



HAL
open science

La démarche de projet : une démarche émancipatrice pour les élèves

Maroussia Chaltiel

► **To cite this version:**

Maroussia Chaltiel. La démarche de projet : une démarche émancipatrice pour les élèves. Education. 2018. dumas-01936161

HAL Id: dumas-01936161

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01936161>

Submitted on 27 Nov 2018

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**La démarche de projet :
une démarche émancipatrice pour les
élèves**

Présenté par : Maroussia Chaltiel

Première partie rédigée en collaboration avec : Céline Villard

Mémoire de M2 encadré par : Thierry Delavet et Marie-Françoise Olivier



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Maroussia CHALTIEL

Auteure du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE

La démarche de projet : une démarche émancipatrice pour les élèves.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble

Le 1^{er} mai 2018

Signature de l'étudiant(e)



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Maroussia Chaltiel

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

La démarche de projet : une démarche émancipatrice pour les élèves.

agissant en l'absence de toute contrainte,

X autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble, le 1^{er} mai 2018

Signature de l'étudiante,

Bon pour accord

Table des matières

Remerciements.....	1
Introduction.....	2
1. État de l'art.....	3
1.1 La démarche de projet.....	3
1.1.1 Définition.....	3
1.1.2 Historique.....	3
1.1.3 Objectifs.....	4
1.1.4 À quelles conditions sommes-nous en démarche de projet ?.....	5
1.2 Postures de l'enseignant et sens des apprentissages.....	5
1.2.1 Les postures de Bucheton et de Jorro : du contrôle au lâcher-prise.....	5
1.2.2 Qu'est-ce que : donner du sens ?.....	7
1.2.3 Comment construire du sens ?.....	8
1.2.4 Comment susciter l'implication des élèves dans les processus d'apprentissage ?.....	8
1.3 Tension entre autonomie et émancipation : vers une plus grande émancipation.....	9
1.3.1 Définition de l'autonomie.....	9
1.3.2 Définition de l'émancipation.....	9
1.3.3 Pourquoi s'émanciper ?.....	10
1.3.4 Formulation de la problématique : comment s'émanciper par la démarche de projet ?.....	10
2. Méthode	12
2.1 Participants	12
2.2 Procédure	13
2.2.1 Recueil de séquences vidéos.....	13
2.2.2 Analyse des séquences vidéos, émergence du problème.....	13
2.2.3 Recherche de solutions et remédiations.....	14
2.2.4 Création des outils.....	15
2.2.5 Temps d'évaluation.....	16
3. Résultats	16
3.1 Recueil des idées des élèves après le temps de discussion collectif à partir des constats de la vidéo.....	17
3.2 Recueil des idées et élaboration de la charte.....	17
3.3 Fabrication des boîtes à douceur et rédaction de petits mots pour se rassurer.....	18
3.4 La boîte à outil n'a pas été réalisé par manque de temps.....	18
3.5 Arbre à messages.....	19
3.6 Auto-évaluation de l'autonomie avec les bandes graduées.....	19
3.7 évaluation individuelle de la maitresse avec les bandes.....	21

3.8	Évaluation globale de l'enseignante.....	22
3.9	Vidéo finale.....	23
4.	Discussion	23
4.1	Recontextualisation.....	23
4.2	Mise en lien avec les recherches antérieures.....	24
4.2.1	La démarche de projet.....	24
4.2.2	Démarche de projet et posture de l'enseignant.....	24
4.2.3	Évaluation.....	25
4.2.4	Du besoin de réassurance à l'émancipation.....	25
4.3	Limites.....	26
4.4	Perspectives	26
4.5	Quel intérêt pour ma pratique ?.....	27
	Conclusion.....	28
	Bibliographie.....	29
	Annexes.....	30

Remerciements

Je tenais à remercier Thierry Delavet et Marie-Françoise Olivier pour leur accompagnement et leurs conseils très utiles.

Merci infiniment à Martine pour sa précieuse relecture.

Merci à mes élèves pour leur investissement et leur motivation.

Introduction

Depuis que je projette de faire ce métier, et d'autant plus depuis que j'enseigne, je me pose de nombreuses questions sur comment aider les élèves à apprendre par eux-mêmes, comment stimuler leur intérêt et leur implication dans leurs apprentissages dans des conditions bienveillantes. Comment proposer un enseignement adapté à chacun qui respecte les différences et permet de trouver du sens aux processus d'apprentissages. La démarche de projet me semble être une approche pertinente, qui propose des outils adéquats pour sortir de la relation hiérarchisée professeur/élève et amener l'élève à prendre des initiatives, à coopérer avec les autres et à se faire confiance.

Dans ce mémoire, nous allons nous intéresser à la question du changement de posture de l'enseignant en démarche de projet et aux effets obtenus sur les élèves. Dans un premier temps, nous allons définir la démarche de projet en lien avec la posture de l'enseignant et les concepts d'autonomie et d'émancipation. Puis, nous expliciterons le projet mené en classe, pour enfin en analyser les résultats et les discuter à la lumière de nos références théoriques.

1. État de l'art

1.1 La démarche de projet

1.1.1 Définition

La démarche de projet peut être définie comme le fait d'apprendre ensemble et par soi-même. L'objectif est de partir de là où on en est, en utilisant ce que l'on sait pour construire de nouveaux savoirs afin d'arriver à son but. Pour y parvenir les élèves doivent combiner différents savoirs. Dans le cadre des apprentissages, le projet consiste donc à trouver des solutions et se mettre en situation de recherche pour répondre à un besoin. Dans ce cas, ce n'est donc plus le produit fini qui est évalué mais le processus pour y parvenir. Ainsi, Jean Proulx définit l'apprentissage par projet comme : « *un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable.* ». (2004, p 31). La démarche de projet repose donc sur l'idée centrale d'apprendre mieux et différemment et d'amener l'élève à prendre davantage d'initiatives dans les apprentissages. L'enseignant cherche donc à faire construire le savoir par les élèves et à lier les disciplines entre elles, ce qui donne plus de sens aux apprentissages. Cette finalité est depuis longtemps un sujet de réflexion des pédagogues et la démarche de projet telle qu'elle est définie aujourd'hui est l'aboutissement de nombreux questionnements et courants de pensée concernant la pédagogie.

1.1.2 Historique

Il est intéressant ici de dresser un rapide historique de la démarche de projet.

L'origine de cette approche se situe dans les années 1920, essentiellement à partir des travaux des américains John Dewey (1859-1952) et William H. Kilpatrick (1871-1965) qui considéraient que l'on accordait trop d'importance au contenu des connaissances et non à leurs processus d'acquisition. Pour eux, l'intérêt de l'enfant est fondamental. L'école a le devoir de s'appuyer sur

des situations motivantes et intéressantes pour l'élève et donc de proposer des apprentissages par l'action ce que Dewey (1859-1952) nomme « *learning by doing* ».

Parallèlement, en France et en Belgique se développe le Groupe Français d'Éducation Nouvelle avec Ovide Decroly (1871-1932), Célestin Freinet (1898-1966) et Roger Cousinet (1881-1979). Le premier est un médecin et psychologue belge, les deux autres sont des pédagogues et enseignants français. Tous se posent la question du sens concret à donner aux apprentissages, notamment en organisant un contexte d'apprentissage qui guide l'apprenant dans sa démarche d'essais-erreurs, renforçant ainsi les comportements appropriés et souhaités. Naissent ainsi le travail de groupes, la démarche de résolution de problèmes et l'interdisciplinarité. Petit à petit, la classe se transforme en atelier où l'élève vit des situations concrètes basées sur l'observation, l'expérimentation et la manipulation. Les relations maître-élèves et inter-élèves évoluent et se déclinent plus sur le mode de la collaboration.

Aujourd'hui, des chercheurs en éducation, tels que Philippe Meirieu et Philippe Perrenoud mettent l'accent sur une intégration du projet au service de la pédagogie différenciée, respectueuse des rythmes et des intérêts des élèves. Ils considèrent le projet comme un élément incontournable pour donner du sens aux apprentissages, maintenir la motivation des élèves et placer la relation éducative au cœur de la pédagogie enseignante.

1.1.3 Objectifs

Utiliser la démarche de projet à l'école est évidemment avant tout un moyen de favoriser la réussite de tous les élèves en développant de nouvelles approches des apprentissages. Mais elle ne se limite pas à cela. La démarche de projet s'inscrit aussi dans une volonté de répondre à des problématiques autres que celles en lien avec les apprentissages didactiques. Ainsi, la démarche de projet vise également à redonner du sens aux apprentissages. Pour cela, elle préconise un travail en interdisciplinarité c'est-à-dire en reliant les différentes matières entre elles pour un objectif final plus global. La démarche de projet s'appuie sur une idée de travail en coopération. Or, travailler ensemble et de manière différente va permettre de tisser des relations nouvelles autour du travail et de renforcer l'unité de classe, ce qui constitue un autre objectif de la

démarche de projet. Philippe Meirieu dit à ce sujet : « *l'école doit permettre aux élèves de s'associer pour mener ensemble des projets et apprendre à faire société* » (2016, p 108) car c'est bien cela l'enjeu de la démarche de projet : apprendre, construire ensemble pour bâtir la société de demain.

1.1.4 À quelles conditions sommes-nous en démarche de projet ?

D'après les travaux de Philippe Perrenoud (2003), les objectifs de la démarche de projet peuvent se synthétiser en dix points pour la mise en place de tout projet au sein de la classe.

