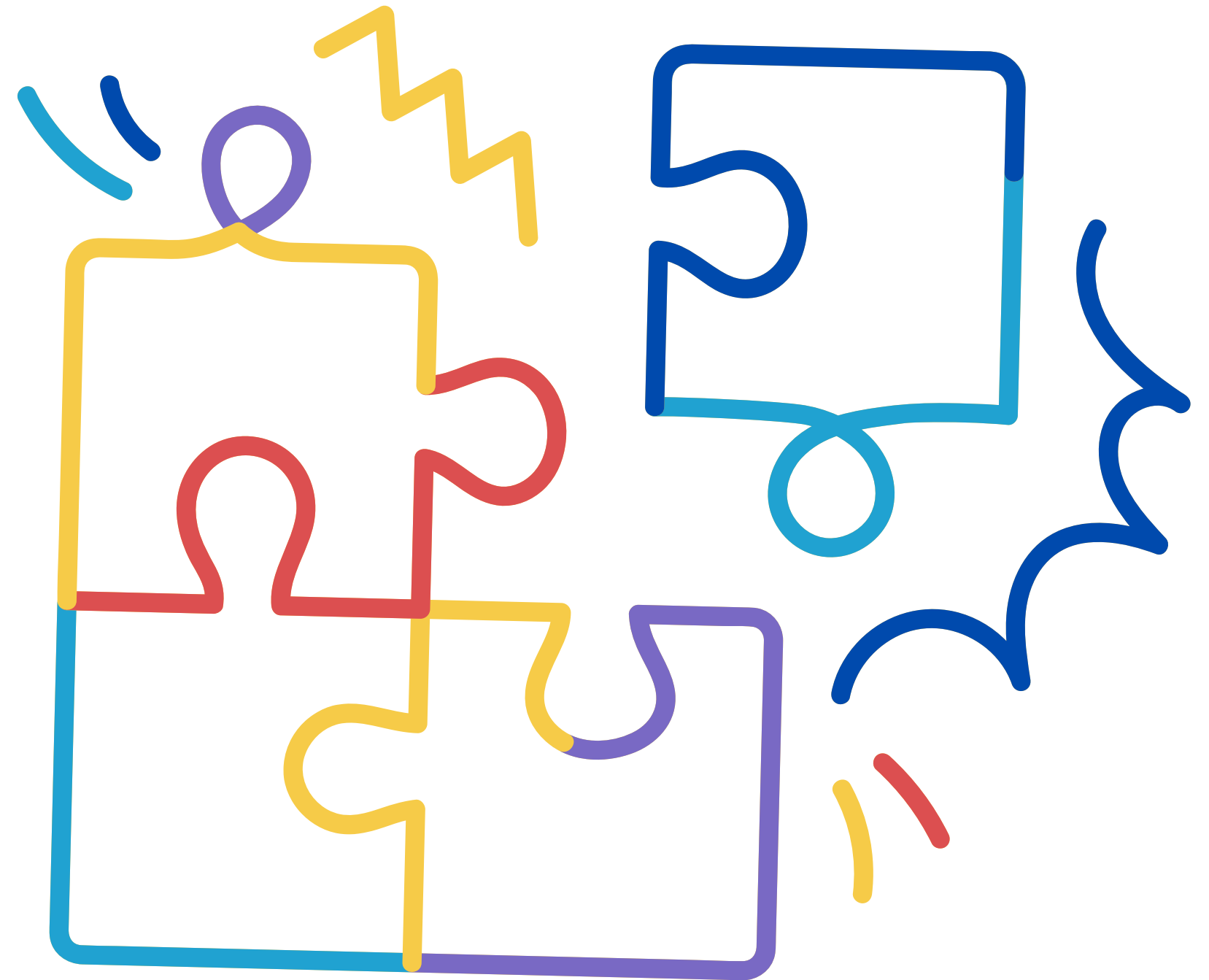


NOVEMBRE 2025

UNIVERSITÉ LAVAL

Projet d'intervention en contexte

Présenté par Emmy Roy



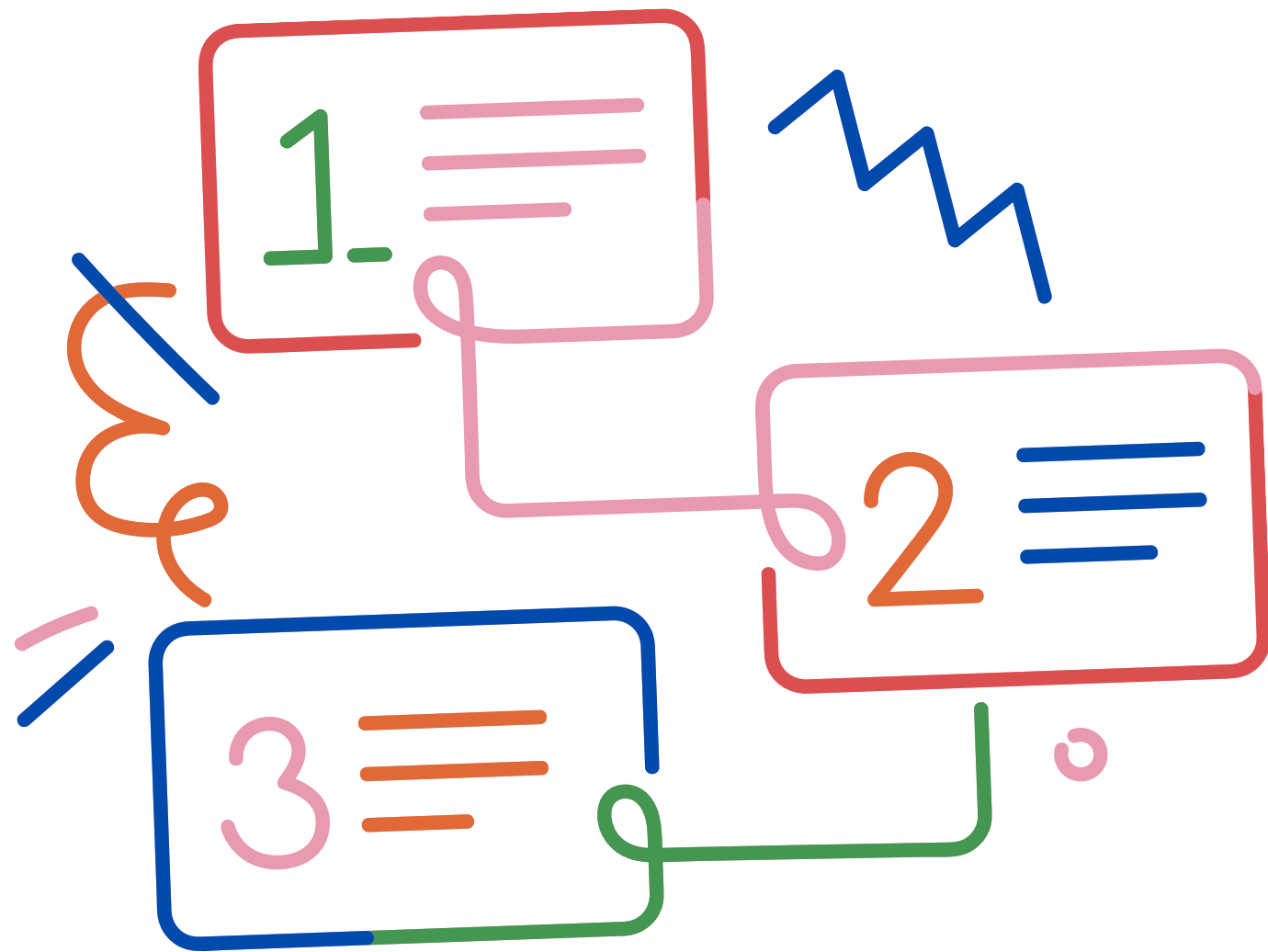
Introduction

Objectif : Le projet d'intervention en contexte (PIC) vise à répondre à un besoin observé dans la classe par la mise en place d'une action éducative réfléchie et documentée.

