



HAL
open science

La gestion du double niveau compte tenu du rythme de chacun

Coralie Picherit

► **To cite this version:**

Coralie Picherit. La gestion du double niveau compte tenu du rythme de chacun. Education. 2018. dumas-01948346

HAL Id: dumas-01948346

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01948346>

Submitted on 7 Dec 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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

**Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la
formation »**

Mention 1

Année 2017-2018

PICHERIT Coralie

*LA GESTION DU DOUBLE NIVEAU COMPTE TENU DU RYTHME DE
CHACUN*

UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

**Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la
formation »**

Mention 1

Année 2017-2018

PICHERIT Coralie

*LA GESTION DU DOUBLE NIVEAU COMPTE TENU DU RYTHME DE
CHACUN*

Sous la direction de : Madame Patricia Tavignot

Mots clefs : plan de travail – différenciation pédagogique – autonomie – motivation – compétences

La gestion du double niveau compte tenu du rythme de chacun est un enjeu important afin de permettre à chaque élève de progresser selon ses capacités personnelles. Cette étude propose d'analyser comment la mise à disposition d'outils sélectionnés par l'enseignant développe la motivation et l'autonomie de l'élève.

Nous avons choisi d'étudier plus précisément les notions de différenciation pédagogique, d'autonomie et de motivation. Ces trois notions sont étroitement liées et ne peuvent être développées sans l'action des autres.

Afin de développer ces compétences chez les élèves, les outils mis en place sont principalement : le plan de travail, la progression en ceintures de compétences, ainsi que les ateliers de manipulation.

Les moyens d'investigations pour obtenir la validation de l'hypothèse sont de types quantitatifs et qualitatifs. En effet, des questionnaires et des observations sont complétés par l'élève et l'enseignant. De plus, des entretiens sont menés auprès des élèves afin d'étayer leur fonctionnement personnel.

A l'aide des questionnaires, des observations et des entretiens, nous avons pu conclure que les élèves ont tous progressé concernant l'investissement au travail ainsi que pour la demande d'aide. Cela montre que la mise à disposition d'outils sélectionnés, comme le plan de travail, par l'enseignant développe réellement la motivation et l'autonomie de l'élève.

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),

Nom, Prénom : PICHERIT Coralie

Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen

Numéro étudiant : 21414720

Année universitaire : 2017-2018

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : Rouen

Le : 02 juin 2018

Signature :

Coralie PICHERIT

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

J'adresse mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Patricia Tavignot, pour ses nombreux conseils bienveillants apportés au tout long de l'année. Elle a suivi attentivement l'avancée de mon mémoire et a guidé ma réflexion avec justesse.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à Régis Gaudemer, sans qui je n'aurai certainement pas eu l'idée de développer cet outil qu'est le plan de travail et tout ce qui l'entoure.

Je remercie Domitille Morin, pour tous les conseils et les discussions qui ont permis d'enrichir mes pratiques en classe ainsi que ce mémoire.

Merci également à mes collègues de l'école de Saint-Paër, de l'université de Rouen, qui, par leur intérêt m'ont incité à persévérer et à Thiphaine Guillevin avec qui j'ai pu mettre en place ce système pédagogique.

Enfin, je voudrais remercier mes parents qui m'ont accompagné dans la mise en place des ateliers du plan de travail ainsi que pour la relecture de ce mémoire. Je pense également à ma famille et Matthieu Serreau qui m'ont apporté leur soutien tout au long de cette année.

Sommaire

Introduction.....	1
1.Cadre institutionnel.....	2
1.1.Loi d'orientation pour la refondation de l'école.....	2
1.2.L'élève au centre du système éducatif.....	3
1.3.Problématique.....	3
2.Cadre théorique.....	4
2.1.Différenciation pédagogique.....	4
2.1.1.Une évaluation particulière.....	4
2.1.2.Des paramètres à considérer.....	5
2.2.Autonomie.....	8
2.2.1.Une réelle distinction entre autonomie et indépendance.....	8
2.2.2.Une priorité : responsabiliser les élèves.....	8
2.3.Motivation.....	11
2.3.1.Faire attention à la démotivation d'après Cécile Delannoy.....	11
2.3.2.La motivation extrinsèque.....	13
2.3.3.La motivation intrinsèque.....	13
3.Méthodologie.....	16
3.1.La mise en place des outils pédagogiques.....	16
3.1.1.Présentation de la classe.....	16
3.1.2.Période 1 :.....	16
3.1.3.Période 2 :.....	18
3.1.4.Période 3 :.....	22
3.1.5.Période 4.....	24
3.2. Moyens d'investigation.....	25
3.2.1.Questionnaire aux élèves.....	25
3.2.2.Grille d'observation du « plan de travail ».....	26
3.2.3.Entretiens auprès des élèves.....	27
3.3.Système d'analyse.....	27
3.3.1.Questionnaire aux élèves.....	27
3.3.2.Grille d'observation du plan de travail.....	30
3.3.3.Entretiens auprès des élèves.....	31
4.Analyse des résultats et discussion.....	32
4.1.Les questionnaires.....	32
4.1.1.Liberté de choix.....	32
4.1.2.Introduction de séance de corrections.....	33
4.1.3.L'autonomie physique et pratique.....	34
4.1.4.La hiérarchisation de la demande d'aide.....	34

4.1.5. Classement des élèves selon les profils globaux.....	35
4.2. L'observation.....	36
4.2.1. De la motivation extrinsèque à la régulation identifiée.....	36
4.2.2. Les corrections autonomes à encourager et soutenir.....	36
4.2.3. L'absence de demande d'aide.....	36
4.2.4. Rapidité de mise au travail.....	37
4.2.5. Avancée du plan de travail.....	38
4.3. Les entretiens.....	40
4.3.1. Adhésion au plan de travail et motivation intrinsèque.....	40
4.3.2. Bilan du plan de travail, engouement collectif.....	40
4.3.3. Organisation personnelle de l'élève.....	40
4.3.4. Aide des tuteurs.....	41
4.3.5. Confrontation des résultats entre questionnaire et observations.....	41
Conclusion.....	44
Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.....	44
Limites de la recherche et prolongement.....	45
Bibliographie.....	47
Institutionnelle.....	47
Théorique.....	47
Sitographie.....	47
Théorique.....	47
Émission Radiophonique.....	48
Table des matières.....	49
Annexes.....	51

Introduction

Lors des premières semaines de prise de fonction, la problématique principale a été la gestion du double niveau au sein de la classe de CE2-CM1. Il s'agit d'une classe composée de 18 élèves de CE2 et 10 élèves de CM1. Par ailleurs, il y a 20 garçons et 8 filles. Dès le début, il a fallu anticiper et prévoir un temps où une partie de la classe serait en autonomie pendant que l'autre groupe travaillerait avec l'enseignant. Les limites de ce système sont rapidement apparues.

En effet, la rapidité de réalisation d'un travail donné n'étant pas la même pour tous les élèves, certains manquaient de travail pendant que d'autres débutaient la première tâche. Le passage à l'écrit étant un obstacle pour certains, cela rendait la tâche d'autant plus longue à réaliser. L'hétérogénéité de rythme de travail, au sein même, de chacun des deux niveaux de classe, rendait difficile la mise en œuvre d'activités pédagogiques pertinentes. De cette observation a été dégagé le premier constat ; donner une tâche identique à tous les élèves, à réaliser dans un temps imparti n'est pas possible.

Par ailleurs, dès lors que des élèves avaient achevé le travail dicté par l'enseignant, il se trouvaient perdus et ne savaient plus quoi faire. Bien qu'ayant une « pochette d'autonomie » contenant des travaux à finir, ou ayant la bibliothèque de classe à disposition, peu d'élèves avaient l'initiative de poursuivre l'une ou l'autre des activités. Le deuxième constat réalisé a été le manque d'autonomie de la part des élèves. Il s'agit d'autant plus d'une surprise que ces élèves ont été scolarisés dans des classes à doubles niveaux depuis le CP.

La classe de CE2-CM1 est composée d'élèves ayant un très bon niveau scolaire mais également d'élèves ayant un niveau scolaire faible voir très faible. Ils semblent habitués à ce que tous les apprentissages viennent de l'enseignant et sont « déboussolés » dès lors qu'ils ont des choix à effectuer. Ils sont très souvent dans une attitude d'attente envers l'enseignant et ne sont pas acteurs de leurs apprentissages. De plus, certains n'acceptent pas d'aide venant d'une autre personne que l'enseignant. Or lorsque l'enseignant est occupé avec un groupe classe, il n'est pas disponible pour l'autre groupe. En revanche, la plupart des élèves sont demandeurs de travail, et curieux de découvrir de nouvelles notions. C'est au travers de ces constats que nous avons décidé de porter nos recherches de mémoire autour du thème de la gestion de la classe à double niveau.

L'objet de recherche du mémoire est ainsi défini : l'élève et l'organisation de ses apprentissages . Tout d'abord, nous chercherons à ancrer notre sujet de réflexion au sein du

cadre de l'éducation nationale, puis nous définirons les concepts utilisés lors de ce mémoire. Dans une troisième partie nous exposerons la méthodologie qui a construit notre réflexion. Enfin, nous analyserons et dégagerons des compétences dans une quatrième partie.

1. Cadre institutionnel

Après avoir mis en évidence les contraintes du terrain, la gestion du double niveau avec des niveaux d'élèves très hétérogènes, nous avons choisi de présenter deux éléments législatifs qui nous ont semblé clefs afin d'ancrer le mémoire dans le cadre institutionnel de l'Éducation Nationale.

1.1. Loi d'orientation pour la refondation de l'école

Parmi les objectifs de la loi d'orientation pour la refondation de l'école de la République publiée en 2013, il y a comme priorité de faire évoluer les contenus des enseignements. Cela se traduit plus précisément par la redéfinition du socle commun et l'élaboration de nouveaux programmes. Le socle commun de connaissance, de compétence et de culture qui s'étend du Cours Préparatoire à la troisième a été publié en 2013. Quant aux nouveaux programmes, ils sont entrés en vigueur en 2016. C'est dans le socle commun de connaissance, de compétence et de culture que sont formulés des objectifs à atteindre à l'issue de la scolarité obligatoire. Ils sont répartis en cinq domaines et donnent une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école élémentaire et du collège. Durant toutes les années de scolarité du Cours Préparatoire à la classe de troisième, chaque élève a la possibilité de progresser dans la maîtrise des objectifs attendus. Le premier domaine¹ concerne les « *Langages pour penser et communiquer* ». Il vise à développer chez chaque élève des compétences de prise de parole claires et organisées ainsi que l'utilisation d'un vocabulaire juste et précis.