Ces points représentent les conditions à respecter pour être en démarche de projet mais aussi les objectifs visés pour créer une démarche de projet. Nous nous centrerons plus particulièrement pour ce travail sur le fait que selon Perrenoud (2003), la démarche de projet doit permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation, de faciliter la coopération et l'intelligence collective et d'aider chacun à prendre confiance en soi et développer son autonomie. En effet, par le projet les élèves renforcent leur identité personnelle et collective et leur estime de soi, fondamentales pour les apprentissages. Ils apprennent à faire des choix, à en discuter et à s'investir, s'engager pour une finalité commune. Chacun est donc responsable et acteur dans la construction des compétences tout en étant capable de progresser par essais/erreurs et d'apprendre à s'autoévaluer.

La démarche de projet mobilise l'élève non plus seulement pour recevoir le savoir, mais pour participer pleinement au processus de sa construction.

1.2 Postures de l'enseignant et sens des apprentissages

1.2.1 Les postures de Bucheton et de Jorro : du contrôle au lâcher-prise

Comme l'enseignant représente la figure d'autorité au sein de la classe, la posture qu'il adopte a une grande influence sur celles des élèves face aux apprentissages. Des chercheurs ont travaillé sur cette question et théorisé différentes postures. Nous évoquerons ici celles qui concernent plus précisément ce travail. Dominique Bucheton (2009), enseignante chercheuse en sciences de l'éducation, a dirigé de nombreux travaux de recherche sur la formation des enseignants,

notamment sur les postures adoptées par les enseignants dans la pratique de leur profession. Elle a observé la “posture de contrôle” où l’enseignant travaille avec le groupe classe en entier qu’il fait progresser au même rythme en gérant de manière très cadrée l’avancée des tâches de chacun. L’enseignant est à une place d’expert qui transmet tandis que l’élève occupe une place passive d’apprenant. Elle recense aussi “la posture d’accompagnement” qui favorise davantage les échanges entre les élèves et respecte le rythme individuel de chacun. Puis elle analyse “la posture de lâcher-prise” qui donne encore plus de place aux élèves dans la construction de leurs apprentissages. Ils deviennent responsables de leur travail et doivent mobiliser leurs compétences, leur créativité individuelle et collective pour chercher à construire eux-mêmes le savoir.

Anne Jorro (2000) a elle aussi réfléchi aux postures de l’enseignant et propose celle de contrôleur, qui se situe dans une logique de transmission à sens unique du professeur vers les élèves. Puis elle parle de “la posture de conseiller”, qui s’appuie sur un enseignement explicite dans lequel les élèves doivent comprendre les objectifs et les compétences en jeu pour pouvoir s’autoévaluer et réguler leurs apprentissages.

Pour finir elle décrit “la posture de consultant” où la coopération et l’entraide entre les pairs sont importantes. Dans cette posture l’enseignant agit comme médiateur des rapports entre les élèves, ceux-ci sont centraux et aident à la construction du savoir.

Mais se pose alors la question : quelles postures adopter lors de la démarche de projet ?

Il semblerait qu’en démarche de projet l’enseignant oscille entre différentes postures. Il doit parvenir à se mettre en retrait tout en accompagnant les élèves dans les apprentissages afin qu’ils construisent eux-mêmes le savoir. Les postures de contrôle et contrôleur nous semblent assez proches pour illustrer la relation où le maître dispense son enseignement et l’élève le reçoit dans une transmission linéaire. La posture d’accompagnement évoque bien cette étape nécessaire où l’enseignant permet aux élèves d’expérimenter la coopération et la singularité du parcours et du rythme de chacun tout en étant rassuré par le regard du professeur. Puis à mesure qu’ils prennent de l’assurance, l’enseignant pourra prendre une posture de consultant avec un rôle interactif dans une circularité permanente entre lui et les élèves et les élèves entre eux. Le savoir part de l’élève

pour aller vers l'élève dans un mouvement facilité par l'enseignant. Bucheton (2009) parle de lâcher-prise, qui a peut-être une connotation un peu trop d'abandon ou de détachement alors que le professeur est pourtant totalement intégré dans les processus mais à une place de facilitateur ou de médiateur.

Ces postures constituent donc des modèles à suivre et proposent des repères pour parvenir à soutenir, conseiller et accompagner sans jamais faire à la place des élèves.

1.2.2 Qu'est-ce que : donner du sens ?

Faire du projet le point central de sa pédagogie d'enseignement, c'est être en recherche continue de sens, c'est s'adapter à la manière individuelle d'apprendre des élèves et de s'approprier de nouvelles stratégies d'apprentissage, c'est donc un véritable choix pédagogique de placer l'élève au cœur du processus. Construire des savoirs, ce n'est pas seulement être confronté à un problème à résoudre, c'est aussi trouver les capacités pour le surmonter, apprendre à se dépasser et donc à prendre un risque. La manière dont se construit un savoir est donc aussi importante que le savoir lui-même et influe sur la qualité de ce savoir et de son ancrage. Philippe Meirieu souligne que « *rien ne s'enseigne que l'élève ne désire apprendre, rien ne s'apprend qui ne requiert son engagement* » (2014, p 8). La motivation ne suffit pas, le sens engendre le désir et le désir accompagne également le sens.

Philippe Perrenoud (1995), dans son ouvrage « *Métier d'élève et sens du travail scolaire* » met en avant deux spécificités du sens au sein des apprentissages :

- le sens n'est pas donné d'avance : il se construit et se manipule en situation et il est au cœur d'une interaction et d'une relation.
- il est personnel mais s'ancre dans une culture et dans un ensemble de valeurs et de représentations communes mettant en avant le fait que nul n'est jamais seul dans la construction du sens.

1.2.3 Comment construire du sens ?

Au départ de tout apprentissage, se trouve un questionnement, un problème à résoudre, une difficulté à surmonter. Pour atteindre le résultat escompté, l'élève devient acteur en conduisant son projet. Il recherche, propose une démarche : il apprend à apprendre. Cette démarche, accompagnée par l'enseignant, prend forme avec les interactions de ses pairs. Michel Huber (2005), dans son ouvrage « Conduire un projet-élève » souligne que si le projet est entrepris comme un défi à relever, alors le sens est perçu par les acteurs. En cours de projet, les acteurs vont être confrontés à des problèmes à résoudre. Avec l'aide des pairs et de leur formateur, ils vont alors mobiliser des savoirs déjà maîtrisés et en acquérir de nouveaux pour parvenir à surmonter les difficultés rencontrées. Michel Develay affirme qu'« *il n'y a pas d'apprentissages sans désir d'apprendre, sans chercher à vivre avec le savoir et ce que représente son acquisition* » (2007). Le professeur a ici un rôle de guide vers le savoir et non plus de transmetteur. Il faudrait donc penser les apprentissages sous une forme différente, avec un objectif concret à réaliser qui motiverait les élèves à agir et apprendre.

1.2.4 Comment susciter l'implication des élèves dans les processus d'apprentissage ?

La démarche de projet relie les disciplines entre elles et éveille l'intérêt de l'élève. En effet, elle lui permet de s'approprier pleinement le sens de ses apprentissages. Il sort alors de son rôle passif de récepteur de savoirs pour s'impliquer à part entière dans les processus collectifs et individuels d'apprentissage. Gérard De Vecchi : « *un élève n'apprend pas seul, il ne s'approprie véritablement un savoir que s'il est intégré dans un contexte social qui donne du sens à ce qu'il apprend, qui lui renvoie ses marques, les mises au point à faire, les décalages* ». (2000, p 15). Celui-ci fait également le lien avec la démarche de projet en préconisant que l'apprentissage soit présenté et vécu comme un projet, c'est-à-dire que l'élève ait la possibilité de s'interroger sur quatre fondamentaux : le but à atteindre, le processus, la raison qui nous pousse à agir et le résultat escompté. On peut ici faire référence à la pédagogie du chef d'œuvre évoquée par Philippe Meirieu (2015) en expliquant que tout comme la méthode utilisée par les compagnons, les élèves doivent observer et apprendre pour enfin créer leur propre chef-d'œuvre.

1.3 Tension entre autonomie et émancipation : vers une plus grande émancipation.

1.3.1 Définition de l'autonomie

D'après le dictionnaire Le Robert (1998), l'autonomie est définie comme le « droit de se gouverner par ses propres lois ». L'autonomie repose donc sur l'idée de faire seul ses choix et ses actes : la possibilité de penser et d'agir seul, sans demander d'aide extérieure et de pouvoir ainsi se construire par soi-même. L'école insiste beaucoup sur cette notion d'autonomie, qu'elle traduit comme la capacité des élèves à travailler seul, mais aussi à réussir à gérer leur matériel, à connaître les horaires, à se responsabiliser. Toutefois, on constate déjà que l'utilisation de ce mot renvoie à une notion qui ne correspond pas tout à fait aux attentes de l'école. En effet, on ne cherche pas à ce que les élèves fassent seuls, mais qu'ils parviennent à se détacher de l'attachement fort au jugement et à l'aide de l'adulte. L'apprentissage de l'autonomie est affirmé dans les instructions officielles et il s'avère être bénéfique pour la formation des élèves. En travaillant de manière plus autonome, les élèves comprennent mieux les enjeux de l'acquisition de connaissances.

