



HAL
open science

Le plan de travail au service de l'autorégulation

Laurie Hilario

► **To cite this version:**

| Laurie Hilario. Le plan de travail au service de l'autorégulation. Education. 2017. dumas-01661746

HAL Id: dumas-01661746

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01661746>

Submitted on 22 Jan 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 Premier degré

Le plan de travail au service de l'autorégulation

Présenté par Laurie Hilario

Première partie rédigée par Laurie Hilario

Mémoire de M2 encadré par Philippe Dessus

Attestation de non-plagiat

Je soussignée

Laurie HILARIO

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE

Le plan de travail au service de l'autorégulation

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 consciente 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 07/05/2017

Signature de l'étudiante



Autorisation de diffusion électronique

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

Autorisation de l'étudiante

Je soussignée Laurie HILARIO

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : Le plan de travail au service de l'autorégulation, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas**

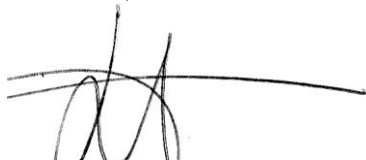
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- 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 07/05/2017

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

"Bon pour accord"



SOMMAIRE

1. Introduction	6
2. Etat de l'art.....	7
2.1 Les différents types de régulation.....	7
2.2 Les théories de l'autorégulation	8
2.2.1 Les modèles en présence.....	8
2.2.2 Proposition d'un cadre théorique commun par L. Cosnefroy (2011).....	9
2.3 La place de l'autorégulation dans le système scolaire français.....	12
2.3.1 Quels liens entre l'autorégulation et la réussite scolaire ?.....	12
2.3.2 Place de l'autorégulation dans les instructions officielles	13
2.4 Comment développer l'autorégulation en classe ?.....	14
2.4.1 Les leviers	14
2.4.2 Les obstacles	15
2.5 Etablir un outil pédagogique favorisant l'autorégulation.....	15
2.5.1 La pédagogie Montessori	15
2.5.2 La technique Freinet.....	17
2.5.3 Détermination d'un outil : le plan de travail.....	17
3. Problématique.....	19
4. Méthodologie	21
4.1 Participants.....	21
4.2 Matériel.....	22
4.3 Procédure	25
5. Résultats et analyse des données	27
5.1. Test de la BRIEF	27
5.2. Temps dans la tâche.....	28
5.3 Ateliers estimés VS ateliers réalisés	30
5.4 Evaluation formative	32

5.5 Croisement des données	33
5.6 Zoom sur l'évolution de quatre élèves en difficultés	35
6. Discussion	37
6.1 Rappel du contexte de l'étude	37
6.2 Réponses aux hypothèses	38
6.3 Limites de l'étude.....	38
6.4 Améliorations et perspectives.....	39
6.5 Apports personnels et professionnels	41
7. Conclusion.....	41
8. Bibliographie	43
9. Annexes	45

1. INTRODUCTION

"Nul ne peut apprendre à la place de l'élève. C'est une vérité que tout enseignant connaît bien. Mais comment impliquer chaque élève pour qu'il s'approprie vraiment le programme ? Pour Charles Hadji (2012) seul un travail sur les processus d'apprentissage peut faciliter ces acquisitions. Il invite les enseignants à réfléchir à l'importance de doter les élèves des outils intellectuels qui favorisent l'apprentissage plutôt qu'à les gaver des connaissances des programmes." (cafepedagogique.net).

Cette notion de processus d'apprentissage est réaffirmée par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, accordant l'un de ses cinq domaines aux méthodes et outils pour apprendre. Il stipule qu'il est question pour les élèves d'apprendre à apprendre, par le biais d'un enseignement explicite, afin de réussir leur parcours scolaire et se former tout au long de la vie.

C'est donc au croisement entre les demandes de la formation qui nous est dispensée et les difficultés rencontrées dans notre métier de professeure des écoles qu'est né ce mémoire. Il nous a semblé nécessaire de réfléchir à des stratégies, adaptables à des élèves de CE1, qui favoriseraient leurs capacités d'autorégulation. Autrement dit, il s'agit de mettre à disposition des élèves des outils leur permettant de contrôler leurs comportements et leurs apprentissages, c'est-à-dire d'être capable de réorienter leurs actions en direction d'un but fixé. L'enjeu pour l'enseignant est de développer cette capacité, présente chez tous les élèves, pour leur permettre de mieux apprendre. Nous avons choisi d'utiliser un outil pédagogique et de l'analyser au regard du développement des compétences d'autorégulation chez les élèves : le plan de travail. Ainsi, la nécessité d'améliorer les capacités de contrôle chez les élèves et la mise en place d'un tel outil dans la classe nous ont mené à nous demander :

En quoi un plan de travail peut-il favoriser l'autorégulation comportementale et le renforcement de connaissances chez des élèves de CE1 ?

Afin de parcourir cette problématique, nous balayerons brièvement dans une première partie les aspects théoriques relatifs à l'autorégulation : les théories actuelles, sa place dans le système scolaire et son application en classe, d'une part, puis le plan de travail d'autre part : ses origines et son fonctionnement. Dans une deuxième partie, et au regard des recherches réalisées, nous déterminerons la problématique. Puis, au cours des trois parties suivantes, nous détaillerons la méthodologie de notre recherche, exposerons et analyserons les résultats, et enfin tirerons les avantages et les limites de notre travail au sein d'une discussion.

2. ETAT DE L'ART

Dans cette première partie théorique, nous définirons dans un premier temps notre objet d'étude. Nous exposerons les différents types de régulation que l'individu peut développer et centrerons notre attention sur l'une de ses formes : l'autorégulation. Suite à l'étude des différents modèles théoriques en présence, nous nous accorderons sur la proposition d'un modèle commun soumis par L. Cosnefroy (2011). Puis, nous verrons en quoi ce processus est majeur dans le système scolaire français et quels sont les avantages pour les élèves à développer leurs capacités d'autorégulation. Nous nous placerons ensuite du côté de l'enseignant, afin de déterminer, en classe, les points d'appuis et les écueils à éviter pour favoriser ce développement. Enfin, nous choisirons un outil pédagogique, le plan de travail, qui, selon nous, permettrait de développer les compétences d'autorégulation. Nous présenterons brièvement ses origines et décrirons son fonctionnement.

2.1 Les différents types de régulation

Nader-Grosbois (2007), distingue différents types de régulation :

La dysrégulation consiste en un dysfonctionnement de la régulation et se traduit par un comportement précipité, des actions inadaptées et impulsives. Ces actes répétés ne font pas l'objet d'un ajustement. Ce trouble affecte le développement cognitif et entrave le bon fonctionnement de certaines fonctions exécutives comme la planification, l'anticipation, le contrôle de ses émotions et de son comportement. Les élèves concernés ont alors du mal à entrer dans les apprentissages en classe.

L'hétérorégulation désigne la régulation par un tiers, une personne extérieure, qui permettra à l'apprenant de se réguler. Nader-Grosbois explique que, selon Vygotski (1978), l'intervention en classe de l'enseignant ou d'un tuteur auprès de l'apprenant est un moment de régulation interpsychique.

Enfin, *l'autorégulation* repose sur le fait d'adapter seul son comportement et son ressenti pour atteindre un but fixé. Ce processus rejoint des compétences de planification de ses actions pour atteindre l'objectif. Selon Linda Allal (2007), l'autorégulation se réalise au cours d'une série de quatre phases composant la séance :

- fixer un but par rapport auquel l'action sera orientée,
- contrôler la progression de l'action, c'est-à-dire du travail effectif, vers le but fixé,
- prendre en compte les feedbacks donnés par l'enseignant,
- confirmer la trajectoire de l'action, la réorienter ou redéfinir le but.

C'est à ce dernier type de régulation que nous nous intéresserons dans ce mémoire : l'autorégulation. D'après O. Cosnefroy (2010), les définitions de l'autorégulation sont multiples et dépendent du domaine dans lequel le chercheur se place. Cependant, les recherches s'accordent sur le fait que ce processus comprend différentes habiletés telles que la métacognition, la cognition, la motivation et l'affect. C'est de par ces multiples dimensions qu'il est difficile d'instaurer une définition commune. Toutefois, nous distinguons deux principaux mouvements de recherche. Le premier regroupe les chercheurs en psychologie comportementale, qui s'accordent sur l'étude de l'autorégulation principalement via les habiletés de planification (élaborer et organiser ses actions en direction d'un but) et de régulation de l'activité. Le second s'apparente plutôt à la psychologie des apprentissages, qui considère l'individu comme un tout, capable de s'autoréguler en fonction de son environnement, plus ou moins propice à l'apprentissage.

2.2 Les théories de l'autorégulation

Nous étayerons cette partie à partir de l'ouvrage "L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation" de Laurent Cosnefroy (2011).

2.2.1 Les modèles en présence

L. Cosnefroy (2011) nous propose un état des lieux des cinq principaux modèles présentant l'autorégulation. Après lecture de son ouvrage, des convergences apparaissent entre certains chercheurs.

D'une part, Corno (2001) et Boekaerts (1995) s'intéressent tous deux dans leurs recherches à l'univers de la classe. Boekaerts (1995) centre son travail sur la notion d'*appropriation* par l'apprenant d'un but fixé par autrui, c'est-à-dire l'enseignant. Elle insiste sur la construction d'une intention d'apprendre et la *fixation d'un but* dans un contexte contraint par l'enseignant. Corno (2001) quant à elle ne s'attarde pas sur la notion de buts mais sur l'étape d'apprentissage suivante : le travail effectif. Il s'agit ici d'identifier des stratégies pour maintenir l'effort dans le travail quand l'intérêt pour la tâche n'est pas forcément élevé. Dans ce cas, le risque de distraction est un obstacle majeur qu'il faut détourner par des stratégies appropriées. Corno (2001) en propose trois : travailler en groupe (la charge volitionnelle, c'est-à-dire le degré de volonté, serait moins importante que dans le cas d'un travail individuel et la protection de l'effort meilleure car le poids de la tâche se répartirait entre tous les membres du groupe), réguler la motivation (par le renforcement de la valeur de l'activité ou le sentiment d'efficacité personnel en valorisant l'élève par des encouragements), contrôler l'environnement (intervenir sur le contexte de l'apprentissage en modifiant le

moment choisi ou les caractéristiques du lieu par exemple en déplaçant les tables ou en aménageant des coins dans la classe). Ces deux modèles sont complémentaires, clarifiant chacun une phase de l'apprentissage et visant un même univers de situation : la classe.

D'autre part, Pintrich (2004) et Winne (1996) s'accordent sur l'importance des émotions, principalement l'anxiété, et de l'estime de soi dans l'autorégulation. L'apprenant régule sa conduite pour construire ou maintenir une image positive de lui, et éviter de basculer vers une conception négative. Il adapte ses pensées, ses émotions et ses actions pour contrôler l'apprentissage.

Pour finir, le modèle singulier de Zimmerman (2001) se détache des autres auteurs. Il repose uniquement sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986) où le sentiment d'efficacité personnel, c'est-à-dire les croyances qu'a l'individu quant à ses capacités de réussite, suffisent à elles seules de rendre compte du processus d'autorégulation en impactant la motivation de l'élève et à orienter son action vers le but et maintenir son effort. Toutefois, contrairement à celui de Bandura (1986), ce modèle ne tient pas compte de l'environnement et des disciplines d'apprentissage.

2.2.2 Proposition d'un cadre théorique commun par L. Cosnefroy (2011)

2.2.2.1 Définition du modèle théorique

Un apprentissage autorégulé se développe et s'analyse autour de quatre énoncés de base :

1- l'activité d'apprentissage est structurée en trois temps :

- la phase initiale : elle comprend la présentation de la tâche et son contexte (les attentes, les critères d'évaluation, le temps imparti, l'aide disponible), les savoirs disciplinaires et métacognitifs dont dispose déjà l'apprenant et les croyances motivationnelles (le sentiment d'efficacité personnel, l'intérêt et l'utilité accordés à la tâche, le but fixé par l'apprenant qui constitue une norme par rapport à laquelle il évaluera sa performance et adaptera ses stratégies de régulation). Cette première phase sera essentielle pour notre recherche, car la comparaison entre le but fixé et celui atteint par l'apprenant représentera l'élément motivationnel principal de notre expérience.

- la phase d'activité : l'apprenant doit contrôler son action pour atteindre les buts fixés grâce à des stratégies d'autorégulation d'apprentissage, métacognitives et de contrôle de l'action, que nous détaillerons dans la partie 2.2.2.2,

- la phase d'évaluation de l'activité : la restructuration des connaissances a un impact sur la perception des compétences de l'apprenant, suivant sa réussite ou son échec. Cette idée renvoie à l'effet Pygmalion, une prophétie autoréalisatrice qui impacte les performances d'un apprenant en fonction du degré de croyance qu'il accorde à sa réussite,

2 - des buts multiples : l'apprenant poursuit des buts divers qui peuvent entrer en conflit, notamment entre ceux d'apprendre et de protéger l'estime de soi. Quand l'élève accepte d'entrer dans une nouvelle situation d'apprentissage, il prend aussi le risque de se trouver potentiellement en situation d'échec, ce qui dégraderait son sentiment d'efficacité et son estime de soi.

3 - une régulation à la fois volontaire et non-consciente : l'apprenant mène parallèlement des conduites automatiques et contrôlées durant l'activité. Ci-dessous nous avons établi les relations entre l'effort (conduite volontaire, consciente) et les automatismes (conduites non-conscientes).

Complémentarité (l'effort prépare l'automatisme)	Intention d'exécution : les conduites d'anticipation permettent de faire un lien entre la situation et la conduite à adopter. Cette stratégie est utile pour se mettre au travail.
	Acquisition des stratégies de contrôle de l'action : elles mènent vers l'expertise en faisant le lien entre la condition et l'action. Elles consistent à établir des règles telles que "si je ne comprends pas l'exercice que j'ai à réaliser seul, alors je vais revoir l'exercice similaire fait précédemment en collectif".
Antagonisme (l'effort combat l'automatisme)	Inhibition des stratégies : il s'agit de protéger l'estime de soi et gérer les émotions négatives déclenchées par la situation qui vont à l'encontre du but à atteindre. Ce type de situation provoque une réduction de l'effort.
	Contrôle des croyances épistémiques : l'apprenant met en place des stratégies qu'il croit efficaces alors qu'elles ne le sont pas. L'effort ici est d'inhiber ces automatismes inefficaces et/ou coûteux.

Tableau 1 Relations entre efforts et automatismes

Les processus conscients favorisent l'adaptation de l'individu à son environnement. Les habitudes de travail quant à elles s'acquièrent avec l'expérience pour devenir automatiques et ainsi permettre de diminuer l'effort.

4 - une diversité d'émotions à réguler : ce contrôle est nécessaire pour permettre la poursuite efficace de l'apprentissage. La théorie de Pekrun (2006) nous permet de comprendre la variété des émotions. Ce dernier soumet trois critères permettant de les classer :

- la valence : plaisant ou déplaisant,
- le degré d'activation,
- le moment d'apparition dans la tâche.

