-2015, *Op.cit.*

dans son métier. C'est le sens de l'expression « une démarche projet qui bénéficie à tous », employée par Philippe Meirieu<sup>36</sup>.

Dans le cas de l'élève, Philippe Meirieu dans son ouvrage *Le Plaisir d'apprendre* explique que la démarche projet peut contribuer à redonner à l'élève le plaisir d'apprendre<sup>37</sup>. Il s'agit de faire relever aux élèves un défi, un « pari »<sup>38</sup> qui bouscule leurs certitudes. C'est le sens de la formule de Philippe Meirieu dans la postface de l'ouvrage de Marie Millis : « Elle a parié. Ils ont parié. Ils l'ont fait. »<sup>39</sup>. L'expression « pari » est révélatrice : il s'agit de dépasser une difficulté initiale pour relever un défi. Le bilan du projet mené par Marie Millis est édifiant : « les élèves ont acquis une plus grande assurance. Ils osent affirmer leur talent »<sup>40</sup>.

En définitive, si on considère que l'épanouissement personnel des élèves passe par la construction d'une meilleure estime de soi, on peut donc dire que la démarche projet participe à l'épanouissement des élèves.

Dans le cas de l'enseignant, la démarche projet permet de modifier la relation avec les apprenants. Marie Millis soutient ainsi que « travailler par projet élimine donc les problématiques de manque de motivation et de violence »<sup>41</sup>. Le climat de classe est plus serein et l'enseignant peut alors travailler dans une ambiance plus agréable.

De plus, l'enseignant est reconnu en tant que moteur du projet et non plus seulement en tant qu'enseignant dans un rapport frontal de transmission de savoirs académiques. Sa posture s'en trouve valorisée. C'est ce qu'explique Marie Millis lorsqu'elle précise que l'enseignant « est incontestablement apprécié pour sa part au projet, ce qu'il permet et anime »<sup>42</sup>.

---

<sup>36</sup> Notamment dans Philippe Meirieu in Marie Millis (dir.) *Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet*, Chronique sociale, Paris, 2009, (p.147).

<sup>37</sup> Philippe Meirieu, *Le Plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement, 2014.

<sup>38</sup> Marie Millis (dir.) *Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet*, Chronique sociale, Paris, 2009

<sup>39</sup> Philippe Meirieu in Marie Millis (dir.) *Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet*, Chronique sociale, Paris, 2009

<sup>40</sup> Marie Millis (dir.) *Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet*, Chronique sociale, Paris, 2009, (p.136)

<sup>41</sup>, *Idem*, (p.133)

<sup>42</sup> *Idem*, (p.133)

On peut donc affirmer que la démarche projet a des effets sur l'épanouissement des élèves en tant que personnes et sur celui des enseignants en tant que professionnels agissant dans un rapport plus apaisé et collaboratif avec les élèves. Du fait de ces bienfaits sur les élèves, les enseignants et dans une moindre mesure les parents d'élèves, la démarche projet est donc une démarche adaptée dans le contexte scolaire. Nous l'appliquerons plus précisément dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique en Cycle 4 car le programme incite fortement à la mise en œuvre de projets dans cet enseignement.

Pour conclure, la démarche projet, une fois définie comme étant « une entreprise collective gérée par le groupe-classe, qui s'oriente vers une production concrète et induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif »<sup>43</sup>, pour reprendre Philippe Perrenoud, s'avère être adaptée au contexte scolaire.

En effet, si l'idéal serait de mettre en place une véritable pédagogie de projet – comme l'a fait Marie Millis<sup>44</sup> –, il est difficile de mettre en place un tel dispositif au cours d'une année de stage car cela demande beaucoup de préparation en amont.

Par conséquent, cette démarche projet sera mise en place dans une classe de Cinquièmes, en gardant à l'esprit qu'il ne s'agira pas d'une pédagogie de projet mais d'une démarche de projet. On veillera à éviter les principales dérives qui menacent l'enseignant lors de la préparation et de la mise en œuvre du projet, dérives expliquées par Michel Huber<sup>45</sup> et Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet<sup>46</sup>.

Fort d'une définition rigoureuse, l'enseignant peut dès lors dépasser la vision ancienne de la démarche projet décrite notamment par John Dewey, Jean Piaget, William Kilpatrick ou Célestin Freinet pour mettre en œuvre un projet dans lequel la production finale sera aussi importante que le processus.

Néanmoins, de nombreuses difficultés demeurent en ce qui concerne la connaissance exhaustive des tenants et des aboutissants de la démarche projet.

---

<sup>43</sup> Philippe Perrenoud *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2002

<sup>44</sup> Marie Millis (dir.) *Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet*, Chronique sociale, Paris, 2009

<sup>45</sup> Michel Huber *Conduire un projet-élèves*, Profession Enseignant, Hachette éducation, Paris, 2005

<sup>46</sup> Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette éducation, Paris, 1993

La première de ces difficultés est liée au flou sémantique : il y a en effet autant de visions du projet qu'il y a d'enseignants et les définitions scientifiques ne font pas consensus.

Cette difficulté est liée à la seconde, qui repose sur la différence entre la pédagogie de projet et la démarche projet. Ainsi est-il difficile de se rendre compte de la limite entre une démarche projet trop ambitieuse et une pédagogie de projet qui ne le serait pas assez.

La troisième difficulté rencontrée est liée au paradoxe du projet : utilisé dans l'enseignement depuis le début du XXe siècle, le projet pédagogique a connu tellement de formes différentes avant d'être conceptualisé au cours des années 1990 que les mises en garde concernant ses dérives possibles sont récentes. Cela signifie que de nombreux projets autrefois considérés comme pertinents sont aujourd'hui remis en cause car on considère qu'ils sombrent dans des dérives, notamment des dérives technicistes.

Ainsi, les projets de voyages scolaires à Auschwitz ont récemment été repensés afin de faire du voyage scolaire un moyen et non une fin en soi et de se garder de faire un voyage mémoriel. Il ne s'agit plus de faire du voyage à Auschwitz l'aboutissement du projet mais de considérer que le projet commence avec le voyage scolaire. La visite des camps de concentration ne peut donc plus être considérée comme une fin en soi, un objectif du projet. Cette préparation rigoureuse en amont, qui donne lieu à un voyage puis une production en aval est ainsi fortement conseillée par les cafés pédagogiques, dans un article de Nicole Mullier, en 2004<sup>47</sup>.

Le projet mené dans le cadre de l'expérimentation pour ce travail de recherche est donc une démarche projet en classe de Cinquièmes, incluse dans le programme d'Enseignement Moral et Civique. Ce choix d'expérimentation induit des difficultés possibles de mise en œuvre. Certaines de ces difficultés sont liées au public de Réseau d'Éducation Prioritaire dans lequel l'enseignant exerce et notamment les problèmes de gestion de classe et de motivation, qui nécessitent de fortement insister sur la transmission de valeurs. De plus, comme il s'agit d'un projet qui implique la participation d'intervenants extérieurs, cela crée des difficultés d'ordres matériel et juridique. On peut aussi mettre en évidence des difficultés pour évaluer les progrès des élèves. Enfin, des difficultés subsistent en termes de volumes horaires disponibles pour assurer la bonne marche du projet et l'insertion de celui-ci dans le Parcours Avenir.

---

<sup>47</sup> Nicole Mullier, « Organiser le voyage de nos élèves à Auschwitz », *Cafés pédagogiques*, 2004

[http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2004/Shoah04\\_ausch.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2004/Shoah04_ausch.aspx). Consulté le 1<sup>er</sup> mars 2017

Au vu des questionnements soulevés précédemment et de l'étude des ouvrages de référence, la problématique de ce mémoire sera donc :

En quoi la démarche projet en Enseignement Moral et Civique en Cinquième, insérée dans le parcours Avenir, permet-elle une meilleure appropriation par les élèves des notions clés liées à l'engagement et des valeurs républicaines associées ?

## **Partie 2 : Mettre en œuvre une démarche projet en Enseignement Moral et Civique**

### 2.1. Contexte de mise en œuvre de l'expérimentation

#### 2.1.1. Contexte de l'établissement

Le projet sera mené dans le cadre d'une classe de Cinquièmes du collège Michel SERVET à Annemasse, établissement classé en réseau d'éducation prioritaire (REP).

Il s'agit d'une classe de vingt-cinq élèves ce qui, dans un contexte de REP, est un nombre important. Cette classe est très hétérogène : cela est lié au contexte particulier de l'établissement.

En effet, le public de l'établissement est partagé entre des élèves défavorisés issus de la Zone Urbaine Sensible du Perrier, des élèves issus des classes moyennes et des élèves issus des catégories socio-professionnelles favorisées, dont les parents travaillent souvent dans les banques et les grandes entreprises genevoises. Nous notons une forte proportion d'élèves allophones dans cet établissement.

Enfin, il est important de noter que l'établissement a un contrat d'objectif qui vise à mieux prendre en compte les besoins liés à ce public. Les trois objectifs de ce contrat sont :

1. Amener chaque élève à la réussite de son parcours de formation
2. Améliorer la maîtrise des langages pour penser et communiquer
3. Amener les élèves à s'approprier les notions de valeurs et de respect

### 2.1.2. Contexte de la classe

L'hétérogénéité de la classe n'empêche pas les élèves de progresser régulièrement. Certains élèves ont néanmoins une maîtrise de la langue française et/ou de la lecture insuffisante, ce qui les place en grandes difficultés.

On peut donc affirmer que la classe repose sur une « tête de classe » composée de six élèves, qui ont un effet moteur. À l'opposé de cette « tête de classe », se trouvent cinq élèves en grandes difficultés (élèves allophones notamment), quatre élèves perturbateurs et deux élèves bénéficiant d'aménagements spécifiques.

L'un de ces deux élèves est un jeune qui a été déscolarisé pendant dix-huit mois en raison d'une grave maladie et qui vient d'intégrer une classe de collège pour la première fois de sa vie. Il est en fauteuil roulant et jouit d'une AVS ainsi que d'un Projet d'Accueil Individualisé. La classe intègre également un jeune dyslexique, qui bénéficie lui aussi d'une AVS et d'une prise de note par ordinateur, dans le cadre d'un Projet Personnalisé de Scolarisation.