1.3.2 Définition de l'émancipation

À l'Antiquité, on parle d'émancipation pour celui qui est libre. Dominique Broussal explique qu'à cette époque « *Est émancipé celui qui, à l'inverse de l'esclave, peut gouverner sa vie.* ». (2017, p 37). Cette idée de gouverner sa vie rapprochée de la notion de liberté, renvoie donc au besoin d'éduquer pour libérer, pour devenir un citoyen libre. D'après le dictionnaire Le Robert (1998), l'émancipation est définie comme « l'acte par lequel un mineur est affranchi de la puissance parentale ou de la tutelle ». Cette définition semble donc plus s'approcher de l'objectif recherché par la démarche de projet à l'école. Le but est que l'élève puisse effectuer ses recherches seul et fasse appel à l'adulte pour qu'il l'accompagne et non pour qu'il lui fournisse la réponse. En lui donnant des outils pour découvrir par lui-même, l'enseignant favorise le processus d'émancipation de l'élève.

Pour tester cette démarche, j'ai décidé de proposer à mes élèves de créer un projet en partant de l'hypothèse que leur comportement pourrait évoluer si je parvenais à me mettre plus en retrait, à sortir de la posture de contrôle pour les accompagner. La démarche de projet pourrait éventuellement favoriser leur autonomie et donc leur permettre de s'émanciper.

1.3.3 Pourquoi s'émanciper ?

Le but de l'école est d'instruire afin que les élèves deviennent des citoyens éclairés. En effet, acquérir des connaissances permet aux élèves de développer un esprit critique et de s'émanciper. Il semble essentiel, pour devenir des citoyens à part entière, que les élèves apprennent à faire pour eux-mêmes et non pour satisfaire les parents ou l'enseignant. De plus, la mise au travail nécessite une concentration, il semble donc nécessaire que l'ambiance et les conditions en classe soient calmes et propices au travail. Une plus grande autonomisation des élèves diminuerait donc les sollicitations et permettrait une ambiance de classe plus silencieuse. Enfin, l'acquisition de connaissances doit favoriser l'estime de soi, et ainsi rendre les élèves plus confiants de leur propre valeur.

1.3.4 Formulation de la problématique : comment s'émanciper par la démarche de projet ?

La démarche de projet conduit les élèves à chercher et à construire des connaissances par eux-mêmes. En cela, elle génère déjà une émancipation certaine, car la connaissance ne s'acquiert plus à travers la parole de l'enseignant donc de l'adulte qui transmet. L'élève cherche, teste, construit ce qui lui permet également de s'émanciper car il est seul maître de ses choix et des expériences qu'il décide de réaliser. Cette réflexion autour de l'émancipation semble donc fondamentale à l'école, lieu dans lequel les élèves doivent trouver des réponses à leurs questionnements, grandir et développer des connaissances. La démarche de projet constitue une voie d'accès pertinente vers un des principaux objectifs de l'école qui est de former des citoyens libres et éclairés, avec une culture et des connaissances communes. J'ai vite remarqué, lors de cette première année d'enseignement, que la relation professeur/élèves est encore très empreinte

du modèle traditionnel maître/élève où l'enseignant est principalement dans les postures qualifiées selon Anne Jorro (2000) de "contrôleur" ou "entraîneur" : celui qui sait, transmet, et l'élève reçoit et applique. Les élèves semblent pour la plupart très attentifs au professeur et ont besoin de son avis pour progresser, et le sollicitent donc très souvent. Les fréquentes interpellations des élèves censés travailler en autonomie m'ont beaucoup interrogée d'une part parce qu'il m'est impossible d'être disponible à tout moment pour chacun et d'autre part parce que l'absence de réponse rassurante de ma part les bloque dans leur travail. De plus, il est important que l'école apprenne à l'élève à s'affranchir de l'adulte, à travailler pour lui sans s'agiter s'il n'y a pas de contrôle de l'enseignant et à développer son individualité.

Je me suis questionnée sur quels outils mettre en place pour sortir du fonctionnement de sanction/punition et aller vers une responsabilisation des élèves qui favoriserait leur émancipation. Je me suis donc demandé **dans quelle mesure le changement de posture de l'enseignant en démarche de projet pouvait, en modifiant le sens des apprentissages, favoriser l'émancipation et l'autonomisation des élèves ?**

J'é mets donc les hypothèses suivantes : la démarche de projet donnant du sens aux apprentissages, permet aux élèves de s'investir davantage dans la construction des savoirs et donc progressivement augmente leur capacité d'émancipation vis-à-vis de l'enseignant. Ce dernier doit alors se positionner plus comme accompagnateur et conseiller que transmetteur.

2. Méthode

2.1 Participants

Ce projet est réalisé avec la classe entière.

J'enseigne dans une classe de CM1-CM2 composée de 26 élèves dont 18 CM1 et 8 CM2. L'école est située en zone urbaine dans l'agglomération grenobloise. Les familles habitant cette commune sont principalement issues de classes socio-professionnelles moyennes. L'école comprend 14 classes du CP au CM2 et une classe ULIS. Les élèves de ma classe ont majoritairement bien acquis les codes de l'école, ils sont pour la plupart motivés et engagés. Ils sont dans une posture assez scolaire, posent peu de problèmes de discipline et répondent avec vivacité à mes questions et sollicitations. Toutefois, ils sont très en demande de retour sur leur travail, de soutien et d'aide pour avancer dans les tâches demandées. Le niveau des élèves est relativement hétérogène. Les 8 élèves de CM2 ont tous un bon niveau et sont à l'aise et motivés dans les apprentissages. Les élèves de CM1, en revanche, ont un niveau très hétérogène qui peut se classer en trois groupes : un groupe d'élèves avec un niveau général attendu d'un élève de CM1, un second groupe avec un niveau relativement faible, une lenteur dans la mise au travail et un besoin d'attention accru, puis un troisième avec des élèves qui effectuent leur travail rapidement et acquièrent aisément les apprentissages, ce qui leur permet de suivre ensuite les activités des CM2. En début d'année, ma collègue et moi avons été confrontées aux inquiétudes de certains parents et élèves. En effet, ils étaient très préoccupés par le double niveau et ne comprenaient pas pourquoi en plus la semaine était partagée entre deux enseignantes. De plus, ma collègue, titulaire de la classe, a eu de nombreuses absences parfois remplacées, parfois non, durant les deux premières périodes, ce qui a beaucoup perturbé la régularité de la classe et amplifié l'appréhension et l'inquiétude de tous. Tout ceci n'a pas favorisé une mise au travail autonome et sereine. Certains élèves étaient très anxieux et avaient besoin de beaucoup d'attention, d'encadrement et de réassurance. Par la force des choses, sans en avoir le statut, je devenais aux yeux des élèves et de leurs parents la maitresse référente de la classe. Les élèves manifestaient une grande attente à mon égard et mon regard, ma parole sont devenus très importants pour eux.

2.2 Procédure

2.2.1 Recueil de séquences vidéos

Je me suis servie, pour la réalisation de ce projet, d'une caméra numérique posée sur un pied fixe. En effet, l'utilisation de la captation vidéo me semblait intéressante pour permettre aux élèves de s'observer en situation et repérer les problèmes auxquels ils étaient confrontés lors des travaux en autonomie. Cette prise de recul qu'autorise la vidéo est très révélatrice et formatrice. Elle favorise la prise de conscience et la verbalisation des difficultés et l'implication et la motivation pour trouver des solutions. J'ai annoncé aux élèves que nous allions nous filmer pendant deux jours entiers puis que nous visionnerons ensemble des séquences choisies afin d'observer certains comportements au sein de la classe. J'ai posé la caméra en plan fixe sur un pied, leur expliquant que je la changerai régulièrement de place pour filmer tout le monde. Je leur ai dit de rester aussi naturel que possible et de faire comme si la caméra n'était pas là. Bien sûr, au début ils ont manifesté une excitation normale mais très rapidement les élèves se sont habitués jusqu'à oublier la caméra.

2.2.2 Analyse des séquences vidéos, émergence du problème

J'ai ensuite sélectionné les séquences vidéo qui me semblaient significatives par rapport à ma problématique puis nous les avons regardées ensemble.

Après les avoir visionnées, nous avons eu un temps de discussion en classe entière sur leurs observations, leurs impressions. Progressivement et à l'aide de mes questions, nous avons constaté que lorsqu'ils travaillaient en autonomie, ils me sollicitaient très souvent pour des raisons diverses, que nous avons répertoriées en 4 catégories :

- Des questions par rapport à l'exercice demandé
- Des questions sur la mise en page du travail demandé
- Des demandes de vérification et de validation du travail effectué
- Des demandes d'attention, de réassurance

En poursuivant la discussion, nous avons également remarqué que la majorité de leurs demandes pratiques sur le travail à effectuer sont des requêtes auxquelles ils auraient pu répondre seuls ou

trouver les outils pour y répondre sans mon aide. Concernant les demandes de vérification et validation, les élèves ont noté que ce n'était pas le moment opportun, qu'il fallait attendre le temps de correction. Nous en avons donc conclu que c'était sûrement plus un besoin de soutien et donc que ça rejoignait les demandes d'attention et de réassurance.

2.2.3 Recherche de solutions et remédiations

Suite à ces échanges constructifs et face à ces constats, nous avons donc réfléchi à ce que nous pourrions mettre en place pour pallier ces besoins sans recourir à la maitresse.