Par ailleurs, au sein du domaine deux : « *Méthode et outils pour apprendre* » est inscrit l'enjeu d'inciter l'élève à développer « *autant de pratiques [...] pour permettre de mieux organiser son travail* ». Le rôle de l'enseignant est de susciter l'envie d'apprendre, de découvrir, dans un cadre que l'élève connaît et dans lequel il peut aisément se repérer. Cet apprentissage vise à responsabiliser l'élève pour qu'il devienne acteur de son travail et de sa formation.

Enfin, le domaine trois : « *La formation de la personne et du citoyen* », met en avant la

1 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2013.

vie en société, l'action collective et la citoyenneté. Grâce à tout ce que l'enseignant met en place, l'élève grandit dans le respect et la connaissance des lois essentielles à la vie en collectivité.

1.2. L'élève au centre du système éducatif

La loi d'orientation, dite loi Jospin de 1989, peut être résumé par l'expression « *l'élève au centre du système éducatif* ». Il s'agit de l'idée de recentrer les apprentissages autour de ce qui va être utile au citoyen en devenir. En effet, certains apprentissages se sont éloignés des besoins réels de l'élève. L'enseignant a un rôle de coordinateur des apprentissages pour les mettre au service de la progression personnelle de l'élève. Cette expression renverse le principe éducatif sur lequel était basé le système. Ce n'est plus à l'élève de s'adapter au système mais l'inverse. Il est acteur, responsable de son éducation et la diversité des élèves est prise en compte. L'école doit être à la portée de chacun et en cela, la différenciation pédagogique prend tout son sens. La loi du 11 février 2005 vient abonder dans ce même sens et ancrer la loi Jospin de 1989. Cette loi vise l'inclusion des élèves porteurs de handicap.

Le référentiel de compétence du professorat et de l'éducation² tient également compte de cette inclusion. En effet, « *prendre en compte la diversité des élèves* » est une compétences obligatoire à maîtriser afin de devenir enseignant. De plus, il est demandé à tout enseignant de « *différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins individuels, adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers* » et de « *prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances* ».

1.3. Problématique

Au regard de l'étude du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit ce mémoire, la pertinence de cette recherche est donc mise en évidence. En effet, l'utilisation, la manipulation d'outils variés et la proposition de situations d'enseignement propices au développement du citoyen semblent pouvoir laisser aux élèves la charge de leurs apprentissages.

Ce qui nous a mené à nous poser la **question** :

Comment l'enseignant peut-il aider l'élève à organiser son temps de travail et d'apprentissages ?

2 Référentiel de compétence professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, MEN – DGESCO A3-3

Notre **hypothèse** est la suivante :

La mise à disposition d'outils sélectionnés par l'enseignant développe la motivation et l'autonomie de l'élève.

2. Cadre théorique

Suite aux différents constats qui ont été faits, nous avons eu la volonté de constituer des définitions des termes principaux en relation avec notre objet de recherche. Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à la différenciation pédagogique. Cependant, il n'est pas possible de pratiquer de la différenciation si les élèves ne sont pas autonomes, terme que nous définirons dans un deuxième temps. Enfin, il nous a semblé important de mentionner la motivation, sans laquelle les élèves ne peuvent être acteurs de leurs apprentissages.

2.1. Différenciation pédagogique

Avant d'aborder la notion de différenciation pédagogique, il convient de définir précisément ce terme. En effet, la pédagogie différenciée n'est pas de la différenciation pédagogique. J-C. Hubert a travaillé sur la transition de l'un à l'autre. Il définit le concept de pédagogie différenciée comme « *une conception techniciste, voire simpliste, [...] tels que la pédagogie par objectifs et l'évaluation formative* », tandis que la différenciation pédagogique serait « *une approche plus complexe, par une autre posture, par une autre regard sur l'élève et par des référents théoriques tels que le socio-constructivisme, le conflit socio-cognitif ou l'évaluation formatrice* ».

2.1.1. Une évaluation particulière

L'évaluation formative vise à analyser le niveau de l'élève *a priori* et lui attribuer un niveau de compétence. Ce diagnostique du niveau de l'élève permet à l'enseignant d'adapter ses enseignements. Tandis que l'évaluation formatrice, qui se déroule au cours d'une séquence d'apprentissage, permet à l'élève de prendre conscience de l'avancée de ses acquisitions. Au travers de ces deux définitions, Hubert pose le postulat qu'il est nécessaire, d'après lui, de chercher à « mieux apprendre » aux élèves plutôt que de chercher à « mieux enseigner ». Pour lui, l'enseignant doit aider les élèves à prendre appui sur leurs différences afin de s'enrichir mutuellement. Au sein de la différenciation pédagogique, les interactions entre pairs sont plus importantes que lors de la pédagogie différenciée, qui, elle, induit un lien plus fort entre

l'enseignant et l'élève. De plus, la pédagogie différenciée induirait qu'il y aurait une unique manière permettant de différencier le travail des élèves. Se basant sur l'observation de la classe de CE2-CM1, comportant des niveaux, des rythmes de travail hétérogènes qui ne se ressemblent pas, nous parlerons de la différenciation pédagogique durant ce mémoire.

2.1.2. Des paramètres à considérer

La différenciation pédagogique peut agir sur différents paramètres tels que la quantité de travail et d'un autre côté sur les contenus de celui-ci. L'aspect quantitatif du travail a une action régulatrice vis-à-vis du rythme de chacun. Tandis que l'adaptation du contenu vise un accompagnement plus personnalisé du travail.

a. Quantitatif : le plan de travail d'après Celestin Freinet

Le premier outil, visant à réguler le rythme de travail de chacun, qu'il nous est apparu incontournable est le plan de travail. Cet outil pédagogique a été développé par Freinet dans les années 1960 à partir d'une première méthode d'individualisation du travail mise en place par Parkhurst à la fin du XIX^{ème} siècle aux États-Unis. Il n'est pas uniquement un outil de travail afin de réaliser les programmes scolaires, il permet également de développer le sens des responsabilités et de l'engagement des élèves.

Le but de Freinet, en créant et promouvant cet outil, est de développer, chez chaque enfant, un maximum de capacités de travail mais aussi de vie en société. Le plan de travail que Freinet a mis en place était constitué de tous les domaines d'apprentissage de l'école mais aussi d'une partie où l'élève pouvait inscrire ses lectures, ou des travaux personnels supplémentaires réalisés durant la semaine. Il voulait rendre l'élève acteur de ses apprentissages en le plaçant au centre des attentions. Le plan de travail est élaboré sur une période donnée. Celestin Freinet permettait à ses élèves de s'organiser sur une semaine. A l'heure actuelle, la durée des plans de travail varie selon les cycles. En moyenne, il est d'une semaine pour le cycle un, deux semaines pour le cycle deux et s'étale sur trois semaines pour le cycle trois. Au début de la période, les élèves choisissent leurs objectifs pour chacune des matières et les fiches qu'ils vont réaliser pour s'approprier les connaissances. Le plan de travail est un contrat individuel passé entre l'enseignant et l'élève. Le système de correction se fait par les deux parties prenantes du contrat puisque les fiches d'entraînement réalisées par l'élève sont en auto-correction, mais les évaluations de fin de périodes sont corrigées par l'enseignant.

Parallèlement au plan de travail, Freinet a rédigé des invariants pédagogiques³ en 1964. Il s'agit d'une série de principes ou valeurs qui auraient pu servir à la rédaction d'un code pédagogique. Ces invariants concernent la nature de l'enfant, ses réactions et les techniques éducatives. Certains d'entre-eux ont retenu notre attention pour la constitution de ce mémoire.

INVARIANT n°6 : Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.

INVARIANT n°7 : Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.

INVARIANT n°11 : La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle

INVARIANT n°21 : L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.

A l'issue de la lecture de ces invariants, nous comprenons que le plan de travail est là pour permettre à chacun de choisir ses apprentissages et de progresser à sa vitesse. Il donne l'opportunité aux élèves d'organiser leurs travaux en fonction de leurs propres choix.

Le plan de travail est individuel, cependant, individualisation du travail n'est pas synonyme d'individualisme. En effet, la pédagogie Freinet favorise le tutorat, l'entraide entre les élèves. Ainsi, l'enfant au sein d'une classe Freinet interagit régulièrement avec le groupe en apportant de l'aide ou en en recevant. Ce fonctionnement de groupe est particulièrement visible lors des bilans collectifs réalisés à la fin des séances de plan de travail individuel. Ces bilans, auxquels les élèves s'inscrivent pour présenter un travail effectué ou une difficulté rencontrée lors d'une fiche, sont très riches en interactions sociales.

Après cette présentation globale de l'outil plan de travail, il est important de prendre en compte la variété des plans de travail qu'il est possible de mettre en place. Il existe des plans de travail dits « ouverts », offrant une grande liberté de choix aux élèves, aussi bien par rapport aux contenus que sur les activités ou encore l'organisation de leur travail. D'autres

3 FREINET C. (1964) *Les invariants pédagogiques*, éd de l'École Moderne française

plans de travail sont dits « dirigés » et ne permettent à l'élève que de faire des choix d'ordre parmi un ensemble d'activités à réaliser. Le type de plan de travail à mettre en place dépend de l'âge ou du degré d'autonomie de l'élève. Ainsi, un cadre plus structuré sera plus sécurisant pour un jeune enfant. Le plan de travail dirigé peut également servir de transition afin que l'élève s'approprie le fonctionnement pour progresser vers un plan de travail ouvert au fur et à mesure.

b. Progressivité : les ceintures de compétences d'Oury

Dans la même optique de personnalisation de la quantité des travaux, il est possible de mettre en place le système de progression par compétences imaginé par Fernand Oury. Ce pédagogue s'est rapproché de Célestin Freinet vers la fin des années 1940, cependant il s'en éloigne rapidement afin de mettre en place sa propre conception de l'enseignement notamment au travers de ceintures de compétences. Il l'appelle la pédagogie institutionnelle, afin de ne pas être confondu avec la pédagogie Freinet. Tout comme Freinet accorde une grande importance aux apprentissages en dehors du système scolaire, les ceintures de compétences ne sont pas uniquement des indicateurs de niveau dans les programmes, elles sont également utilisées afin de marquer la progression dans les comportements, la relation aux autres ou encore la vie en société. Les ceintures de compétences ont un code couleur de progression. Au sein de chaque ceinture, l'enseignant y inscrit des compétences scolaires ou civiques. L'élève va pouvoir se référer à un référentiel de compétences : lutin dans lequel tout le programme sera consigné, et choisir de s'entraîner puis demander à passer la ceinture afin d'être validé. Les entraînements que l'élève réalise sont corrigés en autonomie et intégrés au plan de travail hebdomadaire. Grâce à ce système les élèves progressent à leurs rythmes, selon leurs capacités et vitesses de travail.