### 2.1.3. Contexte dans la programmation annuelle

Enfin, il est important de noter que la classe a déjà mené un projet d'Enseignement Moral et Civique autour de la sensibilité et de l'identité, intitulé « Moi et les autres » en octobre, qui a duré neuf heures.

Dans la programmation annuelle, le projet d'Enseignement Moral et Civique mené dans le cadre de ce mémoire est le dernier moment d'Enseignement Moral et Civique de l'année. En effet, avec dix heures d'enseignement, la commande institutionnelle de dix-huit heures d'Enseignement Moral et Civique dans l'année est respectée. Le projet se déroule après un chapitre de Géographie consacré à l'énergie et l'eau et intitulé *Gérer l'eau et l'énergie dans le monde*, et avant un chapitre sur l'alimentation dans lequel s'insère un Enseignement Pratique Interdisciplinaire intitulé *Architecture et Développement durable : les écoquartiers*.

## 2.2. La question des contraintes pesant sur le projet

### 2.2.1. Contraintes matérielles

Les élèves ont cours dans deux salles différentes au cours du projet.

Le lundi, ils sont en salle 100. La principale contrainte liée à cette salle est que les tables sont doubles et ne peuvent pas être séparées. Par conséquent, seuls des ilots de quatre ou des binômes sont possibles dans cette salle. Une division en huit ilots de trois élèves est donc impossible. De plus, la superficie de la salle et son agencement obligent l'enseignant à se déplacer entre des tables en rangée serrées et limite ses déplacements dans la salle. Cela signifie que la salle est organisée en rangées de doubles tables et qu'il est impossible de changer cette disposition, pour deux raisons : l'exiguïté de la pièce et le fait que cette salle est partagée par quatre enseignants, ce qui nécessite de remettre en place chaque table déplacée à la fin du cours. Une telle manœuvre fait perdre un temps précieux, ce qui explique que les changements de disposition sont très limités dans cette salle 100.

Le jeudi et le vendredi, les élèves ont cours dans la salle 104. Dans cette salle, les tables sont uniques et rassemblées en ilots de quatre. Les changements de disposition sont donc plus aisés. Les élèves sont habitués à un agencement en rangées de binômes, qui permet à l'enseignant de mieux gérer le volume sonore et de mettre en place des binômes de soutien. Cependant cette salle est, comme la salle 100, exiguë. Cela signifie qu'un agencement en U par exemple est impossible car les élèves se retrouvent collés contre le mur. Toutefois, on peut réaliser dans cette salle des ilots de trois en cas de besoin. De plus, la salle est partagée entre deux enseignants, dont l'un fonctionne en ilots, ce qui nécessite de remettre les tables en place à la fin de chaque heure.

En ce qui concerne les contraintes liées au matériel pédagogique, il est important de noter que le projet ne bénéficie d'aucune subvention. Cela veut dire que le matériel de création artistique (crayons, feutres, gommes, scotch etc.) est fourni par les élèves. En revanche, les feuilles au format A3 et A4 sont fournies par l'établissement en cas de besoin, ainsi que la pâte autoadhésive, la plastifieuse et les photocopies (noir et blanc uniquement). De plus, cette absence de subventions implique de recevoir des intervenants extérieurs sans les rémunérer.



Pour résumer, les principales contraintes matérielles à prendre en compte sont l'absence de subventions pour le projet, l'exiguïté des salles, le partage de celles-ci entre plusieurs enseignants – ce qui nécessite de remettre la salle en place après chaque changement – et enfin l'impossibilité de s'approprier une salle au cours du projet, en raison des changements intervenant entre le lundi et les autres jours.

### 2.2.2. Dépasser les contraintes matérielles

Pour dépasser les contraintes liées au partage des salles et à leur exiguïté, l'enseignant doit anticiper les besoins de la classe au cours du déroulement du projet.

Par exemple, s'il est prévu de faire un débat, l'enseignant veillera à réserver une salle en U ou bien à faire cela un jeudi ou un vendredi en salle 104 afin de profiter des ilots déjà constitués. En revanche, s'il est prévu de travailler en binômes, on réalisera cette séance plutôt un lundi pour ne pas avoir à déplacer des tables et, si la séance se déroule un jeudi ou un vendredi, on veillera à anticiper en déplaçant les tables avant le début du cours et en les faisant remettre en place par les élèves à la fin de celui-ci.

Pour ce qui est des contraintes financières, il existe plusieurs solutions. Concernant l'absence de subvention par l'établissement, il est important de distinguer deux conséquences : l'absence de matériel et l'absence de possibilité de rétribuer les intervenants extérieurs. Pour ce qui est du matériel, on mettra en place une « banque de matériel »<sup>48</sup>, qui est une caisse dans laquelle les élèves et l'enseignant déposent leur matériel (crayons de couleurs, feutres etc.) marqué à leur nom pour la durée du projet. Lors des activités de création, les élèves peuvent donc venir emprunter du matériel, renseigner une fiche d'emprunt (nom ?, prénom ?, objet emprunté ?, au nom de quel élève ?) et venir rendre le matériel une fois celui-ci utilisé. De même, comme l'enseignant dispose d'un abonnement à une banque d'images, il peut faire

---

<sup>48</sup> Idée issue de la pratique de l'animation socioculturelle pendant cinq ans. Pour plus de renseignements concernant les mutations de ces métiers, la problématique du manque de matériel et de la gestion de groupe dans les Accueils de Loisirs sans Hébergement, voir Mustafa Poyraz « Mutation de l'animation socioculturelle », *Agora Débats Jeunesse*, 2004. Disponible sur la base de données *Persée* ([http://www.persee.fr/doc/agora\\_1268-5666\\_2004\\_num\\_35\\_1\\_2160](http://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2004_num_35_1_2160)), consultée le 19 avril 2017.

imprimer en couleur celles-ci en dehors de l'établissement et faire établir une facture pour obtenir remboursement par la suite.

Enfin, concernant l'absence de rétribution des intervenants extérieurs, cela nécessite d'être au clair dès le départ auprès des intervenants extérieurs en leur précisant que leur intervention se fera de façon bénévole. En tenant un discours clair sur ce point, on témoigne de son respect envers les intervenants extérieurs et on bâtit une relation professionnelle saine, ce qui permet de rassurer les intervenants et les parents d'élèves, tout en respectant les contraintes financières.

### 2.2.3. Les contraintes liées aux intervenants extérieurs et la manière de les dépasser

Pour réaliser ce projet, l'intervention de personnes extérieures à l'établissement est indispensable et génère des contraintes spécifiques.

Le choix des intervenants est rendu difficile par l'absence de subventions. Il faut en effet convaincre des personnes d'intervenir bénévolement en classe, pendant cinquante-cinq minutes, devant une classe de Réseau d'Éducation Prioritaire dont elles ignorent tout.

La recherche de bénévoles issus d'associations de l'agglomération annemassienne a donc duré deux semaines.

Le projet était originellement centré sur la question de la lutte contre le racisme mais les associations agissant autour de cette thématique n'ont jamais donné de réponse définitive à l'enseignant.

L'enseignant a dès lors fait passer aux élèves un questionnaire pour leur demander s'ils connaissaient des associations intéressées par le projet. C'est ainsi que deux associations spécialisées dans la lutte contre les discriminations liées au handicap ont été mises au courant du projet et ont proposé d'intervenir bénévolement un lundi. Comme le projet n'avait pas encore démarré, l'enseignant a pu changer les objectifs du projet et sa construction pour s'adapter aux disponibilités et aux thématiques abordées par les bénévoles des associations As-Dys TDA et Annemasse Handisport lors de la rencontre avec les élèves.

Étant donné qu'il ne restait que quinze jours avant le début du projet, l'enseignant a fourni aux intervenants la trame générale de ce dernier ainsi que les objectifs, puis a déterminé avec les associations concernées le contenu des interventions. La préparation était ainsi achevée une

semaine avant les interventions, temps que l'enseignant a pu mettre à profit pour préparer la venue des bénévoles avec les élèves.

On constate donc que les maîtres-mots pour dépasser les contraintes liées aux intervenants extérieurs sont la réactivité, la clarté et l'adaptation. En réagissant rapidement aux premières déconvenues, l'enseignant a pu adapter son projet. De plus, lorsque les associations se sont montrées intéressées, l'enseignant a dû être réactif pour proposer rapidement une trame du contenu des interventions auprès des élèves et rassurer les intervenants en montrant le sérieux du projet.

## 2.3. Construction du projet

### 2.3.1. Hypothèses sur lesquels repose l'expérimentation

Les réflexions préalablement énoncées permettent de constater un ensemble de situations problématiques.

D'un côté, nous avons des élèves qui ont grandement besoin de cadres et de méthodes d'enseignement différentes, dans un contexte d'établissement difficile. De l'autre, nous avons un certain nombre de contraintes financières, horaires et matérielles qui pèsent sur l'organisation du projet, y compris sur son recours à des intervenants extérieurs.

Dès lors, il faut concilier les contraintes et les besoins pour créer un projet bénéfique pour les élèves, l'enseignant et l'établissement. La première intuition serait donc de chercher à mettre en place un projet qui permette à l'élève d'être acteur<sup>49</sup>. Cette intuition mène à la première hypothèse :

- Construire le projet avec les élèves leur permet d'acquérir des connaissances, des compétences et des savoir-être.

---

<sup>49</sup> Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet « Rendre l'élève acteur du projet », *Pour une pédagogie du projet*, page 114, Paris, 1993

La deuxième hypothèse, qui s'annonce plus difficile à vérifier, est la suivante :

- La démarche projet en Enseignement Moral et Civique permet à l'élève de mieux s'impliquer et permet d'améliorer le climat scolaire, en rendant plus aisée l'acquisition des valeurs citoyennes.

C'est donc à partir de ces hypothèses que nous allons bâtir le projet et le mener. Par la suite, nous analyserons les résultats et validerons ou non nos deux hypothèses.

### 2.3.2. Préparation du projet en amont

Nos recherches documentaires préalables nous ont mis en garde contre les dangers d'un projet mal préparé et ont rappelé qu'il faut, même si le projet est construit avec les élèves, que l'enseignant sache toujours où il veut aller<sup>50</sup>. Par conséquent, il est important de bâtir une trame et des objectifs hebdomadaires pour baliser le projet, quitte à devoir modifier quelque peu cette trame plus tard.