Nous en avons d'abord discuté tous ensemble et des suggestions intéressantes ont émergé, les idées ont fusé, j'ai pris quelques notes. Puis la semaine suivante je les ai invités à reformuler en groupe classe ce que nous avons constaté dans les vidéos pour réactiver la séance passée. Je leur ai ensuite proposé un temps de réflexion et de rédaction individuel pour écrire leurs propositions de remédiation. Le lendemain, après avoir lu et trié les différentes propositions par thématiques, je les ai présentées aux élèves. Les idées étaient simples et facilement réalisables, rédiger un règlement ou une charte pour légiférer les prises de paroles, créer des boites pour se rassurer, s'exprimer, poser ses questions, faire un concours d'autonomie par ilot et élire chaque semaine l'ilot le plus autonome etc... Nous avons alors sélectionné les idées qui nous paraissaient les plus pertinentes pour répondre aux demandes et aux besoins des élèves qui travaillent en autonomie. Le but étant d'apprendre à différer sa prise de parole et surtout à s'émanciper de la maitresse pour trouver des réponses à ses besoins, tout en sachant que son émotion, sa question peuvent être exprimées et seront prises en compte.

Ce qui a conduit au projet de création des outils suivant :

- Une boite à outils collective, contenant des outils d'aide (aides didactiques, règles de présentation, etc.)
- Une boite à douceur individuelle dans laquelle chaque élève place des petits mots qui le rassurent, le motivent et le valorisent.
- Un arbre à message collectif, arbre sur lequel chacun peut librement coller un mot sur un papier où sont exprimés ses émotions, ses ressentis, ses difficultés. Le but de cet outil est

de pouvoir écrire des messages qui seront fixés sur l'arbre, puis lus et discutés en classe entière sur des temps d'éducation morale et civique. Le contenu des messages doit être en lien avec des problèmes qui se passent en classe et qui font obstacle à l'émancipation et l'autonomisation de chacun.

- Rédaction collective d'une charte de l'autonomie

Cette démarche de réflexion, d'élaboration autour du projet et de mise en œuvre de celui-ci permet de travailler différentes matières : l'éducation morale et civique pour ce qui concerne la vie de classe et la réalisation d'une charte, les arts plastiques avec la création de jolies boîtes fonctionnelles et bien entendu l'expression orale et écrite.

2.2.4 Création des outils

Boîte à douceurs : J'ai cherché le patron d'une jolie boîte pour réaliser la boîte à douceurs. Je l'ai imprimé en nombre suffisant. Chaque élève l'a colorié et décoré à son goût, découpé et assemblé. Puis chacun a écrit sur des petites bandes de papier, des messages encourageants et valorisants pour lui. Par exemple, "ne t'énerve pas", "fais toi confiance", "tu vas y arriver", "tu as le droit de te tromper" etc.

La charte de l'autonomie : nous avons cherché la définition d'une charte. Puis nous avons étudié un exemple de charte que nous connaissions, la charte de la laïcité. Nous avons utilisé ce document comme modèle pour réfléchir à notre propre charte. Par petits groupes, les élèves ont élaboré une ébauche de charte que nous avons ensuite mises en commun pour rédiger la charte finale en classe entière.

Arbre à message : un groupe de 5 élèves a dessiné un arbre sur une grande affiche. Nous l'avons affiché dans un coin de la classe. Quand ils le souhaitent ils peuvent y coller leur message avec de la patafix.

Boîte à outils : la boîte à outils sert à contenir en un même endroit des aides nécessaires à la réalisation d'un travail sans avoir recours à l'adulte. L'idée est de construire avec les élèves des fiches outils qui récapitulent les consignes de mise en page et les règles de la langue française ou de mathématiques par exemple. Ces fiches, réalisées par des élèves, leur permettront de

synthétiser et de réactiver leurs connaissances sur un sujet précis et donc de travailler la compétence disciplinaire concernée. Dans cette boîte, je pourrais également y glisser des fiches outils spécifiques, en lien avec la tâche que les élèves seraient en train d'effectuer.

2.2.5 Temps d'évaluation

Chaque élève a fabriqué également une bande d'auto-évaluation de son autonomie qui comporte une graduation de 1 à 10. Ces bandes sont réalisées avec des feuilles de papier partagées en 10 carreaux numérotés de 1 à 10 sur lesquels les élèves doivent positionner un petit point pour évaluer leur prise de paroles pour demander de l'aide. (**Annexe 1**)

De mon côté j'ai fabriqué aussi une bande d'évaluation d'autonomie pour chaque élève.

A la fin du projet, je demanderai aux élèves de s'autoévaluer. Ils devront dans un premier temps évaluer leur comportement avant le projet en s'appuyant sur leur souvenir de la vidéo. Puis ils s'évalueront à l'instant présent, à la fin du processus mis en place avec le projet. Par ailleurs la bande sera accessible dès sa fabrication et nous pourrons y avoir recours pour faire des bilans lorsque cela nous semblera nécessaire.

Au bout de quelques semaines d'utilisation de tous les outils, je filmerai à nouveau les élèves avec le même procédé que précédemment. Ceci fournira un support de comparaison de l'évolution de l'autonomie des élèves avant et après la réalisation du projet. Ces vidéos me serviront d'évaluation de l'objectif énoncé précédemment et me permettront de répondre à ma problématique.

3. Résultats

Nous pouvons rappeler ici que l'objectif initial était que les élèves progressent en autonomie et s'émancipent progressivement de l'enseignant lors des temps de travail. Ce projet a été réalisé avec la classe entière et les analyses de résultats se feront par rapport à toute la classe.

La procédure de la démarche de projet a comporté plusieurs étapes et nous présentons ici les résultats des principales.

3.1 Recueil des idées des élèves après le temps de discussion collectif à partir des constats de la vidéo

Regarder les vidéos a permis aux élèves d'observer le fonctionnement de la classe et de s'observer chacun particulièrement pendant les temps où un groupe d'élèves devait travailler en autonomie. Ce recul sur leurs attitudes leur a fait prendre conscience de leurs nombreuses sollicitations envers l'enseignant. De plus ils se sont rendu compte que la plupart du temps ils m'appelaient pour être rassurés ou pour des informations qu'ils pouvaient trouver seuls ou connaissaient déjà. Le bilan général était « on t'appelle trop souvent et souvent pour rien ».

Lors du brainstorming d'idées, pratiquement tous les élèves se sont impliqués dans la tâche, proposant pour la plupart plusieurs propositions pour pallier ce problème. Les idées étaient de deux types. Certaines proposaient des réglementations, d'autres plutôt des remédiations, des outils permettant de répondre à la demande, ou de différer la prise de paroles. Dans un second temps, je leur ai demandé individuellement de noter leurs idées sur une feuille. Après récolte des papiers, j'ai constaté leur motivation et la richesse de leurs solutions pour la plupart d'entre eux. Trois ou quatre élèves, déjà en difficulté, semblaient ne pas avoir saisi l'enjeu du problème et n'avaient soit aucune idée à soumettre à la classe, soit proposaient des choses qui n'avaient pas de lien avec notre problème. **(Annexe 2)**

3.2 Recueil des idées et élaboration de la charte

Pour réglementer nous avons choisi une charte qu'ils connaissent déjà avec la charte de la laïcité. Ils ont travaillé en petits groupes (groupes en fonction du plan de classe, donc des groupes de CM1 et des groupes de CM2) pour recenser leurs idées. Certains se sont orientés sur une liste d'interdits, d'autres sur une liste de droits et de possibilités à faire en classe. **(Annexe 3)** Par exemple, prendre une feuille pour dessiner ou lire lorsqu'on a terminé un travail, chercher dans les leçons, ou sur les affichages, lorsque l'on rencontre une difficulté plutôt que de demander systématiquement l'aide de la maitresse.

Ensuite, nous avons écrit notre charte de l'autonomie, à partir de leurs brouillons et des discussions.

Charte de l'autonomie :

1- L'autonomie permet à chacun de devenir indépendant

2- L'autonomie c'est savoir demander de l'aide ou savoir trouver de l'aide quand c'est nécessaire

3 - L'autonomie c'est respecter la liberté de chacun

4- L'autonomie, c'est savoir travailler seul

5- L'autonomie, c'est savoir coopérer pour avancer

3.3 Fabrication des boîtes à douceur et rédaction de petits mots pour se rassurer

La petite boîte à douceurs personnelle (**Annexe 4**) a permis de travailler la question de l'estime de soi. La définir et la travailler grâce à l'expression écrite. Rédiger des phrases courtes, chercher le vocabulaire approprié pour l'encouragement, la confiance en soi, la réassurance, le regard positif. La fabrication de la boîte qui reliait géométrie et arts plastiques, a été réalisée par chacun avec plaisir et satisfaction de créer un bel objet pour soi, rempli de douceurs, rassurant et personnalisé.

J'ai observé que certains élèves l'approvisionnaient beaucoup et piochaient souvent dedans. Mais nombre d'entre eux l'ont vite oubliée et les boîtes devenaient finalement encombrantes sur le bureau et source de distraction lors des temps de travail.

3.4 La boîte à outil n'a pas été réalisé par manque de temps

Nous n'avons malheureusement pas eu le temps de mettre en place cette boîte à outils dans la classe. Toutefois, le fait d'y avoir réfléchi et d'en parler, a tout de même fait prendre conscience aux élèves qu'ils avaient libre accès à leur classeur de leçon, ainsi qu'à d'autres outils existants (dictionnaire, affiches, fiches etc.) et qu'ils pouvaient également proposer de réaliser des affichages/pense-bête pour la classe sur des temps libres (lorsqu'ils ont fini un travail en avance), afin de trouver, seul, une aide pour répondre à la difficulté rencontrée.