Dans sa pédagogie, Jean Oury⁴ met en avant la validation et ne sanctionne pas l'erreur. Si l'enfant ne valide pas sa ceinture, alors il pourra continuer de s'entraîner afin de la valider plus tard dans l'année. Le statut de l'erreur en est ainsi modifié puisque seules les réussites sont inscrites dans le dossier personnel de l'élève. Dans son livre *Les écoles alternatives*⁵, Sophie Madoun insiste également sur le droit à l'erreur de l'élève. Il lui semble primordial afin que l'élève puisse progresser qu'il apprenne à détecter lui-même son erreur sans attendre systématiquement le jugement d'un autre pour mettre en évidence l'erreur.

4 ROBBES B. (2000) *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, éd. Héveline, p 55

5 MADOUN S. (2017) *Les écoles alternatives*, éd Grancher, p 100

2.2. *Autonomie*

2.2.1. *Une réelle distinction entre autonomie et indépendance*

L'autonomie n'est pas l'indépendance. Ces deux termes, bien qu'utilisés indifféremment dans la vie courante ont pourtant des visées distinctes. Autonomie est un mot qui prend racine dans le grec ; « autos », qui signifie « soi-même ». Il s'agit de la capacité de l'individu à juger, accepter, refuser, choisir par lui-même, face à des propositions. Grâce à son autonomie, toute personne peut décider de ce qui composera sa vie. L'indépendance, quant à elle, désigne la capacité physique de l'individu pour effectuer les actions seul.

Par exemple, un élève, en cycle 3, est indépendant concernant un exercice à effectuer. Il a les connaissances et les outils pour le réaliser. Cependant, il n'est pas considéré comme autonome si l'enseignant doit lui donner toutes les consignes pour respecter la vie de classe ou encore le travail qu'il a à réaliser. Un enfant peut être indépendant bien que non autonome.

Afin de mettre en place le plan de travail ou les ceintures de compétences, il est nécessaire que les élèves soient autonomes. Dans le but de développer leur autonomie, les élèves doivent avoir accès à un espace classe clair et organisé. Ils doivent être capables de s'organiser seuls. Pour cela, il faut que l'enseignant mette à disposition des outils de références, que ce soit pour les leçons mais aussi pour l'organisation, notamment autour du plan de travail.

2.2.2. *Une priorité : responsabiliser les élèves*

Après avoir observé une grande dépendance à l'enseignant, il nous est apparu primordial d'essayer de responsabiliser les élèves vis-à-vis de leurs apprentissages. De nombreux chercheurs en sciences de l'éducation se sont intéressés au sujet de l'autonomie, en se questionnant sur la façon de la mettre en place en primaire. Les recherches à ce sujet se sont particulièrement intensifiées au cours de ces vingt dernières années. Pour Saujat⁶, il existe différents stades permettant d'atteindre l'autonomie.

a. Les stades menant à l'autonomie selon Frédéric Saujat

Le premier stade est **l'anomie**, l'élève n'a pas conscience des lois. Les valeurs morales n'existent pas pour lui, ou il les rejette. Il n'y a donc aucune régulation de la part de l'élève ni même venant de l'extérieur. Vient ensuite le stade de **l'hétéronomie**, durant lequel, l'élève est

6 MORIN A.-C. & RAPPELIN A., « Le plan de travail », mémoire professionnel des Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation, sous la direction de Fatma SAID et Nadège CHAUVOT, Aix-Marseille Université, 2017, 64 p.

dépendant de l'adulte. Il méconnaît les règles et se rattache à une personne référente afin d'agir selon les règles connues par cette personne. Le troisième stade est celui de **l'autorégulation**, c'est le stade où l'élève commence à intérioriser les règles et s'autorise à penser et réfléchir par lui-même. Enfin, l'ultime stade est celui de **l'autonomie**, l'élève est capable de faire face à toute situation, qu'elle soit connue ou non. Il connaît et maîtrise les règles.

Finalement, pour Saujat, l'autonomie est liée à la liberté de se gouverner selon ses propres lois. Un individu ayant atteint le dernier stade de l'autonomie serait ainsi capable de faire des choix, en en mesurant les conséquences. Cet individu aurait également intégré la raison, le fondement des règles. L'élève autonome serait en mesure d'expliquer, de justifier la présence d'une loi.

b. Les cinq pôles du développement de l'autonomie selon Marie-Agnès Hoffmans-Gosset⁷

Pour Hoffmans-Gosset, il existe 5 pôles pour l'autonomie. Contrairement à Saujat, ces derniers ne sont pas classés en stades de progression mais forment un tout, afin de rendre l'élève autonome. Il n'y a pas de hiérarchisation entre eux. L'enseignant doit chercher à développer chacun de ces pôles chez l'enfant tout au long de l'école primaire afin de le rendre autonome. Il n'est pas possible, selon Hoffmans-Gosset d'enseigner l'autonomie. Le rôle de l'enseignant est de développer des situations dans lesquelles l'élève sera amené à développer une ou plusieurs compétences d'autonomie.

Au fur et à mesure que l'enfant grandit, il va acquérir **l'autonomie physique et pratique**. Au stade de la maternelle, il s'agit pour l'enfant de réaliser des actions élémentaires sans l'aide physique d'un adulte. Par exemple, il va au fur et à mesure développer des capacités pour s'habiller, manger, devenir propre. Il s'agit d'un rapport d'autonomie vis-à-vis de sa propre personne. L'élève de maternelle s'approprie peu à peu la maîtrise, la connaissance de son corps. L'autonomie physique et pratique d'un élève passe également par la capacité à connaître ses outils de travail. Un long travail doit être mené afin que l'élève puisse savoir trouver et se servir à bon escient des outils de travail sans avoir systématiquement recours à l'enseignant. Pour pouvoir manipuler les bons outils, l'élève doit développer la capacité à se repérer, à se situer dans l'espace dans lequel il évolue. Pour Meirieu (2016) « *Être autonome, c'est être capable d'organiser son travail, de réunir tous les instruments nécessaires, de préparer sa table de travail [...]. Être autonome c'est être capable de choisir ses partenaires*

⁷ HOFFMANS-GOSSET M.-A. (1996) *Apprendre l'autonomie Apprendre la socialisation*, éd Chronique sociale

de travail, d'organiser un travail de groupe en fonction des objectifs que l'on vise ». Pour ces deux pédagogues chercheurs, la connaissance de la classe et de l'école semble donc être deux éléments primordiaux afin de pouvoir développer l'autonomie physique et pratique chez l'élève, aussi bien à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire.

Dès lors que l'élève commence à se détacher de l'aide physique ou intellectuelle d'un adulte, il développe **l'autonomie affective**. Cette autonomie concerne le fait de pouvoir prendre des décisions par soi-même, de ne pas être dépendant du jugement des autres. L'autonomie affective se travaille notamment au travers du détachement vis-à-vis de l'enseignant. L'élève doit comprendre que malgré le fait que l'adulte ne le regarde pas, il n'en est pas pour autant abandonné. Par ailleurs, lorsqu'un adulte émet un refus envers une requête de l'élève, il ne s'agit pas d'un rejet. Enfin, si c'est un autre camarade qui est valorisé ce n'est pas pour autant que l'élève est dévalorisé. L'autonomie affective est résumée, par Hoffmans-Gosset, par le fait de « *ne pas avoir un besoin constant de la présence, de l'encouragement ou de l'avis d'autrui pour pouvoir agir* ».

Tout au long de la scolarité, mais également tout au long de la vie parfois, est travaillée **l'autonomie intellectuelle**. L'élève doit s'approprier la capacité à résoudre des situations qui ne sont pas uniquement analogiques au modèle préalablement travaillé. Pour cela, l'élève doit apprendre à mobiliser des compétences transversales et spécifiques dans chaque discipline. Il s'agit de savoirs et de savoir-faire. Cette autonomie vise l'indépendance à raisonner seul et à s'investir dans une démarche de recherche. Il doit se détacher de l'idée que l'adulte apporte « *la solution miracle* ». L'adulte doit uniquement servir de guide à l'élève afin de le mettre dans des situations permettant de développer son autonomie. Pour Lahire (2001), « *l'élève autonome est l'élève qui sait faire seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions [...] et résoudre par lui-même un problème, qui sait se débrouiller dans la réalisation d'un exercice scolaire avec les seules consignes écrites* ».

L'autonomie sociale est définie par Hoffmans-Gosset comme « *adopter une démarche personnelle liée à la combinaison de toutes nos influences (sociales, culturelles,...)* » et trouve un écho dans les travaux de Merieu ; « *un enfant qui est autonome socialement est un enfant capable de vivre en collectivité, en conservant sa place singulière dans le groupe* ». Ces deux pédagogues-chercheurs s'entendent sur le fait que l'autonomie sociale est nécessaire afin d'exister dans une collectivité.

Vient enfin **l'autonomie morale** sans laquelle l'élève ne peut être considéré comme un

être autonome. Elle se traduit par la compréhension et l'intégration des lois et règles morales qui régissent les comportements. Cette autonomie morale décrite par Hoffmans-Gosset rejoint les travaux de Saujat pour qui, l'intégration et la compréhension de la loi constituent l'ultime stade du processus d'autonomisation.

Enfin, Saujat expose des stades de progression visant l'autonomie tandis qu'Hoffmans-Gosset présente un exemple de paramètres à développer chez l'élève. Ils ont cependant un même et unique objectif, développer l'autonomie chez les élèves. Par ailleurs, un des éléments fondamentaux que l'on retrouve chez chacun de ces auteurs est le fait que l'autonomie ne peut se développer dans un contexte d'isolement. Un adulte référent doit être présent pour accompagner ce développement.