Contexte : Classe régulière en 4e année (24 élèves) à Notre-Dame d'Etchemin, Pavillon Maria-Dominique



Plan de la présentation

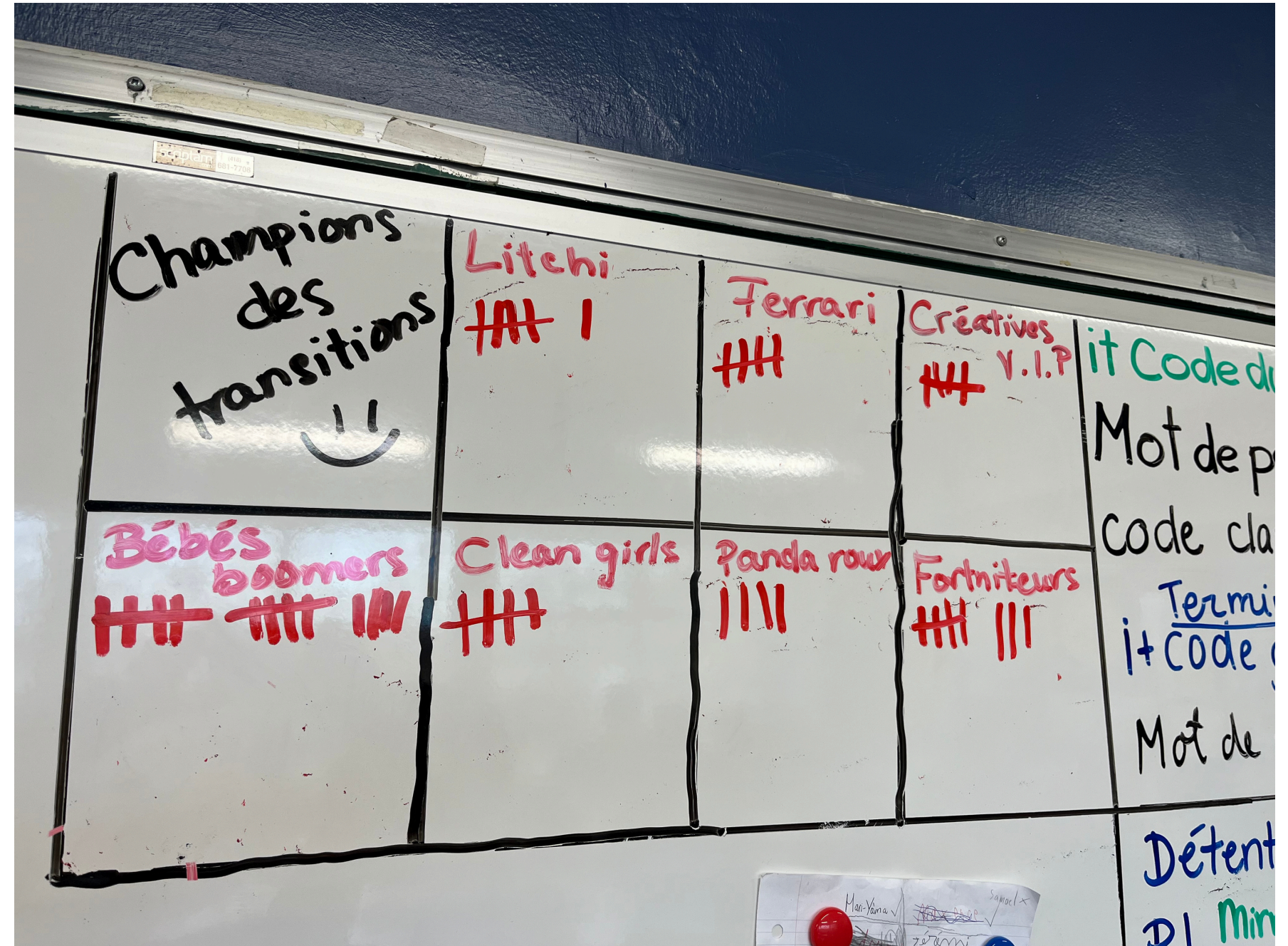


- ⊙1. Constats et identification du problème
- ⊙2. Interventions
- ⊙3. Appui théorique
- ⊙4. Évaluation et documentation
- ⊙5. Conclusion

Constats et identification du problème

(Observations)

- Difficulté à gérer les routines quotidiennes (ex. : ne savent pas quoi faire après avoir terminé une tâche).
- Transitions lentes et désorganisées, entraînant des pertes de temps.
- Dépendance à l'adulte pour valider chaque action, même simple.
- Manque d'autonomie comportementale et cognitive : faible capacité à s'autoréguler et à anticiper la suite.
- Impact négatif sur le climat de classe et la gestion du temps.
- Charge supplémentaire pour l'enseignante et frein au développement du sentiment de compétence des élèves.