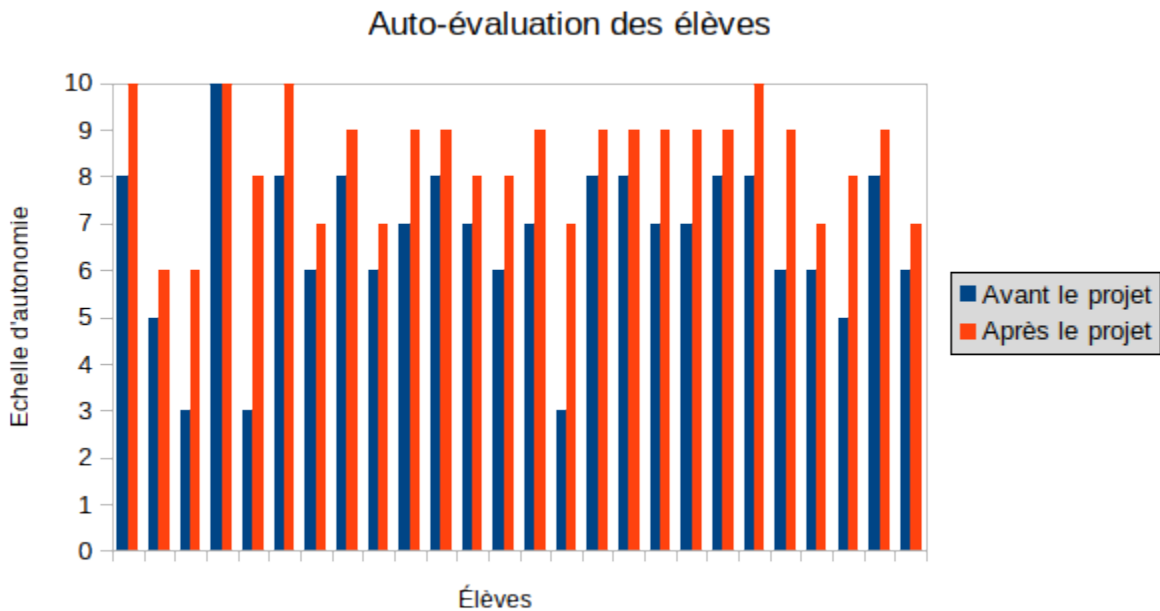
3.5 Arbre à messages

L'arbre à messages (**Annexe 5**) offre aux élèves un espace d'expression, anonyme s'ils le souhaitent afin de gérer des soucis de la classe. Grâce à cet arbre, les difficultés rencontrées dans la classe sont analysées et résolues en collectif. Ce n'est donc plus l'enseignant qui apporte des solutions et qui impose un jugement ou une sanction, mais les élèves qui co-construisent leurs propres solutions. L'enseignant devient médiateur de la gestion de conflits qui sont discutés entre les élèves.

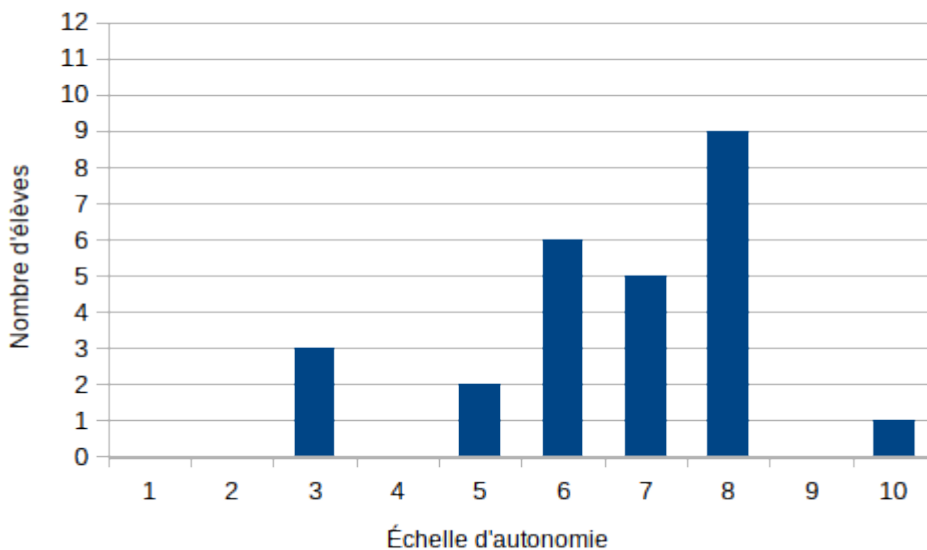
3.6 Auto-évaluation de l'autonomie avec les bandes graduées

La présence de la bande d'auto-évaluation sur leur bureau rappelle aux élèves de se demander avant de lever le doigt pour poser une question, si elle est vraiment nécessaire ou s'ils peuvent trouver la réponse seuls. Ainsi ils prennent conscience progressivement de cette question d'autonomie et de capacité à trouver les solutions tout seuls. Puis à la fin du projet, ils se sont auto-évalués avant et après le projet.

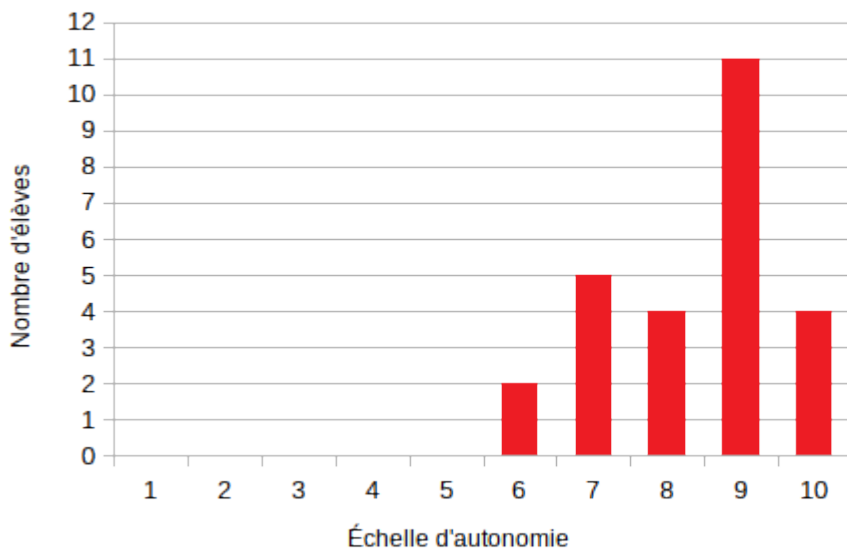
Les résultats de ces évaluations sont présentés dans les graphiques ci-dessous.



Auto-évaluation des élèves avant le projet



Auto-évaluation des élèves après le projet

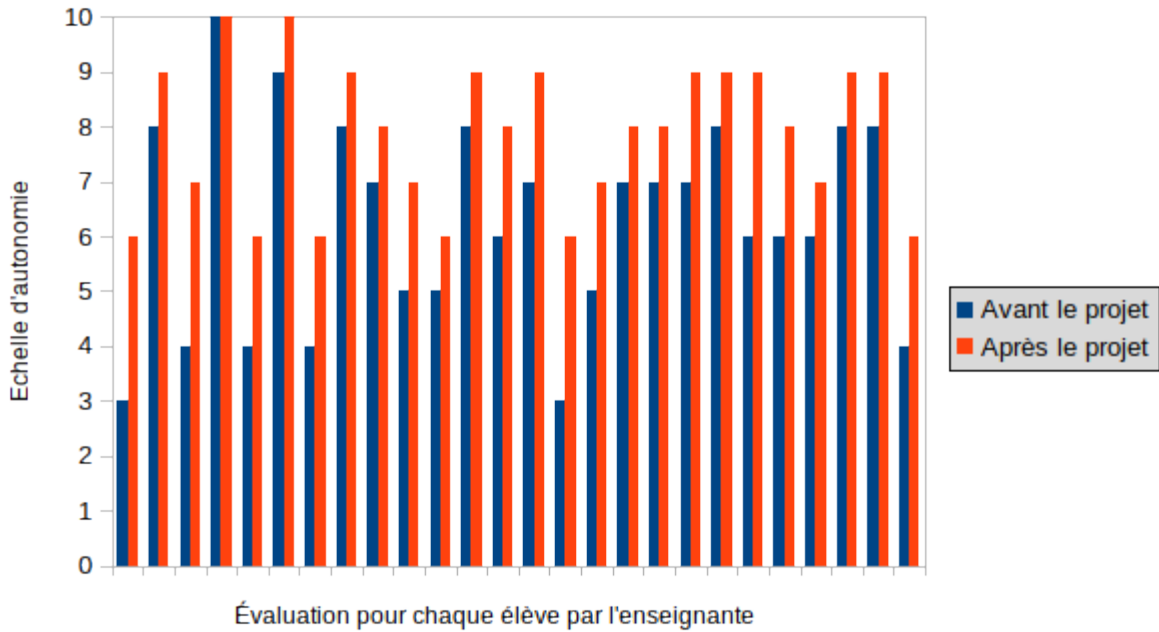


On constate donc que les élèves, s'évaluent de manière plutôt positive et que tous estiment avoir eu une évolution positive suite à ce projet.