Ils sont également en accord sur le fait que les autonomies sont imbriquées et lorsque l'une d'entre elles est travaillée, les autres le sont tout autant.

Pour Meirieu (2016), l'émancipation et l'autonomisation ne doivent en effet pas conduire à l'autosuffisance. Un enfant qui est capable d'auto-réguler son comportement en fonction de celui des autres, est capable de communiquer efficacement.

2.3. Motivation

INVARIANT n°9 : Il nous faut motiver le travail.

FREINET C. (1964) *Les invariants pédagogiques*

En lien avec l'autonomie, la motivation est un élément clef qui permet à chaque élève de progresser dans ses apprentissages. Il existe deux types de motivation. La motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Il faut cependant faire attention à ne pas démotiver les élèves.

2.3.1. Faire attention à la démotivation d'après Cécile Delannoy

Dans son ouvrage⁸, Cécile Delannoy présente une étude expliquée par Georges Chappaz sur l'importance de la communication non verbale des enseignants envers leurs élèves. A partir des écrits de Chappaz, montrant qu'il y a des enseignants efficaces, moyens et inefficaces, Delannoy définit trois éléments clefs pour tout enseignant.

⁸ DELANNOY C. (1997) *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*, éd Hachette

a. « *Un enseignant présent à ce qu'il dit* »

Tout d'abord, Cécile Delannoy met en évidence l'importance des mimiques qui permettent de rendre compte de l'enthousiasme de l'enseignant. En effet, dès lors qu'un enseignant prend du plaisir à expliquer quelque chose, cela se traduira par des mimiques positives. Si un enseignant n'apprécie pas ce qu'il enseigne, il ne peut transmettre le goût à ses élèves. La posture de l'enseignant, son désir de transmettre ou non, sont captés très rapidement par l'inconscient des élèves. De cette posture dépend le désir d'apprendre de l'élève. Cécile Delannoy explique également l'importance d'une « *préparation mentale, même très brève, dans les minutes qui précèdent le cours [...] afin d'entrer dans la classe à la fois porteur d'un dynamisme et disponible pour ses élèves* ».

b. « *Un enseignant qui a le contrôle de son corps* »

L'auteur cite S. R. Neil qui évoque le corps sous trois aspects : « *la voix, le regard et les postures et déplacements* ».

L'importance de la **voix** est mise en avant. En effet, un enseignant qui parle beaucoup va inciter implicitement les élèves à parler en même temps que lui, par effet de mimétisme. Si l'espace sonore est tout le temps occupé, il n'y aura pas de possibilité pour l'élève de « *jouir d'un temps de silence complet dans la classe* ». Toujours par mimétisme, si l'élève voit que l'enseignant cherche, réfléchit, choisit ses mots, il en fera de même.

C'est au travers du **regard** que l'enseignant montre l'attention qu'il porte à ses élèves. « *C'est par le regard qu'il vérifie que la communication passe dans la classe, si les élèves accrochent ou s'ennuient* ». Delannoy définit le regard comme étant une difficulté comportant deux aspects. D'une part, regarder quelqu'un c'est aussi supporter le regard en retour ; pouvoir supporter le regard de chacun des élèves posé sur l'enseignant. Par ailleurs, notamment pour les jeunes enseignants, elle explique que certains oublient de regarder les élèves à force d'être concentrés sur les préparations de séances ou sur l'organisation du tableau. Oublier de regarder les élèves, c'est oublier une partie du rôle de l'enseignant : le soutien des élèves et sa présence pour eux.

Enfin, d'après Chappaz, les enseignants « *inefficaces tournent le dos aux élèves, écrivent beaucoup au tableau* ». Il s'agit du dernier aspect développé par Delannoy, les **postures** et **déplacements**. Ils sont parfois réalisés sans avoir de sens, ou viennent parasiter l'enseignement. La mise en situation d'activité de recherche des élèves en faisant attention à varier les modalités de travail permet à l'enseignant d'avoir une posture s'adaptant aux groupes

de travail et venant accompagner la démarche des élèves. Il est nécessaire que les postures et déplacements soient au service des apprentissages et viennent les compléter.

c. « *Une personne accessible et ouverte au dialogue* »

Pour clore l'importance du rôle de l'enseignant face à la motivation des élèves, Delannoy montre l'importance de la possibilité de dialogue entre les élèves et l'enseignant. Cette possibilité se traduit notamment par le fait « *d'être soi-même, avec ses goûts, ses émotions, ses affects, contrôlés mais ni niés ni refoulés* ». Grâce à cette ouverture, les élèves s'aperçoivent que l'enseignant peut comprendre leurs propres sentiments, ou réactions et ainsi, ils ont l'impression que l'enseignant est une personne qui leur est accessible. Un enseignant qui délivre son savoir sans y mettre d'émotions est considéré comme impersonnel par les élèves.

Finalement, l'élève agit principalement par mimétisme vis-à-vis de l'adulte. S'il voit que l'enseignant a une posture de désir, de motivation, il agira manière semblable à son niveau. De même, l'élève cherchera à entrer en contact, que ce soit au travers de la voix, du regard ou encore dans sa posture et ses déplacements. L'élève sera d'autant plus à l'aise avec l'enseignant s'il s'y identifie.

2.3.2. *La motivation extrinsèque*

La motivation extrinsèque repose sur un tiers qui n'est pas l'élève. Cette motivation est suscitée pour plaire. L'élève fera un travail, une action pour recevoir un compliment. Dès lors qu'il n'y a plus de compliment ou de félicitation, il est très compliqué pour l'élève de continuer de travailler. C'est pour cela que Catherine Guéguen explique à l'antenne de France Inter⁹, le 9 janvier 2018, qu'il est préférable d'encourager un élève plutôt que de systématiquement le féliciter. Si l'élève a une motivation extrinsèque, il n'est pas autonome puisqu'il dépend de l'adulte pour progresser. Pour reprendre les stades de Saujat, il serait au stade d'hétéronomie.

2.3.3. *La motivation intrinsèque*

En revanche, la motivation intrinsèque est celle que l'enseignant espère développer chez son élève. Il s'agit d'une motivation liée à l'élève lui-même, qui ne dépend pas des compliments ou d'une action venant d'une tierce personne. L'élève obtient une satisfaction personnelle en réalisant une action, il n'attend pas de reconnaissance externe.

9 REBEIHI A. *Comment être heureux d'apprendre à l'école ?*, 2018, Diffusé le 9 janvier 2018, France Inter.

a. Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan

Depuis les années 2000, Deci et Ryan ont développé la théorie de l'autodétermination¹⁰. D'après eux, la motivation intrinsèque est liée à trois piliers : les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation.

- **Besoin d'autonomie** : l'élève doit être à l'origine de ses actions
- **Besoin de compétence** : L'élève doit être face à des difficultés appropriées à son niveau de compétence. Ainsi, il pourra mesurer sa progression en voyant le dépassement de l'obstacle *a posteriori*.
- **Besoin d'affiliation** : L'élève a besoin de partager ses réussites, ses doutes. Il doit pouvoir aller chercher de l'aide, du soutien auprès de quelqu'un.

Par ailleurs, ils ont également développé une échelle en fonction du niveau d'autodétermination. Le premier niveau comporte une **action régulatrice externe**. Dans ce cas, l'individu agit pour satisfaire une demande d'une tierce personne ou pour éviter quelque chose de désagréable, telle qu'une punition.

Le deuxième niveau correspond à la **régulation introjectée**. Les mêmes pressions externes qu'au niveau précédent agissent et motivent l'individu, cependant, l'individu gère ces pressions de manière plus autodéterminée. Le comportement est dépendant du « sentiment de culpabilité, de menaces adressées à l'estime de soi ou au contraire par des compliments qui vont valoriser son égo ».

Deci et Ryan (2002) présentent le troisième niveau comme étant réellement en rupture avec les deux précédents, il s'agit de la **régulation identifiée**. La pression extérieure n'est plus à l'origine du comportement, mais cela relève de l'individu lui-même. Dans ce cas là, l'individu déclenche le comportement car l'action à réaliser semble se justifier, semble être valable pour lui. L'individu considère que l'action a été engendré et déterminée par lui-même.

Enfin, la **motivation intégrée** est le dernier stade. Il est l'ultime objectif pour atteindre l'autodétermination. Ce stade n'est pas l'objectif à atteindre pour les élèves. En effet, il ne semble pas possible pour eux de l'atteindre étant donné que l'enseignant pose nécessairement un cadre qu'il n'est pas possible de dépasser. L'élève pourra donc être motivé pour tous les apprentissages proposés ainsi que pour les activités libres. Cependant, la liste des tâches à

10 DECI E. L. & RYAN R. M. (2000) *La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question*, p 7-23

choisir ne sera pas infinie.

Ces quatre stades, de Deci et Ryan, peuvent être mis en parallèle avec les stades de Saujat concernant le processus d'autonomisation. On observe une dépendance commune lors du premier stade à une tierce personne qui viendrait guider toutes les actions de l'individu afin de progresser. L'individu se détache au fur et à mesure de cette action externe pour s'approprier la notion d'autonomie ou de motivation.

Finalement, ces trois notions de différenciation pédagogique, autonomie et motivation sont étroitement liées aux affects. Carl Rogers¹¹ développe la relation enseignant-enseigné dans son ouvrage *Liberté pour apprendre*. Une relation interpersonnelle incluant des qualités d'attitude est nécessaire afin de permettre à l'apprenti de progresser. Il y décrit les qualités qui sont fondamentales afin d'avoir une relation positive. **L'authenticité** est une première qualité, il ne peut, d'après lui, y avoir relation de confiance si l'enseignant n'est pas lui-même présent sur le lieu d'apprentissage et s'il n'est pas soumis aux émotions et sentiments humains. L'enseignant ne doit pas non plus faire preuve de jugement ni d'accusation envers l'élève, ce qui viendrait briser l'authenticité de la relation.

Par ailleurs, Rogers ne conçoit pas une relation interpersonnelle dans **considération positive** envers l'apprenti. Il doit y avoir une relation de confiance, il l'appelle également acceptation, entre les deux parties prenantes à ce contrat informel. Il souligne qu'il ne s'agit pas d'une relation possessive mais de l'acceptation d'autrui « *comme une personne à part entière avec ses droits propres* ».