Pour bâtir une trame au projet, il faut savoir ce que l'on veut obtenir à la fin en termes de connaissances, de compétences et de savoir-être. Pour cela, les objectifs pédagogiques du projet et la problématique d'enseignement doivent être clairs. Fin décembre, l'enseignant s'est arrêté sur la double problématique suivante : « Qu'est-ce que l'engagement associatif ? Comment s'engager ? ».

De plus, l'enseignant a arrêté les objectifs suivants, en termes de compétences :

1. Pratiquer différents langages : s'exprimer à l'oral<sup>51</sup> et, plus secondairement, à l'écrit ;
2. Coopérer et mutualiser : travailler ensemble pour réaliser une tâche complexe.

Ainsi, même s'il travaille d'autres compétences au cours du projet, il sait qu'il évaluera ces deux compétences en priorité.

À partir de la problématique d'enseignement et des objectifs d'enseignement, l'enseignant peut déterminer deux objectifs en termes de connaissances. Pour l'enseignant, il s'agit de formuler ses attentes en fin de séquence.

---

<sup>50</sup> Voir la mise en garde contre les dérives de la pédagogie de projet exposées par Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet dans *Pour une pédagogie du projet*, Hachette éducation, Paris, 1993 (p.12)

<sup>51</sup> Il s'agit ici de reprendre les compétences disciplinaires et d'en profiter pour inscrire le projet dans le contrat d'objectif de l'établissement (voir en annexe le contrat d'objectifs du Collège Michel SERVET).

Ces objectifs en termes de connaissances, issus du Bulletin Officiel, sont :

1. Connaître et distinguer les notions suivantes : Engagement, Association, Engagement individuel, Intérêt général, Intérêt particulier<sup>52</sup> ;
2. Comprendre que tout le monde peut s'engager, à des degrés divers.

La trame initiale du projet, achevée début janvier, est donc la suivante :

13-17 février	<ul style="list-style-type: none"><li>• Présentation du projet aux élèves, aux intervenants et à l'équipe pédagogique.</li><li>• Validation officielle du projet par le chef d'établissement, Claudine Colluni.</li><li>• Évaluation diagnostique (Quels sont les prérequis des élèves ?)</li><li>• Mise au point d'un questionnaire à soumettre aux différents intervenants.</li></ul>
6-10 mars	<ul style="list-style-type: none"><li>• Intervention de personnes issues de milieux associatifs qui décrivent leurs actions tandis que les élèves remplissent leurs questionnaires.</li><li>• Synthèse en groupe des réponses des intervenants aux questionnaires.</li></ul>
13-17 mars	<ul style="list-style-type: none"><li>• Débat en classe sur la question suivante : « Comment présenter notre travail à l'ensemble de l'établissement ? »</li><li>• Réalisation d'une production écrite de restitution des questionnaires à l'ensemble de l'établissement</li><li>• Evaluation terminale : proposer la même évaluation qu'au départ, pour mesurer l'écart entre ce que les élèves connaissaient avant le projet et ce qu'ils connaissent une fois celui-ci quasiment achevé</li><li>• Installation des productions écrites dans l'établissement</li></ul>

Une fois la trame mise en place, on peut contacter les bénévoles des associations.

L'enseignant commence par rechercher dans l'annuaire et sur Internet les associations de l'agglomération annemassienne. Comme il y a un grand nombre d'associations, l'enseignant

---

<sup>52</sup> La précision « connaître et distinguer » est importante ici. Il ne s'agit pas d'obtenir du par cœur de la part des élèves mais une imprégnation et une maîtrise des notions. Un élève capable d'expliquer une notion avec ses propres mots respecte les attentes de l'enseignant et va même au-delà, en montrant sa maîtrise de la notion. Les notions reprises sont celles suggérées par l'analyse du BO du 26 novembre 2015.

choisit une thématique qui soit la plus proche possible du quotidien des élèves. Avec cette thématique (le racisme), l'enseignant peut sélectionner une quinzaine d'associations et leur téléphoner ou leur envoyer un courriel pour prendre rendez-vous.

Comme l'enseignant ne reçoit pas de réponses, il fait passer aux élèves un formulaire Google, à remplir à partir du cahier de texte numérique pour savoir s'ils connaissent des associations intéressées par le projet.

Deux élèves mentionnent dans leurs questionnaires Annemasse Handisport et As-Dys TDA. Jeanne S. et Sébastien L., bénévoles d'Annemasse Handisport, ainsi qu'Yvette P., présidente d'As Dys TDA, se montrent intéressés par le projet. L'enseignant réoriente donc le projet autour de la question de l'insertion des personnes handicapées dans la société, ce qui n'est finalement pas pénalisant pour le projet car cela peut permettre de mieux insérer les deux élèves en situation de handicap dans la classe.

L'enseignant envoie donc la trame générale du projet aux trois bénévoles, qui confirment être toujours intéressés. L'enseignant peut alors fixer une date pour les rencontres entre la classe et les trois intervenants : ce sera le 6 mars 2017. Pour déterminer le contenu de ces interventions, l'enseignant définit un temps de parole pour chaque association de vingt minutes et donne à chaque association les questions qui seront probablement posées, comme « Qu'est-ce que l'engagement pour vous ? » ou encore « Quelles sont les actions de votre association ? ». À partir de cela, les intervenants se mettent d'accord. Une semaine avant leur intervention, ils envoient à l'enseignant leurs diaporamas et l'enseignant valide le contenu et le respect du temps.

La préparation du projet achevée, on peut présenter au Conseil d'Administration de l'établissement la fiche projet complétée, afin d'informer l'ensemble de l'équipe du projet et garder une trace de celui-ci. Cette fiche projet est remise au chef d'établissement. Une version rectificative de cette fiche sera réalisée à la fin du projet afin de mesurer l'écart entre le projet tel qu'il était prévu et le projet tel qu'il s'est réellement déroulé.

### 2.3.3. Le projet : déroulement et suites

Comparons dès lors le projet tel qu'il a été conçu et le projet tel qu'il s'est déroulé. Pour cela, nous allons comparer la trame initialement prévue et la trame du déroulement réel. Cependant, il faut revenir dans un premier temps sur la construction du projet par les élèves.

Sachant que le projet dure entre neuf et dix heures, réparties sur trois semaines, il importe de mettre en place un rythme, afin de fixer les élèves dans une routine<sup>53</sup>. C'est à l'intérieur de cette routine que se déploient les différentes phases du projet.

Dans le cadre de cette routine, considérons donc que le lundi sera consacré à la construction du programme de la semaine, le jeudi à l'activité centrale dudit programme et le vendredi au bilan des connaissances acquises et des travaux réalisés.

Le déroulement du projet peut donc être résumé dans le tableau suivant.

	<b>Lundi</b>	<b>Jeudi</b>	<b>Vendredi</b>
	Évaluation sommative en histoire. Recadrage de la classe suite à une bagarre le cours précédent.	Présentation du projet. Définition des notions étudiées	Évaluation diagnostique. Construction des questionnaires.
<b>13-17 février</b>	Comme les élèves s'étaient battus la semaine d'avant, l'enseignant a dû prendre le temps pour faire un recadrage sur les règles de vie. Puis, les élèves ont eu une évaluation sommative en histoire. L'enseignant avait prévu d'avoir le temps de commencer le projet mais ce ne fut pas le cas.	L'enseignant est revenu sur l'évaluation sommative de la veille. L'enseignant a distribué un devoir de rattrapage. Dans les vingt minutes restantes, les élèves ont noté dans leurs cahiers le titre et l'introduction du projet, comprenant les objectifs du projet et les notions étudiées.	La séance a commencé par un quart d'heure d'évaluation diagnostique. Puis, nous avons visionné l'interview d'une bénévole. Enfin, nous avons réfléchi aux questions qu'il faut poser lors d'une interview. Les élèves ont proposé des questions.
<b>Après-séance</b>	Corriger l'évaluation sommative. Préparer la trace écrite pour le lendemain.	Préparation de l'évaluation diagnostique. Mise au point avec les intervenants.	Correction de l'évaluation. Envoi du questionnaire mis au propre aux intervenants.

<sup>53</sup> Sur l'importance du rite et de la routine dans l'enseignement secondaire comme aide à la gestion de classe, voir « Le sens des rites scolaires » *Recherches en Éducation*, Denis Jeffrey – hors-série n°8 - Septembre 2015. Disponible sur le site de l'académie Nancy-Metz, à l'adresse suivante <http://www4.ac-nancy-metz.fr/climat-scolaire/aca/REE-HS-8.pdf>, consultée le 20 avril 2017.

<b>6-10 mars</b>	<b>Lundi</b>	<b>Jeudi</b>	<b>Vendredi</b>
	Intervention des associations As-Dys TDA et Annemasse Handisport.	Synthèse en groupe des questionnaires. Définition des notions à partir des interventions des bénévoles.	Débat pour décider de la suite à donner au projet. Première évaluation sur l'oral.
	Jeanne S., Sébastien L. et Yvette P. sont intervenus auprès des élèves. Chaque association a parlé un quart d'heure puis il y a eu environ vingt minutes de questions. Les élèves ont rempli les questionnaires et l'enseignant les a ramassés à la fin de l'heure.	L'enseignant a mis les élèves par trois afin qu'ils complètent ensemble les questionnaires. Puis, il a ramassé ces questionnaires et les élèves ont rédigé une trace écrite. Enfin, l'enseignant a demandé aux élèves de préparer pour le lendemain des idées sur : « Comment rendre compte de notre projet dans l'établissement ? »	Les élèves ont débattu concernant la suite à donner au projet. L'enseignant a pu les évaluer sur l'expression orale et sur le respect des autres. La proposition de l'élève H., visant à réaliser des affiches, a été acceptée à l'issue du vote par dix-sept voix pour et huit contre.
<b>Après-séance</b>	Remercier les intervenants.	Évaluer le travail de groupe grâce aux questionnaires restitués.	Trouver le matériel nécessaire. Préparer une méthodologie pour guider les élèves dans leur travail.
<b>13-17 mars</b>	<b>Lundi</b>	<b>Jeudi</b>	<b>Vendredi</b>
	Programmation de la semaine. Brouillon des affiches.	Fin de la réalisation des affiches. Deuxième évaluation sur l'oral.	Bilan. Réalisation des invitations.
	Les élèves se sont mis par binômes afin de réaliser les douze affiches. Après avoir pris des notes sur la méthodologie d'une affiche et après avoir étudié des modèles, les élèves ont commencé les brouillons des affiches avec l'aide de l'enseignant. Puis, les élèves ont débattu sur la présentation des affiches. À la suite de ce débat, il est apparu que cette présentation ne pourrait se faire que le lundi 27 mars.	Les affiches ont été terminées. Les élèves ont présenté leur travail à la classe, ce qui a permis à l'enseignant de les évaluer encore une fois sur l'oral et sur leur implication dans le projet. Les élèves ont voté pour les deux meilleures affiches et les binômes gagnants.	Nous avons fait le bilan du projet, de ce qu'il fallait retenir et de ce qu'il fallait améliorer. Puis, un nouveau débat a permis de se mettre d'accord sur la formulation des cartons d'invitation en Salle de Pratique Artistique.