Constats et identification du problème

Problème ciblée : Les élèves manquent d'autonomie dans la gestion de leurs routines, de leurs transitions et de leur comportement en classe.

Question d'intervention : Comment puis-je amener mes élèves à devenir plus autonomes dans leurs routines et dans la gestion de leurs comportements afin de favoriser un climat de travail plus serein et efficace ?



Interventions (présentation des solutions proposées)

Mon PIC s'articule autour d'une triangulation d'interventions, afin de m'appuyer sur plusieurs approches issues des sciences de l'éducation.

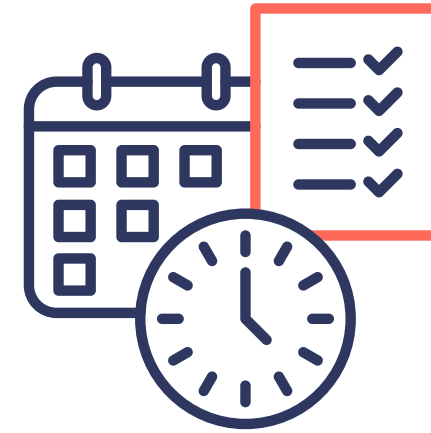
Étape 1 — La modélisation des routines

Étape 2 — Système de rappels visuels et consignes explicites

Étape 3 — Échelle d'autonomie individuelle



La modélisation des routines



- Stratégie d'enseignement efficace : rendre visibles les démarches et comportements attendus.
- Enseignant comme modèle → retrait progressif du soutien → développement de l'autonomie.
- Démonstration verbale et visuelle des routines du matin et de l'après-midi.
- Participation des élèves : reproduction de la routine en classe avec narration.
- Résultats : passage de 7-8 élèves à 20 complétant leur routine.
- Appui théorique :
 1. Bandura (1986) → observation, imitation, intégration de comportements.
 2. Kern & Clemens (2007, cité dans Gaudreau, 2024) → routines prévisibles favorisent l'engagement.
- Pour les transitions : co-construction avec les élèves d'une nouvelle procédure.
- Mise en place d'un système d'équipes et de points → transitions passées de 5 min à < 1 min.
- Favorise la responsabilisation, l'entraide et l'autorégulation.

Le système de rappel visuel



Inspiration :

- Projet de Juliette Marois — L’affichage au profit de l’autonomie (Revue des finissant·e·s 2024-2025).
- Met en lumière le rôle des repères visuels dans le développement de l’autonomie.

Définition de l’autonomie :

- Capacité de l’élève à prendre en charge ses apprentissages (Vienneau, 2017).
- Favorise confiance en soi, indépendance et prise de décision (Foray, 2016).