Enfin, **l'empathie** semble être pour Rogers un autre élément clef de la relation enseignant-enseigné. Les signes verbaux ou non verbaux qui expriment une attention, un sentiment sont cruciaux. En effet, au travers de ces signes, il est possible de se rendre compte si l'interlocuteur pratique une écoute active. Il s'agit de répéter en face-à-face, reformuler subtilement les sentiments exprimés par l'apprenti. Lorsque l'apprenti se rend compte que l'enseignant ne pratique pas d'écoute active, il s'en trouvera découragé car le message qu'il voulait transmettre ne semble pas atteindre le destinataire. Sur ce dernier point, Catherine Guéguen continue le propos en allant plus loin. Elle met en avant l'idée que l'empathie s'apprend, et dès lors que l'enseignant fait preuve d'empathie envers l'apprenti, ce dernier

11 ROGERS C. (1972) *Liberté pour apprendre*, éd Dunod, p 155-185

développe également cette qualité.

3. Méthodologie

Durant l'étude méthodologique, nous présenterons les outils pédagogiques qui ont été mise en place tout au long de l'année scolaire. Puis, nous poursuivrons avec la description des moyens d'investigation. Enfin, nous introduirons le système d'analyse.

3.1. La mise en place des outils pédagogiques

3.1.1. Présentation de la classe

La classe de CE2-CM1, composée de vingt-huit élèves, dont dix-huit en CE2, est installée dans une pièce de forme triangulaire. Le plus grand côté est occupé par le tableau blanc à roulettes, un tableau à craies et un lavabo. Les élèves sont assis sur leurs pupitres avec les chaises accrochées aux tables, deux par deux, face au tableau qui est l'outil principal de référence. Étant spatialement séparés, chaque niveau de classe a son tableau. Les élèves de CE2 n'avaient pour référence que le tableau blanc, tandis que les CM1 étaient face au tableau à craies. Les deux autres murs de la salle donnent sur la cour de récréation avec six fenêtres, il y a donc très peu d'espace pour faire des affichages.

3.1.2. Période 1 :

Afin de démarrer la mise en place du plan de travail futur, deux créneaux horaires de 1h de travail en autonomie sont mis en place, durant les séances de décloisonnement. En effet, pendant cinquante minutes, les élèves de CE2 vont dans la classe des CM2. Pendant ce temps tous les CM1 de l'école travaillent l'histoire avec l'enseignant des CE2-CM1. Les CM1 ont un temps de travail équivalent en autonomie pendant la semaine. Durant ce temps, les élèves de CE2 reçoivent un papier sur lequel sont inscrits les exercices, activités à faire (Annexe 1). Ce papier est collé dans le cahier du jour et les élèves cochent les exercices réalisés une fois qu'ils les ont terminés. Ils peuvent effectuer les exercices dans l'ordre qu'ils souhaitent. Il s'agit d'exercices de réinvestissement des notions déjà travaillées en mathématiques et en français. Les exercices sont corrigés le soir par l'enseignant, mais il n'y a pas de retour auprès des élèves. Peu d'entre eux regardent ce qui a été réussi ou non. Les élèves ayant travaillé chacun à leur rythme et ayant réalisé les exercices dans l'ordre qu'ils souhaitaient, tous ne sont pas au même niveau. Après ce temps en autonomie, il est donc difficile de réaliser une correction collective.

Le premier plan de travail est constitué d'un unique exercice par domaine travaillé. Puis, dès la deuxième séance d'autonomie, deux niveaux de progression sont instaurés. Le niveau « une étoile » et le niveau « deux étoiles ». Le contrat avec les élèves est donc transformé. Ils doivent, à la fin des cinquante minutes avoir fini au minimum, l'ensemble des exercices du niveau « une étoile ». Par ailleurs, pour accéder au niveau deux étoiles il faut avoir fait le niveau « une étoile ». Cette différenciation a été mise en place afin de permettre à ceux qui le souhaitent d'aller plus loin, de continuer à travailler. Les cahiers sont toujours corrigés le soir par l'enseignant, et des corrections collectives sont faites lorsque cela est nécessaire, sur un ou deux exercices uniquement de la colonne « une étoile ».

Durant la première période, les ceintures de calcul mental (Annexe 5) sont également mises en place. En effet, après avoir fait le constat de la complexité de mettre en place des séances de calcul mental adaptées à chacun des niveaux des élèves, ce mode de travail nous a paru adapté. Grâce aux ceintures de calcul mental basées sur le modèle de Fernand Oury, les élèves peuvent progresser à leur rythme en s'entraînant avec les fiches et en s'auto-corrigeant. Cela développe l'autonomie puisqu'ils doivent s'organiser dans leurs apprentissages, discerner quelles sont les compétences qu'ils doivent travailler afin de pouvoir demander à passer la ceinture suivante. Durant cette période, lors de la séance de calcul mental quotidienne du jeudi, les élèves sont questionnés pour savoir s'ils veulent s'inscrire pour passer la ceinture, le vendredi.

Afin d'autonomiser au maximum les élèves, il nous semble important de développer des outils collectifs sur lesquels l'élève peut s'appuyer afin de s'auto-corriger ou encore de mesurer sa progression.

Les élèves ayant par moment des difficultés à se représenter une progression et à se repérer dans celle-ci. Un tableau de suivi (Annexe 5) est notamment mis en place pour la progression des ceintures de compétences de calcul mental. Il s'agit d'un tableau accessible à tous les élèves à tout moment. Ce tableau a également un rôle de communication entre l'enseignant et l'élève. Une fois que l'élève a passé la ceinture correspondant à son niveau, l'enseignant la corrige et va reporter les compétences validées sur le tableau de suivi. Ainsi, un élève allant voir le tableau est en mesure de savoir quelles sont les compétences qu'il a validé et celles qu'il doit retravailler afin de valider la ceinture dans sa totalité.

Le cahier de leçon a vocation à être un « cahier outil » sur lequel les élèves s'appuient systématiquement afin de résoudre leurs problèmes. Parallèlement à ce cahier, l'enseignant, lui

aussi, note les leçons, au fur et à mesure que les élèves les notent, sur des affiches accrochées dans la classe (Annexe 7). Il s'agit d'un outil supplémentaire visant à faciliter l'auto-correction. Un système d'aimant permet de les accrocher facilement au tableau central dès qu'un problème est rencontré. De plus, un code couleur a été constitué. Pour toutes les natures de mots, les affiches ont un bordereau vert, ce qui permet implicitement aux élèves de se repérer entre les différents affichages. Les temps de conjugaison ont également des couleurs afin de permettre aux élèves ayant une mémoire visuelle de se repérer plus facilement. Les codes couleurs présents sur les affiches se trouvent également dans les ateliers, notamment ceux de conjugaison.

3.1.3. Période 2 :

a. Organisation projetée

Pour la deuxième période, après des recherches effectuées sur la façon de mettre en place des plans de travail, nous allons modifier en grande partie les séances d'enseignement de mathématiques et de français pour permettre à chacun de progresser à sa vitesse. L'idée sera de rassembler l'ensemble des créneaux dédiés aux enseignements de français et de mathématiques afin de les faire évoluer en créneaux de plan de travail. Il y aura des plages de trente à quarante-cinq minutes, une à deux fois par jour, selon les contraintes de l'emploi du temps (décloisonnement anglais ou histoire, chorale et EPS). Des séances de découvertes comprendront la présentation des ateliers de manipulation (Annexe 6) afin de faire découvrir ou revoir une notion aux élèves. Puis grâce au code couleur des ceintures, les élèves sauront qu'une fois le niveau blanc d'atelier validé, ils pourront travailler le niveau jaune, et ainsi de suite. Parallèlement au travail en ateliers, les élèves auront des exercices d'application dans le cahier du jour, corrigés le soir par l'enseignant à l'aide de croix violettes.

Le plan de travail (Annexe 2) sera une fiche collée dans le cahier. Ce plan sera prévu pour deux semaines. La première rubrique du plan de travail indiquera à l'élève de corriger son cahier du jour à chaque fois qu'il y a une croix violette sur l'exercice réalisé la veille. Dans un second temps, l'élève devra faire un entraînement au calcul mental. Afin de se repérer quotidiennement, la première rubrique sera composée d'un tableau à double entrée. Les colonnes représenteront les jours, tandis que les lignes correspondront aux deux tâches qui viennent d'être citées ; la correction du cahier du jour ainsi que la réalisation d'un entraînement de calcul mental. A la suite de ces deux tâches, l'élève pourra commencer à travailler les mathématiques et le français en plan de travail. Dans le tableau contenant tous

les domaines de mathématiques et de français, il y aura trois niveaux de difficulté. Il ne sera pas possible de faire le niveau « deux étoiles » ou « trois étoiles » si le niveau « une étoile » n'a pas été validé par l'enseignant. L'exercice sera validé à l'aide d'un tiret rouge dans la case correspondant à l'exercice sur la feuille « plan de travail ». Si jamais il y a des erreurs, une croix violette sera tracée, à la place du tiret rouge, dans la case de l'exercice à corriger. L'élève saura ce qu'il devra corriger. Si l'élève n'est pas en mesure de corriger lui-même, alors l'enseignant écrira à côté de l'exercice réalisé : « Viens me voir » ou « Nous allons le retravailler ensemble ».

Le niveau « une étoile » et « deux étoiles » correspondront au niveau que l'élève doit atteindre en fonction de sa classe. Il s'agit principalement d'exercices d'application suite à la séance de découverte réalisée en classe entière. Durant cette séance de découverte, la leçon sera copiée. Les élèves seront donc en mesure d'aller trouver une aide dans leur cahier de leçon si jamais ils sont face à un obstacle pour la réalisation d'un exercice. Le niveau « trois étoiles » sera une tâche complexe ou un problème pour permettre à ceux qui réussiront facilement les exercices de les amener à réfléchir autrement.

Le rubrique suivante sur la feuille « plan de travail » comprendra les jeux. Il s'agira de travail d'inférences, de majuscule, de sudoku. Les élèves pourront y accéder à partir du moment où la colonne « une étoile » sera validée dans sa totalité. Il y aura un nombre de case limité. Si jamais les élèves font tous les jeux d'un coup, alors ils seront obligés de faire le reste des exercices. Autoriser les élèves à accéder aux jeux uniquement après avoir réalisé la colonne « une étoile » dans sa totalité a pour objectif que tous les élèves aient fait au moins un exercice sur chaque notion. Ils pourront aller les approfondir par la suite.