<b>Après-séance</b>	Finir de rassembler le matériel nécessaire pour les affiches. Préparer l'évaluation orale.	Plastifier les affiches. Vérifier la banque de matériel. Finir la correction de l'évaluation orale. Vérification de la réservation de la Salle de Pratique Artistique.	Réaliser les fiches bilan d'évaluation. Mettre au propre les cartons d'invitation et les faire parvenir aux intervenants.
<b>Lundi 20 mars</b>	Conférence dans le cadre de l'Enseignement Pratique Interdisciplinaire. Direct depuis la Station spatiale internationale avec l'astronaute Thomas Pesquet, au cours de la conférence <i>Gérer l'eau dans le monde</i> .		
<b>Jeudi 23 mars</b>	Les élèves ont réalisé une évaluation sommative de quinze minutes, qui reprenait l'énoncé de l'évaluation diagnostique. Puis, les élèves ont été invités à donner des suggestions concernant le projet, ce qui a pris encore quinze minutes. Enfin, dans les quinze dernières minutes, nous avons commencé le nouveau chapitre de géographie.		
<b>Lundi 27 mars</b>	Présentation du travail à l'ensemble de l'établissement en Salle de Pratique Artistique. Invitation des bénévoles des associations à cette présentation. Installation des affiches dans l'établissement.		

En définitive, on constate que le projet a pris onze heures alors qu'il était prévu de le réaliser en neuf heures. Ce projet, dont le titre définitif approuvé par les élèves est « Rencontres et Engagements », a donc été plus long et plus découpé que prévu. Son déroulement a été perturbé par une bagarre et par un Enseignement Pratique Interdisciplinaire.

Néanmoins, cette très longue durée n'a pas gêné les élèves, qui se sont montrés pour la plupart impliqués de bout en bout. De plus, ils n'auraient pas dû avoir accès à la conférence de Thomas Pesquet mais, du fait d'une grande amélioration de leur attitude, l'enseignant a pu accepter l'invitation de ses collègues et permettre aux élèves d'assister à la conférence, qui s'est très bien déroulée. Cette conférence avec une astronaute a donc été vue par les élèves comme une récompense, ce qui a permis de donner une nouvelle dynamique au projet.

Pour conclure, on peut affirmer que le projet ne s'est pas déroulé comme prévu. Cela n'empêche pas de relever que le projet *Rencontres et Engagements*, dans une version adaptée aux différentes contraintes, s'est bien déroulé car les modifications apportées ont permis aux élèves de pleinement s'impliquer.

Concernant les résultats de l'expérimentation, ceux-ci seront analysés dans la partie suivante afin de répondre aux hypothèses posées. En effet, ce n'est pas parce qu'un projet s'est déroulé sans incident majeur qu'il a forcément été efficace pour les élèves.

## **Partie 3 : Résultats et pistes de remédiation**

3.1. Résultats de l'expérimentation et analyse : le projet a-t'il été bénéfique aux élèves ?

3.1.1. Quels résultats et quelle mesure de ces résultats ?

Pour mesurer les résultats de cette expérimentation, il convient de rappeler d'abord les deux hypothèses sur lesquelles elle se fonde. Ces hypothèses étaient les suivantes :

- Construire le projet avec les élèves leur permet d'acquérir des connaissances, des compétences et des savoir-être.
- La démarche projet en Enseignement Moral et Civique permet à l'élève de mieux s'impliquer et permet d'améliorer le climat scolaire, en rendant plus aisée l'acquisition des valeurs citoyennes.

Pour vérifier la première hypothèse, il faut mesurer le degré d'acquisition des connaissances, des compétences et des savoir-être des élèves avant et après le projet. Pour cela, il faut mettre en place des critères précis.

En ce qui concerne les connaissances, le critère principal est la maîtrise ou non des notions abordées. Ce critère permet d'aboutir aux niveaux de maîtrise suivants :

« Non réalisé » : L'élève n'a pas participé aux évaluations (absence lors de celles-ci ou refus de travail).

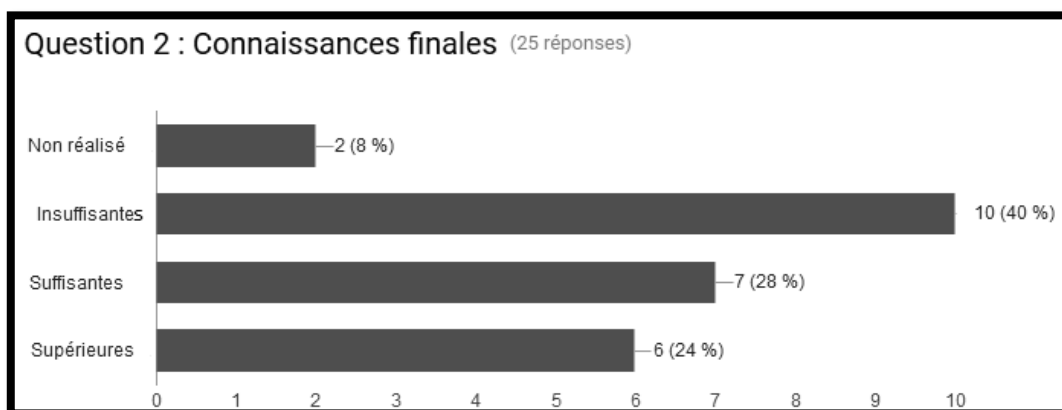
« Connaissances insuffisantes » : L'élève ne maîtrise pas les notions abordées.

« Connaissances suffisantes » : l'élève maîtrise la majorité des notions abordées.

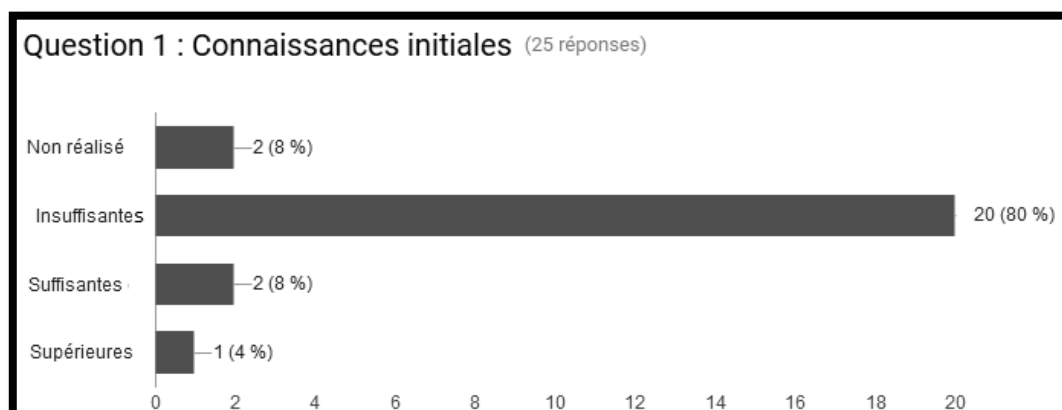
« Connaissances supérieures » : l'élève maîtrise toutes les notions abordées.

Le libellé de l'évaluation diagnostique et sommative pour évaluer cela est : « Définir avec vos propres mots les notions suivantes : Engagement, Association, Engagement individuel, Intérêt général, Intérêt particulier ».

Suite à l'évaluation sommative, on arrive aux résultats ci-après.



On constate que treize élèves sur vingt-cinq ont les connaissances suffisantes à l'issue du projet et dix élèves n'ont pas les connaissances suffisantes. Pour dépasser ce constat, il convient de comparer ces résultats aux résultats de l'évaluation diagnostique. Cette évaluation diagnostique était libellée de la même façon et renvoyait les résultats suivants.



En comparant les deux évaluations, il apparaît que vingt élèves avaient des connaissances insuffisantes au début du projet. Or, seuls treize ont des connaissances suffisantes à l'issue du projet. Cela signifie que du point de vue des connaissances, sept élèves n'ont pas progressé suffisamment pour atteindre le niveau de maîtrise attendu.

En ce qui concerne la compétence « Pratiquer différents langages », il s'agit de voir si les élèves ont effectivement progressé à l'écrit et surtout à l'oral. Nous avons donc mesuré la participation des élèves à l'oral tout au long du projet. Il est évident que les élèves ont beaucoup participé à l'oral : dix-sept élèves sur vingt-quatre ont participé de manière importante. Néanmoins, il est difficile de considérer que tous les élèves ont progressé, bien qu'ils aient en majorité fourni des efforts (dix-sept élèves sur vingt-quatre ont participé dans tous les débats). Si la quantité des échanges a été importante lors des débats, on constate que les progrès des

élèves en termes de qualité de parole (utilisation de mots de liaison, parole audible et organisée etc.) ont été plus timides.

À l'écrit, le même constat se répète, même si cet aspect écrit n'était pas l'aspect le plus évalué au cours du projet : les élèves ont beaucoup écrit, y compris volontairement (pour proposer des idées, des slogans etc.). En effet, quinze élèves sur vingt-quatre ont écrit plus de trente lignes au cours du projet. Cependant, il est difficile, en si peu de temps de considérer qu'il y a eu de grands progrès dans la qualité de l'écrit (organisation, orthographe, syntaxe etc.), d'autant plus que l'expression écrite n'était évaluée que secondairement par rapport à l'expression orale.