Il obtient à l'issue de ses recherches un tableau de classification des émotions semblable à celui-ci:

		Moment d'apparition dans la tâche		
		Avant	Pendant	Après
Valence et degré d'activation	Activation plaisante	espoir, plaisir	plaisir	fierté, gratitude
	Activation déplaisante	anxiété	colère, anxiété, frustration	honte, culpabilité, colère
	Désactivation plaisante			soulagement
	Désactivation déplaisante	désespoir	ennui, désespoir	

Tableau 2 Classification des émotions, selon Pekrun

2.2.2.2 Les stratégies d'autorégulation proposées par L. Cosnefroy (2011)

L. Cosnefroy (2011) distingue deux types de stratégies d'autorégulation favorables à l'apprentissage. Les stratégies cognitives et métacognitives, d'une part, qui consistent à optimiser le traitement de l'information. On y trouve notamment la stratégie de répétition, c'est-à-dire apprendre par cœur ou mémoriser des procédures. Cette stratégie est dite de surface, car n'a pour but que de rechercher la performance. Les stratégies d'organisation (examiner l'ensemble des informations, relever les points communs et les différences pour créer des groupes d'informations plus faciles à mémoriser), et d'élaboration (faire des liens entre le savoir à apprendre et celui déjà possédé par le biais de carte mentale, reformuler) sont dites profondes, car s'intéressent au contenu. Ici le but cherché est l'accroissement des connaissances. Il y a les stratégies volitionnelles d'autre part, qui s'apparentent au fait de protéger l'intention d'apprendre. Cependant, il pointe du doigt un type de stratégies défavorables à l'apprentissage : les stratégies défensives. En effet, l'apprenant est sans cesse dans une dynamique conflictuelle entre le fait de s'impliquer en temps et en terme d'effort, contre celui de protéger l'estime de soi. C'est ce que L. Cosnefroy (2011) appelle l'autorégulation défensive. Même si l'aspect défensif est faible, il y a quand même un conflit entre l'intention d'apprendre et les activités concurrentes.

2.3 La place de l'autorégulation dans le système scolaire français

2.3.1 Quels liens entre l'autorégulation et la réussite scolaire ?

D'après A. Diamond (2009), les fonctions exécutives, dépendant du cortex préfrontal, comprennent trois habiletés principales:

- le *contrôle inhibiteur* : autrement dit, la maîtrise de soi, consiste en la capacité à résister à une forte envie de faire quelque chose et à adopter un comportement approprié à la situation (exemples : se concentrer, résister à l'ennui, à la peur de l'échec et aux tentations extérieures à la tâche),
- la *mémoire de travail* : elle retient l'information et la traite à la fois. Elle sert à faire des liens entre une idée nouvelle et une notion antérieure, calculer mentalement ou encore planifier ses actions,
- la *flexibilité mentale* : elle permet de modifier son point de vue rapidement et s'ajuster aux demandes immédiatement.

A partir de cette définition, les recherches ont montré que le stress diminuait les habiletés des fonctions exécutives (Arnsten, 1998) et qu'exprimer verbalement ses sentiments favorisait l'activation du cortex préfrontal. C'est donc sur ces deux points que l'enseignant doit être vigilant s'il veut favoriser l'autorégulation de ses élèves : réduire le stress et développer le langage oral.

De plus, il existerait une corrélation entre le niveau social de l'enfant et son habileté à manier ses fonctions exécutives. Un enfant de milieu défavorisé présenterait plus de risques à exercer aisément ses fonctions exécutives qu'un enfant dit favorisé (Kozminsky, E. et Kozminsky, L., 2001, cité dans Cartier et coll. 2007).

Les habiletés de ces fonctions sont importantes dans la préparation de l'école. En effet, il a été prouvé que les fonctions exécutives et la préparation à l'école sont plus liées que les fonctions exécutives et le QI ou le niveau de base de lecture ou de mathématiques (Blair 2002). Cela signifie qu'à niveau scolaire égal, un élève qui agit plus facilement sur ses fonctions exécutives réussira mieux à l'école qu'un enfant qui les manipule moins aisément. La mémoire de travail et le contrôle inhibiteur prédisent de façon indépendante les compétences en mathématiques et en lecture durant la scolarité de l'élève (Blair et Razza 2007) cité par Diamond (2009). De plus, les différences d'âge dans une même classe, pouvant

aller jusqu'à 12 mois, ont un effet prédictif et discriminant sur l'évaluation des habiletés d'autorégulation dans la classe (O. Cosnefroy, 2010).

Les professeurs des écoles maternelles ont fait le constat que plus de la moitié des enfants ont des difficultés à manier ces habiletés. La stimulation de ces fonctions représente donc pour les enseignants de cycle 1 le plus grand défi de leur métier. En effet, A. Diamond (2009) affirme que les fonctions exécutives peuvent être améliorées, comme l'a montré le programme "*Tool of the mind*" et insiste sur l'importance de l'action dans les apprentissages. Elle illustre ce dernier point par le proverbe chinois suivant : "J'entends et j'oublie, je vois et je me souviens, je fais et je comprends".

Enfin, A. Diamond (2009) prédit que l'amélioration des fonctions exécutives favoriserait l'acquisition de compétences durant la scolarité, la réussite scolaire et le taux d'obtention des diplômes. Cette amélioration réduirait l'écart de réussite entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents et la gravité des troubles mentaux reliés aux fonctions, tel que le TDAH, ainsi que les dépendances et les troubles de conduite.

2.3.2 Place de l'autorégulation dans les instructions officielles

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, entré en vigueur depuis la rentrée scolaire de septembre 2016, concerne tous les élèves en cours de scolarité obligatoire, c'est-à-dire de 6 à 16 ans, de l'élémentaire au lycée. Divisé en cinq domaines, ce référentiel contient l'essentiel des enseignements permettant de constituer une culture scolaire commune. Il est porteur d'un double objectif : la formation et la socialisation. Ce dernier représente donc un pilier central pour les enseignants.

Le deuxième domaine du socle, intitulé "les méthodes et outils pour apprendre" a pour but principal d'apprendre aux élèves à apprendre. Au terme de leur scolarité obligatoire, les compétences acquises dans ce domaine certifieront aux élèves un certain niveau d'autonomie et d'initiative, leur permettant d'accomplir leur mission de citoyen éclairé.

Ce domaine regroupe plusieurs sous-objectifs. Le premier concerne "l'organisation du travail personnel". Il met en jeu plusieurs compétences :

"L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être. Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines. Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont

l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort. Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections. L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser" (Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, page 4).

Ainsi, l'autorégulation se présente comme une compétence essentielle à développer durant la scolarité de l'élève. Elle symbolise une exigence de l'Education nationale et un champs de réflexion pour l'enseignant.

2.4 Comment développer l'autorégulation en classe ?

2.4.1 Les leviers

Comment provoquer et gérer des comportements potentiellement régulateurs chez l'apprenant ? Hadji (2012), dans son ouvrage "Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages ? L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire" présente quatre niveaux de régulation.

Le premier niveau concerne *l'enseignant*, qui orchestre des régulations en intervenant soit à travers la situation d'enseignement, dont il manipule les leviers fixant les objectifs de la séquence, soit directement sur les activités des apprenants par la nature et durée des séances de travail, le rythme de travail, soit sur les démarches d'apprentissage de chacun (ex: par interrogation, explicitation, déstabilisation) qu'il tente d'induire.

Le deuxième niveau s'attache à la *situation d'enseignement*, dont la conception, pensée par l'enseignant (agencement, contenu, consignes, matériel), offre des occasions de régulation. En effet, le déroulement de chaque séance dépend de cette réflexion faite au préalable.

Le troisième niveau est lié aux *apprenants*. Les interactions entre les pairs peuvent, d'une part, déclencher une régulation interactive, avec contrôles et suggestions réciproques. Les négociations entre les élèves ont un effet sur la réflexion et la production finale, ce qui montre que la régulation est marquée par le contexte. En effet, nous retrouvons là les théories

du socio-constructivisme, développées par Doise et Mugny (1981). Il s'agit de considérer les interactions entre pairs comme point d'appui du développement cognitif, à condition qu'elles fassent émerger un conflit socio-cognitif, c'est-à-dire un désaccord entre les points de vue des apprenants. Ainsi, un premier déséquilibre apparaît entre les pairs lors de la divergence des idées, suivi d'un second déséquilibre intra-individuel. Chaque élève est amené à reconsidérer sa conception et celles des autres afin de reconstruire un nouveau savoir. C'est ce que Nader-Grosbois (2007) appelle l'hétérorégulation, comme évoqué dans la partie 2.1. Ainsi, les apprenants agissent individuellement sur leurs régulations, en fonction de leurs connaissances, des ressources dont ils disposent, du contexte et de leur niveau d'autonomie.

Ainsi, Laveault (2007) identifie trois composantes sur lesquelles les enseignants peuvent agir:

- les buts, attentes, objectifs,
- les feedback, rétroactions : apportant des informations sur un écart entre la situation réelle et le but,
- une action : visant à réduire cet écart.

2.4.2 Les obstacles

L'autorégulation peut rencontrer plusieurs facteurs qui entraineraient son dysfonctionnement.

Tout d'abord, l'élève peut perdre le *contrôle* de son apprentissage dû à des difficultés d'attention ou parce qu'il ne dispose pas de la procédure nécessaire. Les *objectifs* peuvent être également un obstacle, car trop nombreux ou trop flous dans l'esprit de l'apprenant, ils ne lui permettront pas de planifier ses actions. Le *manque d'intérêt* pour la tâche peut apparaître, parfois à cause d'un trop grand nombre d'échecs antérieurs pour l'élève ou par manque de valorisation de la part de l'enseignant. Dans ce cas, l'élève n'entrera pas, ou difficilement dans la tâche. Enfin, le manque d'*effort* en cas de tâche nouvelle ou fatigante ainsi que des *feedback* irréguliers et peu nombreux de la part de l'enseignant constitueraient un obstacle à la régulation.

2.5 Etablir un outil pédagogique favorisant l'autorégulation

2.5.1 La pédagogie Montessori

Créée en 1907, la méthode Montessori repose sur l'éducation sensorielle et kinesthésique de l'enfant. Favoriser l'autonomie est un point essentiel de cette pédagogie. En effet, encourager l'autonomie et l'initiative permet de faciliter les apprentissages, motiver

l'élève et se développer en tant que personne. M. Montessori explique que la motivation est présente chez tous les individus. Elle s'illustre chez eux dès le plus jeune âge, par exemple par la volonté de se déplacer, d'abord en rampant, puis en marchant à quatre pattes pour enfin maîtriser la bipédie. Pour fonctionner, cette méthode s'appuie sur les capacités des enfants à s'autoréguler. En effet, nous retrouvons les compétences d'autonomie et d'initiative (habiletés cognitives) et le facteur de la motivation (permet de mener et réorienter ses actions vers le but).

Les moyens employés par l'enseignant pour favoriser l'autonomie s'appuient sur :

- une attitude de retrait de la part de l'enseignant. Il montre la tâche une première fois puis s'éclipse pour observer ses élèves et reste disponible si l'enfant manifeste clairement qu'il a besoin d'aide. Au bout d'un certain temps d'automatisation, l'élève ira lui-même chercher le matériel de son choix, qui sera rangé de façon à être facilement accessible. Lorsque l'élève aura besoin d'aide de la part de l'adulte, ce dernier veillera à ne pas faire à sa place afin qu'il ne le perçoive pas comme un échec et préserve son estime de soi et sa confiance en sa capacité à réussir seul. Nous réinvestissons ici les notions d'estime de soi à préserver et de sentiment d'efficacité de l'élève, afin de maintenir son effort dans la tâche et d'éviter d'entrer dans une stratégie d'autorégulation défensive (L. Cosnefroy, 2011), néfaste aux apprentissages.
- l'utilisation de matériel sensoriel et progressif que l'enfant peut manipuler seul. Le matériel permet de découvrir de nouvelles notions de façon concrète. L'utilisation de ce matériel passe par la manipulation et le travail autonome. L'esthétique de ce matériel est importante ; il doit être coloré, attractif et diversifié, afin de favoriser la motivation et soutenir l'attention de l'élève dans la tâche. Comme le suggère Corno (2001), renforcer la valeur de l'activité, par son aspect visuel notamment, est une des stratégies qui permettra à l'élève de pallier le risque de distraction,
- la possibilité d'autocorrection. Le matériel offre à l'élève un moyen de contrôler seul l'exactitude de son travail, par comparaison avec un modèle de référence par exemple. Le but étant d'éviter que l'évaluation vienne de l'enseignant. Nous pointons ici les stratégies de contrôle, favorables à l'autorégulation des apprentissages.

Ses travaux ont été prolongés au sein du mouvement d'éducation nouvelle auquel M. Montessori participait avec de nombreux pédagogues comme Célestin Freinet.

2.5.2 La technique Freinet

Nous parlerons de "technique" et non de modèle ou de pédagogie, car selon Freinet, la technique, elle, évolue. Apparue dans les années 1920, cette technique est fondée sur l'expression libre de l'élève. L'auteur a pensé un enseignement dans lequel l'enseignant n'aurait pas à faire de longs discours tel un cours magistral mais focaliserait sa réflexion sur l'organisation du travail et la coopération. L'école Freinet est centrée sur l'élève, pas sur la discipline à enseigner.

Parmi les nombreuses techniques proposées par Freinet (exemples: abolition de l'estrade, le travail de groupe) on retrouve les suivantes:

- le travail libre. Freinet reprend la notion de "Plan Dalton", qui est le nom donné à la première méthode de pédagogie différenciée créée par Helen Parkhurst permettant aux élèves de travailler à leur rythme, en autonomie et en répartissant leurs tâches comme ils l'entendent, à partir de "contrats" passés dans chaque discipline. Les élèves suivent une méthode de travail personnelle, d'après un plan fourni par l'enseignant. Les élèves élaborent avec le maître un plan de travail pour la semaine et un plan de travail individuel où l'élève écrit les activités qu'il doit réaliser. On a donc un plan général annuel ou mensuel qui est collectif et un plan hebdomadaire ou quotidien qui est individuel. Ce fonctionnement appelle directement aux capacités d'organisation, de planification et d'initiative de la part des élèves, favorisant l'autorégulation.

- le contrôle et l'autocorrection. Le contrôle est assuré par différents moyens : la comparaison entre le plan exécuté par l'élève, c'est à dire la tâche réalisée, et le plan individuel élaboré en amont, l'autocontrôle par le biais de fiches auto-correctives, l'attribution d'une note pour la discipline, la propreté et la vie communautaire. Cet aspect de contrôle paraît essentiel pour Freinet. Nous l'avons également évoqué pour la méthode de M. Montessori, concluant que la capacité de contrôle relevait elle aussi de l'autorégulation.

Nous nous appuyerons considérablement sur les préconisations de M. Montessori et C. Freinet dans l'élaboration de notre outil. En effet, nous tenterons de construire un matériel attractif et autocorrectif, autant que possible, orchestré par une fiche individuelle et personnalisée qui guidera les élèves tout au long de la période.

2.5.3 Détermination d'un outil : le plan de travail

Le plan de travail regroupe des activités que l'élève réalise en autonomie. Les objectifs sont de consolider des notions et d'acquérir des méthodes de travail. En effet il ne s'agit pas de découvrir un savoir par l'intermédiaire de cet outil, mais de s'entraîner sur des connaissances

déjà abordées en amont. Les méthodes de travail attendues sont relatives à l'initiative de l'élève pour se mettre en activité, l'autonomie et le maintien de l'effort dans la tâche, le contrôle de son travail (par relecture ou autocorrection) et la planification des actions à réaliser.

Comment fonctionne-t-il ? L'outil est composé de supports et consignes différent(e)s selon les ateliers. Les élèves, selon leurs besoins, bénéficient d'un étayage plus ou moins conséquent de l'enseignant. Afin d'assurer l'autonomie de ses élèves durant la séance, ce dernier doit veiller à ce qu'ils se soient appropriés le but, les espaces de la classe consacrés à l'activité, le matériel à utiliser, les ressources et outils disponibles. De plus, l'enseignant doit avoir installé des habitudes de travail régulières lors de chaque séance, afin d'offrir des repères aux apprenants. Le professeur prépare une liste d'activités à réaliser dans un temps donné, en s'assurant que les tâches soient facilement comprises par les élèves. Cela leur permettra de se mettre rapidement au travail.

Une séance en plan de travail débute lorsque l'élève reçoit et/ou consulte sa fiche individuelle, générée par l'enseignant pour une durée déterminée, et se met au travail en autonomie. Le rôle du maître est de veiller à la mise en activité et d'apporter son aide, par des explications complémentaires sur la tâche ou sur la mise en œuvre du plan de travail. Après un temps donné et facilement repérable pour les élèves, la séance peut se conclure par un échange entre les pairs concernant les méthodes de travail les plus efficaces. Il ne s'agit pas ici de réaliser une mise en commun des contenus, étant donné que chaque élève travaille une notion différente à un niveau différent.