Les ateliers de manipulation seront codés de la même manière que la progression des ceintures de calcul mental afin que les élèves puissent se repérer facilement dans leurs apprentissages. Tous les ateliers seront en auto-correction, afin d'autonomiser l'élève qui, à ce stade, est seul juge de ses apprentissages. Au sein d'une notion travaillée, la consigne sera toujours la même, du premier au dernier niveau de progression. Ces ateliers seront à disposition des élèves afin qu'ils puissent s'entraîner informellement avant de réaliser les exercices du plan de travail sur leurs cahiers du jour. Ces entraînements seront présentés sous différentes formes. Il y aura des ateliers de cartes à pince ; il s'agit de cartes avec des choix multiples pour les niveaux les plus faciles. Dans ces ateliers, les élèves n'auront pas besoin de se concentrer sur l'écriture, ce qui les décharge d'une tâche. Ces ateliers auront notamment

pour objectif de permettre à chaque élève de s'exercer, sans faire intervenir la barrière de l'écrit qui est un obstacle réel pour certains élèves. L'élève placera la pince à l'endroit où il pensera avoir la bonne réponse puis retournera la carte et verra s'il y a un point vert. Si la pince est placée sur le point vert, l'élève saura qu'il a la bonne réponse. Il pourra à ce moment là, choisir de continuer dans le même niveau pour confirmer ses apprentissages ou choisir de réaliser le niveau suivant afin de progresser sur une notion plus poussée. Selon les notions travaillées, il sera possible de faire uniquement des cartes à pinces, mais pas systématiquement. Les ateliers de manipulation qui ne seront pas des cartes à pinces seront à réaliser sur l'ardoise ou sur le cahier de brouillon. L'élève retournera la carte et pourra ainsi corriger le travail qu'il aura fait. S'il a besoin d'aide pour comprendre une erreur, il pourra utiliser son cahier de leçon, demander de l'aide à un autre élève ou encore à l'enseignant.

Nous souhaitons également permettre aux élèves de faire les évaluations quand ils penseront être prêts. Les évaluations seront introduites au fur et à mesure, dès que les élèves demanderont à les passer. Cependant, il est prévu de reporter la mise en place de ce système pour éviter que les élèves ne soient en surcharge cognitive vis-à-vis de la nouvelle organisation. Afin de leur permettre de développer de l'autonomie, il nous semble important d'avancer progressivement.

Des affichages et des classeurs de leçons seront à disposition des élèves afin qu'ils trouvent les informations aisément sans avoir nécessairement besoin de recourir à l'enseignant.

b. Organisation réelle

Suite au désaccord de la tutrice face à l'instauration d'un plan de travail, au début de la période 2, des modifications ont lieu. Le plan de travail initialement prévu pour que les élèves progressent et découvrent de nouvelles notions est simplement devenu un outil de régulation (Annexe 2) du travail pour les élèves ayant une capacité de travail plus soutenue. Dès que les élèves n'ont plus rien à faire, ils prennent leur feuille « plan de travail » et choisissent l'exercice qu'ils veulent réaliser. A la demande de la tutrice, il est uniquement composé d'exercices relatifs à des notions déjà travaillées, des exercices de réinvestissement. Les objectifs visés ne sont plus les mêmes. Il ne s'agit plus réellement d'un plan de travail mais plutôt d'un plan d'autonomie, et son contenu a largement été réduit. Il y a néanmoins une à deux fois par semaine où les élèves peuvent avancer dans leurs plans de travail comme ils le souhaitent. Certains éléments de l'organisation travaillée et décrite précédemment sont tout de

même mis en place.

Les élèves continuent à s'entraîner en calcul mental et à passer les différentes ceintures afin de valider des compétences. L'inscription individuelle et autonome pour le passage de ceinture est introduite. Une fiche d'inscription est à la disposition des élèves toute la semaine pour qu'ils puissent s'inscrire en vue de passer une ceinture le vendredi. Toutes les fiches de passage de ceinture sont préparées selon les demandes des élèves, et en arrivant le vendredi matin, les élèves trouvent la feuille qui les attend sur leur table. Les élèves qui ne se sont pas inscrits au passage de ceinture, vont chercher les fiches d'entraînement afin de continuer à travailler les compétences à acquérir.

Quelques ateliers sont mis en place avec une progression dans les niveaux de difficulté codés de la même manière que les ceintures. Des séances réservées aux ateliers sont également mises en place. Sur une séance de trente minutes d'atelier, ce qui correspond à une séance d'entraînement, les vingt premières minutes sont consacrées aux ateliers en autonomie. Les élèves gèrent leurs propres progressions individuellement, vont chercher les ateliers puis s'auto-corrigent. L'enseignant se consacre aux élèves en difficulté ou à ceux qui lui font appel. Les dix dernières minutes sont consacrées au cahier du jour. Les élèves choisissent le niveau de difficulté qui leur correspond et font l'exercice projeté au tableau ou dans le livre. Les erreurs de ces exercices sont mises en évidence par l'enseignant à l'aide d'un stylo violet. Le lendemain, l'élève corrige ses erreurs à l'aide du cahier de leçon ou du livre.

Durant cette période, la disposition des tables dans la salle de classe triangulaire est modifiée. Les bureaux, jusqu'à lors étaient tous face au tableau. La circulation entre les tables était compliquée et il y avait beaucoup de tensions entre les dix élèves de CM1. Nous avons donc choisi de constituer des îlots composés de quatre élèves de CE2 et deux élèves de CM1. Cette disposition a facilité la circulation entre les tables, a considérablement réduit les tensions entre les élèves de CM1 et a permis de développer les activités de groupes. Les tableaux n'ont plus eu d'utilisation séparée selon le niveau de classe. L'ensemble de la classe utilise les deux tableaux. Contraint par l'agencement des murs de la classe, le tableau à craie sert de panneau d'affichage pour les outils de référence (Annexe 7). Pour permettre d'avoir des temps de leçon uniquement avec les CM1, un coin regroupement a été constitué. Il s'agit d'un endroit avec un banc où les élèves de CM1 se réunissent afin de corriger un exercice, ou manipuler une notion. Dans le coin regroupement, les échanges se font quasiment uniquement à l'oral.

3.1.4. Période 3 :

Lors de la période 2, les élèves ont eu beaucoup d'outils à s'approprier, tel que les ateliers de manipulation, le plan de travail ou encore les entraînements pour les ceintures de compétences. Pour certains, cela a été complexe de s'organiser parmi toutes ces nouvelles activités facultatives proposées par l'enseignant et le travail obligatoire également donné par l'enseignant. C'est pour cela que durant la période 3, nous avons décidé de modifier l'organisation de la gestion de classe.

Au cours de la période 3, la première semaine est constituée des découvertes et des leçons. Dès lors qu'une leçon est découverte ou revue, les élèves peuvent faire les ateliers de manipulation et les exercices correspondant à cette notion. Afin d'avoir plus de clarté pour se repérer dans la feuille « plan de travail », les élèves surlignent l'intitulé de la ligne concernant la notion. L'objectif de cette période est de responsabiliser les élèves pour leur permettre de devenir autonome et de savoir faire face aux obstacles.

Les séances de plan de travail sont quotidiennes. Elles se déroulent généralement le matin dès l'arrivée des élèves et sont suivies d'un bilan oral collectif (Annexe 7). Les élèves ont en moyenne trente à quarante-cinq minutes de temps où ils progressent individuellement sur leur plan de travail puis quinze minutes de bilan collectif. Durant ces bilans, des élèves volontaires viennent présenter un atelier, un exercice ou une évaluation au reste de la classe. Ils doivent apporter une information utile pour les autres élèves en donnant un conseil. Ils peuvent également venir présenter une difficulté qu'ils ont et pour laquelle ils voudraient être aidés. Les élèves peuvent poser des questions à celui qui présente. Dans la mesure du possible, l'enseignant met en application les conseils, ou demande de l'élève, au travers d'un exercice d'application qu'il écrit au tableau, que chacun effectue sur son ardoise. Une correction collective est effectuée en essayant de répondre aux difficultés rencontrées par les élèves.

Les plans de travail sont différents dans leur contenu pour les CE2 et les CM1, mais ils ont organisés de la même manière. Il existe deux plans de travail dans chaque niveau de classe. Tous deux contiennent tous les ateliers mais se différencient sur le nombre d'exercices d'application à effectuer sur le cahier du jour. Il y en a un ou deux (Annexe 3). Lors de la distribution des plans de travail, un contrat est passé avec les élèves. A la fin de la période de trois semaines, toutes les évaluations devront avoir été réalisées. Ils peuvent donc choisir s'ils veulent un plan de travail avec un ou deux exercices d'entraînement pour lesquels les erreurs

seront mises en évidence par l'enseignant à l'aide d'un stylo violet.

Lorsque des élèves sont en difficultés face à un atelier, un exercice ou la correction de ce dernier, ils peuvent faire appel aux tuteurs. Un tableau des tuteurs (Annexe 7) est affiché dans la classe, où, pour chaque notion, un élève est inscrit comme référent.

Une fois que les élèves estiment qu'ils se sont assez entraînés et qu'ils maîtrisent les notions, il demandent à faire l'évaluation à l'enseignant. Il s'agit donc d'une démarche volontaire de la part de l'élève durant un des temps quotidiens de plan de travail. Afin de permettre à l'enseignant de reconnaître aisément qui est en évaluation, les élèves disposent sur leur table, leur ardoise avec inscrit dessus « Je suis en évaluation ». Cette démarche permet également à l'élève de prendre conscience de ce qu'il est en train de réaliser et qu'il ne doit pas parler avec ses camarades. Les autres élèves savent également qu'il ne faut pas le déranger.

A la fin de chaque semaine puis à la fin du plan de travail, les élèves sont invités à réfléchir sur leur propre travail de la semaine écoulée. L'enseignant pose des questions, qu'il écrit au tableau, questionnant les élèves sur la qualité, la quantité, leur réussite, les entraînements réalisés, etc. Un bilan collectif est réalisé le dernier jour de classe. Dans le but de permettre aux élèves de s'approprier davantage ce système, l'enseignant leur demande leur avis sur le plan de travail. Les élèves suggèrent ce qu'ils voudraient avoir le choix de travailler, les améliorations pour l'accès aux ateliers de manipulation, l'organisation des corrections ou du tutorat. A l'issue de cette discussion, une table réservée au tutorat a été mise en place.