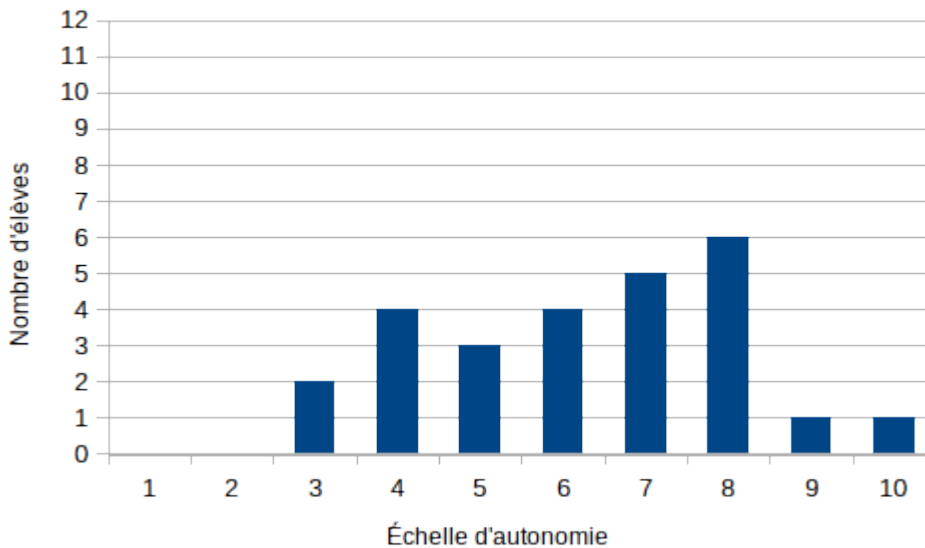
3.7 évaluation individuelle de la maitresse avec les bandes.

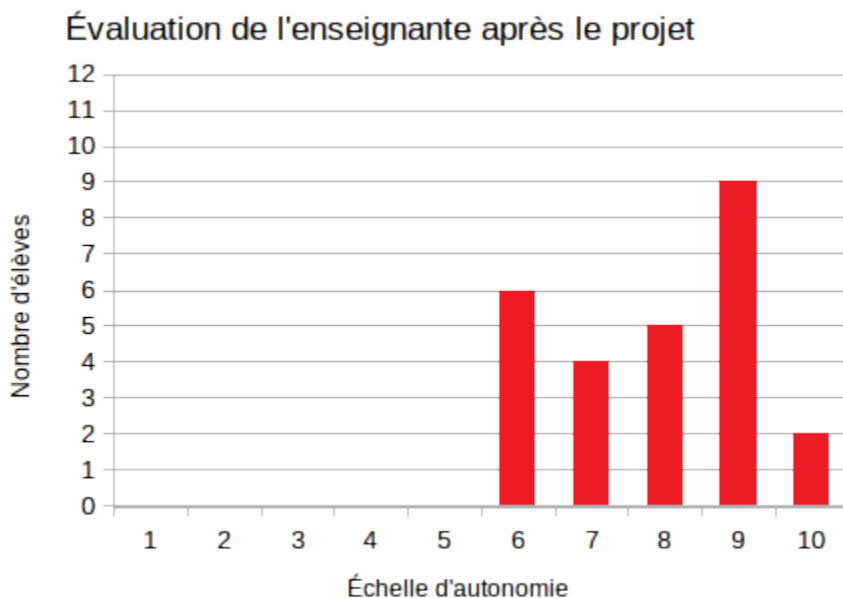
Le fait que je les évalue également avec le même outil a permis de comparer nos résultats, de discuter nos appréciations et donner une motivation à tous pour progresser. Le fait que les échelles soient affichées, le positionnement sur l'échelle et donc l'évaluation ne sont pas figés et donnent envie aux élèves de s'améliorer continuellement.

Les résultats de ces évaluations sont présentés dans les graphiques ci-dessous.



Évaluation de l'enseignante avant le projet





En comparant leur auto évaluation et mon évaluation élève par élève, on constate que pour certains élèves les résultats coïncident, pour d'autres en revanche, on relève un écart significatif. Parmi eux, mon jugement est souvent plus dur, ils s'estiment plus autonomes que je ne les perçois. Mais, j'ai moi aussi noté une amélioration, pour quasiment tous, de leur autonomie à l'issue du projet.

3.8 Évaluation globale de l'enseignante

J'ai observé que, lors des temps de travail en démarche de projet, la mise au travail était plus rapide et les élèves étaient plus investis et me sollicitaient moins. Ils faisaient preuve de beaucoup d'entrain et de motivation. Quant à moi, je me plaçais plus en retrait. Ceci étant, ce projet ayant pour thème central l'autonomie, en travaillant dessus, les élèves étaient donc forcément plus sensibilisés et attentifs à leurs attitudes et on peut supposer qu'ils limitaient leurs sollicitations.

La charte d'autonomie affichée dans la classe est visible en permanence. Je m'y réfère dès que je sens que c'est utile. Certains élèves, particulièrement les plus scolaires, s'y réfèrent aussi quand ils le trouvent nécessaire. En dehors des temps consacrés au projet, les outils mis en place ont aussi porté leurs fruits. Les élèves ont bien pris conscience des changements à effectuer et ont

fourni les efforts nécessaires au bon fonctionnement de la classe. De plus, dès que le mot « maitresse » retentissait trop souvent, plusieurs élèves faisaient remarquer que l'on me sollicitait trop.

3.9 Vidéo finale

L'analyse finale des résultats se fera grâce aux vidéos de la classe, qui actuellement ne sont pas encore réalisées. Nous pourrons en les regardant, comparer les attitudes de chacun, élèves et enseignante, avant et après la démarche de projet, ce qui permettra de constater les éventuelles évolutions. Toutefois, lors de mes observations personnelles en classe, j'ai déjà pu constater une évolution de leur comportement, mais lorsque nous ne sommes pas sur un travail autour du projet, les sollicitations restent fréquentes.

4. Discussion

4.1 Recontextualisation

Suite à un constat d'un manque d'autonomie et d'assurance des élèves, nous avons réalisé un projet avec la classe entière dans l'objectif de favoriser l'émancipation et renforcer l'estime de soi des élèves, grâce à la démarche de projet. Nous avons collectivement réfléchi à des remédiations que nous avons ensuite concrétisées puis mises en place. Nous nous demanderons notamment à l'éclairage des résultats si les processus de travail mis en œuvre correspondaient bien à une démarche de projet, avec une implication et une créativité des élèves et un changement de posture de l'enseignante et en quoi cette démarche a favorisé l'émancipation des élèves.

4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

4.2.1 La démarche de projet

Dans un premier temps nous allons nous référer aux dix points de Perrenoud concernant la démarche de projet pour analyser les processus en jeu dans notre travail. Nous constatons que le projet effectué avec les élèves répond à de nombreux points détaillés par Perrenoud. En effet, il a nécessité la mobilisation de savoirs acquis (par exemple l'écriture) pour construire des compétences (par exemple l'autonomie). Il a aussi permis de développer la coopération et l'intelligence collective à travers les échanges, et l'élaboration de la charte par exemple. La dimension d'auto-évaluation est aussi présente (bandes graduées). L'estime de soi, la confiance et l'autonomie étaient au cœur même de ce projet. Il me semble donc que sur de nombreux points les élèves étaient bien dans une démarche de projet qui stimulait leur implication dans la construction de leurs apprentissages.

4.2.2 Démarche de projet et posture de l'enseignant

Se mettre en démarche de projet pour l'enseignant nécessite que, en amont, il prépare les objectifs d'apprentissage en lien avec les programmes, qu'il organise le contexte spatial et temporel du projet et qu'il en anticipe son évaluation. Lorsqu'il démarre le projet en tant que tel, il se doit d'adopter une posture qui oscille, selon la théorie de Bucheton (2009) entre l'accompagnement et le lâcher prise, ou selon Jorro (2000) entre le conseiller et le consultant. Ceci pour permettre la mobilisation des élèves qui deviennent co-acteurs des processus, des décisions, en tâtonnant par essais-erreurs. L'enseignant, lui, soutient, encourage, se soucie d'être attentif à la place de chacun, il peut également suggérer des idées dans cette posture d'accompagnant, de conseiller. Mais il se met aussi en retrait, laissant émerger la créativité et l'implication des élèves qui assument alors pleinement la co-responsabilité des avancées et des orientations du projet. En effet ce sont eux qui créent, qui choisissent, qui valident. En tant qu'enseignante débutante, j'ai beaucoup apprécié de sortir de la position de contrôle pour expérimenter celles, plus risquées, d'accompagnant et de consultant. Mais, pour que cela soit envisageable, il est nécessaire que ce soit établi au préalable entre l'enseignant et les élèves une

relation de confiance et un cadre de travail sécurisant. Mes élèves posant peu de problèmes de discipline, je me sentais moi-même suffisamment sécurisée et en confiance pour oser ces postures plus coopératives. Et c'est précisément ce pas de côté de l'enseignant qui va créer le contexte favorable pour que les élèves osent eux aussi passer d'une posture passive à une place d'acteur à part entière.

4.2.3 Évaluation

Les résultats sur les autoévaluations précédant le projet varient de 3 à 10 avec la majorité des élèves se situant entre 5 et 8. Il est important de préciser que c'est une évaluation rétrospective, faite après le projet et portant sur avant le projet. C'est important car probablement le projet influence leur perception, notamment le travail sur l'estime de soi.

On constate que tous les élèves perçoivent une progression de leur autonomie, ce qui d'ailleurs est concordant avec l'évaluation de la maitresse. On peut penser que le projet leur a permis de prendre du recul sur leurs attitudes spontanées puis d'expérimenter des comportements plus autonomes avec l'utilisation des outils imaginés et créés ensemble. On peut croire aussi que la création de la boîte à douceur et des petits messages pour eux a renforcé leur estime de soi.

4.2.4 Du besoin de réassurance à l'émancipation

Le fait de se voir en vidéo, filmés en situation de classe a suscité un plaisir et un réel engouement pour la mise au travail. Puis la réflexion et les échanges collectifs, en les aidant à prendre conscience par eux-mêmes de leurs difficultés dans le travail en autonomie, a grandement contribué à leur volonté et leur engagement pour s'améliorer. Ils se sont appropriés les problèmes constatés, ont cheminé ensemble et cherché des solutions pour y remédier.