Quels en sont les avantages ? Travailler par le biais d'un plan de travail permet de favoriser l'acquisition de méthodes et de développer l'initiative, la responsabilité et l'autonomie des élèves. De plus, si chaque apprenant sait ce qu'il a à faire et se met en activité, l'enseignant sera complètement disponible pour les élèves qui auront besoin de son aide. L'étayage pourra alors être individualisé au maximum. Enfin, ce dispositif permet à chaque élève de travailler à son rythme et à son niveau sur des activités différenciées. De cette façon, il n'y a pas de temps perdu à attendre le reste du groupe pour les plus performants ou à développer un sentiment de stress pour les plus lents.

Concernant les écueils à éviter, il est nécessaire de distinguer une séance en plan de travail d'un temps libre. Des objectifs pédagogiques sont fixés et les activités réfléchies pour faire progresser les élèves. De plus, ces temps d'apprentissages ne remplacent pas les temps

d'enseignements habituels et collectifs. N'oublions pas que les théories socioconstructivistes ont montré que les échanges entre les pairs étaient bénéfiques au développement cognitif. Ainsi, ces séances d'entraînement et/ou de remédiation doivent être mises en œuvre à fréquence modérée. Aussi, lors de l'élaboration des ateliers, l'enseignant doit être vigilant à ne pas tomber dans le piège des photocopiés à remplir de façon systématique pour les élèves (cocher, relier, colorier). Il doit veiller à faire réfléchir et progresser ses apprenants. Enfin, en écho aux théories socioconstructivistes évoquées au début de ce paragraphe et dans la partie 2.4.1, les élèves ne se verront pas dans l'interdiction de discuter entre eux, à propos de la tâche, bien sur, et de manière respectueuse vis-à-vis des autres élèves.

3. PROBLEMATIQUE

Exigence institutionnelle et facteur de réussite scolaire, l'autorégulation consiste à réorienter soi-même son action (au niveau du comportement et des apprentissages) en direction du but. Pour cela, il est nécessaire en amont d'identifier clairement l'objectif et se l'approprier, connaître les critères de réussite et les ressources disponibles. C'est ensuite à l'enseignant d'offrir des feedbacks réguliers aux élèves pour réorienter leurs actions. Afin de favoriser la réussite de tous, le professeur doit être conscient des stratégies dont il dispose pour développer leurs capacités d'autorégulation : les stratégies profondes (d'élaboration et d'organisation des connaissances, consistant à regrouper les informations, entre elles ou avec les savoirs déjà acquis) et les stratégies volitionnelles (L. Cosnefroy, 2011) (travail en groupe, valorisation et adaptation de l'environnement (Corno, 2001), afin d'accroître la motivation et le sentiment d'efficacité de l'élève et ainsi protéger son intention d'apprendre). En classe, l'enseignant se doit de proposer des situations d'apprentissage favorables au développement des habiletés autorégulatrices. Le plan de travail, inspiré des mouvements pédagogiques de M. Montessori et C. Freinet, consiste à suivre un plan établi par l'enseignant, et approprié par l'élève, pour organiser ses apprentissages de manière autonome. Ce dispositif semblerait répondre à la nécessité de travailler les capacités d'initiative, de planification, d'organisation du matériel et de contrôle, favorables à l'autorégulation.

Professeure des écoles stagiaire en classe de CE1, nous avons constaté que les élèves de cette classe étaient peu autonomes : ils ne savent pas entrer, ou entrent difficilement, dans l'activité sans que l'enseignante les sollicite à plusieurs reprises, ne terminent pas toujours leur tâche et se décentrent de l'activité rapidement.

Les causes qui pourraient expliquer ce constat sont multiples. D'une part, leurs difficultés scolaires, notamment en lecture, ne leur permettent pas une complète autonomie. En effet, un test de fluence (annexe 1) réalisé au début de la période concernée par cette expérience (mars 2007) a montré que le niveau moyen en lecture de cette classe est relativement faible. Treize élèves sur dix-neuf obtiennent un résultat inférieur aux attentes nationales, soit soixante-deux mots par minute. De ce fait, l'accès à la compréhension des consignes devient un obstacle pour certains élèves. D'autre part, la catégorie sociale dite défavorisée des élèves (douze élèves dont au moins un parent n'a pas d'emploi) pourrait expliquer le faible niveau d'autorégulation de ces élèves (Kominsky, E. et Kominsky, L., 2001)

En consultant le projet d'école, nous avons identifié au sein de l'axe "amélioration des résultats au regard des compétences du socle commun", le thème de travail suivant : "développer l'autonomie et la responsabilisation dans le parcours d'apprentissage". En relevant ce point lors d'un conseil de maîtres, nous avons découvert que les enseignants de cycle 3 uniquement pratiquaient déjà des plans de travail dans leurs classes. Ils ont constaté une amélioration de l'autonomie chez les élèves bénéficiant de cet outil. Ces derniers sont motivés et investis lors de ces séances, cherchent à réaliser un maximum d'ateliers et présentent de bons résultats aux évaluations finales. Ainsi, ces éléments nous ont conduite, dans le cadre de ce mémoire et pour satisfaire notre curiosité personnelle et professionnelle, à nous demander,

En quoi un plan de travail peut-il favoriser l'autorégulation comportementale et le renforcement de connaissances chez des élèves de CE1 ?

Répondre à cette problématique nous permettrait de mesurer les effets de cet outil pédagogique sur les habiletés d'autorégulation comportementale des élèves, de leur faire découvrir une nouvelle façon de travailler et d'initier le développement de méthodes de travail. A l'issue de cette expérience, nous tenterons d'identifier si ce dispositif est bénéfique en terme d'apprentissages et d'autorégulation comportementale.

Nous partons des hypothèses suivantes :

- si le nombre de séances de plan de travail augmente, alors le temps dans la tâche augmente : cette hypothèse permet de voir si le plan de travail améliore les capacités d'autorégulation des élèves en terme d'initiative et de motivation,

- si le temps dans la tâche augmente, alors les résultats à l'évaluation augmente : cette hypothèse permet de savoir si les capacités d'autorégulation (initiative et motivation) au cours du plan de travail ont un impact sur l'acquisition des connaissances et donc de la réussite scolaire,
- si les capacités d'autorégulation sont élevées, alors le temps dans la tâche, le nombre d'ateliers réalisés et les résultats à l'évaluation sont élevés : cette hypothèse offre la possibilité de faire des corrélations entre les capacités d'autorégulation des élèves en situation d'apprentissage ordinaire et en situation de plan de travail, sur les plans de la motivation, l'initiative, la planification, l'organisation et l'acquisition de connaissances.

4. METHODOLOGIE

4.1 Participants

Cette étude a été réalisée auprès d'élèves de cycle 2, âgés de 7 ans et 2 mois à 8 ans et 1 mois (soit un écart maximal de 11 mois entre les élèves), en classe de CE1. Afin de préserver la vie privée des enfants et des parents, les prénoms ont été changés. Cette classe est composée de 19 élèves (10 garçons et 9 filles) issus pour douze d'entre eux d'un milieu social dit "défavorisé", dont au moins un parent n'a pas d'emploi. Pour pallier à ces inégalités sociales et les difficultés scolaires qui peuvent en découler, l'école fait partie du projet politique de la ville, accordant des fonds pour les sorties scolaires, les intervenants en éducation physique et sportive et en musique, la mise en place de séances de soutien scolaire menées par des professeurs (rémunérés par la ville) durant le temps périscolaire et un large choix d'activités sportives et culturelles en dehors du temps scolaire. De plus, l'école bénéficie du dispositif "plus de maîtres que de classes". Habituellement accordé aux écoles issues de REP (réseau d'éducation prioritaire), il "s'inscrit au sein de la priorité nationale donnée à l'école primaire et à la maîtrise des compétences de base dans le cadre de la Refondation de l'école. Il vise à renforcer l'encadrement des élèves dans les zones les plus fragiles en prévenant la difficulté scolaire et en permettant de nouvelles organisations pédagogiques au sein même de la classe. Le dispositif "plus de maîtres que de classes" vise en premier lieu à prévenir les difficultés d'apprentissage des élèves ou à y remédier si certaines sont déjà installées, pour leur permettre de maîtriser les compétences indispensables à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture." (eduscol.education.fr)

Notre recherche portera sur les dix-neuf élèves de cette classe afin de tirer une conclusion générale quant à l'apport du plan de travail sur l'autorégulation des élèves de CE1.

Puis, nous analyserons plus en détail quatre élèves, aux profils particuliers, présentant soit des difficultés scolaires soit des troubles comportementaux, afin de comprendre quels effets le dispositif a eu sur eux. Nous analyserons les cas d'Erwan et Raphaël, en difficultés scolaires avérées par des bilans psychologiques, Enzo, qui est dyspraxique, dyslexique et suivi par une auxiliaire de vie scolaire un jour et demi par semaine et Baptiste qui présente des troubles du comportement dont les tests médicaux sont en cours. Nous allons détailler ci-après (page 23) le profil de ces quatre élèves à besoins éducatifs particuliers.

4.2 Matériel

Le dispositif que nous avons souhaité mettre en œuvre dans notre classe comprend dix-huit ateliers, chacun classé dans un tiroir d'une tour de rangement. Les ateliers travaillent tous une même notion : le temps. Les principaux objectifs en terme de connaissances sont :

- comprendre le phénomène d'alternance entre le jour et la nuit,
- repérer les différentes composantes de la journée, des semaines, des mois, des saisons,
- se repérer sur un calendrier,
- utiliser un objet adéquat à une situation pour mesurer le temps.

Toutefois, nous identifions également des sous-objectifs, relatifs au dispositif :

- faire preuve d'initiative en choisissant un atelier rapidement,
- entrer dans la tâche en autonomie,
- maintenir son attention durant la séance,
- réaliser un maximum d'ateliers pour approfondir ses connaissances et atteindre son but.

Afin de travailler dans un cadre multidisciplinaire, les ateliers (annexe 2) portent soit sur le français (la copie et la production d'écrit), soit sur les mathématiques (outils pour mesurer le temps), soit sur la découverte du monde (phénomène d'alternance jour et nuit, travaillé par le biais du numérique : *Google Earth*), soit sur les arts plastiques (repérer et reproduire les éléments caractéristiques d'une saison). Une majorité des ateliers sont déclinés en deux niveaux de difficulté, afin de s'adapter au mieux aux besoins des élèves.

Une fois par semaine, une séance de vingt minutes est consacrée au plan de travail. Au total, nous dédierons quatre séances à ce dispositif et une cinquième séance à l'évaluation. Un minuteur est installé dans la classe, de façon à ce que les élèves puissent s'y reporter facilement, se repérer dans le temps et organiser leurs actions.

		Raphaël		Erwan		Enzo		Baptiste	
		Points d'appui	Difficultés	Points d'appui	Difficultés	Points d'appui	Difficultés	Points d'appui	Difficultés
Axe cognitif		- investi dans les apprentissages sous forme de jeu	- lecture : décodage et compréhension faible - temps d'attention limité	- numération maîtrisée	- lecture : décodage difficile, peu de compréhension - vocabulaire et syntaxe pauvres	- numération et calcul maîtrisés	- lecture: compréhension coûteuse - graphie et copie difficiles - temps d'attention limité	- numération et calcul maîtrisés - lecture fluide, accès à la compréhension	- temps d'attention limité
		- discret, - volonté de faire plaisir à l'adulte	- joue avec son matériel, - organisation difficile du matériel (agenda, cartable)	- discret, - entre dans les tâches si la consigne et comprise est accessible à son niveau	- bâcle la tâche, pour aller jouer - ne demande pas d'aide à l'adulte	- calme, - discret, - a intériorisé les règles de la classe	- troubles de l'attention, - joue et discute régulièrement avec ses camarades, - peu investi dans le travail	- participe, volontaire	- agité, bruyant, - joue avec son matériel, - bureau désorganisé, - ne peut pas seulement écouter, besoin de toujours faire quelque chose de ses mains


Tableau 3 Elèves à profils particuliers

Au début du dispositif, chaque élève se voit attribuer une fiche de suivi individuel (annexe 3), élaborée par l'enseignante, précisant le niveau de difficulté des ateliers à réaliser (sous forme de dé : un ou deux points selon la difficulté).

Plan de travail
Période 4 : du 6 mars au 14 avril

Objectif: A la période 4, j'aimerais faire _____ ateliers (6 séances).

Niveau :

LE TEMPS 

1 **2** **3** Je connais les différences entre le jour et la nuit et sais expliquer pourquoi il y a le jour puis la nuit.

4 **5** **6** **7** Je connais les différents moments de la journée, les jours de la semaine, les mois de l'année.

8 Je sais retrouver des informations sur un calendrier (fête, mois, jour).

Figure 1 Extrait de la fiche de suivi individuel (annexe 3)

L'élève devra s'y reporter pour choisir un nouvel atelier en début de séance et le valider ensuite. Pour cela, il dépose son travail dans une corbeille prévue à cet effet. Afin de ne valoriser que les réussites et préserver l'estime de soi, comme le préconisent Pintrich (2004) et Winne (1996), nous avons mis en place un code couleur de correction. S'il y a des erreurs, elles sont indiquées d'une croix, mais pas corrigées par l'enseignante, et une pastille orange est coloriée dans un cadre de correction présent en haut de la feuille. Dans ce cas, l'exercice est rendu à l'élève afin d'être corrigé, puis retourné à nouveau à l'enseignante. S'il n'y a pas d'erreurs, lors du premier rendu ou après correction de l'élève, ce dernier obtient une pastille verte. Cela lui permet de valider son atelier et lui donne l'accord de colorier le numéro correspondant sur sa fiche de suivi individuel. Grâce à un tableau collectif affiché dans la classe, l'enseignante peut suivre l'avancement du travail de tous ses élèves.

Après avoir présenté collectivement et de façon explicite le fonctionnement de l'outil et ses objectifs, nous avons demandé aux élèves d'estimer le nombre d'ateliers qu'ils pensaient être capable de réaliser et de l'indiquer sur leur fiche de suivi individuel. Ainsi, ils se fixent et s'approprient un but à atteindre, élément majeur pour favoriser l'autorégulation comme le soutiennent Allal (2007), Boekaerts (1995) et Cosnefroy (2001), voire à dépasser.

Lorsque la séance commence, l'élève a la liberté de choisir une activité parmi les seize proposées, puis va chercher dans le tiroir correspondant au numéro de sa fiche individuelle le matériel nécessaire. Il s'installe où il le souhaite, à côté d'un camarade ou seul, sur l'estrade, par terre ou sur un bureau, et découvre le travail de façon autonome, en lisant les consignes. Un grand nombre de ces ateliers contient du matériel à manipuler (annexe 4), coloré, ludique et autocorrectif pour certains, comme le suggèrent Montessori et Freinet. Une fiche bilan est à remplir pour chaque atelier, afin de garder une trace écrite du travail effectué. Elle peut contenir des questions de compréhension, un exercice de réinvestissement, un jeu (type mots-croisés) ou une leçon à compléter. L'enseignante est présente pour aider certains élèves à sortir le matériel, reformuler les consignes et régule le niveau sonore de la classe.

4.3 Procédure

Ce dispositif a été mis en place, de mars à avril 2017, sur quatre séances de vingt minutes, à fréquence d'une séance par semaine, suivies d'une séance d'évaluation. Ces séances ont été filmées puis visionnées *a posteriori* afin de relever les mesures nécessaires. Une autorisation d'enregistrement de l'image et de la voix, empruntée au site Eduscol, a été signée par les parents d'élèves, leur indiquant les objectifs pédagogiques de ces vidéos.