En définitive, concernant les aspects évalués de la compétence « Pratiquer différents langages » (expression écrite et expression orale), on constate des progrès dans la quantité de la production, même si les progrès en termes de qualité de l'écrit et de la participation orale ont été plus faibles. Le bilan concernant cette compétence est donc plus mitigé.

En ce qui concerne la compétence « Coopérer et mutualiser », le critère évalué est la capacité des élèves à s'organiser en binômes pour réaliser une production commune. C'est cette production qui est évaluée en tant que résultat d'un travail de groupe. Cela signifie que les élèves peuvent s'organiser entre eux de la manière qu'ils veulent, avec l'aide de l'enseignant, tant que le travail demandé est fait. C'est pour cela les aspects principaux de ce critère sont le soin apporté au travail et à l'orthographe ainsi que le respect des consignes dans le but de faire passer un message.

Pour évaluer cette compétence, on met en évidence les niveaux de maîtrise suivants :

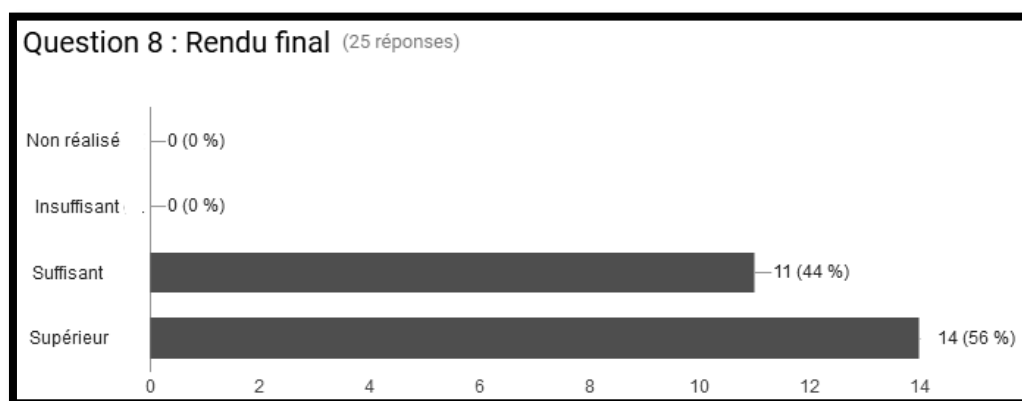
« Rendu non réalisé » : L'affiche est incomplète et comprend beaucoup de fautes d'orthographe. Elle est peu soignée et ne fait passer aucun message.

« Rendu insuffisant » : L'affiche est complète mais elle comprend beaucoup de fautes d'orthographe. Elle ne fait pas passer le message voulu par les élèves.

« Rendu suffisant » : L'affiche est soignée. Elle comporte peu d'erreurs d'orthographe et fait passer le message voulu par le groupe d'élèves.

« Rendu supérieur » : L'affiche témoigne d'un travail poussé sur l'esthétique. Les erreurs d'orthographe sont quasiment absentes. La construction de l'affiche sert parfaitement le message voulu par le groupe d'élèves.

L'évaluation des affiches rendues donne le résultat suivant<sup>54</sup>.



Dès lors, on constate que tous les élèves ont rendu un travail au moins satisfaisant. Par conséquent, les résultats concernant la compétence « Coopérer et mutualiser », sont encourageants.

À présent, nous allons vérifier notre seconde hypothèse, qui lie démarche projet et amélioration du climat scolaire.

En ce qui concerne les savoir-être, c'est-à-dire les objectifs du contrat d'objectif et du socle commun de compétences, de connaissances et de culture, il s'agit de mesurer les progrès des élèves dans leur attitude. Il ne suffit pas qu'ils disent qu'il faut respecter les autres : il faut qu'ils respectent mieux les règles de la vie en société. Les critères utilisés pour l'évaluation sont donc la nécessité ou non de rappeler l'élève à l'ordre et la nécessité ou non de le sanctionner au cours du projet.

Pour mesurer cela, les niveaux de maîtrise suivants ont été définis :

« Suffisant » : Aucun rappel à l'ordre. Respect des règles de vie et des valeurs ;

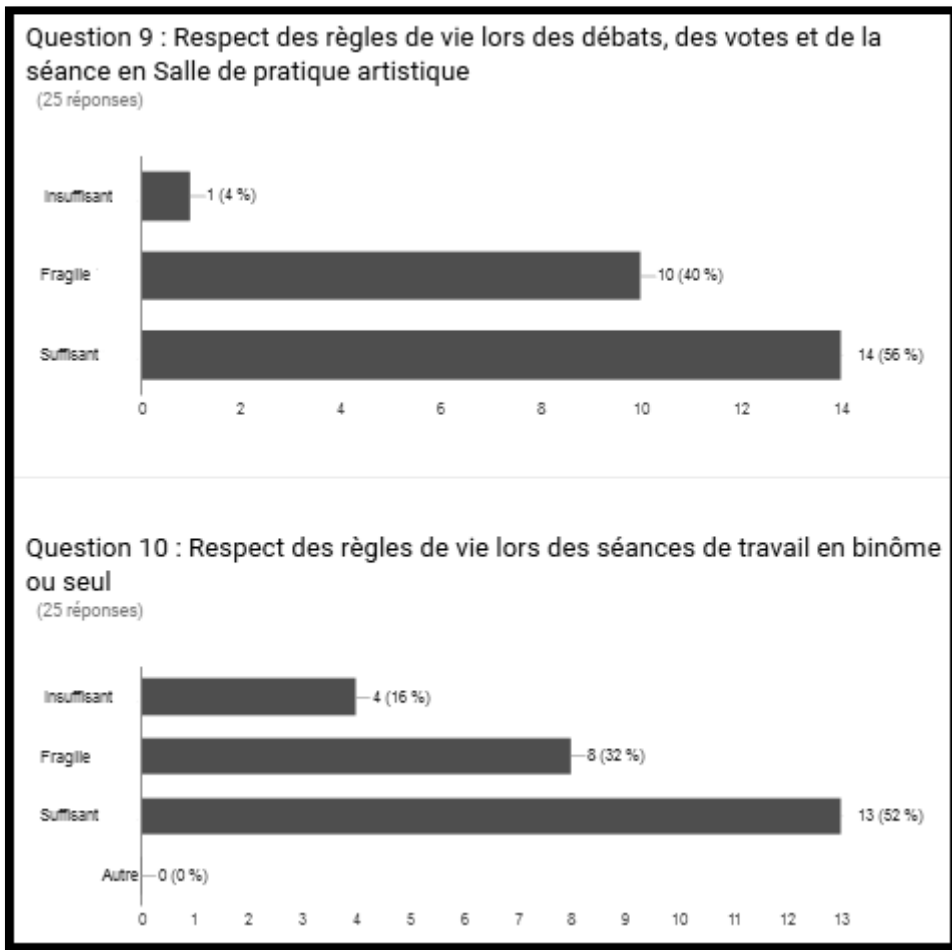
« Fragile » : Quelques rappels à l'ordre et perturbations de cours. L'élève n'a pas été sanctionné au cours du projet ;

« Insuffisant » : Nombreux rappels à l'ordre. Perturbation de classe. L'élève a été sanctionné au cours du projet.

L'évaluation de la maîtrise des savoir-être, que ce soit en classe entière ou lors du travail en binôme donne les résultats visibles page suivante.

---

<sup>54</sup> En annexe, des exemples de travaux d'élèves.



On constate que quatre élèves sont restés perturbateurs lors des séances de travail en binôme et l'un d'entre eux s'est même montré irrespectueux lors des séances de débats. Cependant, le projet n'a duré qu'un mois, ce qui n'est pas significatif pour mesurer une amélioration du climat scolaire sur le temps long. Notons toutefois que le comportement de la majorité des élèves a été exemplaire tout le long du projet<sup>55</sup> et que l'ambiance en classe a semblé plus apaisée à l'enseignant. On peut donc dresser un bilan globalement positif concernant la maîtrise des savoir-être par les élèves tout au long du projet.

---

<sup>55</sup> Marie Millis, dans *Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet*, en 2009, fait également l'hypothèse d'une corrélation positive entre pédagogie de projet et amélioration du climat scolaire, mais sans parvenir à la vérifier.

### 3.1.2. Pourquoi de tels résultats ?

Le projet, en termes d'acquisition de connaissances, semble avoir eu un effet mitigé : les élèves ont progressé de manière générale mais n'ont pas obtenu le niveau de maîtrise attendu. En effet, dix élèves sur vingt-cinq ne maîtrisent pas les notions importantes au terme du projet, ce qui est la proportion ordinaire dans cette classe en fin de séquence. La plus-value de la démarche projet en termes d'acquisition des connaissances n'est donc pas prouvée. La principale raison de ce bilan est peut-être liée à un manque de retours réguliers sur les notions.

Ainsi, la première définition écrite des notions dans le cahier n'est intervenue que le 9 mars, soit une semaine et demi après le début du projet. Par la suite, nous ne sommes plus revenus sur les définitions écrites dans le cahier avant le 17 mars. L'enseignant aurait donc dû prévoir plus de temps dédiés au retour sur les définitions et à l'évaluation de leur appropriation par les élèves. Les temps de reprise du cours précédent n'étaient pas assez ritualisés et systématiques pour permettre de mieux réinvestir ce qui avait été vu au début du projet, c'est-à-dire lors de la rencontre avec les intervenants.

En ce qui concerne l'acquisition de la compétence « Pratiquer différents langages », les résultats mitigés s'expliquent en partie par un manque de clarification des exigences de l'enseignant.