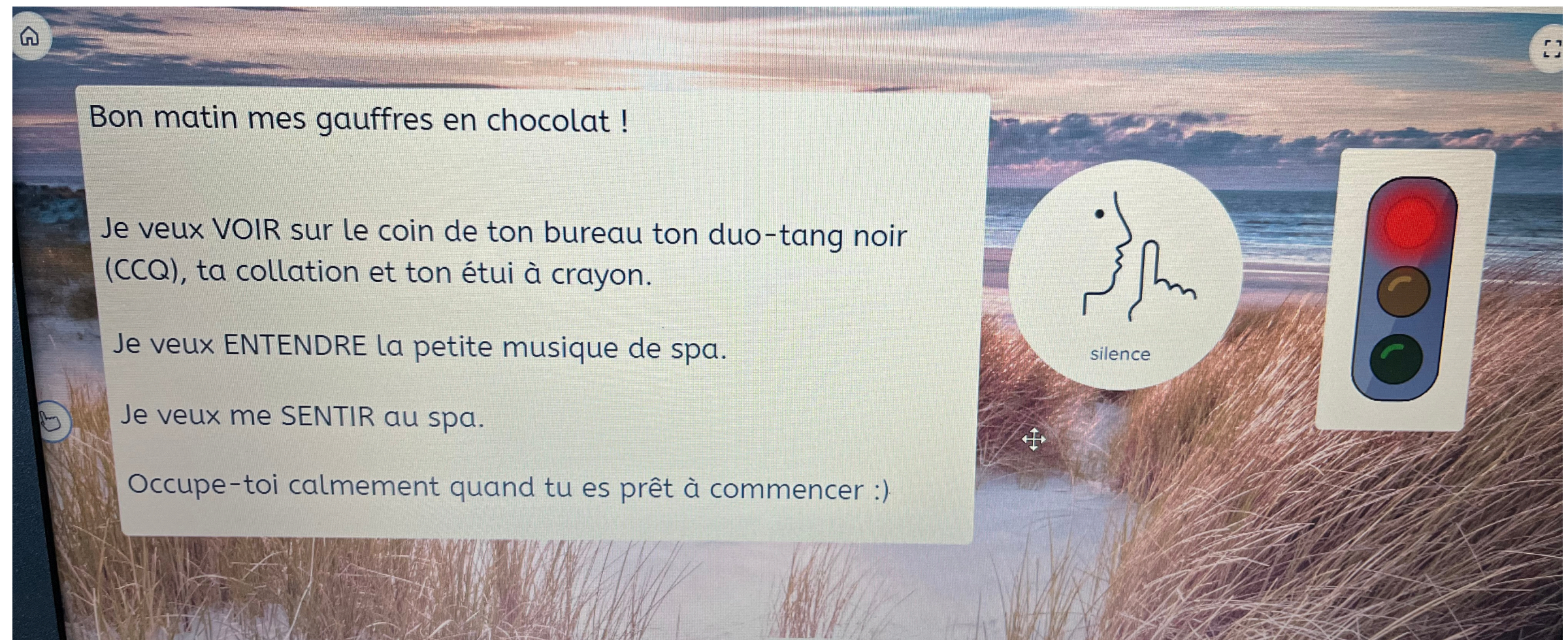
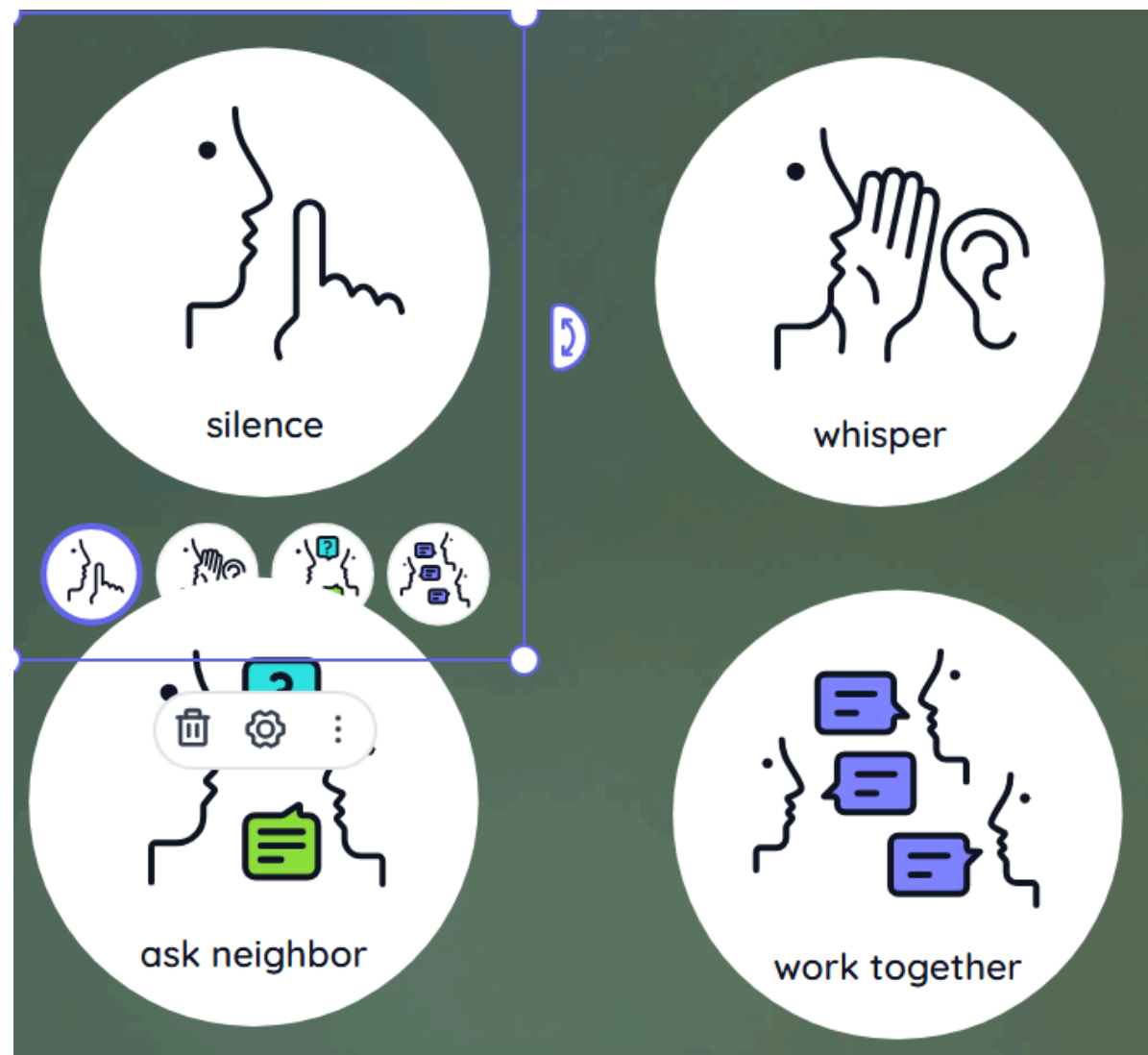
Les 3 piliers de l’autonomie (Lahire, 2001) :