Nous avons sélectionné quatre types de données à mesurer pour réaliser cette étude. Dans un premier temps, nous avons complété pour chaque élève le test de la BRIEF (*Behavioral Rating Inventory of Executive Function*, Gerard A. Gioia et al), qui est un inventaire de compétences permettant d'évaluer les comportements exécutifs des individus dans leur milieu scolaire et/ou familial (annexe 5). Elle est utilisée en psychologie afin de disposer d'un profil précis des élèves et de leur apporter par la suite, dans le cadre familial ou scolaire, les aménagements nécessaires. Il s'agit d'une liste de comportements, à renseigner par J (jamais), P (parfois) ou S (souvent), auxquels des points de 1 à 3 sont attribués en fonction de la fréquence (jamais = 1 point, parfois = 2 points et toujours = 3 points). Au terme, nous pouvons calculer un score pour chaque fonction exécutive : l'inhibition, la flexibilité, le contrôle émotionnel, l'initiation, la mémoire de travail, la planification / l'organisation, l'organisation du matériel et le contrôle. Les trois premières échelles (inhibition, flexibilité et contrôle émotionnel) permettent de calculer un score de régulation comportementale. Les autres servent à calculer un score de métacognition. Plus le score est faible, plus l'individu a de facilités à manier ces habiletés. Nous avons sélectionné, pour

l'étude, uniquement les comportements qui concernent le milieu scolaire, n'étant pas en mesure de renseigner ceux relatifs au milieu familial.


Grâce aux enregistrements vidéos, nous avons relevé des données concernant le temps de concentration sur la tâche pour chaque élève, afin de mesurer leurs capacités d'autorégulation cognitive pendant le dispositif, en lien avec notre première hypothèse. Nous avons, pour chaque séance, prélevé les résultats à l'aide d'un tableau à double entrée listant les prénoms des élèves d'une part et la durée totale de la séance d'autre part, segmentée par créneaux de deux minutes (annexe 6). Nous avons relevé, toutes les deux minutes et pour chaque élève, s'il était investi dans la tâche. Nous avons marqué d'une croix les élèves qui ne l'étaient pas.

temps (min)	2	4	6	8	10
Raphaël					
Arnaud					
Ariane					

Tableau 4 Extrait du tableau de mesure temps dans la tâche

A l'issue du dispositif, nous avons relevé le nombre d'ateliers réalisés par enfant, grâce au tableau collectif complété par l'enseignante, et le nombre fixé par l'élève lui-même sur sa fiche de suivi individuel.

Enfin, nous avons élaboré une évaluation formative (annexe 7), effectuée lors de la cinquième et dernière séance, réinvestissant, au travers de cinq exercices, les notions travaillées dans le plan de travail. Chaque bonne réponse permet de gagner un point, le score maximal s'élevant à trente points. Nous avons ensuite corrigé ces évaluations et relevé le score obtenu par chaque élève.



Se repérer dans le temps

Exercice 1 : Relie chaque phrase au moment de la journée. /4

Compétence : Comprendre l'alternance entre le jour et la nuit.

Je peux voir le soleil haut dans le ciel. •	• Le lever du soleil
Les étoiles brillent dans le ciel. •	• Le jour
Le ciel devient sombre. •	• Le coucher du soleil
Le soleil apparaît doucement. •	• La nuit

Figure 2 Extrait de l'évaluation formative (annexe 7)

5. RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES

5.1. Test de la BRIEF

Nous avons utilisé le test de la BRIEF afin d'établir un profil de la classe. L'élève obtient une note pour chaque item du test, que nous regrouperons ensuite afin d'obtenir un premier score représentant les capacités de régulation comportementale et un deuxième concernant la métacognition. Plus le score est élevé, plus l'élève a de difficultés à manier ces habiletés. Nous avons établi une norme en fonction des résultats obtenus par la majorité des élèves de cette classe afin d'établir par la suite des comparaisons.

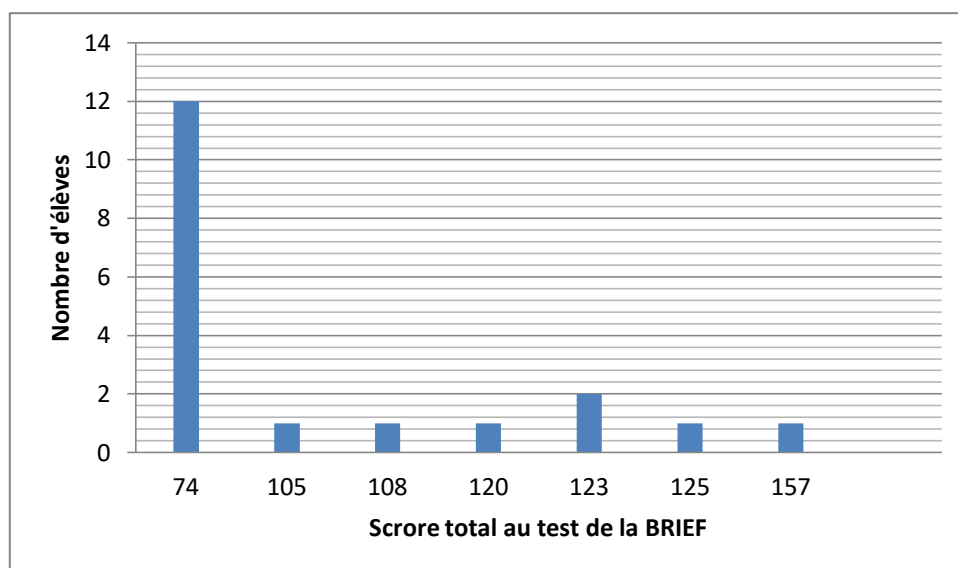


Figure 3 Nombre d'élèves en fonction du score total obtenu

Nous remarquons que 7 élèves obtiennent des résultats supérieurs à la norme (74 points), avec un écart maximal par rapport à la norme de +83 points pour Baptiste. Cet élève présente les scores les plus élevés en ce qui concerne les capacités de régulation comportementale et de métacognition. Quant à Enzo, Erwan et Raphaël, nous observons également des scores supérieurs à la norme, compris entre 120 et 125, soit un écart moyen d'environ +48,5 points.

Concernant le groupe classe, la figure 3 nous montre que la majorité des élèves (63%) présente un score égal à la norme, c'est à dire qu'ils ont des compétences satisfaisantes quant à leurs capacités de régulation comportementale et de métacognition. Nous repérons 32% d'élèves ayant des difficultés à manier ces habiletés et 5% pour qui ces compétences sont un obstacle évident.

Toutefois, nos résultats ne rejoignent pas la théorie de O. Cosnefroy (2010), qui énonce que l'effet de l'âge est prédictif sur les habiletés d'autorégulation. Dans notre cas, parmi les 9 élèves les plus âgés de la classe (7 ans et 8 mois et plus), 5 d'entre eux présentent des difficultés quant à l'autorégulation, obtenant des scores à la BRIEF supérieurs à la norme.

5.2. Temps dans la tâche

Il s'agit pour cette prise de mesures de compter le temps d'activité dans la tâche pour chaque élève et à chaque séance. Il s'agit de relever si l'élève est dans l'activité (il travaille, questionne l'enseignant, sort du matériel) ou non (il joue, il discute). La mesure a été prélevée toutes les deux minutes durant les quatre séances de vingt minutes.

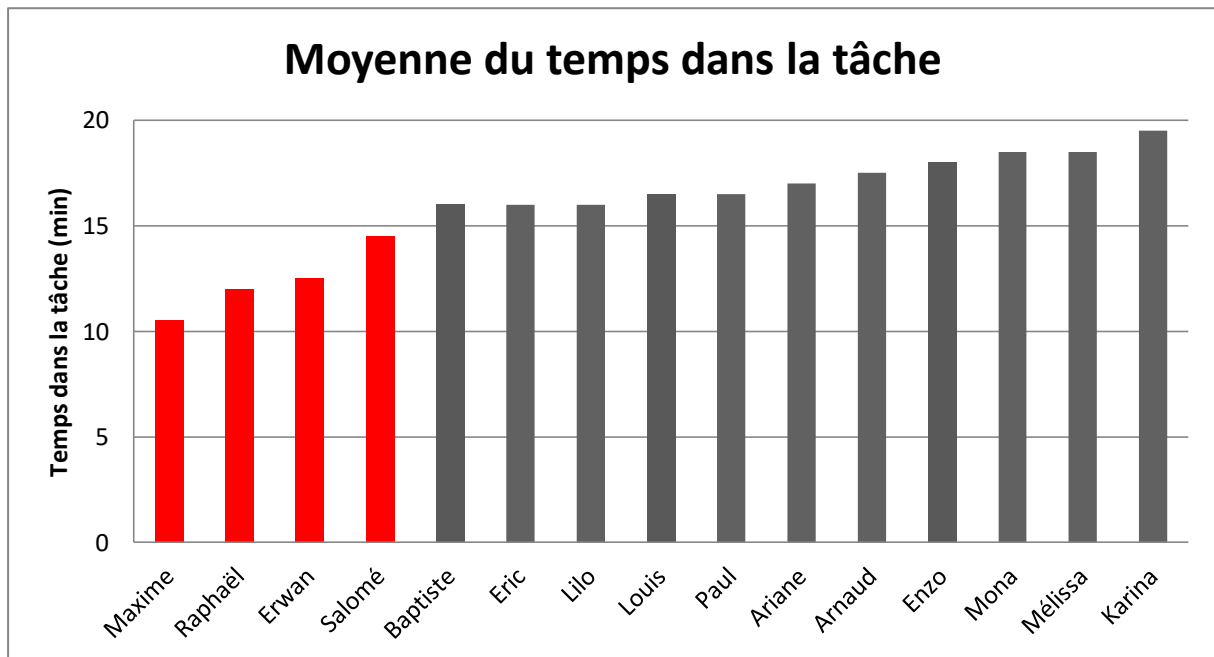


Figure 4 Moyenne du temps dans la tâche

En faisant une moyenne du temps dans la tâche par élève (moyenne de la classe par séance : 17,6 minutes), nous constatons que la majorité de la classe a réussi à maintenir un temps de concentration supérieur à 15 minutes. Nous remarquons quatre élèves, Raphaël et Erwan (en difficultés scolaires), et Maxime et Salomé (dont nous n'avons pas choisi de présenter en détails) pour qui la moyenne est inférieure à 15 minutes. Toutefois, la moyenne la plus faible, celle de Maxime, représente un temps d'activité légèrement supérieur à la moitié du temps total de la séance (plus de 10 minutes).

Afin d'analyser ces résultats, nous avons regroupé les élèves présentant des profils similaires :

- groupe 1 (15 élèves) : le temps moyen de chaque élève sur l'ensemble des séances est supérieur à 15 minutes,
- groupe 2 (4 élèves) : le temps moyen de chaque élève sur l'ensemble des séances est compris entre 10 et 15 minutes.

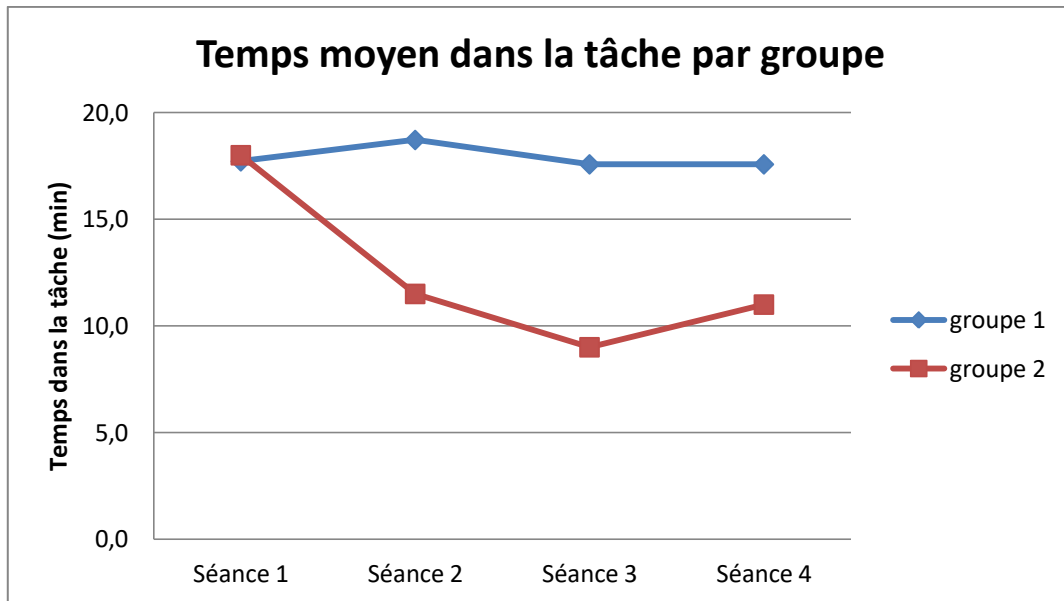


Figure 5 Temps moyen dans la tâche par groupe

Pour le groupe 1, la moyenne du temps dans la tâche par séance est supérieur à 15 minutes. Nous considérons ce résultat comme très satisfaisant pour l'enseignante et l'élève. Ainsi, 15 élèves sur 19 ont réussi à maintenir une attention élevée pour l'activité sur les 4 séances.

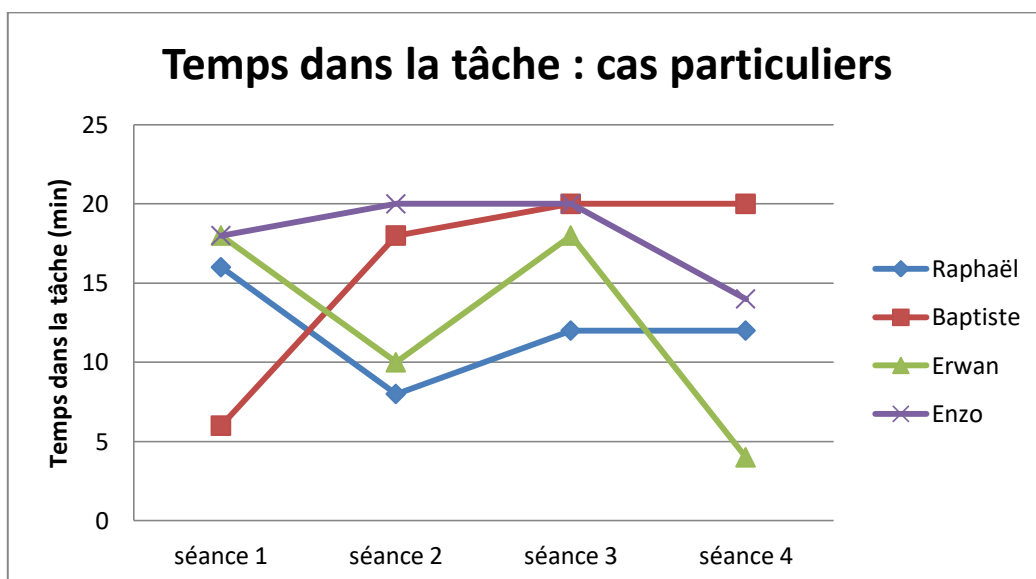


Figure 6 Temps dans la tâche : cas particuliers

Regardons à présent nos quatre élèves à besoins particuliers (figure 6). Baptiste, lors de la séance 1, était peu impliqué dans la tâche puis s'est vu progresser considérablement lors des séances suivantes, en passant de 6 minutes (séance 1) à plus de 15 minutes (séances 2, 3 et 4). Enzo compte un temps dans la tâche supérieur à 15 minutes lors des trois premières séances. Nous remarquons une légère diminution lors de la séance 4, avec un temps égal à 14 minutes, que nous considérerons acceptable au vue des troubles de l'attention qu'il présente. Enfin, observons les données de Raphaël et Erwan. Leurs évolutions sont irrégulières, oscillant de 5 à 20 minutes selon les séances.

De manière générale, comme nous pouvons le lire dans le tableau 5 ci-dessous, la séance 1 a été motivante pour presque tous les élèves. En effet, un seul enfant présente un résultat en dessous du score satisfaisant que nous avons fixé à 15 minutes. Lors des séances 2, 3 et 4, de plus en plus d'élèves se sont déconcentrés des activités, avec un pic de 7 élèves ayant travaillé moins de 15 minutes lors de la séance 3.