En effet, les élèves ont participé à l'oral mais le suivi de l'enseignant a été insuffisant, si bien que les élèves avaient du mal à voir ce qu'ils devaient améliorer. Cela tient au fait que l'enseignant n'a pas pris suffisamment de temps pour clarifier ses attendus en termes d'expression orale en classe de Cinquième en Enseignement Moral et Civique. Les attendus ayant été construits en amont par l'enseignant et non décidés avec les élèves ont conduit à une forme de confusion qui explique partiellement le bilan mitigé concernant cette compétence. En effet, les élèves ont beaucoup participé car ils ont eu l'impression que la participation en elle-même était un progrès suffisant. Ils n'ont pas tous cherché à améliorer leur langage écrit ou oral car l'enseignant n'a pas suffisamment mis l'accent sur l'importance de la qualité de leur prise de parole.

Pour ce qui est de l'acquisition de la compétence « coopérer et mutualiser », les bons résultats du projet s'expliquent par une pratique constante du travail d'équipe.

Comme le projet s'est déroulé à majorité en binômes, les élèves ont été obligés de travailler ensemble pour respecter les délais. De plus, les élèves ont volontairement travaillé ensemble lorsqu'il s'agissait de préparer la séance en Salle de Pratique Artistique ou de construire le projet. Ainsi, les élèves moins à l'aise avec l'écrit – mais qui avaient des idées pour construire le projet – se sont faits aidés par des élèves plus à l'aise avec l'écrit mais moins inspirés concernant la suite à donner au projet. L'enseignant a pu constater que cette aide s'est faite volontairement : il n'y a pas eu d'obligation d'aider ou bien de groupe de niveau.

En définitive, comme l'ambiance de la classe est relativement détendue et que les élèves ont l'habitude de travailler en groupe, ils ont demandé et dispensé de l'aide volontairement, ce qui est très positif.

Enfin, en ce qui concerne les objectifs en termes de savoir-être, les résultats mitigés s'expliquent en partie par la durée du projet.

En effet, après un mois de projet, quatre élèves sont restés très perturbateurs. Il n'est pas rationnel de penser que ces élèves, à l'attitude délétère depuis le début de l'année, vont changer brusquement de comportement en un mois. Peut-être qu'à plus long terme, le projet portera ses fruits pour ces quatre élèves mais il n'en demeure pas moins qu'en un mois, aucune amélioration notable n'a été constatée, si ce n'est que les élèves, bien que perturbateurs tout au long des séances, n'ont pas été en refus de travail quand il s'agissait de travailler en binômes. On peut donc dire que les résultats concernant ces objectifs ont été mitigés car les élèves les plus perturbateurs n'ont pas amélioré leur attitude, exception faite de leur mise au travail. Ils ont mieux travaillé, même s'ils sont restés bavards et indisciplinés. Les progrès réalisés par ces quatre élèves ne sont donc pas suffisants.

### 3.1.3. Nos hypothèses sont-elles vérifiées ?

Il est temps à présent de vérifier ou d'infirmer les hypothèses présentées au début de cette expérimentation. Rappelons tout d'abord ces deux hypothèses.

La première était une hypothèse de corrélation entre le fait de construire le projet avec les élèves et une meilleure acquisition des connaissances, des compétences et des savoir-être. En d'autres



termes, il s'agissait de montrer que la démarche projet permet d'acquérir ces connaissances, ces compétences et ces savoir-faire.

La deuxième hypothèse était que la démarche projet en Enseignement Moral et Civique, parce qu'elle permettait d'expérimenter les valeurs citoyennes, permettait à l'élève de mieux s'impliquer en cours et améliorait le climat scolaire.

Dans un premier temps, on peut affirmer que la première hypothèse n'est pas vérifiée dans son intégralité.

En effet, le projet a permis une acquisition partielle par les élèves de la compétence « coopérer et mutualiser » et d'un certain nombre de connaissances. Toutefois, certains élèves n'ont pas acquis lesdites connaissances et les progrès concernant la compétence « Pratiquer différents langages » ont été mitigés car les élèves ont fourni plus de participation à l'oral et plus de production écrite, même si la qualité de l'oral et de l'écrit ne s'est pas visiblement améliorée. Enfin, le projet a permis à une majorité d'élèves d'acquérir des savoir-être.

Le fait de construire le projet avec les élèves ne veut donc pas nécessairement dire qu'ils vont acquérir toutes les connaissances, les compétences et les savoir-être mobilisés au cours du projet. Quant à savoir si la démarche projet permet de mieux acquérir les connaissances, les compétences et les savoir-être, il est difficile de se prononcer.

En effet, pour pouvoir dire que cette démarche est meilleure qu'une autre, il faudrait travailler les mêmes notions avec une autre démarche pédagogique.

Par conséquent, on peut dire que la démarche projet permet d'acquérir en partie les connaissances, les compétences et les savoir-être que l'enseignant souhaitait travailler mais que, le projet tel qu'il a été mené n'a pas permis de réaliser l'ensemble des objectifs d'enseignement fixés par l'enseignant. Dans le cadre de notre expérimentation, la démarche projet n'a pas été suffisante, même si des progrès notables des élèves ont été constatés dans certains domaines.

Dans un second temps, on peut affirmer qu'il a été impossible de vérifier la deuxième hypothèse.

En effet, comme le projet n'a duré qu'un mois, il est difficile d'évaluer son impact sur le climat de la classe et le climat scolaire en général. Nous pouvons néanmoins noter que les élèves ont estimé lors de la séance de bilan que le projet avait été intéressant et qu'ils avaient eu envie d'y participer. La qualité des rendus finaux montre que les élèves se sont réellement impliqués, ce qui a été salué par l'équipe pédagogique et les bénévoles d'Annemasse

Handisport et As-Dys TDA. En soi, cette motivation des élèves est une forme de progrès car la motivation est la condition première aux apprentissages.

### 3.2. Pistes de remédiation : améliorer le projet et le rendre vraiment utile pour tous les élèves

#### 3.2.1. Un bilan mitigé, qui oblige à améliorer la mise en œuvre du projet ?

Le bilan de l'expérimentation est mitigé.

Les réussites du projet sont l'implication des élèves et l'acquisition par la majorité d'entre eux de connaissances. On peut également ajouter que les élèves ont progressé dans la compétence « coopérer et mutualiser » et que le climat de la classe semble plus détendu. L'un des effets visibles de cette réussite est que les intervenants bénévoles d'Annemasse Handisport et As-Dys TDA ont remercié les élèves pour leur écoute et ont été heureux de venir. Ils se sont déclarés satisfaits du rendu final des affiches et veulent revenir l'année prochaine. Sur ce point-là, le bilan est donc très positif.

Néanmoins, les progrès dans la compétence « Pratiquer différents langages » ont été plus limités. Par ailleurs, un nombre encore important d'élèves n'a pas acquis les notions travaillées au cours du projet. Enfin, il est difficile de savoir si l'amélioration du climat de la classe peut s'inscrire dans le long terme, dans la mesure où le projet n'a pas permis d'intéresser suffisamment les élèves les plus perturbateurs.

Plusieurs solutions s'offrent à l'enseignant pour améliorer le projet.

Il pourrait ainsi être envisageable de transformer ce projet en Enseignement Pratique Interdisciplinaire avec le cours d'Arts Plastiques pour pouvoir mieux étudier la méthodologie de la réalisation d'une affiche et donner plus de possibilités pour que les élèves s'expriment artistiquement et s'approprient plus efficacement le langage de l'image.

Pour assurer une meilleure acquisition des notions par tous, l'enseignant devrait également faire des synthèses et des évaluations plus régulières et mieux préciser son dispositif d'évaluation des compétences et des connaissances. Pour cela, l'enseignant construira avec les élèves la grille d'évaluation, afin de limiter les risques de confusion.

De plus, dans le cadre d'un programme curriculaire, l'enseignant devrait se mettre d'accord avec ses collègues d'Enseignement Moral et Civique, afin que les notions vues au cours du projet puissent être revues et approfondies au cours du cycle. De cette façon, la réussite ou l'échec du projet en Cinquième pourra être utilisée ou compensée en Quatrième et en Troisième. Par conséquent, il est judicieux de conserver ce projet en classe de cinquième, afin que les élèves aient deux années de scolarité pour reprendre les notions abordées au cours de celui-ci. Enfin, pour améliorer le sérieux des élèves perturbateurs, l'enseignant s'attachera à plus les impliquer et les responsabiliser, tout en étant encore plus intraitable sur les débordements. Cette responsabilisation passe par la désignation des élèves perturbateurs pour remplir des tâches précises. Ainsi, plutôt que de relever lui-même la liste d'emprunt de la banque de matériel, l'enseignant pourra confier cette tâche aux élèves perturbateurs et se contenter de vérifier sa bonne réalisation ensuite. De plus, il pourra désigner les élèves perturbateurs comme étant les « maîtres du silence » dans leurs groupes respectifs. Ainsi, ils auront pour tâche de veiller au niveau sonore du groupe et devront donc participer à son maintien à un niveau acceptable. Il s'agit de leur donner plus de possibilités de travailler et moins d'occasions de perturber<sup>56</sup>.

### 3.2.2. Des limites importantes à l'expérimentation menée en établissement

Les limites de l'expérimentation menée sont nombreuses.

Il est important de noter tout d'abord que les hypothèses avancées n'ont pas toutes été validées, en raison notamment d'un manque d'outils de comparaison. On aurait pu ainsi essayer de réaliser les mêmes objectifs d'enseignement dans le cadre d'une autre démarche que la démarche projet afin d'évaluer la plus-value de celle-ci par rapport à d'autres démarches. Par manque de temps, cela n'a pas été fait.

D'autre part, il faut noter que le projet a été préparé par l'enseignant en trois semaines et mené en un mois, dans un contexte particulier de classe de réseau d'Education Prioritaire, après une période de tension dans la classe, période marquée par une bagarre et une climat délétère. Dans

---

<sup>56</sup> Fernand Deligny, éducateur spécialisé a dans *Graine de Crapule*, (1943, réédition en 1960), un sens de la formule adéquat pour définir cette stratégie. Cette formule est la suivante : « T'interdire de punir t'obligera à les occuper ». Il a par la suite nuancé cette formule, arguant qu'il était impossible de ne jamais punir mais que punir à bon escient oblige à mettre en activité les perturbateurs et leur laisse moins de latitude pour dissiper le groupe.

de telles conditions, il est difficile d'évaluer l'impact à long terme du projet et de nombreuses erreurs ont été commises, notamment en ce qui concerne la gestion des élèves perturbateurs, les critères d'évaluation et le suivi du progrès des élèves.