Lorsque certains élèves finissent le plan de travail, valident les exercices et réalisent toutes les évaluations avant la fin des trois semaines. Ils reçoivent le plan de travail « BRAVO ». Il s'agit d'un plan de travail qui contient des activités autres à réaliser (Annexe 3). Les élèves peuvent choisir de continuer à travailler les mathématiques et le français au travers d'exercices les mettant en situation de recherche, préparer un exposé, progresser dans les ceintures de calcul mental, écrire un texte à lire devant la classe, ou encore faire des sudokus et d'autres activités. Toutes ces activités sont présentées selon le volontariat des élèves durant les temps de bilan de plan de travail.

Durant cette période, un tableau de suivi de progression pour les ceintures d'orthographe est mis en place. Il a été réalisé sur le même modèle que celui pour les ceintures de calcul mental (Annexe 5).

Lors de la période précédente, les tables ont été regroupées en îlots afin de réduire les

tensions entre les élèves de CM1 et de permettre la réalisation de travaux de groupe plus aisément. Les élèves de CM1 étaient répartis deux par deux sur des îlots en étant voisins. Durant cette période, le nombre d'élève de CM1 par îlot est maintenu à deux, ils ne sont cependant plus à côté l'un de l'autre. S'il y a besoin de faire des travaux en binôme de niveau de classe, les élèves changent de place pour la durée de l'activité.

3.1.5. Période 4 :

Au cours de cette période, les séances de plan de travail sont quotidiennes avec un bilan collectif systématique pour que les élèves présentent leurs réussites, leurs difficultés ou viennent donner un conseil. Les ceintures de calcul mental et d'orthographe sont toujours présentes. Cependant, les ceintures de problèmes sont introduites. Les élèves réalisent un test pour savoir quel niveau de problème leur correspond puis commencent leur progression individuelle.

Les évaluations que les élèves venaient demander à l'enseignant lors de la période précédente sont maintenant en libre service. Durant les temps plan de travail, les élèves peuvent choisir de faire des ateliers, des exercices ou encore une évaluation.

Comme certains des élèves de CE2 sont en grandes difficultés vis-à-vis des évaluations de français, nous avons décidé de modifier leur système évaluatif, ainsi que leur plan de travail. Il y a donc trois plans de travail, celui pour les élèves en grande difficultés en français, le plan de travail « une étoile » et le plan de travail « deux étoiles » (Annexe 4). Pour le plan de travail différencié, les exercices et les évaluations de mathématiques sont identiques aux autres plans de travail. En revanche, dans ce plan de travail différencié, les élèves n'ont pas d'exercices de français à réaliser, mais uniquement les ateliers. Les évaluations sont faites avec l'enseignant à l'aide des ateliers. L'enseignant contrôle la réalisation d'un atelier, s'il est correctement effectué, il demande à l'élève de le recopier sur une feuille. Cette dernière servira comme trace pour l'évaluation de la compétence.

Par ailleurs, dès le début de la période, les élèves ont accès à tous les ateliers, sans que l'enseignant n'ait fait de leçons de découverte. En effet, les élèves commencent à savoir utiliser les livres de mathématiques et français pour aller chercher des leçons.

Néanmoins, des leçons sont proposées pour ceux qui le souhaitent. L'enseignant indique qu'il va faire une leçon sur une notion qu'il énonce et les élèves qui le souhaitent viennent participer à la leçon. L'objectif de laisser une telle liberté aux élèves est qu'ils arrivent à évaluer leur niveau de besoin.

L'évaluation quotidienne du soin du cahier, présente sur les plans de travail précédents, n'a pas été renouvelée car cela n'a pas eu d'effet concluant auprès des élèves. Il s'agissait toujours des mêmes élèves qui avaient des points verts et il n'y a pas eu d'amélioration visible pour la tenue des cahiers de ceux qui avaient des points oranges ou rouges.

Suite au bilan collectif final du plan de travail lors de la troisième période durant lequel les élèves avaient demandé à avoir des activités autres que les mathématiques et le français, des activités d'anglais et d'histoire ont été intégrées. Il s'agit de mots mêlés comportant un vocabulaire déjà étudié. Ces activités libres sont une amorce en vue d'ouvrir le plan de travail à des activités plus variées.

3.2. Moyens d'investigation

Afin d'essayer de mesurer l'impact de notre question scientifique, nous avons décidé d'utiliser trois outils d'analyse. Il s'agit d'outils complémentaires qui n'ont pas la même portée. En effet, certains sont de type quantitatif, comme le questionnaire qui est transmis aux élèves. Il a pour objectif de récolter des données qui seront analysées afin de fournir des données statistiques. Dans le même objectif quantitatif, une grille d'analyse par l'enseignant permet d'évaluer le degré de réalisation d'un plan de travail, mis en place. Il s'agit de l'observation du travail effectué par les élèves. Enfin, le dernier outil, qui permet un recueil de données qualitatives, est l'entretien. Des entretiens seront menés avec les élèves afin de mettre en évidence leurs préférences, leurs motivations, leurs difficultés face à un système où l'élève choisit les exercices qu'il va réaliser.

Dans un premier temps nous allons présenter avec plus de précisions le questionnaire transmis aux élèves. Puis, dans un second temps, nous introduirons la grille d'analyse des feuilles « plan de travail ». Enfin, nous terminerons par la présentation des entretiens menés auprès des élèves.

3.2.1. Questionnaire aux élèves

En premier lieu, l'utilisation d'un questionnaire est mis en place. En effet, cet outil permet d'avoir un retour quantitatif rapide sur les impressions des sujets observés. Il est prévu de distribuer le même questionnaire deux fois aux élèves afin d'observer l'évolution de leur comportement. Il s'agit d'un auto-jugement. L'élève est le seul juge pour répondre au questionnaire, l'enseignant n'interviendra pas lors de ses choix de réponse. Le questionnaire a pour objectif de questionner l'élève sur ses pratiques organisationnelles en classe. Il permettra à l'enseignant de réaliser des profils d'élèves. Un premier questionnaire a été créé pour être

présenté aux élèves, il comprenait, cependant, trop de questions. En effet, les élèves ont du le réaliser en plusieurs fois. Après avoir observé les réponses données par les élèves, il nous est apparu qu'en plus du grand nombre de questions, ces dernières étaient trop abstraites pour les élèves qui, à certains moments, ont coché plusieurs cases, ou n'ont pas répondu à des questions ouvertes.

Suite à ces comportements d'élèves, un deuxième questionnaire a été réalisé (Annexe 8). Il est composé de six questions, qui sont toutes des questions fermées uniques. Une seule question comprend trois choix, le reste des questions ne comprend que deux choix. Il s'agit d'un questionnaire visant à recueillir des données quantitatives, il est donc rapide à effectuer. Les élèves ont été beaucoup plus à l'aise pour remplir ce deuxième questionnaire. Ils n'ont pas eu besoin de poser de question de vocabulaire.

Ce même questionnaire a été distribué deux fois aux élèves, comme prévu dans la méthodologie. Une première fois lors de la période trois et de la mise en place des plans de travail. La deuxième fois sera lors de la période quatre, afin d'observer les évolutions de pensée des élèves. Ce questionnaire a donc également une visée comparative au niveau temporel.

3.2.2. *Grille d'observation du plan de travail*

Afin de compléter les profils des élèves, l'enseignant a tenu une grille d'observation du premier et du troisième plan de travail. Chaque plan de travail étant mis en place sur une période de trois semaines, il s'agit d'une durée totale de neuf semaines. Cependant, il est important de noter que le deuxième plan de travail a été mis en place par une tierce personne en raison de la situation d'alternance professionnelle.

Il s'agit d'avoir un regard extérieur sur l'organisation des élèves. Cette observation servira à confronter la vision de l'élève, au travers du questionnaire, à celle de l'adulte. L'observation se fera au niveau de l'investissement personnel de l'élève dans le système du plan de travail. Elle se découpe en trois parties : comprenant la motivation, l'autonomie et la différenciation. Il s'agit de mesurer la progression entre le plan de travail de la troisième période et celui de la quatrième.

La **motivation** inclut la rapidité de mise au travail lors de l'arrivée le matin, la participation orale ainsi que la présentation lors des bilans. Ces observations ont pour objectif de déterminer l'implication des élèves dans ce système. Les élèves auront certainement une motivation extrinsèque au départ, le but de l'enseignant est de développer la motivation

intrinsèque.

Au sein de l'**autonomie**, deux paramètres sont étudiés : la demande récurrente d'aide à l'enseignant ou non et le niveau d'avancée des exercices sans stimulation de la part de l'enseignant, c'est-à-dire l'appropriation personnelle de l'outil. Ces deux paramètres devraient permettre de déterminer l'implication des élèves au niveau de leurs apprentissages.

3.2.3. Entretiens auprès des élèves

Dans un dernier temps, des entretiens seront réalisés auprès des élèves. Ils ont pour objectif d'étayer les questionnaires remplis préalablement ainsi que de compléter les observations réalisées par l'enseignant. Le choix des élèves pour les entretiens s'est effectué à l'issu du dépouillement du questionnaire distribué pour la seconde fois durant la quatrième période.

L'entretien se fera de façon semi directif durant le temps de classe où le reste de la classe sera en travail autonome. L'enseignant posera des questions larges sans intervenir dans les réponses des élèves. Il procédera à une reformulation des idées de l'élève avant de proposer la consigne suivante de réflexion.

La grille d'entretien que nous avons élaborée comprend 4 thèmes autour du plan de travail, de son bilan, du choix des exercices et de l'aide, quelle soit apportée ou recherchée.

Thème	Questions
Le plan de travail	- Qu'est ce que tu apprécies ou pas dans le plan de travail ? - Qu'est ce qui te motive ?
Bilan du plan de travail	- Participes-tu au bilan du plan de travail ? - Pourquoi ? - Qu'est ce que cela t'apporte ?
Le choix des exercices	- Comment t'organises-tu pour faire le plan de travail ? - Est ce que ça a été facile ou difficile de t'organiser dès le début ? - Pourquoi ?
L'aide	- A qui fais-tu appel quand tu as des difficultés ? - Pourquoi ? - Est-ce que tu fais toujours comme ça ou est-ce que ça change ? Est-ce que c'était déjà comme ça au début ? - Apportes-tu de l'aide à quelqu'un ? - Aimes-tu être tuteur ?