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Nombre d'élèves dont le temps dans la tâche est inférieur à 15 minutes	1	4	7	6

Tableau 5 Nombre d'élèves dont le temps dans la tâche est inférieur à 15 minutes

En s'appuyant sur les recherches présentées au début de cette étude, nous pouvons tenter d'expliquer ces résultats. Le dispositif incitant les élèves à travailler seuls, il se peut que nous n'ayons pas procuré à certains apprenants assez de feedbacks. Or, nous savons que le manque de rétroactions est un obstacle à l'autorégulation. De plus, Corno (2001) préconise, pour éviter le risque de distraction, de faire travailler les élèves en groupe, de les valoriser pour réguler leur motivation et de jouer sur le contexte (moment, lieu). Nous aurions du prévenir le désintérêt des élèves par la mise en œuvre de ces stratégies.

5.3 Ateliers estimés VS ateliers réalisés

Nous avons relevé au début du dispositif le nombre d'ateliers que l'élève estimait être capable d'effectuer, puis à terme, le nombre d'ateliers réalisés.

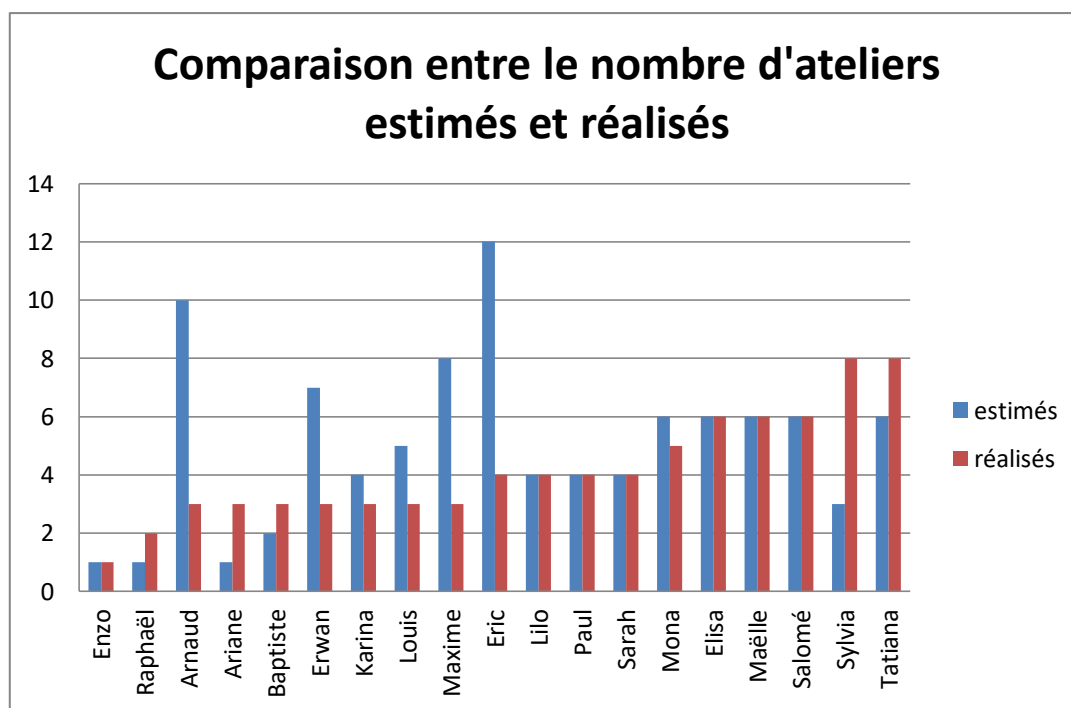


Figure 7 Comparaison entre le nombre d'ateliers estimés et réalisés

Nous remarquons sur la figure 7 que la variabilité de l'estimation entre les élèves est large, entre 1 et 12. Le nombre d'ateliers réalisés est lui aussi très hétérogène, oscillant de 1 à 8.

Intéressons nous à présent, à la capacité d'autorégulation quant à la planification et l'organisation des élèves. Chacun s'était fixé un nombre d'ateliers à atteindre que nous avons comparé au nombre d'ateliers réalisés au terme des quatre séances. Nous avons remarqué que 37% des élèves ont atteint exactement leur but et 26% l'ont dépassé. En somme, 63% des élèves connaissent une réussite. En revanche, 37% n'ont pas atteint leur objectif. Nous remarquons quelques élèves, comme Arnaud et Eric, qui, malgré un bon score au test de la BRIEF, présentent une faible capacité d'évaluation de leur travail et de planification (le nombre d'ateliers estimés est environ 3 fois supérieur au nombre d'ateliers réalisés). Nous retrouvons ce phénomène également chez Sylvia, qui elle à l'inverse, a réalisé environ 2,5 fois plus d'ateliers qu'elle avait estimés.

Nous nous renvoyons alors à la théorie d'Allal (2007). Cette dernière insiste sur la fixation d'un but afin que l'élève s'autorégule et réoriente son action vers celui-ci. Or, il est possible que le but pour nos élèves, qui était d'atteindre le nombre d'ateliers fixé, n'ait pas été assez intériorisé et ait perdu de sa valeur au fil des séances. Un rappel explicite de l'objectif au début de chaque séance aurait été judicieux.

5.4 Evaluation formative

La cinquième séance a été accordée à l'évaluation, qui permet à l'élève et à l'enseignant de faire un point sur les acquis. Il s'agit pour nous de tenter d'évaluer les bénéfices d'un tel dispositif en terme d'apprentissages. Toutefois, il est important de prendre en compte le fait que les élèves ne partent pas de zéro quant aux savoirs abordés. En effet, les notions travaillées au travers du plan de travail ne sont pas des découvertes mais des révisions de connaissances abordées au CP et au cycle 1.

L'évaluation est composée de cinq exercices concernant les compétences suivantes : comprendre l'alternance entre le jour et la nuit (sur 4 points), connaître les jours de la semaine (sur 6 points), connaître les mois de l'année (sur 10 points), connaître les saisons (sur 4 points), savoir lire un calendrier (sur 6 points). Chaque bonne réponse donnée par l'élève permet de gagner un point. L'évaluation est donc notée sur 30 points. Ce système de notation a été utilisé pour traiter les résultats dans le cadre de ce mémoire. Le score total sera transmis à l'élève, car écrit sur sa feuille, mais sera accompagné d'une grille des compétences validées ou non, précisant les notions à retravailler.

	jour-nuit /4	jours /6	mois /10	saisons /4	calendrier /6	total /30
Baptiste	2	6	4	1	0	13
Enzo	1	3	10	0		14
Erwan	0	6	10	0	1	17
Sylvia	2	6	5	1	4	18
Raphaël	4	6	5	2	2,5	19,5
Salomé	4	5	10	0	1	20
Maxime	4	6	10	2	0	22
Louis	4	6	6	2	4,5	22,5
Maëlle	4	6	10	1	1,5	22,5
Mona	4	6	9	1	4	24
Arnaud	0	6	10	4	5	25
Ariane	4	6	10	2	4	26
Lilo	4	6	10	3	4	27
Eric	4	6	9	4	5	28
Karina	4	6	10	2	6	28
Paul	4	6	10	4	4,5	28,5
Elisa	4	6	10	4	5	29
Sarah	4	6	10	4	5	29
Tatiana	4	6	10	4	5,5	29,5
Moyenne	2,8	5,6	7,8	1,0	1,8	18,7

Tableau 6 Résultats à l'évaluation formative

Nous remarquons dans le tableau 6 que les compétences les plus fragiles pour tous les élèves sont la lecture d'un calendrier et l'identification des saisons.

Si nous regardons de plus près le total des scores, nous observons dans le tableau 6 que la moyenne générale de la classe s'élève à 23,3/30. Nous pouvons estimer ce résultat comme satisfaisant, en retravaillant par la suite les deux notions encore fragiles. Nous repérons deux élèves en difficultés, Baptiste et Enzo, qui obtiennent un score inférieur à 15/20. Quatre autres élèves demandent une vigilance particulière, Sylvia, Erwan, Raphaël et Salomé, qui ne dépassent pas un total de 20/30.

5.5 Croisement des données

Quels liens pouvons-nous faire entre le score obtenu au test de la BRIEF, c'est-à-dire la capacité de chaque élève à s'autoréguler et :

- le temps dans la tâche ?

Nous avons croisé les scores d'autorégulation du comportement et de métacognition obtenus lors du test de la BRIEF avec le temps moyen dans la tâche par séance.

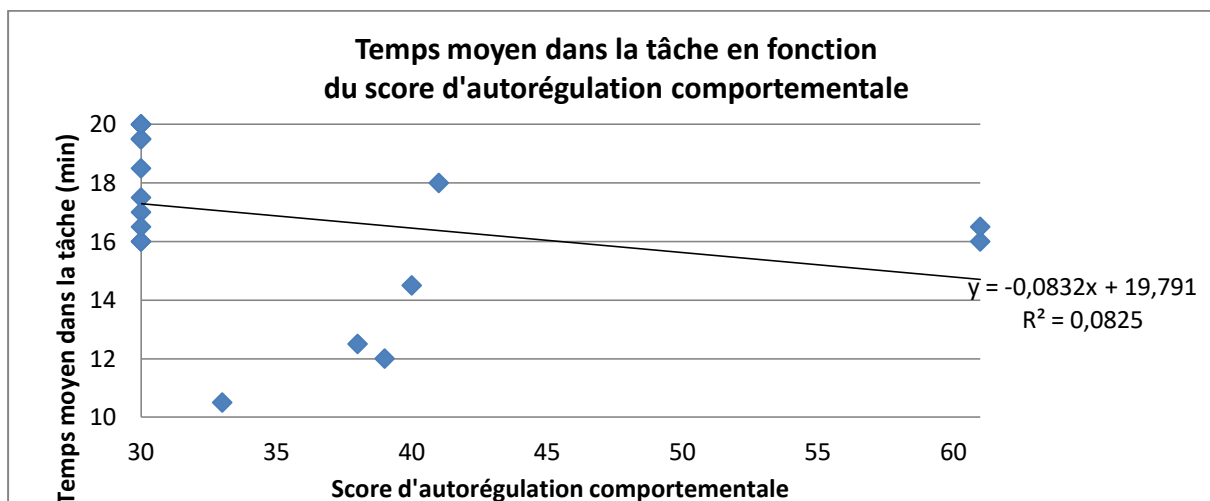


Figure 8 Temps moyen dans la tâche en fonction du score d'autorégulation comportementale

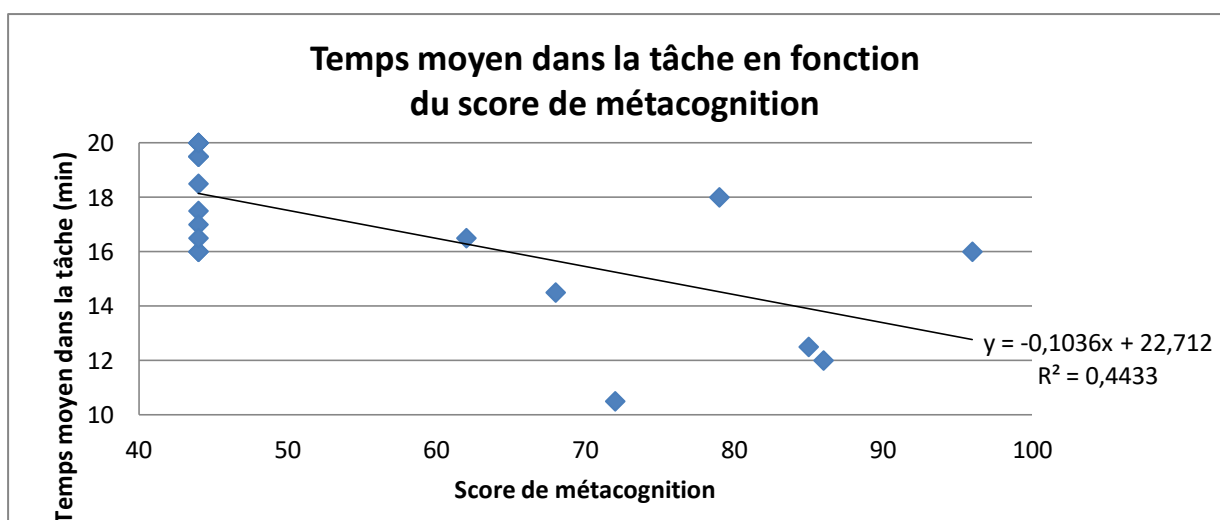


Figure 9 Temps moyen dans la tâche en fonction du score de métacognition

Grâce à une courbe de tendance linéaire tracée sur les figures 8 et 9, nous observons que plus le score d'autorégulation comportementale et de métacognition est élevé, c'est-à-dire que plus l'élève a des difficultés à s'autoréguler, moins le temps dans la tâche est grand. Il y aurait une faible relation négative entre le score de la BRIEF et le temps dans la tâche. Le coefficient de détermination (R^2) de la courbe de tendance est plus élevé pour la relation entre le temps dans la tâche et le score de métacognition (environ 44% de la dispersion est expliquée par la régression) que le score d'autorégulation comportementale (quasi nul : corrélation égale à 0,28). La capacité de concentration dépendrait donc plus de l'aspect cognitif que comportemental. En réalité, cette corrélation est faible (0,28).

- le score à l'évaluation ?

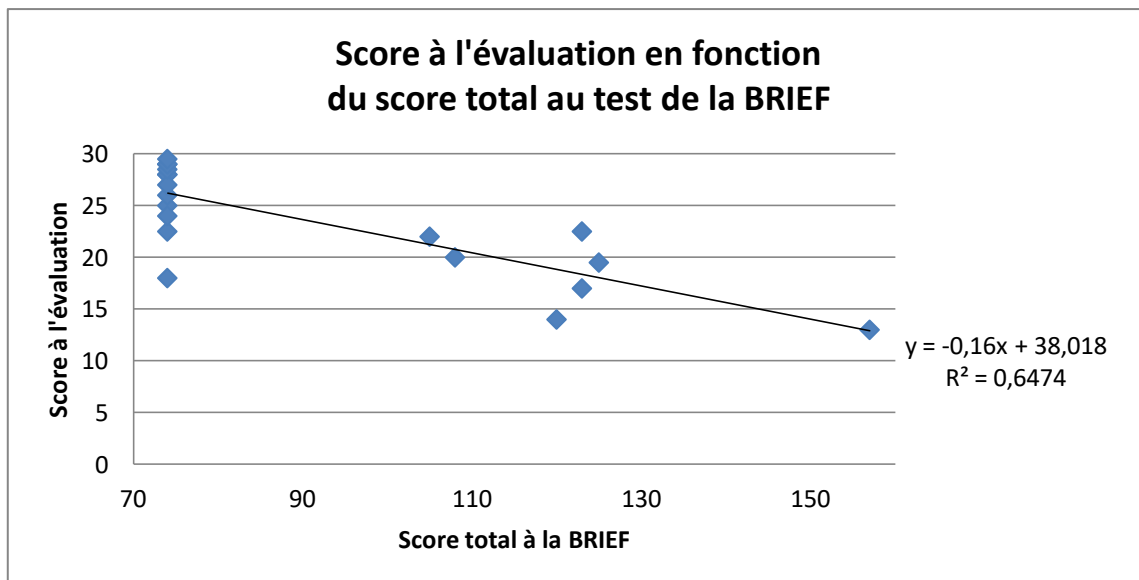


Figure 10 Score à l'évaluation en fonction du score total au test de la BRIEF

Nous observons sur la figure 10 qu'il y a une relation entre les capacités d'autorégulation comportementale et de métacognition et la réussite scolaire. Plus les élèves manient facilement ces habiletés, plus leur score à l'évaluation est élevé. Ici, le coefficient de détermination ($R^2=0,64$) semble significatif.

Ces résultats rejoignent la conjecture de A. Diamond (2009) : le niveau d'habileté des fonctions exécutives prédit l'acquisition de connaissances et la réussite scolaire.