Ils ont notamment réalisé la fréquence de leur besoin de soutien, de feed-back, d'encouragement, de revalorisation. Travailler sur cette dimension, s'écrire des mots à soi-même en anticipant son besoin de réassurance a, j'ai constaté, beaucoup participé à l'augmentation de leur confiance en eux et donc leur capacité à faire l'expérience de travailler avec d'autres recours que l'enseignante en cas de besoin. Nous parlons d'autonomie mais finalement, c'est la production collective qui a

permis la progression de chacun. La coopération entre eux témoigne d'une émancipation vis-à-vis de l'enseignante, qui n'a plus le rôle d'experte qui fournit les réponses, mais bien de consultante. Je crois que ce travail leur a avant tout fait prendre conscience qu'ils pouvaient, d'une part, s'entraider entre pairs, réfléchir ensemble et d'autre part, se suffire à eux-mêmes, être fiers d'eux et se rassurer sans toujours chercher le réconfort et la sécurité que peut apporter l'adulte.

4.3 Limites

Une des limites de ce travail fut le manque de temps. En effet, je suis à mi-temps sur la classe et je devais respecter les délais de ce travail de mémoire. J'ai donc dû initier, faciliter la motivation des élèves par une sorte de leurre. J'ai repéré une situation qui me semblait problématique et pertinente à explorer et j'ai fait en sorte d'attirer leur attention dessus pour les inciter à réfléchir à des solutions. J'aurais souhaité que les élèves découvrent eux-mêmes un problème dans la classe sans que ce soit induit par moi. Je pense expérimenter cette démarche de façon plus complète dans les années qui viennent. Néanmoins, ils s'y sont intéressés avec entrain et motivation.

Pour la réalisation des outils, le manque de temps m'a également contrainte à parfois décider ou choisir à leur place, le patron de la boîte à douceurs par exemple. Dans l'idéal il aurait fallu les laisser être plus acteurs en adoptant une posture de consultant.

De même, la charte aurait pu être retravaillée, expérimentée par eux avant d'être validée.

Il me semble aussi que j'aurais dû mieux clarifier avec les élèves la différence entre autonomie et émancipation pour qu'ils comprennent la nuance.

4.4 Perspectives

Malgré la frustration du manque de temps, cette démarche de projet construite avec les élèves fut pour moi passionnante et a suscité un certain nombre d'idées dans l'optique de ce type d'enseignement. Par exemple la création collective d'une marionnette qui permettrait de mettre en scène, avec des jeux de rôle, certaines situations difficiles ou conflictuelles vécues par les élèves. Elle peut aussi avoir une fonction étayante et rassurante, à la manière d'un objet

transitionnel, et permettre d'exprimer et de discuter à partir des ressentis, des émotions des élèves.

Par ailleurs, il serait intéressant de s'investir dans un projet de plus grande envergure. Par exemple, les élèves avaient proposé notamment d'organiser une sortie ou un projet extérieur. Cette idée pourrait également permettre une démarche de projet qui travaillerait bien sur l'autonomie mais aussi le français (communication, prise de contacts pour organisation, rédaction d'un journal...), les mathématiques (organisation de ventes pour obtenir de l'argent, gestion d'un petit budget, ...), la géographie, les arts plastiques (montage photo, croquis), etc.

4.5 Quel intérêt pour ma pratique ?

En débutant ma pratique d'enseignante, j'ai rapidement éprouvé qu'il était plus aisé de travailler en disposition frontale car ça me permettait de rester en permanence en posture de contrôle et de maintenir un niveau sonore convenable. Néanmoins, les contraintes du double niveau et mon intérêt pour expérimenter d'autres manières de travailler m'ont conduite à réfléchir à la démarche de projet. Ce ne fut pas toujours confortable pour moi, mais indéniablement très enrichissant et formateur, tant pour moi que pour les élèves. Lorsque les élèves travaillent en groupe, le professeur prend une place d'accompagnant conseiller, mais il a moins la mainmise sur ce qui se passe donc ça peut vite devenir bruyant et désordonné. Avec la démarche de projet qui les implique totalement, les élèves se sentent plus concernés par l'atmosphère de la classe et régulent mieux entre eux les échanges et les débordements. Ils cherchent les réponses ensemble et la coopération leur permet d'aller plus loin. De plus, tous les outils que nous avons mis en place contribuent à un fonctionnement de classe plus autonome et plus efficace et favorisent un meilleur climat scolaire plus propice aux apprentissages.

Conclusion

Cette première année d'enseignement fut intense, émaillée de doutes et d'appréhension. Face à ces nouvelles responsabilités, j'ai été confrontée à la peur de me tromper, d'être jugée, la solitude de l'enseignant face aux élèves, le besoin de reconnaissance, de soutien, de feed-back. Durant cette année, j'ai tâtonné, expérimenté, encadrée par la PEMF, j'ai amorcé la construction de mon identité professionnelle. Mais j'ai aussi rapidement pris conscience que tous ces ressentis ressemblaient certainement beaucoup à ceux que ressentaient la plupart des élèves chaque jour à l'école. Il me semblait donc fondamental de les aider à développer leur confiance en eux plutôt que de s'appliquer à correspondre aux attentes et satisfaire le professeur. L'approche pédagogique de démarche de projet les a aidés à se rendre compte qu'ils pouvaient apprendre par eux-mêmes, se stimuler en travaillant en groupe, et qu'ils pouvaient être fiers de ce qu'ils créaient par eux-mêmes. Cette année, nous avons cheminé ensemble, les élèves et moi, et chacun peut être fier de ses acquisitions, de ses réussites. Je me sens personnellement assez assurée pour m'émanciper de la tutelle de la formation et j'espère avoir contribué un peu à favoriser l'émancipation de chacun de mes élèves. La démarche de projet pourrait finalement se résumer par "apprendre à apprendre" et c'est sans doute ce qui permet de devenir plus libre et responsable.

*“Si tu donnes un poisson à un homme il mangera un jour,
si tu lui apprends à pêcher, il mangera toujours.”*

Lao Tseu

Bibliographie

Ouvrages

Broussal, D. (2017). L'émancipation: approches conceptuelles. In J. F. Marcel et D. Broussal (Eds), *Émancipation et recherche en éducation* (pp. 35-56). Vulaines-sur-Seines : Éditions du Croquant

Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'École*. Paris : ESF éditeur.

De Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education.

Huber, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Paris : Hachette Education.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en questions*. Bruxelles : De Boeck Université.

Le Robert Micro (1998). Marie-Hélène Drivaud, Danièle Morvand avec le concours de Bruno de Bessé

Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Editions Autrement.

Meirieu Philippe (2015). *C'est quoi apprendre ? Entretiens avec Emile*, éditions de l'aube

Meirieu, P (2016). *Lettre à un jeune professeur*. Paris : ESF éditeur.

Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.

Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Articles :

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique – vol 3*.

Documents non publiés :

Perrenoud, P. (2003). *Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.

Sommaire des annexes

<u>Annexe 1 : bande d'auto-évaluation.....</u>	<u>1</u>
<u>Annexe 2 : Solutions proposées par les élèves pour le projet-élève.....</u>	<u>2</u>
<u>Annexe 3 : Propositions de charte.....</u>	<u>3</u>
<u>Annexe 4 : les boites à douceurs.....</u>	<u>4</u>
<u>Annexe 5 : L'arbre à messages.....</u>	<u>5</u>