1. Transparence : expliciter attentes, règles, critères d’évaluation.
2. Objectivité : s’appuyer sur des savoirs et repères concrets.
3. Publicisation : rendre visibles les éléments nécessaires à la réussite.

Outils mis en place :

- Système de pictogrammes indiquant les niveaux de voix.
- Code de couleurs (feu de circulation) : ● silence ● chuchotement ● discussion
- Consignes “alpha” basées sur les 5 sens (Walker, 1993) : Je veux voir..., je veux entendre...

→ Clarifie les attentes et renforce la cohérence des consignes.



L'échelle d'autonomie

Objectifs :

- Travailler l'autorégulation et la motivation intrinsèque.
- Favoriser le dépassement de soi plutôt que la simple conformité.

Principe :

- Échelle graduée de 1 (moins autonome) à 4 (plus autonome).
- Progression individuelle selon la responsabilité et la régulation des comportements.

Pour monter de niveau, l'élève doit :

1. Respecter pendant 1 semaine les comportements attendus.
2. Se fixer un défi personnel (ex. : participer davantage, écouter sans interrompre, se faire confiance, etc.).

Chaque niveau donne accès à :

- Nouvelles responsabilités.
- Petits privilèges (lecture libre, mini prof, aide à un pair, etc.).



Comment monter dans l'échelle d'autonomie ?

- Pour monter de niveau, les élèves remplissent un Google Form pour expliquer pourquoi ils méritent de monter d'un niveau.
- Ils y précisent leur défi personnel et comment ils l'ont réussi.
- J'analyse ensuite leurs réponses pour valider leur progression.
- Durant un moment de la journée (ex. la collation), j'annonce les élèves qui changent de niveau (mini cérémonie)
- Les élèves déplacent eux-même leur numéro sur l'échelle.
- Ce moment devient un rituel de fierté et de motivation pour la classe.



L'échelle d'autonomie



Niveau 4: Le Ferland organisé

Je prends des initiatives, je prends soin de mon matériel, j'organise mon matériel, je suis toujours à l'heure et proactif-ve (aider les autres, commencer mon devoir en temps libre, etc.) et j'ai réussi mon défi #3.

Privilège : Dessiner pendant la période de lecture.

Niveau 3: Le Ferland concentré

Je réalise ma routine du matin au complet (collation, cahiers, casier), je demande d'aller aux toilettes au bon moment, je lis silencieusement sans rappel, je complète mon plan de travail dans le bon ordre et j'ai réussi mon défi #2.