En définitive, on peut considérer que le projet *Rencontres et Engagements*, une fois les améliorations nécessaires apportées, peut être refait dans un autre contexte, dès lors qu'il est adapté à celui-ci. Avec plus d'expérience, l'enseignant peut envisager de refaire ce projet avec une autre classe, voire dans un autre établissement.

Pour conclure, même si le projet n'a pas été parfait, les élèves, l'enseignant et les bénévoles ont pris plaisir à y participer. Le collègue et l'équipe pédagogique se sont retrouvés dans le projet et l'ont soutenu. L'ambiance de travail était très bonne et les élèves ont pu s'appropriier en partie des notions et travailler des compétences du programme et du socle. Bien que les hypothèses de départ n'aient pas toutes été validées, on ne peut pas considérer ce projet comme un échec, dans la mesure où il a apporté une plus-value aux élèves.

Avec une meilleure organisation en amont et une clarification des critères d'évaluation, ce projet peut s'améliorer et être envisageable dans un autre contexte scolaire, voire intégré dans un Enseignement Pratique Interdisciplinaire.

### **Conclusion : La démarche projet est-elle adaptée au public visé ?**

En conclusion, il convient de revenir sur la problématique fixée suite à l'étude scientifique de la démarche projet. Pour rappel, cette problématique était :

« En quoi la démarche projet en Enseignement Moral et Civique en Cinquième, insérée dans le parcours Avenir, permet-elle une meilleure appropriation par les élèves des notions clés liées à l'engagement et des valeurs républicaines associées ? ».

Nous avons vu que la démarche projet dans l'Enseignement Moral et Civique permettait aux élèves de s'approprier les notions clés liées à l'engagement, au moins en partie. De plus, en insérant le projet *Rencontres et Engagements* dans le Parcours Avenir, nous avons pu permettre aux élèves de mieux s'impliquer en rencontrant des intervenants extérieurs et en réfléchissant sur leur avenir, notamment lors des séances de débats. Ces séances de débat ont

été l'occasion de pratiquer des valeurs républicaines (respect des autres, équité du temps de parole, fraternité etc.) et donc de mieux se les approprier.

Par conséquent, même s'il a été impossible de prouver que la démarche projet dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique était meilleure dans l'absolu, il apparaît que le projet *Rencontres et Engagements* est une réussite partielle. Il a en effet ses défauts de conception, de mise en œuvre et d'évaluation mais il s'inscrit véritablement dans une démarche projet qui peut devenir efficiente, à défaut d'être une pédagogie de projet constituée sur le temps long et plus ambitieuse. On peut donc dire que la démarche projet est adaptée au public d'une classe de cinquièmes de Réseau d'Éducation Prioritaire. Enfin, ce projet, parce qu'il répond à la demande institutionnelle qui enjoint l'enseignant à traiter l'Enseignement Moral et Civique par des situations concrètes, répond à la commande de l'institution.

## Bibliographie

### Textes officiels

- **Ministère de l'Éducation Nationale** : *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. Disponible ici : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066) et consulté le 25 avril 2017.
- **Ministère de l'Éducation Nationale** : *Programmes officiels 2015*. J.O. du 24-11-2015. Disponible ici : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94717](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717) et consulté le 1<sup>er</sup> mars 2017.

### Ouvrages

**William H. KILPATRICK**, "The Project Method", *Teachers College Record*, 1918.

- **Fernand DELIGNY**, *Graine de Crapule*, Éditions du Scarabée, (1943, réédition en 1960).
- **Jean PIAGET** *Où va l'éducation ?*, Gonthiers Denoël, Paris, 1972.
- **Isabelle BORDALO** et **Jean-Paul GINESTET**, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette éducation, Paris, 1993.
- **Jean-Pierre BOUTINET**, *Anthropologie du projet*, Presses universitaires de France, 2005.
- **Michel HUBER** *Conduire un projet-élèves*, Hachette éducation, Paris, 2005.
- **Guy GOUPIL**, *Comprendre la pédagogie Freinet*, éditions des Amis de Freinet, 2007.
- **Marie MILLIS** (dir.) *Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet*, Chronique sociale, Paris, 2009.
- **Philippe MEIRIEU**, *Le Plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement, 2014.

### Articles

- **Philippe PERRENOUD** *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2002. Disponible ici : [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html#copyright](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#copyright) et consulté le 7 février 2017.
- **Catherine REVERDY** « Des projets pour mieux apprendre ? » *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°82, février 2013.
- **Mustafa POYRAZ** « Mutation de l'animation socioculturelle », *Agora Débats Jeunesse*, 2004.
- **Denis JEFFREY** « Le sens des rites scolaires » *Recherches en Éducation*, Septembre 2015.

### Sitographie

Expérithèque, base de données des expérimentations enseignantes. Disponible ici : <http://eduscol.education.fr/experitheque/listeRecherche.php>. Consultée le 7 février 2017.

## Annexes

### Annexe 1 : Contrat d'objectif du Collège Michel SERVET

#### **Contrat d'objectifs 2016-2020**

Prévalidation juin 2016

##### **OBJECTIF 1 :**

**Titre :** Amener chaque élève à la réussite de son parcours de formation

##### **Résumé :**

Dans un contexte d'Éducation prioritaire, prendre en compte chaque élève, qu'il soit en difficulté ou en réussite.

##### **INDICATEURS DE L'OBJECTIF 1 :**

- 1) Maintenir le taux de réussite au DNB au plus près du taux académique
- 2) Atteindre le taux académique d'orientation des élèves de 2ndGT en 1re GT
- 3) Taux de mentions au DNB

##### **OBJECTIF 2 :**

**Titre :** Améliorer la maîtrise des langages pour penser et communiquer

##### **Résumé :**

Prendre en compte dans toutes les disciplines la maîtrise de la langue lue, écrite, parlée, pour faire progresser les élèves et leur permettre la validation du socle pour tous. Favoriser l'apprentissage des langues vivantes dans la continuité du 1er degré.

##### **INDICATEURS DE L'OBJECTIF 2 :**

- 1) Indicateur académique de politique linguistique
- 2) Taux de "Maîtrise satisfaisante" du LSUN (Livret Scolaire Unique) en fin de cycle 4

##### **OBJECTIF 3 :**

**Titre :** Amener les élèves à s'approprier les notions de valeurs et de respect

##### **Résumé :**

Dans un environnement complexe, mobiliser tous les acteurs pour amener les élèves à partager les valeurs et de respect afin d'améliorer le climat scolaire.

##### **INDICATEURS DE L'OBJECTIF 3 :**

- 1) Construction du parcours citoyen - devenir un citoyen engagé
- 2) Taux de participation des parents aux rencontres organisées

### **Stratégie :**

Pour atteindre ces objectifs, la stratégie se décline selon les principes suivants :

- Accentuer le travail interdisciplinaire pour faire sens aux apprentissages, remédier à la difficulté scolaire, construire les compétences du socle et des parcours, en particulier le parcours avenir pour une orientation choisie, en s'appuyant sur la Réforme et en généralisant les pratiques déjà existantes (différenciation, co-enseignement...).
- Construire un parcours citoyen qui permettra de définir une culture d'établissement partagée par toute la communauté éducative, de renforcer la coéducation pour rendre l'élève acteur de son parcours. La communication externe des actions permettra d'améliorer l'image et le climat du collège.



## Annexe 2 : Fiche projet à destination du Conseil d'Administration de l'établissement



### **FICHE BILAN**

Complétée par : SEIGLE Fidéline

Établissement scolaire : Collège Michel SERVET

Tout projet ou toute réalisation doit faire l'objet d'un bilan qui sera présenté au CA en fin d'année scolaire.

#### ➤ **Intitulé du projet et descriptif**

Le projet intitulé *Rencontres et Engagements* est un projet d'enseignement qui donnera ensuite lieu à un travail de recherche universitaire, dans le cadre d'un mémoire de recherche. Il s'inscrit dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique, en classe de Cinquième 5. Il s'agit d'étudier "L'engagement : définition, modalités et problèmes" (voir. BO 2015), dans le cadre du Parcours Avenir, au cours d'un projet qui a commencé le 13 février et s'est terminé le 27 mars.

Ce projet se décompose en trois temps : préparation d'une rencontre d'intervenants issus du monde associatif, rencontre des intervenants et enfin réalisation d'une campagne d'affichage.

#### ➤ **Nombre de participants :**

**Élèves :** Vingt-cinq élèves de cinquième 5.

**Encadrants :** SEIGLE Fidéline. ROMAGNAN Sébastien

**Intervenants extérieurs :** S. Jeanne (Annemasse Handisport), L. Sébastien (Annemasse Handisport), P. Yvette (As Dys TDA)

#### ➤ **Objectifs de l'action – Production**

Les objectifs pédagogiques sont :

- Un ensemble de compétences issues du BO de 2015 :

Pratiquer différents langages (techniques d'argumentation, expression orale et écrite)

Coopérer, mutualiser (réaliser une production commune en binômes)

- Un ensemble de notions clefs du programme d'Enseignement Moral et Civique : Engagement, Association, Engagement individuel, Intérêt général, Discrimination.

La production finale est une campagne d'affichage réalisée par les élèves sur le thème de la lutte contre les discriminations envers les personnes touchées par le handicap.

#### ➤ **Partenariat**

L'association Annemasse Handisport et ses bénévoles, en particulier Jeanne S. et Sébastien L.  
L'association As Dys TDA et ses bénévoles, en particulier Yvette P.

#### ➤ **Axe du contrat d'objectif concerné**

**OBJECTIF 2 :** Améliorer la maîtrise des langages pour penser et communiquer

**OBJECTIF 3 :** Amener les élèves à s'approprier les notions de valeurs et de respect

➤ **Les objectifs de l'action ont-ils été atteints – Production**

Les objectifs en termes de production ont été atteints. Les travaux rendus par les élèves ont été sérieux et soignés. En termes de compétences, même si les élèves ont fait des progrès, il reste des éléments à reprendre. En ce qui concerne les notions, les élèves ont progressé, bien que les notions restent un peu confuses chez certains d'entre eux.