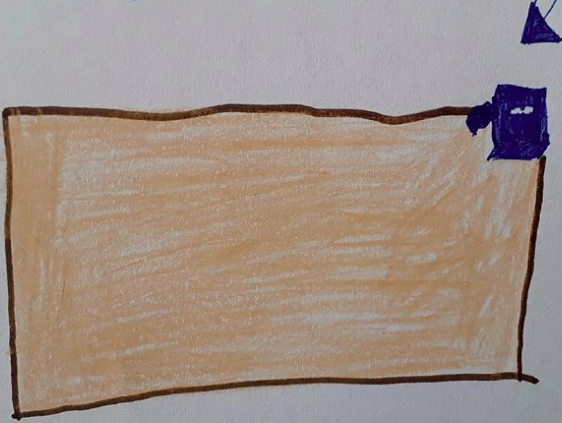
Annexe 1 : bande d'auto-évaluation



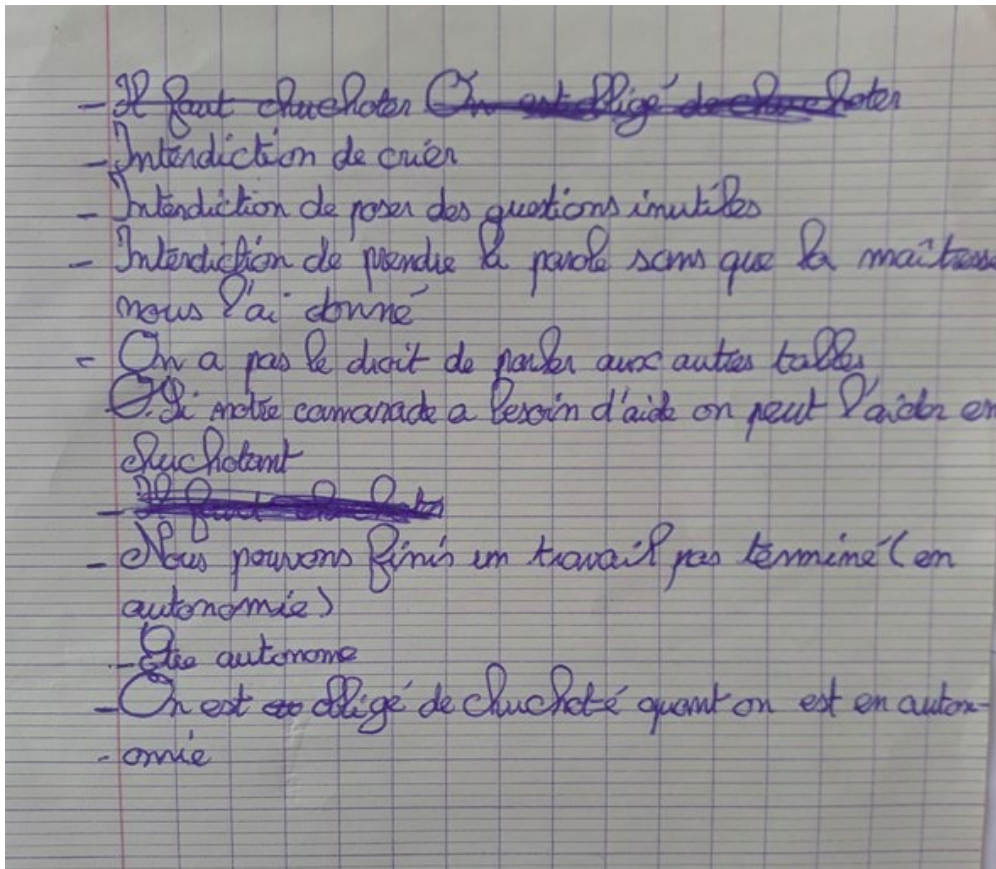
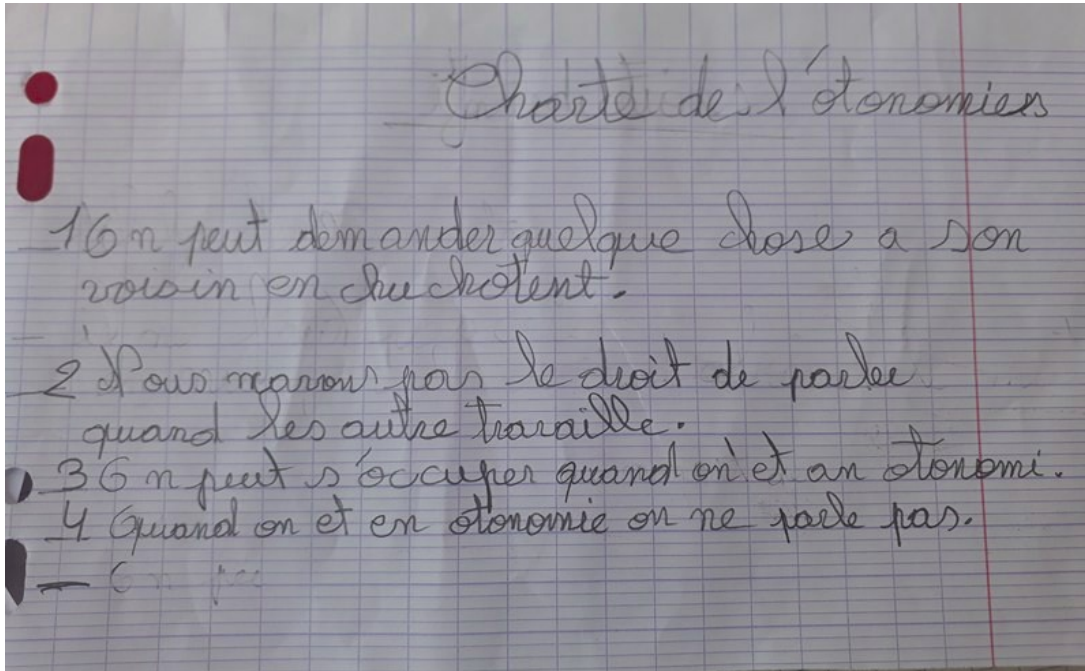
Annexe 2 : Solutions proposées par les élèves pour le projet-élève

Une boîte pour un camarade
Une boîte à question
Un concours Pour la personne qui appelle
le moins la maîtresse Pour dire n'importe
quoi (rire la classe)
Un concours de la table qui a le
moins de doigts dans le mois entier
Un joker pour mais permet de rester
en classe 5 minutes de récré
Pour les ou la table a avoir eu
le moins de doigts dans le mois

mettre une boîte à question et que la
maîtresse vienne prendre le petit mets
con a écrit comme ça)



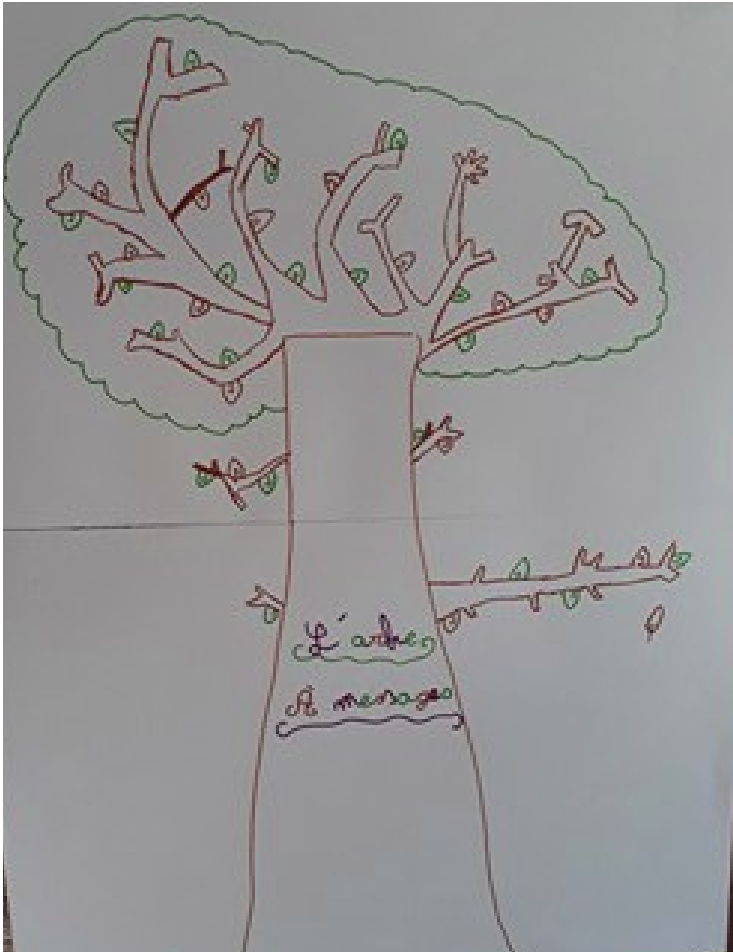
Annexe 3 : Propositions de charte



Annexe 4 : les boites à douceurs



Annexe 5 : L'arbre à messages





École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : La démarche de projet : une démarche émancipatrice pour les élèves.

Auteure : Maroussia Chaltiel

Résumé : La démarche de projet est une approche de l'enseignement dans laquelle la posture de l'enseignant et des élèves est modifiée. Je me suis interrogée, dans ce mémoire, sur cette pratique de démarche de projet, sur ce que doit modifier le professeur et sur les effets produits sur les élèves. J'ai émis l'hypothèse que le changement de posture de l'enseignant en démarche de projet permet aux élèves de devenir plus autonomes et donc de s'émanciper de l'enseignant. Pour tester cette hypothèse, j'ai amené mes élèves à constater, en visionnant des vidéos prises en classe, leur attitude peu autonome et nous avons cherché ensemble, en coopérant, des solutions et des dispositifs pour apprendre à agir de manière plus émancipée. Ce travail en démarche de projet nous a permis de constater que lorsque les élèves donnent du sens à ce qu'ils font et que l'enseignant est présent pour accompagner, aider et non plus pour transmettre et imposer, les élèves deviennent plus acteurs de leurs apprentissages, ils acquièrent une meilleure estime d'eux-mêmes et sont plus en capacité de s'émanciper. La démarche de projet semble un bon moyen d'accompagner les élèves dans leur construction personnelle afin qu'ils deviennent des citoyens éclairés.

Mots clés : *Cycle 3, CM1-CM2, Émancipation, Autonomie, Posture de l'enseignant, Conception d'une charte, Conception d'outils pour l'autonomie.*

Summary : The teaching method in this 'project approach' is different in that the positions of the teacher and the pupils are modified. The focus of this thesis/dissertation/essay is to examine the implications of using this approach, what the teacher has to change in order to implement it, and the effect it has on pupils. My hypothesis is that the modification of the teacher's behaviour during a project allows pupils to become more autonomous and to become independent from their teacher. In order to test this hypothesis, I showed my pupils videos of their behaviour in class which allowed them to observe their lack of autonomy. We then worked together to find solutions to these problems, and to develop plans that would allow them to learn how to act in an independent way. This allowed us to see that once pupils attribute meaning to their actions, and as long as the teacher accompanies and supports them rather than dictating and imposing, pupils gain control and understanding of their own learning methods. Their self-esteem and confidence in their own abilities improves and they are more likely and able to become independent. Using this approach to the work as a project seems to be a good way to accompany pupils in their personal development, allowing them to become citizens with a deep situational awareness.

Key words : *3rd cycle, CM1-CM2, Emancipation, Independence, teacher's position, chart conception, tool conception toward independence*