- le nombre d'ateliers réalisés ?

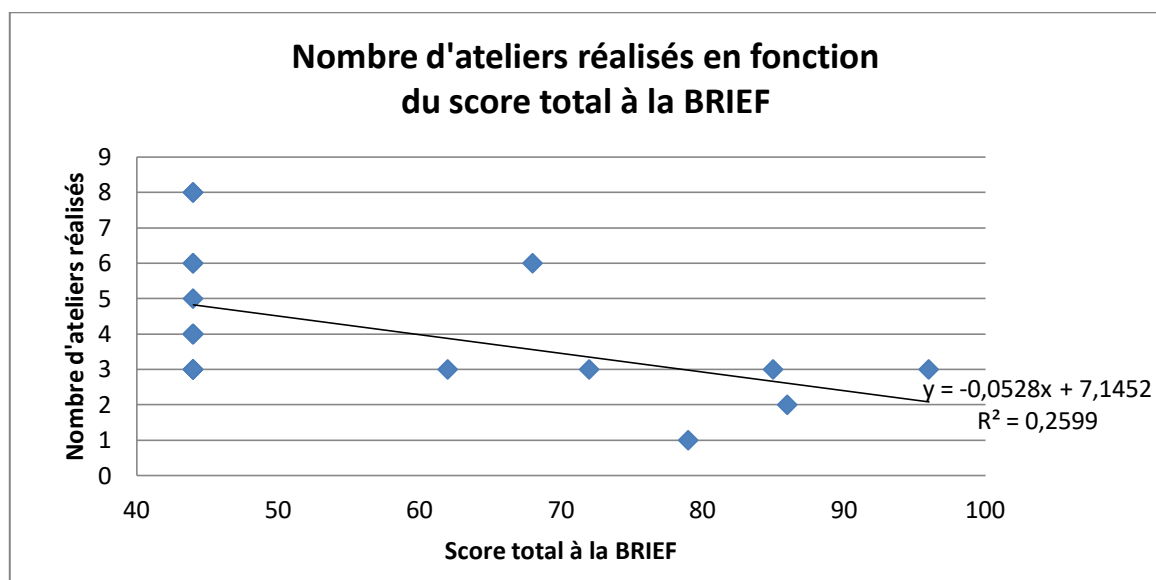


Figure 11 Nombre d'ateliers réalisés en fonction du score total à la BRIEF

Au vu de la dispersion des points, sur la figure 11, et de la faible valeur du coefficient de détermination, nous ne pouvons pas déterminer de lien entre le nombre d'ateliers réalisé par l'élève et son score à la BRIEF.

5.6 Zoom sur l'évolution de quatre élèves en difficultés

Nous allons à présent tenter d'observer l'évolution de quatre élèves en difficultés, décrits dans la partie 4.1.

Prénom	Score au test de la BRIEF			Temps dans la tâche					Réussite	
	Autorégulation comportementale	Métacognition	Total	S1	S2	S3	S4	Moyenne par séance	Nombre d'ateliers réalisés	Score évaluation
Baptiste	61	96	157	6	18	20	20	16	3	13
Enzo	41	79	120	18	20	20	14	18	1	14
Erwan	38	85	123	18	10	18	4	12,5	3	17
Raphaël	39	86	125	16	8	12	12	12	2	19,5

Tableau 7 Récapitulatif de chaque résultat pour quatre élèves en difficultés

Baptiste est l'élève présentant le plus haut score au test de la BRIEF. Habituellement agité et anxieux, il a beaucoup de mal à canaliser son énergie et se centrer sur la tâche. Toutefois, lorsque nous observons ses résultats concernant le temps dans la tâche, hormis pour la première séance, Baptiste a su maintenir son attention plus de 15 minutes sur les 20 minutes consacrées à la séance, atteignant même le temps maximal pour les séances 3 et 4. Il

est cependant nécessaire de préciser qu'une AVS disponible dans l'école lors de la séance 3 a accompagné Baptiste dans la réalisation de son travail. Enfin, nous constatons que seulement 3 ateliers ont été réalisés et que les connaissances abordées à cette occasion n'ont pas été suffisantes pour obtenir un score supérieur à la moyenne lors de l'évaluation. Pour conclure, le plan de travail a été bénéfique pour Baptiste sur le plan comportemental, mais pas satisfaisant sur le plan cognitif.

Enzo est un élève dyspraxique et atteint de troubles de l'attention. En observant son temps dans la tâche pour chaque séance, nous remarquons qu'il se positionne toujours au dessus du seuil que nous avons considéré comme satisfaisant, c'est-à-dire 15 minutes. Cet élève atteint à terme une moyenne de 18 minutes d'attention par séance, ce qui est un résultat remarquable. En revanche, nous observons qu'il n'a réalisé qu'un seul atelier au cours des 4 séances. Son score à l'évaluation est faible. Cependant il est judicieux de préciser que cet élève n'a pas réalisé le dernier exercice sur 6 points. Son score est donc en réalité égal à 14/24, ce qui représente 58% de réussite. Nous pouvons donc tirer la conclusion suivante ; le plan de travail a considérablement favorisé ses capacités d'autorégulation comportementale et a été relativement bénéfique en terme d'apprentissages.

Erwan et Raphaël sont des élèves aux profils similaires, c'est pourquoi nous traiterons leurs cas de manière commune. Ce sont des élèves en fortes difficultés scolaires, ayant acquis un niveau de langage très faible (lecture, vocabulaire, écriture), mais ne présentant pas de troubles de l'attention particuliers. Tous deux comptabilisent des scores très irréguliers concernant le temps dans la tâche, oscillants de 4 à 18 minutes pour Erwan et de 8 à 16 minutes pour Raphaël. Nous remarquons néanmoins que la première séance a été motivante pour l'un et l'autre, dépassant le seuil des 15 minutes de concentration. Le nombre d'ateliers réalisés reste faible, 3 pour Erwan et 2 pour Raphaël, alors que le score à l'évaluation est au dessus de la moyenne pour chacun. Ainsi, pour ces deux élèves, le plan de travail ne les a pas aidé à maintenir une attention soutenue tout au long des séances, et n'a donc pas permis de développer leurs compétences d'autorégulation comportementale. Cependant, il leur a permis d'obtenir un score à l'évaluation que l'on considérera comme acceptable, compte tenu de leurs difficultés scolaires.

Pour conclure, nous distinguons des effets variables du plan de travail sur les élèves en fonction de leurs profils. Pour les élèves ne présentant aucun problème à réguler leur comportement et leur métacognition (ceux que nous avons considéré comme étant dans la

norme au test de la BRIEF), le plan de travail est bénéfique tant au niveau comportemental que cognitif. Il permet de garder l'attention des élèves sur la tâche et d'enrichir leurs connaissances. Quant aux élèves présentant des difficultés de comportement, nous avons observé que le plan de travail a été une source de motivation, leur permettant de fixer leur attention sur la quasi-totalité des séances. Enfin, les élèves touchés par des difficultés scolaires n'ont pas tiré bénéfice du plan de travail au niveau comportemental, n'arrivant pas à se concentrer sur la tâche de façon régulière. Ce manque de régulation impacte directement les apprentissages. En effet, les résultats à l'évaluation restent peu satisfaisants par comparaison au groupe classe.

6. DISCUSSION

6.1 Rappel du contexte de l'étude

Rappelons que cette étude a été menée auprès d'un public d'élèves défavorisés, présentant pour un certain nombre d'entre eux des troubles de l'attention et des difficultés scolaires. En lien avec le projet d'école, nous avons souhaité développer l'autonomie et la responsabilisation des élèves dans leurs apprentissages. L'objectif de ce mémoire était donc d'améliorer les compétences d'autorégulation comportementale et de métacognition des élèves. Afin d'y parvenir, nous avons choisi un dispositif particulier : le plan de travail. A raison d'une séance de vingt minutes par semaine, pendant quatre semaines, les élèves ont travaillé de manière autonome sur des ateliers qu'ils ont choisi. Les indicateurs que nous avons sélectionné reposent sur les données suivantes :

- le score d'autorégulation comportementale et de métacognition au test de la BRIEF, afin d'établir des profils d'élèves et d'estimer leurs capacités initiales (avant la mise en place du dispositif),
- le temps dans la tâche, par séance, de chaque élève, afin d'analyser l'effet du plan de travail sur les capacités de régulation du comportement,
- le nombre d'ateliers fixés par l'élève et le nombre d'ateliers réalisés à terme, dans le but d'estimer les capacités d'organisation et de planification des élèves, nous renseignant ainsi sur leurs habiletés métacognitives,
- le score à l'évaluation formative, permettant d'attester ou non du bénéfice d'un plan de travail en terme d'acquisition et de consolidation des connaissances.

Nous avons émis les hypothèses suivantes :

- si le nombre de séances de plan de travail augmente, alors le temps dans la tâche augmente,
- si le temps dans la tâche augmente, alors les résultats à l'évaluation augmentent,
- si les capacités d'autorégulation sont élevées, alors le temps dans la tâche, le nombre d'ateliers réalisés et les résultats à l'évaluation sont élevés.

6.2 Réponses aux hypothèses

Après analyse des résultats, le bilan est contrasté. Nous constatons que le plan de travail favorise l'autonomie, l'autorégulation comportementale et la métacognition pour une certaine catégorie d'élèves et en place d'autres en situation d'échec.

En effet, les élèves présentant des habiletés comportementales et métacognitives initialement satisfaisantes profitent pleinement du dispositif. Le plan de travail les motive à maintenir une attention soutenue et, de part leurs fortes habiletés cognitives, à enrichir leurs savoirs. Pour les élèves ayant des difficultés comportementales, le plan de travail a favorisé leurs capacités à s'autoréguler et se centrer sur la tâche (temps dans la tâche, nombre d'ateliers réalisés et scores à l'évaluation satisfaisants). En revanche, quant aux élèves présentant des difficultés scolaires, ce dispositif ne les a pas aidés à améliorer leurs capacités métacognitives mais les a noyés dans un cadre trop libre, nécessitant une autonomie dont ils ne disposent pas encore (temps dans la tâche, nombre d'ateliers réalisés et scores à l'évaluation faibles). Nous prenons conscience ici de l'importance du guidage de l'enseignant.

Ainsi, ce type de dispositif est à utiliser uniquement après avoir identifié les points forts et les faiblesses de chaque élève, afin de leur offrir les conditions les plus favorables pour les mener vers la réussite.

6.3 Limites de l'étude

Au fil de la rédaction de ce mémoire, nous avons relevé plusieurs biais. La principale difficulté a été rencontrée lors de la prise de mesures dans la classe. Il est difficile d'être enseignante et donc de faire partie intégrante de la séance et d'avoir une position extérieure pour la prise de données. En effet, les mesures du temps dans la tâche ont été prises lors de la première séance au moment même de l'activité. Nous pouvons donc imaginer que nous étions partagée entre la prise d'informations (position externe à l'activité), et l'aide demandée par les élèves (position interne à l'activité). De ce fait, nous ne pouvons pas nous satisfaire de ce rôle, qui d'une part nous incite à relever des données parfois peu précises et d'autre part à être peu disponible pour la classe, favorisant son agitation. Suite à ces observations, nous avons choisi

de filmer les séances suivantes. Or, nous avons pu relever ici aussi des biais, notamment liés au matériel numérique. Le cadrage de la captation et la qualité sonore n'ont pas toujours permis de relever de façon exacte les mesures. De plus, toujours concernant ce double rôle que l'enseignante a eu à jouer, nous avons du supprimer un indicateur initialement prévu (auto-évaluation des élèves concernant leur attitude et leur travail sur chaque séance), simplement par oubli de diffusion du questionnaire à l'issue de chaque séance à la classe. Ainsi, afin d'obtenir des mesures les plus exactes que possible et d'offrir aux élèves des meilleures chances de réussite, il aurait été préférable de faire appel à une personne extérieure, l'enseignante surnuméraire de l'école par exemple (malheureusement pas disponible sur la période concernée), pour relever les données pendant que l'enseignante animait la séance, ou inversement.

Aussi, nous avons identifié une autre limite à cette étude, concernant cette fois-ci l'analyse des résultats. Nous rappelons que le test de la BRIEF a été réalisé pour tous les élèves, permettant d'obtenir un score total mesurant les capacités d'autorégulation comportementale et de métacognition. Or, habituellement pratiqué par des professionnels formés à son utilisation, ce test a été analysé de manière schématique, car nous ne disposons pas du manuel d'interprétation des scores.

Enfin, le dernier inconvénient concerne l'outil en lui-même. Nous avons consacré beaucoup de temps à l'élaboration du plan de travail, en terme de réflexion, de conception du matériel, des fiches d'exercices, de suivi et de corrections. Il est donc conseillé pour l'enseignant d'anticiper considérablement la création du plan de travail par rapport au moment de sa mise en œuvre.

6.4 Améliorations et perspectives

Nous avons distingué plusieurs plans d'améliorations de cette étude, concernant la mise en œuvre du dispositif d'une part, et l'analyse des données d'autre part.

A propos du plan de travail en lui-même, il aurait été judicieux de réduire le nombre d'ateliers réalisables, afin de ne pas noyer les élèves dans des possibilités trop grandes, comme cela a été le cas pour les élèves en difficultés scolaires. De plus, en mettant à disposition dix ateliers par exemple, les élèves les plus performants auraient pu se fixer comme but la réalisation du plan de travail complet, ce qui, en cas de réussite, aurait renforcé leur sentiment d'efficacité, élément important à l'autorégulation comme le soutient Zimmerman. Les autres élèves, en se fixant un nombre d'atelier inférieur à dix, auraient pu comparer leurs

compétences actuelles au chemin qu'il reste à parcourir pour progresser. Enfin, en réduisant le nombre d'ateliers, la feuille de suivi individuel aurait été plus concise et donc plus lisible pour les élèves. Le fait de colorier au fur et à mesure le numéro des ateliers réalisés aurait peut-être amélioré leur motivation, en voyant la feuille se remplir complètement et rapidement. Corno (2001) et Boekaerts (1995) pensent en effet qu'il faut jouer sur la motivation pour maintenir l'effort dans le travail.

Concernant l'analyse des résultats, nous avons manqué d'informations pour mesurer l'effet du dispositif sur l'acquisition des connaissances. Il aurait été judicieux, pour cette étude, d'établir un pré-test et un post-test, tel que l'évaluation proposée, afin de quantifier les connaissances initiales des élèves et de les comparer à celles mesurées à l'issue de l'expérience. De plus, nous aurions dû constituer un premier groupe bénéficiant du plan de travail et un deuxième groupe n'en bénéficiant pas (groupe témoin). De cette façon, nous aurions pu comparer les bénéfices du plan de travail par rapport à des leçons ordinaires. Dans un souci d'éthique et afin de favoriser la réussite de tous les élèves, les groupes auraient été inversés lors de la période suivante. Par manque de temps et donc de réflexion, ces éléments nous ont échappé.