Privilège : Choisir la musique d'ambiance pour la période de travail

Niveau 2: Le Ferland qui s'étire

Je sors ma collation sans rappel, je remplis ma gourde, je fais ma routine du matin seul-e et j'ai réussi mon défi #1.

Privilège : Responsable du système Ferland pendant une journée

Niveau 1: Le Ferland endormi

Je réalise presque sans erreur ma routine du matin. Je me mets en lecture chaque après-midi sans rappel et je reste silencieux-se pendant la période de lecture.

Privilège : Choisir sa place ou son partenaire pour une activité

Niveau 1 : Ferland l'endormi



Niveau 2 : Ferland qui s'étire



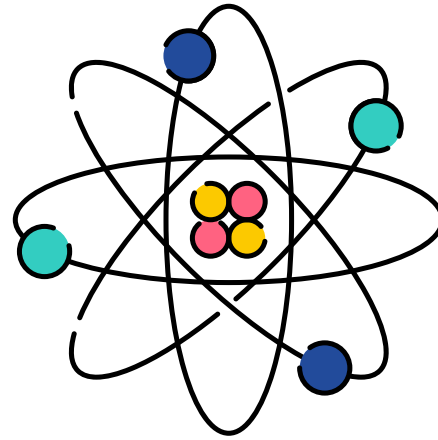
Niveau 3 : Ferland concentré



Niveau 4 : Ferland organisé



Appui théorique



Pour soutenir et justifier la logique de ce dispositif, je m'appuie sur deux concepts fondamentaux de ma formation :

1. **La Zone Proximale de Développement (ZPD)** de Lev Vygotsky,
2. **La Théorie de l'autodétermination (TAD)** de Edward Deci et Richard Ryan.



Zone proximale de développement

La ZPD désigne l'écart entre ce que l'élève peut faire seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un pair plus compétent ou d'un adulte (étayage) (Tomlinson et McTighe, 2018).

Dans mon dispositif :

- Lors de l'**Étape 1 (Modélisation des routines)** l'enseignant agit comme modèle : l'élève observe, imite puis devient progressivement autonome. Cela correspond à l'accompagnement dans la ZPD : d'abord avec soutien, puis vers l'autonomie.
- Lors de l'**Étape 2 (Rappels visuels et consignes explicites)**, les supports visuels et sensoriels fournissent un étayage matériel permettant à l'élève de comprendre et de maîtriser les attentes avant d'agir seul — on reste dans la zone proche de développement.
- Lors de l'**Étape 3 (Échelle d'autonomie)**, l'élève agit de plus en plus de manière indépendante : l'accompagnement diminue, l'élève monte les niveaux.

La théorie de l'autodétermination

La TAD suggère que trois besoins psychologiques fondamentaux doivent être satisfaits pour favoriser la motivation autodéterminée : autonomie, compétence et relation.(Archambault et Chouinard, 2022). Dans mon dispositif :

- L'échelle d'autonomie (Étape 3) encourage l'élève à se fixer un défi personnel, à se dépasser par lui-même, ce qui nourrit la motivation intrinsèque (agir pour le plaisir ou la satisfaction personnelle plutôt que pour une simple récompense externe).
- Le fait de voir son niveau évoluer, de relever son propre défi, de se sentir « fier d'être monté d'un niveau » renforce le sentiment de compétence, un facteur majeur de motivation autodéterminée.
- Le passage des deux premières étapes (où la motivation était davantage extrinsèque) à la troisième (motivation intrinsèque) illustre le cheminement vers une autonomie véritable, en soutien au besoin d'autonomie tel que décrit par la TAD.

Échéancier

<i>Étapes</i>	<i>Durée</i>
<i>Étape 1 : Modélisation des routines et des transitions</i>	<i>29 septembre au 10 octobre</i>
<i>Étape 2 : Le système de rappels visuels</i>	<i>10 octobre au 7 novembre</i>
<i>Étape 3 : L'échelle d'autonomie</i>	<i>10 novembre au 12 décembre</i>

Évaluation et documentation

- Je consigne mes observations tout au long du projet afin de suivre l'évolution de l'autonomie et du climat de classe.