Le projet gagnerait donc à être amélioré mais les élèves et l'enseignant en ont été globalement satisfaits. Les intervenants ont trouvé que les élèves avaient été sérieux et ont fait part de leur souhait de revenir l'année prochaine.

➤ **Difficultés rencontrées**

Quatre élèves, peu intéressés par le projet et la matière en général, ont été sanctionnés pour leur comportement.

De plus, comme le projet a été mené dans le cadre d'un mémoire de recherche, le délai de préparation a été assez court. Si le projet venait à être refait, il faudrait se laisser plus de temps de préparation.

La difficulté à trouver des intervenants au début du projet s'est finalement résorbée lorsque les parents d'élèves ont voulu s'impliquer. L'un d'eux, bénévole dans une association, est intervenu pour présenter celle-ci en classe. Il était accompagné de deux autres bénévoles, à qui il avait parlé du projet et qui se sont montrés intéressés.

Ce projet n'aurait donc pas pu se faire sans la collaboration des parents d'élèves et des bénévoles.

### Annexe 3 : Exemples de travaux d'élèves

#### A. Comparaison des connaissances de trois élèves de la classe et de leurs progrès en expression écrite

<p><b><u>Question 1 : Définir les notions suivantes avec vos propres mots.</u></b></p> <p>Engagement, Association, Engagement individuel, Intérêt général, Discrimination.</p> <p><b><u>Question 2 : Vrai ou faux ? Justifier.</u></b></p> <p>Un collégien ne peut pas s'engager.</p> <p>Les associations sont le seul moyen de servir l'intérêt général.</p> <p>Il est difficile de s'engager.</p> <p>Tout le monde peut s'engager dans une cause, y compris les mineurs.</p>	
<p><u>Réponses de l'élève A, élève moyen, en début de projet.</u></p> <p><u>Connaissances insuffisantes</u></p> <p>« L'engagement c'est quand on fait quelque chose après avoir promis. Quand on est dans une association, c'est individuel. L'intérêt général est le fait que quand on s'occupe de ses affaires. On fait de la discrimination quand on n'est pas gentil. »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un collégien ne peut pas s'engager.</li> </ul> <p>C'est vrai car on est trop jeune et ce sont nos parents qui votent.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les associations sont le seul moyen de servir l'intérêt général.</li> </ul> <p>Je ne sais pas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est difficile de s'engager.</li> </ul> <p>Je crois qu'il est difficile de s'engager car on peut avoir des problèmes.</p>	<p><u>Réponse de l'élève A, élève moyen, à la fin du projet.</u></p> <p><u>Connaissances suffisantes</u></p> <p>« L'engagement est le fait de servir l'intérêt général en donnant de son temps ou de son argent. L'engagement individuel est le fait de se battre pour une cause en tant que personne. L'intérêt général est le fait de faire passer les autres avant soi-même : c'est différent de l'intérêt particulier. La discrimination est le fait de mettre quelqu'un à l'écart en raison d'un fait non objectif (âge, couleur, femme etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un collégien ne peut pas s'engager.</li> </ul> <p>C'est faux : on peut devenir sentinelle référent ou entrer dans le club développement durable.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les associations sont le seul moyen de servir l'intérêt général.</li> </ul> <p>C'est faux, on peut aussi voter ou être gentil avec les autres.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout le monde peut s'engager dans une cause, y compris les mineurs.</li> </ul> <p>Oui car si on est la cause d'un problème, il faut le régler. »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est difficile de s'engager.</li> </ul> <p>Il est difficile de s'engager car on peut ne pas avoir assez de temps ou d'argent.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout le monde peut s'engager dans une cause, y compris les mineurs.</li> </ul> <p>Tout le monde peut s'engager mais c'est plus difficile quand on est petit. »</p>
<p><u>Réponses de l'élève B, élève à l'aise scolairement, en début de projet.</u></p> <p><u>Connaissances suffisantes</u></p> <p>« Engagement : Fait de participer à une action pour servir une cause.</p> <p>Association : Organisme qui sert une cause et ne veut pas gagner d'argent en retour.</p> <p>Engagement individuel : Engagement d'une personne dans une cause.</p> <p>Intérêt général : Faire passer les autres avant soi-même.</p> <p>Discrimination : Mettre à l'écart.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un collégien ne peut pas s'engager.</li> </ul> <p>C'est faux car je suis membre des sentinelles contre le harcèlement.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les associations sont le seul moyen de servir l'intérêt général.</li> </ul> <p>Non, on peut être sentinelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est difficile de s'engager.</li> </ul> <p>Oui, c'est difficile car on n'a pas forcément le temps de voir tout le monde et de régler tous les problèmes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout le monde peut s'engager dans une cause, y compris les mineurs.</li> </ul> <p>Oui, on peut lutter contre le harcèlement en devenant sentinelle. »</p>	<p><u>Réponses de l'élève B, élève à l'aise scolairement, en début de projet.</u></p> <p><u>Connaissances supérieures</u></p> <p>« Engagement : Acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose pour défendre une cause.</p> <p>Association : Groupement de personnes dans une organisation afin de servir une cause.</p> <p>Engagement individuel : Engagement d'une personne dans une cause.</p> <p>Intérêt général : Chercher ce qui est bénéfique dans une communauté, un pays etc. en faisant passer l'intérêt de la communauté avant son propre intérêt.</p> <p>Discrimination : Fait de traiter différemment quelqu'un ou un groupe en raison de critères non objectifs (âge, sexe, couleur de peau, handicap etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un collégien ne peut pas s'engager.</li> </ul> <p>C'est faux : on peut aider pour la banque alimentaire ou le tri des déchets avec le club.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les associations sont le seul moyen de servir l'intérêt général.</li> </ul> <p>C'est faux, on peut aussi voter ou faire des choses dans son école (sentinelle etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est difficile de s'engager.</li> </ul> <p>C'est vrai, il y a des obstacles comme le manque d'argent, de bénévoles ou de temps.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout le monde peut s'engager dans une cause, y compris les mineurs.</li> </ul> <p>C'est vrai car je suis mineur et je m'engage au collège pour aider les autres. »</p>

<p><u>Réponses de l'élève C, élève en difficultés et perturbateur, en début de projet.</u></p> <p><u>Connaissances insuffisantes</u></p> <p>« L'engagement c'est par exemple au foot ou bien quand on promet de débarrasser la table. L'engagement individuel, c'est... Une association, c'est des gens qui font la quête. La discrimination, c'est quand je prends une heure de retenue et que j'ai rien fait.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un collégien ne peut pas s'engager.</li> </ul> <p>Je ne sais pas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les associations sont le seul moyen de servir l'intérêt général.</li> </ul> <p>Je ne sais pas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est difficile de s'engager.</li> </ul> <p>Si, il y a l'armée.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout le monde peut s'engager dans une cause, y compris les mineurs.</li> </ul> <p>Je ne sais pas. »</p>	<p><u>Réponses de l'élève C, élève en difficultés et perturbateur, en fin de projet</u></p> <p><u>Connaissances insuffisantes</u></p> <p>« L'engagement veut dire faire quelque chose pour changer le monde. L'engagement individuel, c'est agir tout seul. Une association, c'est des gens qui donnent des fauteuils pour permettre aux handicapés de faire du ski. La discrimination, c'est de traiter les gens pas pareils que les autres parce qu'ils sont handicapés ou noirs.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un collégien ne peut pas s'engager.</li> </ul> <p>On peut s'engager mais ça marche que si on est un bon élève.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les associations sont le seul moyen de servir l'intérêt général.</li> </ul> <p>Non, on peut aussi voter si on a envie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est difficile de s'engager.</li> </ul> <p>On peut s'engager dans l'armée ou promettre des choses qu'on va tenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout le monde peut s'engager dans une cause, y compris les mineurs.</li> </ul> <p>Oui, dans la classe il y a des sentinelles et des gens à la chorale. »</p>
---	--

## B. Exemples d'affiches réalisées par des binômes d'élèves



# ADIEU LES DISCRIMINATIONS

## IL EST TEMPS DE CHANGER !

**L'école peut accueillir tout le monde**

AVEC LES AMÉNAGEMENTS CONVENABLES.

MAIS IL FAUT AVOIR PLUS DE PROGRAMME.

BON ALLEZ !  
DONNEZ MOI L'ADRESSE D'OMAR SY  
ET JE METS VOTRE CY AU  
DESSUS LA PILE !

Le handicap : 2<sup>ème</sup> cause de discrimination en France. Il y a 12 millions sur 65 millions d'handicapés en France. Les discriminations portent sur l'accès à l'emploi, l'éducation...

As dys et TDA

ANNEMASSE HANDISPORT

LE CENTRE michel servet

Sport pour tous

Avec un outillage roulant, roulons vers le sport

Depuis 1975,  
l'association d'handisport Annemasse essaie de rendre le ski avec personnes atteintes avec personnes d'handicap en leur proposant des sports qu'elles peuvent pas pratiquer seules. (ex: ski nautique, ski alpin en forêt).

As dys et TDA

ANNEMASSE HANDISPORT


LE CENTRE michel servet



la maladie est invisible mais moi non !


On a tous des défauts, mais nous sommes tous utiles dans la vie, ne vous moquez pas car personne n'est parfait.

Merci !!!



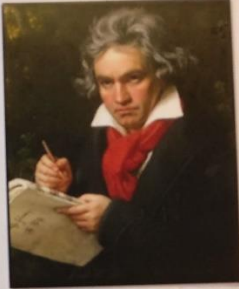
Steven Spielberg, réalisateur américain dyslexique

Dys ↗



Salma Hayek, actrice mexicaine et dyslexique

Dys ↗



Ludwig van Beethoven, musicien allemand sourd

Sourd ↗

As dys et TDA

ANNEMASSE HANDISPORT

je suis handicapée : Oui

je veux réussir : Oui

J'y arriverai : Oui !!

ANNEMASSE HANDISPORT



As dys et TDA

L'association Annemasse Handisport propose des activités pour les personnes handicapées. L'association est à but non lucratif (ne demande pas d'argent). Ils aident aux personnes handicapées à faire du sport (ski, piscine etc...).

ANNEMASSE HANDISPORT

COLLEGE michel servet