En terme de poursuites liées à cette étude, nous pouvons tout d'abord, concernant les notions abordées dans ce plan de travail, repérer les principales difficultés pour les élèves et les retravailler la période suivante lors des rituels. En effet, le rituel du matin est idéal pour revoir les notions fragiles, en l'occurrence les saisons et la lecture du calendrier. De plus, le plan de travail étant un outil d'entraînement, il pourrait être intéressant, avant de le mettre en place dans une classe, de faire le bilan des connaissances sur la notion en question pour chaque élève, puis de l'utiliser comme un moyen de différenciation. Ainsi, l'enseignant pourrait élaborer un programme individualisé en ciblant les ateliers les plus adaptés pour chacun et en agissant davantage sur la quantité de travail et la difficulté de la tâche. Nous avons également dans cette étude choisi de travailler autour d'une même notion, le temps, de façon multidisciplinaire. Toutefois, il serait tout aussi bénéfique de le mettre en place pour une seule discipline, dont la notion serait complexe et nécessiterait beaucoup d'entraînement. Nous préconisons de travailler en plan de travail sur des créneaux horaires qui lui sont propres. En effet, si nous demandions aux élèves de s'y consacrer lors de leurs temps libres (lorsqu'ils ont terminé un exercice, en attendant leurs camarades par exemple), seuls les élèves performants auraient la possibilité d'y accorder du temps et donc d'atteindre leur but, laissant une fois de plus les élèves en difficultés en situation d'échec. Au cours de la période allouée

au plan de travail, il pourrait être profitable pour l'élève de faire des bilans individuels avec l'enseignante, afin de faire le point sur l'état de ses connaissances actuelles, sur ce que l'enseignante attend de lui et ce qui lui reste à travailler pour atteindre son objectif. Enfin, dans le but d'optimiser le fonctionnement de ce dispositif, il serait souhaitable de l'étendre à toutes les classes des cycles 2 et 3. L'équipe pédagogique pourrait institutionnaliser au sein de l'école un modèle unique de plan de travail, que chaque enseignant mettrait en œuvre. De cette façon, les élèves pourraient acquérir rapidement des automatismes sur le fonctionnement matériel et organisationnel du dispositif et ainsi se concentrer au plus vite sur les apprentissages en jeu. Nous tirons cette proposition des travaux de L. Cosnefroy (2011), qui souligne que les habitudes de travail s'acquièrent avec l'expérience pour devenir ensuite automatiques et ainsi réduire l'effort.

6.5 Apports personnels et professionnels

Sur le plan professionnel, réaliser cette étude nous a montré la nécessité de mettre en œuvre dans notre classe un enseignement explicite. En effet, les clefs essentielles à l'autorégulation relèvent en partie des gestes professionnels de l'enseignant, via la transmission des buts et des stratégies que les élèves doivent s'approprier, et l'offre de feedback et d'encouragements (valorisation) réguliers. De plus, le travail autour des sources de la dysrégulation nous ont permis de comprendre, au-delà de ce travail de mémoire, le comportement de certains élèves (notamment Baptiste, dont la situation devient inquiétante et urgente) et d'agir sur les raisons de ce comportement, pour l'aider. Nous faisons ici référence à Pintrich (2004) et Winne (1995), qui expliquent des faibles capacités d'autorégulation notamment par un sentiment d'anxiété et une faible estime de soi. Nous réinvestissons ces résultats de recherches au quotidien dans notre classe.

Sur le plan personnel, réaliser ce mémoire nous a d'une part familiarisé avec les outils informatiques de traitement de textes et de données, habituellement survolés dans leur usage quotidien. D'autre part, l'achèvement de ce travail nous a permis d'améliorer notre sentiment d'efficacité personnel, par la réalisation, seule, de ce mémoire (néanmoins guidée par les précieux conseils de notre encadrant), qui concrétise la fin de nos études supérieures.

7. CONCLUSION

Cette étude ne nous a pas permis d'affirmer que le plan de travail améliore les compétences d'autorégulation de tous les élèves de CE1. Le bilan est nuancé : ce dispositif a bénéficié aux élèves présentant déjà des compétences comportementales et métacognitives

satisfaisantes, tant sur le plan du maintien de l'attention, de l'effort et de la motivation que sur l'acquisition et le renforcement de connaissances. Les élèves présentant habituellement des difficultés d'attention ont également tiré profit du plan de travail. Grâce à la motivation induite par le but à atteindre, ils ont réussi à maintenir un niveau de contrôle satisfaisant lors des séances et à valider les connaissances et compétences en jeu. En revanche, une telle organisation a creusé un écart entre les élèves en difficultés scolaires et le reste de la classe. Leurs faibles capacités cognitives ont entravé au bon fonctionnement du dispositif, qui nécessite un certain niveau d'initiative, de planification et d'organisation. Devant un objectif trop éloigné de leurs compétences actuelles, ces élèves ont perdu leur motivation, malgré la valorisation et les encouragements de l'enseignante, impliquant un faible niveau d'attention lors des séances et des connaissances encore fragiles.

Toutefois, ce travail ouvre un champs de réflexion quant à l'utilisation d'un plan de travail bénéfique pour tous les élèves et à la posture de l'enseignant lors de ces apprentissages (entre étayage et lâcher-prise). De plus, la problématique liée à l'amélioration des compétences d'autorégulation se pose au quotidien et nous questionne sur l'utilisation d'autres outils ou stratégies favorables, à mettre en œuvre dans la classe.

8. BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L., Mottier Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Arnsten, A. (1998) Noise stress impairs prefrontal cortical cognitive function in monkeys: evidence for a hyperdopaminergic mechanism (pp. 362-368). Archives of general psychiatry.
- Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. American psychologist
- Blair, C., Razza, RP. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten (pp. 647-663). Child development.
- Boekarerts, M. (1995). Self-regulated learning : bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. Educational Psychologist, 195-200
- Cartier, S. C., Butler, L. D., et Janoz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. Revue des sciences de l'éducation
- Corno, L., (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In Zimmerman, B. & Schunk, D. (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement : theoretical perspectives* (pp. 191-225). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum
- Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation. Fontaine: PUG.
- Cosnefroy, O. (2010). Age d'entrée à l'école élémentaire, habiletés d'autorégulation en classe et devenir scolaire des enfants. Thèse de doctorat de l'Université de Nantes, faculté de psychologie.
- Diamond, A. (2009) powerpoint de présentation, Contrôle cognitif et autorégulation chez les jeunes enfants : comment les améliorer et pourquoi ? Repéré à http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Diamond_2009-11FR.pdf.
- Doise, W., Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris: InterÉditions.
- Eduscol (2017). Dispositif "Plus de maîtres que de classes". Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid72849/-plus-de-maitres-que-de-classes.html>.
- Hadji, C. (2012). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages, l'autorégulation, une voie pour réussir. Paris : ESF http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Diamond_2009-11FR.pdf.

Jarraud, F. (2012). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages ? Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/11/01112012Article634873565298214446.aspx>.

Kozminsky, E. et Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels ? *Journal of Research in Reading*, (pp. 187-294).

Laveault, D. (2007). Chapitre 10. De la «régulation» au «réglage»: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Dir), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015: Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834.

Nader-Grosbois, N. (2007). Chapitre 1. Vers un modèle intégré de l'autorégulation et de l'hétérorégulation?. In N. Nader-Grosbois, *Régulation, autorégulation, dysrégulation: Pistes pour l'intervention et la recherche* (pp. 15-30). Wavre, Belgique: Mardaga.

Pekrun, R., Elliot, A., Maier, M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions : a theoretical model and prospective teste. *Journal of Education Psychology*.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review* (pp.385-407).

Vygotski, L. (1978). Interaction between learning and development. *Mind in society* (pp. 79-92). Harvard University Press

Winne, P. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning an Individual Differences*.

Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement : an overview and analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-37). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum .

9. ANNEXES

Annexe 1 Fluence CE1, mars 2017	1
Annexe 2 Fiche de préparation des ateliers	2
Annexe 3 Fiche de suivi individuel	4
Annexe 4 Exemple d'atelier	5
Annexe 5 Extrait du test de la BRIEF	6
Annexe 6 Tableau de mesure du temps dans la tâche	7
Annexe 7 Evaluation formative.....	8
Annexe 8 Résultats au test de la BRIEF	10
Annexe 9 Résultats temps dans la tâche	11

Annexe 1 Fluence CE1, mars 2017



Titre du texte	Nombre de mots attendus par minute
Le géant égoïste	62

Prénom	Age (X Ans X Mois)	MCLM* Mars
Raphaël	7A8M	27
Paul	7A8M	30
Baptiste	7A10M	31
Erwan	8A1M	37
Sylvia	7A6M	41
Mona	7A4M	43
Salomé	7A2M	44
Maxime	7A 11M	45
Louis	7A8M	49
Ariane	7A2M	50
Enes	7A2M	54
Lilo	7A3M	55
Sarah	7A3M	59
Karina	7A10M	67
Maëlle	7A5M	67
Eric	8A0M	80
Arnaud	7A9M	85
Tatiana	7A4M	87
Elisa	7A6M	90

*MCLM : mots correctement lus par minute

Annexe 2 Fiche de préparation des ateliers

<u>Domaines du socle commun :</u> 1 : les langages pour penser et communiquer 2 : les méthodes et outils pour apprendre 5 : les représentations du monde et l'activité humaine			Classe CE1
<u>Objectifs:</u> Identifier les rythmes cycliques du temps, Comparer, estimer, mesurer des durées.			
Atelier n°	Description activité	Matériel	Durée
LE TEMPS			
Alternance jour-nuit			
1	<u>Objectif:</u> Observer les différences du paysage entre le jour et la nuit - Tri de photos jour/nuit - Colorie les deux dessins en respectant les couleurs du jour et de la nuit.	- photos plastifiées jour-nuit - fiche réponse	15'
2	<u>Objectif:</u> Comprendre que le jour et la nuit sont dûs à l'orientation de la Terre par rapport au soleil - Observation du soleil par rapport à la Terre, sur Google Earth - Modélisation + placer un repère sur la France, faire tourner le globe - Schéma d'observation à compléter et colorier + questionnaire	- ordinateur - questionnaire - globe, lampe de poche	25'
3	<u>Objectif:</u> - Acquérir le vocabulaire : aube, crépuscule, midi, nuit - Comprendre que l'alternance jour-nuit est cyclique - Placer les étiquettes mots "aube, crépuscule, midi, nuit" sur les images correspondantes - Créer une roue en collant les étiquettes - Questions de compréhension	- étiquettes mots aube, crépuscule, midi, nuit - roue avec les étiquettes mots à placer + attache parisienne + flèche - questionnaire	20'
La journée - La semaine - Les mois - Les saisons			
4	<u>Objectif:</u> Se repérer dans les différents moments de la journée - Coller les étiquettes des moments de la journée dans l'ordre - Colorier en jaune les images correspondant au jour, en bleu celles correspondant à la nuit	- étiquettes mots - images moments de la journée	15'
5	<u>Objectif:</u> Se repérer dans la semaine Lire un tableau à double entrées - Compléter les jours de la semaine - Colorier les jours d'école / pas d'école - Compléter un emploi du temps à partir d'un texte - Questions de compréhension	- emploi du temps vierge - texte emploi du temps - questionnaire	20'
6	<u>Objectif:</u> Connaitre les mois - Replacer les étiquettes lettres dans l'ordre pour créer le nom du mois - Fiche texte à trous	- étiquettes mois - fiche texte à trous	15'

7	<u>Objectif:</u> Identifier les caractéristiques des saisons	- lapbook à compléter - étiquettes à découper (mois, images) - documentaires par saisons, calendrier, photos	30'
	- Réaliser un lapbook; derrière chaque volet saison, coller les étiquettes images qui correspondent (aide: des documentaires, un calendrier, des photos)		
8	<u>Objectif:</u> Lire un calendrier	- calendrier vierge - tableau vacances - questionnaire	30'
	- Colorier les vacances à partir d'un tableau donné - Placer son anniversaire, le jour de la rentrée, les jours de piscine... - questions de compréhension		
ARTS PLASTIQUES			
9	- Observer le tableau de Monnet "Le café de nuit" - Imaginer son tableau si son nom était "Le café de jour"	- tableau Monnet - tableau à compléter - pastels	30'
10	Paysage d'automne: - Observer des photos d'automne et sélectionner les couleurs des feuilles d'arbres (jaune, marron, orange, rouge) - Créer le feuillage des arbres avec son doigt en respectant les couleurs	 - silhouette arbre - peinture (jaune, orange, rouge, marron)	15'
11	Paysage d'hiver - Réaliser un fond bleu à l'encre, la neige au sol en collant du coton, les flocons à la peinture blanche avec un coton tige.	 - silhouette arbre - coton , colle, coton tige - encre bleue, peinture blanche	30'
FRANCAIS			
Production d'écrit			
12	<u>Objectif:</u> Connaître les différents moments de la journée	- images séquentielles de la journée	25'
	Ecrire ce qu'il se passe sous chaque image, en utilisant les mots "matin, midi, après-midi, soir, nuit"		
Copie			
13	<u>Objectif :</u> Connaître l'orthographe des jours, des mois, des saisons	- fiche copie	20'
	Recopier les mots des jours de la semaine, des mois, des saisons		
Compréhension			
14	<u>Objectif :</u> Lire et comprendre un texte	- documentaire - questionnaire	25'
	Répondre à des questions relatives à un documentaire sur les mois/saisons		
MATHEMATIQUES			
15	<u>Objectif:</u> Mesurer des durées	- chronomètre - sabliers - bouteilles - sable - scotch	25'
	-Avec un chronomètre, mesurer le temps de chaque sablier (voir que 1min = 60 sec) - Fabriquer un sablier pour une durée donnée		
16	<u>Objectif:</u> S'approprier la durée d'une seconde - Jeu du maître du temps: par 2: élève A avec le chronomètre compte "1.2.3", l'élève B compte dans sa tête jusqu'à 10 et tape dans ses mains quand il arrive à 10. But du jeu : se rapprocher le plus possible du temps exact .	- Chronomètre - cartes à piocher: "aller jusqu'à 10 / 15 / 20 sec"	10'

Annexe 3 Fiche de suivi individuel

Plan de travail

Période 4 : du 6 mars au 14 avril

Objectif: A la période 4, j'aimerais faire ____ ateliers (6 séances).

Niveau :

LE TEMPS



- ① ② ③ Je connais les différences entre le jour et la nuit et sais expliquer pourquoi il y a le jour puis la nuit.
- ④ ⑤ ⑥ ⑦ Je connais les différents moments de la journée, les jours de la semaine, les mois de l'année.
- ⑧ Je sais retrouver des informations sur un calendrier (fête, mois, jour).



ARTS PLASTIQUES

- ⑨ ⑩ ⑪ Je produis une œuvre en respectant les couleurs du jour et de la nuit / des saisons.



FRANÇAIS

- ⑫ Je sais écrire une histoire courte.
- ⑬ Je copie des mots proprement et sans erreurs.
- ⑭ Je comprends un documentaire relatif aux mois et aux saisons.

MATHÉMATIQUES



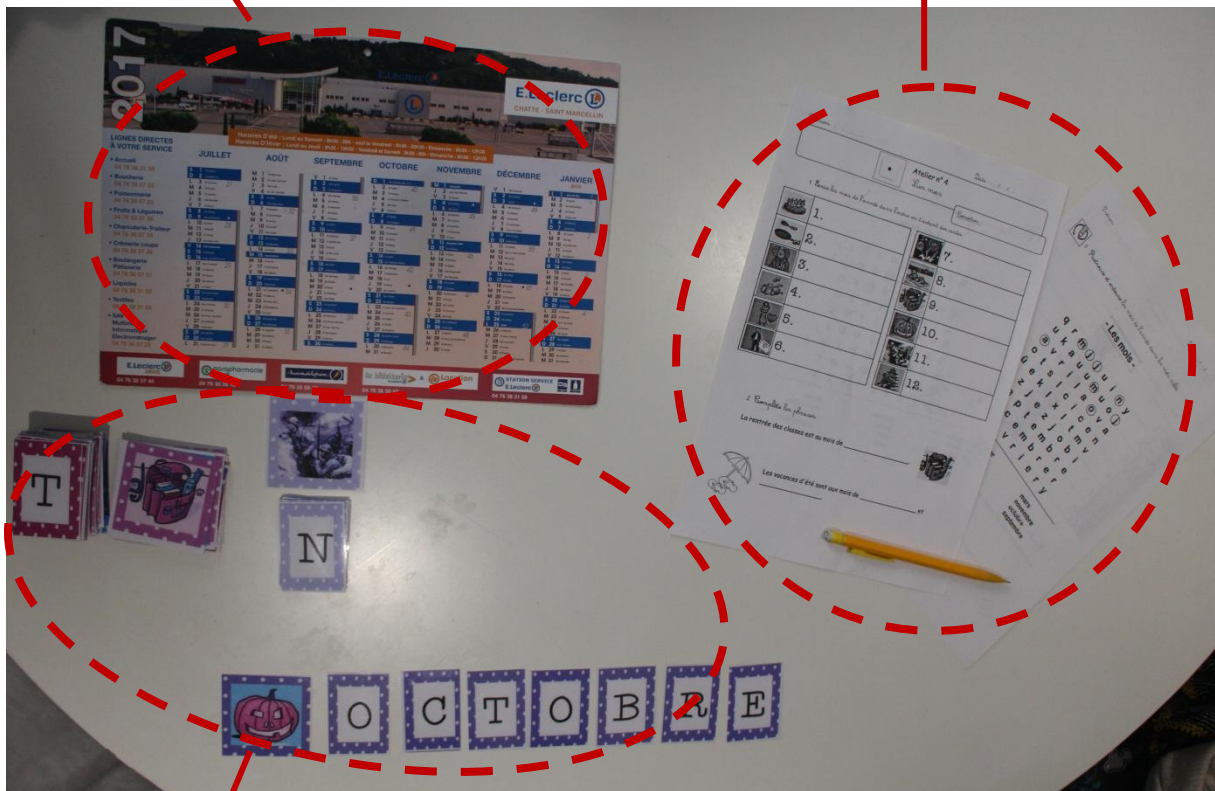
- ⑮ Je sais quels objets utiliser pour mesurer le temps, selon les situations.
- ⑯ Je joue au maître du temps pour connaître la durée des secondes.