Pour l'étape 3 (échelle d'autonomie), j'utiliserai une grille d'observation spécifique permettant d'évaluer :

- la responsabilité individuelle,
- la régulation des comportements,
- et la progression sur l'échelle.

Les résultats des étapes 1 et 2 sont déjà très encourageants :

- Plus de 20 élèves réussissent leurs routines sans rappel.
- Le temps de transition a diminué de 5 minutes à seulement 1 minute.

Ces données serviront de point de comparaison pour mesurer l'impact de la nouvelle échelle d'autonomie sur la régulation et la motivation des élèves.



Notes des élèves




Degré: Groupe-repère: 403

Titulaire: Pellerin, Karine

Nom de l'élève	Degré (Classe)	mat	travail	collabor	coéquipier non-châssé	roul	autonomie
Anctil, Jérémi	E						
Bégin, Edouard	E						
Bourgault, Henri	E						
Casillas Quinones, Iker Roberto	E						
Coulombe, Benoît	E						
Dominguez, Nailea	E						
Hébert, Milann	E						
Huard, Abigaëlle	E						
Joazil, Lourdes Kaila	E						
Lampérière Piriou, Morgane	E						
Légaré, Nathan	E						
Morin Thibault, Charlie	E						
Nelaek, Touopi Ashley Doris	E						
Paffenhoff, Maxence	E						
Paquin, Kloé	E						
Piette, Alice	E						
Proulx, Joseph	E						
Roberge, Samuel	E						
Roy, Anaëlle	E						
Schraiber Schadeck, Laura	E						
Sellier, Inaya	E						
Sirois, Émile	E						
Taddeo, Adèle	E						
Tehoua, Joseph Mathieu	E						
Thiaw, Mari-Yâma	E						
Verreault, Enzo	E						

Nombre d'élèves dans ce groupe 26

Total Groupe-repère

-  = Très satisfaisant
-  = Satisfaisant
-  = Insatisfaisant

Date	Durée
Transition du 25 septembre	8 minutes 3 secondes
Transition du 10 octobre	3 minutes et 10 secondes
Transition du 30 octobre	56 secondes

Notes des élèves

Degré:	Groupe-repère: 403
--------	--------------------

Titulaire: Pellerin, Karine

[illegible]

Conclusion

En somme, mon projet s'inscrit directement dans la vision de Lahire (2001) : mes trois étapes traduisent la transparence par la modélisation explicite des routines, l'objectivité à travers les repères visuels et les consignes claires, et la publicisation avec l'échelle d'autonomie qui rend les progrès visibles et concrets pour les élèves.

Les deux premières étapes ont déjà donné des résultats très encourageants — des routines plus fluides, des transitions plus rapides et une plus grande autonomie au quotidien.

J'ai maintenant très hâte de poursuivre avec la troisième étape pour voir jusqu'où mes élèves pourront aller dans leur propre développement.

Bibliographie

Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe*, 5e édition. Chenelière éducation.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bergeron, G., Houde, G. B., Barthos, M. et Bergeron, L. (2022). Le soutien à l'autonomie dans la gestion de classe d'enseignants du secondaire: conceptions, pratiques et paradoxes. *Didactique*, 3(3), pp.37-64. <https://doi.org/10.37571/2022.030>

Foray, P. (2016). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans Académie de Rennes. (2023). Inspection pédagogique régionale : autonomie dans les apprentissages (Publication no file:///C:/Users/julie/Downloads/-autonomie-dans-les-apprentissages-25064.pdf 25064).

Gaudreau, N. (2024). *Gérer sa classe efficacement : Les ingrédients essentiels*, 2e édition. Presse de l'Université de Québec

Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française* <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812->

Leclère, É. (17 novembre, 2017). Les affiches en classe. [Mémoire de Master], École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Paris

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Tomlinson C. A. et McTighe J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière Éducation.

Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*, 3e édition. Chenelière Éducation

WALKER' Hill M. et Janet Eaton WALKER (1993). Traduit et adapté par Égide Royer, *L'indiscipline en classe. Une approche positive pour les enseignants*, Québec Corporation École et Comportement. [Plan d'action pour le développement des habiletés sociales](#)