Annexe 4 Exemple d'atelier

Atelier n° 6 - Les mois :

Ressource / aide
(calendrier)

Fiche élève
(texte à trou, mots croisés)



Matériel autocorrectif
(étiquettes lettres colorées)

Annexe 5 Extrait du test de la BRIEF

Nom de l'élève : Genre : G F

Classe : Âge : Date de naissance :

Votre nom : Date :

Relation avec l'enfant : Enseignant, classe enseignée : Conseiller Autre

Vous connaissez l'élève : Peu Assez bien Très bien Élève connu depuis mois

J = Jamais

P = Parfois

S = Souvent

- | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1 A des réactions excessives face à des problèmes mineurs | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 2 Quand trois choses sont à faire, il/elle ne se souvient que de la dernière ou que de la première | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 3 Ne démarre pas tout(e) seul(e) quelque chose (n'en prend pas l'initiative) | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 4 N'arrive pas à oublier une déception, une réprimande ou une insulte | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 5 S'oppose ou a des difficultés à accepter une approche différente pour résoudre un problème dans le cadre du travail scolaire, avec les amis, dans les tâches quotidiennes, etc. | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 6 Est contrarié(e) par les situations nouvelles | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 7 A des accès de colère explosifs | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 8 A une capacité d'attention réduite (limitée) | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 9 A besoin qu'on lui dise non, qu'on lui dise de s'arrêter | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 10 A besoin qu'on lui dise de commencer une tâche même lorsqu'il/elle est d'accord pour la faire | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 11 Perd son goûter, son argent de poche, ses mots de sortie, ses fiches de devoirs, etc. | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 12 Ne ramène pas à la maison ses devoirs, les photocopiés donnés par le maître/la maîtresse, ses fournitures, etc. | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 13 Le changement de projet le/la contrarie beaucoup | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 14 Le changement de maître/maîtresse ou de salle de cours le/la perturbe | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 15 Ne vérifie pas son travail pour voir s'il y a des erreurs | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 16 Ne trouve pas ses vêtements, ses lunettes, ses chaussures, ses jouets, ses livres, ses crayons, etc. | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 17 A de bonnes idées mais ne peut pas les mettre par écrit | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 18 A des difficultés pour se concentrer sur les tâches quotidiennes, le travail scolaire, etc. | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 19 Ne montre pas de créativité pour résoudre un problème | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 20 Son sac à dos est désorganisé | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 21 Est facilement distrait(e) par tout ce qui se passe autour de lui/d'elle (bruits, etc.) | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 22 Fait des erreurs d'inattention | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 23 Oublie de rendre ses devoirs même lorsqu'ils sont faits | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 24 S'oppose au changement de routines, d'alimentation, de lieu, etc. | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 25 Peine pour faire ses tâches quotidiennes ou des activités qui nécessitent plus d'une étape | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 26 A des accès de colère pour des raisons anodines | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 27 Son humeur change souvent | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 28 N'arrive pas à se maintenir sur une activité sans l'aide d'un adulte | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 29 Se focalise sur des détails et perd la vue d'ensemble | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 30 A des difficultés à s'habituer à de nouvelles situations (classe, groupe, amis) | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 31 Oublie ce qu'il/elle était en train de faire | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 32 Lorsqu'on lui demande d'aller chercher quelque chose, oublie ce qu'il/elle est supposé(e) aller chercher | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 33 N'a pas conscience de la manière dont son comportement affecte ou dérange les autres | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 34 A des difficultés pour trouver différentes façons de résoudre un problème | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 35 A de bonnes idées mais ne finit pas le travail (a des difficultés pour poursuivre jusqu'au bout) | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 36 Ne termine pas son travail | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 37 Se sent dépassé(e) quand il y a beaucoup de choses à faire | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 38 Ne réfléchit pas avant d'agir | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 39 A du mal à finir ce qu'il/elle commence (tâches quotidiennes, devoirs) | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 40 Pense trop souvent à une même chose | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 41 Sous-estime le temps nécessaire pour terminer un travail ou une activité | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 42 Coupe la parole aux autres | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |
| 43 Est impulsif(ve) | <input type="checkbox"/> J | <input type="checkbox"/> P | <input type="checkbox"/> S |

Annexe 6 Tableau de mesure du temps dans la tâche

Date: _____

X = l'élève n'est pas dans la tâche

temps (min)	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
Raphaël										
Arnaud										
Ariane										
Baptiste										
Sylvia										
Elisa										
Enzo										
Eric										
Erwan										
Karina										
Louis										
Lilo										
Maëlle										
Maxime										
Mona										
Paul										
Sarah										
Salomé										
Tatiana										

Annexe 7 Evaluation formative

ÉVALUATION

Se repérer dans le temps

Exercice 1 : Relie chaque phrase au moment de la journée. /4

Compétence : Comprendre l'alternance entre le jour et la nuit.

- | | | |
|---|---|------------------------|
| Je peux voir le soleil haut dans le ciel. | • | • Le lever du soleil |
| Les étoiles brillent dans le ciel. | • | • Le jour |
| Le ciel devient sombre. | • | • Le coucher du soleil |
| Le soleil apparait doucement. | • | • La nuit |

Exercice 2 : Complète les jours de la semaine dans l'ordre. /6

Compétence : Connaître les jours de la semaine.

1. Lundi 2. 3. 4.
5. 6. 7.

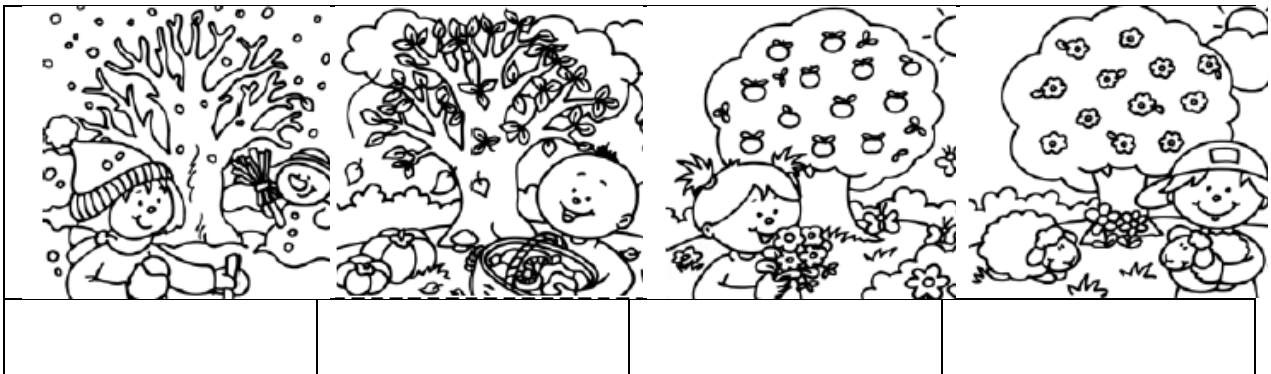
Exercice 3 : Complète les mois de l'année manquants. /10

Compétence : Connaître les mois de l'année.

.....,,,, Juin,
....., Août,,

Exercice 4 : Ecris le nom de la saison au dessous de chaque image. /4

Compétence : Je connais les saisons.



Exercice 5 : Réponds aux questions.

/6

Compétence : Savoir lire un calendrier.

Calendrier 2017

Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre
1 D	1 M	1 M	1 S	1 L	1 J	1 S	1 M	1 V	1 D	1 M	1 V
2 L	2 J	2 J	2 D	2 M	2 V	2 D	2 M	2 S	2 L	2 J	2 S
3 M	3 V	3 V	3 L	3 M	3 S	3 L	3 J	3 D	3 M	3 V	3 D
4 M	4 S	4 S	4 M	4 J	4 D	4 M	4 V	4 L	4 M	4 S	4 L
5 J	5 D	5 D	5 M	5 V	5 L	5 M	5 S	5 M	5 J	5 D	5 M
6 V	6 L	6 L	6 J	6 S	6 M	6 J	6 D	6 M	6 V	6 L	6 M
7 S	7 M	7 M	7 V	7 D	7 M	7 V	7 L	7 J	7 S	7 M	7 J
8 D	8 M	8 M	8 S	8 L	8 J	8 S	8 M	8 V	8 D	8 M	8 V
9 L	9 J	9 J	9 D	9 M	9 V	9 D	9 M	9 S	9 L	9 J	9 S
10 M	10 V	10 V	10 L	10 M	10 S	10 L	10 J	10 D	10 M	10 V	10 D
11 M	11 S	11 S	11 M	11 J	11 D	11 M	11 V	11 L	11 M	11 S	11 L
12 J	12 D	12 D	12 M	12 V	12 L	12 M	12 S	12 M	12 J	12 D	12 M
13 V	13 L	13 L	13 J	13 S	13 M	13 J	13 D	13 M	13 V	13 L	13 M
14 S	14 M	14 M	14 V	14 D	14 M	14 V	14 L	14 J	14 S	14 M	14 J
15 D	15 M	15 M	15 S	15 L	15 J	15 S	15 M	15 V	15 D	15 M	15 V
16 L	16 J	16 J	16 D	16 M	16 V	16 D	16 M	16 S	16 L	16 J	16 S
17 M	17 V	17 V	17 L	17 M	17 S	17 L	17 J	17 D	17 M	17 V	17 D
18 M	18 S	18 S	18 M	18 J	18 D	18 M	18 V	18 L	18 M	18 S	18 L
19 J	19 D	19 D	19 M	19 V	19 L	19 M	19 S	19 M	19 J	19 D	19 M
20 V	20 L	20 L	20 J	20 S	20 M	20 J	20 D	20 M	20 V	20 L	20 M
21 S	21 M	21 M	21 V	21 D	21 M	21 V	21 L	21 J	21 S	21 M	21 J
22 D	22 M	22 M	22 S	22 L	22 J	22 S	22 M	22 V	22 D	22 M	22 V
23 L	23 J	23 J	23 D	23 M	23 V	23 D	23 M	23 S	23 L	23 J	23 S
24 M	24 V	24 V	24 L	24 M	24 S	24 L	24 J	24 D	24 M	24 V	24 D
25 M	25 S	25 S	25 M	25 J	25 D	25 M	25 V	25 L	25 M	25 S	25 L
26 J	26 D	26 D	26 M	26 V	26 L	26 M	26 S	26 M	26 J	26 D	26 M
27 V	27 L	27 L	27 J	27 S	27 M	27 J	27 D	27 M	27 V	27 L	27 M
28 S	28 M	28 M	28 V	28 D	28 M	28 V	28 L	28 J	28 S	28 M	28 J
29 D		29 M	29 S	29 L	29 J	29 S	29 M	29 V	29 D	29 M	29 V
30 L		30 J	30 D	30 M	30 V	30 D	30 M	30 S	30 L	30 J	30 S
31 M		31 V		31 M		31 L	31 J		31 M		31 D

- Combien y a-t-il de jours au mois de mai ?
- Le premier jour du mois de juillet est un
- Le 23 janvier est un
- Combien y a-t-il de semaines entières au mois d'octobre ?
- Colorie le premier week-end de mars.
- Les vacances d'été commencent le 8 juillet et se terminent le 3 septembre.

Colorie ces vacances sur le calendrier.

TOTAL : /30

Annexe 8 Résultats au test de la BRIEF

	Régulation comportementale				Métacognition						Score total
	inhibition	flexibilité	contrôle émotionnel	Score Régulation comportementale	initiation	mémoire de travail	planification/organisation	organisation du matériel	contrôle	Score métacognition	
NORME	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Arnaud	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Ariane	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Sylvia	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Elisa	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Eric	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Karina	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Lilo	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Maëlle	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Mona	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Paul	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Sarah	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Tatiana	10	11	9	30	7	10	4	13	10	44	74
Maxime	11	12	10	33	12	17	9	19	15	72	105
Salomé	19	12	9	40	10	18	7	14	19	68	108
Enzo	17	14	10	41	14	22	9	16	18	79	120
Erwan	16	12	10	38	14	23	9	19	20	85	123
Louis	23	11	27	61	9	15	6	13	19	62	123
Raphaël	17	12	10	39	13	23	12	18	20	86	125
Baptiste	25	17	19	61	14	25	8	23	26	96	157

Annexe 9 Résultats temps dans la tâche

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Moyenne par élève
Raphaël	16	8	12	12	12
Arnaud	20	14	20	16	17,5
Ariane	18	20	14	16	17
Baptiste	6	18	20	20	16
Sylvia	20	20	20	20	20
Elisa	20	20	20	20	20
Enzo	18	20	20	14	18
Eric	16	20	12	16	16
Erwan	18	10	18	4	12,5
Karina	20	20	18	20	19,5
Louis	20	16	18	12	16,5
Lilo	16	18	16	14	16
Maëlle	20	20	18	20	19,5
Maxime	20	12	0	10	10,5
Mona	18	20	16	20	18,5
Paul	16	16	14	20	16,5
Sarah	20	20	20	18	19,5
Salomé	18	16	6	18	14,5
Tatiana	20	20	20	20	20
Moyenne classe	17,9	17,3	15,9	16,3	16,8

Année universitaire 2016-2017

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

Titre du mémoire : Le plan de travail au service de l'autorégulation

Auteur : Laurie Hilario

Résumé : L'objectif de cette recherche a été de montrer que la mise en place d'un plan de travail favorise l'autorégulation des élèves. Pour cela, une étude a été menée auprès d'un échantillon de 19 élèves d'une classe de CE1. Pour chaque élève, quatre paramètres ont été évalués : le score d'autorégulation selon le test de la BRIEF, le temps dans la tâche lors des séances, le nombre d'ateliers estimés et réalisés ainsi que le score final à l'évaluation. Ces données ont montré que le plan de travail favorise non seulement les capacités d'autorégulation des bons élèves mais aussi des élèves présentant des difficultés d'attention. Cependant, les élèves en difficultés scolaires ne profitent pas de cet avantage. Toutefois, il serait préférable d'étendre l'étude à d'autres classes avant de valider cette affirmation.

Mots clés : autorégulation, plan de travail, cycle 2, BRIEF, temps dans la tâche.

Summary : The present research aims at demonstrating that work plan promotes pupils self-regulated learning. Accordingly, a study was carried out over 19 pupils within a "CE1" class. For each pupil, four parameters have been assessed: self-regulated learning score according to BRIEF test, time on-task during sessions, number of estimated and achieved workshops, as well as final score for global assessment. Results shown that work plan not only favors self-regulated learning for good pupils but also for pupils with attention problems. However, pupils with learning difficulties do not get benefit from this measure. Nevertheless, it would be preferable to extend this study to others pupils class in order to confirm this assumption.

Key words : self-regulated learning, work plan, cycle 2, BRIEF, time on-task.