3.3. Système d'analyse

3.3.1. Questionnaire aux élèves

Lors de la création du questionnaire, nous avons cherché à catégoriser les réponses

possibles par les élèves, afin de créer des profils types. Ce tableau récapitule l'ensemble des réponses possibles au questionnaires ainsi que les profils des élèves qui en découlent. Afin de catégoriser les réponses des élèves, nous avons choisi de reprendre les stades de Saujat. Nous n'avons pas pris en compte le premier stade qui est l'anomie et qui ne semble pas correspondre aux réponses du questionnaire. L'hétéronomie est le stade où les élèves sont dépendants de l'adulte car ils n'ont pas intégré la règle. L'autorégulation concerne les élèves qui vont débiter l'intériorisation des règles et commencer à penser par eux-mêmes. Enfin l'autonomie est le stade où l'élève est capable de faire face à toute situation, qu'elle soit connue ou non. Il connaît et maîtrise les règles.

		hétéronomie	autorégulation	autonomie
Je préfère...	quand je choisis l'exercice que je veux faire.			X
	quand la maîtresse dit l'exercice qui est à faire.	X		
Je préfère...	quand on corrige tous ensemble.	X		
	quand je corrige tout seul.			X
Dans le plan de travail en premier, je commence par...	ce que je sais faire.	X		
	ce que je ne sais pas faire.			X
Quand je n'y arrive pas, je préfère...	demander de l'aide à un autre élève.		X	
	demander de l'aide à la maîtresse.	X		
	aller chercher dans mon cahier de leçons.			X
Je préfère...	faire des exercices sur mon cahier.	X		
	faire les ateliers.		X	
Je préfère...	faire des exercices sur mon cahier.	X		
	faire des jeux.		X	

Le profil type d'un élève au stade de l'hétéronomie, est un élève habitué et adhérent au système traditionnel d'éducation qui sera plus enclin à préférer que l'enseignant impose l'exercice à faire. Il préférera également réaliser des corrections collectives. En effet, il s'agit d'un système qu'il n'a pas besoin de gérer puisqu'un tiers le fait pour lui. Il sait comment le système d'enseignement traditionnel fonctionne, que tous les élèves font l'exercice en même temps puis qu'il sera corrigé au tableau. Si ces deux premières réponses sont cochées par l'élève, il s'agira d'un élève fortement dépendant à l'adulte et au cadre qu'il connaît. Il sera donc nécessaire de renforcer l'accompagnement dans l'appropriation du système de plan de travail. De plus, un élève ayant ce profil débutera certainement par un exercice qu'il maîtrise, il cherchera la réussite et la validation de la part de l'enseignant. Ce qui rejoint le pôle d'Hoffmans-Gosset et montre qu'un élève qui a besoin de la validation de l'adulte pour ses travaux n'est pas autonome au niveau affectif. C'est pour cela qu'il fera certainement nettement plus appel à l'enseignant qu'à un tuteur ou à ses cahiers pour trouver une solution. Enfin, les ateliers et les jeux étant de la manipulation, ces activités ne font pas parti du cadre scolaire qu'il connaît, il aura donc plus de difficultés à aller spontanément utiliser ce nouveau matériel mis à disposition.

Des élèves autonomes seront capables de choisir l'exercice qui leur convient, en fonction du niveau de difficulté ou bien même décider de débiter par une notion encore peu ou pas maîtriser afin de finir par les plus faciles. La capacité à choisir un exercice selon la maîtrise ou non de la notion apparaît dans les pôles d'Hoffmans-Gosset comme l'autonomie sociale visant à « *adopter une démarche personnelle* ». Cette notion est particulièrement présente dans les termes de Meirieu : « *un enfant qui est autonome socialement est un enfant capable de vivre en collectivité, en conservant sa place singulière dans le groupe* ». Dès lors qu'un élève choisi de réaliser un exercice différent de celui de son voisin, il fait preuve d'autonomie sociale. L'autonomie du plan de travail passe également par celle qui est physique et pratique. Au lieu de simplement faire appel à l'enseignant pour résoudre ses problèmes, l'élève va chercher à trouver une solution dans les outils qui sont mis à sa disposition. Ainsi, il développe l'autonomie pratique citée par Hoffmans-Gosset.

Nous avons choisi d'avoir un troisième profil type afin d'avoir une plus grande précision. Ce profil est intermédiaire entre l'élève hétéronome et l'élève autonome, il s'agit d'un profil d'élève en recherche de repères différents de ceux du modèle d'éducation traditionnelle. Ces élèves sont considérés comme étant au stade d'autorégulation de Saujat. A

ce stade, l'élève développe l'autonomie affective en ne passant plus systématiquement par l'adulte pour avoir une solution mais en essayant d'obtenir des explications de la part de ses pairs. Il développe également l'autonomie pratique en utilisant le matériel des ateliers et des jeux mis à sa disposition.

Ces trois réponses considérées, comme concernant l'élève en recherche de repères différents, sont également comprises dans le profil de l'élève autonome. En effet, ce dernier est capable de juger s'il doit faire des exercices, des ateliers, des jeux ou encore à qui il doit faire appel selon la difficulté rencontrée.

Ce questionnaire ayant servi deux fois, une première fois lors de la mise en place du plan de travail puis une seconde pour réaliser un bilan de l'évolution, il est possible d'observer les évolutions des élèves **selon leurs propres points de vue**.

3.3.2. Grille d'observation du plan de travail

Au sein de la grille d'observation constituée et complétée par l'enseignant, différents aspects du développement de l'autonomie, de la motivation sont présents. Nous avons choisi d'établir trois degrés d'observation ; lorsque l'élève est complètement dépendant de l'action de l'adulte, lorsqu'il commence à s'en détacher et enfin, lorsqu'il est capable d'agir par lui-même. Ces stades correspondent aux stades deux, trois et quatre de Saujat.

Au sein de l'autonomie, nous nous sommes attachées à observer si l'élève était en mesure de **choisir un exercice** ou s'il était nécessaire que l'enseignant intervienne pour aiguiller sur une tâche à réaliser. Nous avons également pris en compte la répétition de ce besoin d'aide de la part d'un adulte.

Le deuxième point d'attention inscrit dans la grille d'observation concerne les **corrections**. En effet, les élèves devant corriger les exercices, un fois que l'enseignant ait mis en évidence les erreurs, il nous a semblé important d'observer la réalisation de cette tâche.

Afin de réaliser les corrections dans leur cahier du jour, les élèves ont le choix entre faire appel à l'enseignant, demander de **l'aide** à un tuteur ou encore aller chercher dans un cahier de leçon. Ces réponses ne sont pas hiérarchisées bien que l'élève demandant systématiquement et uniquement de l'aide à l'enseignant, n'est pas autonome au niveau affectif. Pour lui le seul référent est l'adulte présent dans la classe. Le choix d'aller demander à un tuteur ou d'aller chercher la solution dans une leçon semble tous deux correspondre à un profil d'élève autonome.

Pour développer l'autonomie, il est nécessaire de développer la motivation, l'envie

d'apprendre. Le plan de travail, en plus des objectifs correspondants aux programmations de niveau scolaire, doit pouvoir développer la motivation des élèves en leur laissant le choix de l'activité à réaliser. Afin d'observer la motivation nous avons mis en place deux critères, celui de la rapidité de la **mise au travail** ainsi que celui de le **niveau d'avancée dans les exercices**. Le plan de travail est un temps quotidien par lequel débute la journée. Dès que les élèves entrent en classe, un message au tableau leurs indique qu'il faut commencer le plan de travail. Il s'agit donc d'une habitude. Si un élève se met rapidement au travail, alors nous considérerons qu'il est motivé afin d'apprendre plus, de progresser. En revanche, un élève qui met du temps à se mettre à la tâche, il montre une certaine hésitation, un manque d'envie. Il est possible que tous les matins n'aient pas la même rapidité de mise au travail, mais l'enseignant s'attachera à observer le rythme de l'élève dans sa globalité.

Enfin, la **motivation** peut également être observée grâce à l'avancée dans le plan de travail. Si un élève avance avec régularité dans les exercices, en faisant attention de corriger ce qui lui a été signalé par l'enseignant, alors cet élève sera considéré comme autonome. En revanche, un élève qui n'avance pas ou peu dans les ateliers, les exercices ou les évaluations et qui nécessite que l'enseignant vienne stimuler régulièrement afin que le plan de travail soit complété, n'est pas un élève autonome.

Finalement, cette grille d'observation va permettre de mettre en évidence l'autonomie des élèves. La grille ayant servi deux fois, une première fois lors de la mise en place du plan de travail puis une seconde pour réaliser un bilan de l'évolution, il est possible d'observer les évolutions des élèves **selon le point de vue de l'enseignant**.

3.3.3. *Entretiens auprès des élèves*

La première rubrique de l'entretien semi-directif concerne la **motivation** de l'élève, son degré d'investissement et de plaisir face au système de plan de travail. Si l'élève se montre enthousiaste, c'est qu'il aura intériorisé le système et cela nous montrera qu'il le domine. Pour Deci et Ryan, il s'agirait du stade de la régulation identifiée. Par contre, si l'élève se montre prudent avant de répondre aux questions, il sera clair que l'élève n'adhère pas complètement à ce système. Ces questions servent d'introduction au sujet et ont pour objectif de mettre les élèves à l'aise et leur montrer qu'il s'agit de leur propre avis que nous attendons et non d'une réponse formalisée.

La deuxième rubrique concerne le **bilan du plan de travail**, il s'agit là d'évaluer le degré d'autonomie morale des élèves. En effet, plus il y a une grande participation à ce bilan,

plus l'élève a intégré que cette activité a pour objectif de communiquer avec ses camarades, en apportant de l'aide ou encore en en demandant. Cette activité obligera les autres élèves à expliquer leurs raisonnements, à se justifier.

Par la suite, l'entretien sera orienté vers l'autonomie sociale. En effet, **l'organisation** propre à l'élève afin de réaliser le plan de travail montrera à quel point il est capable de s'organiser par lui-même et indépendamment d'un adulte ou d'un groupe. Le questionnement concernant la facilité ou la difficulté d'organisation au début de la mise en place du nouveau système a pour objectif de questionner l'élève et l'inciter à se rendre compte de l'évolution de son organisation. Il s'agit d'une relecture personnelle de la progression que l'élève a eu.

Enfin, la dernière rubrique concerne l'autonomie pratique par rapport à **l'aide**. Cette partie de l'entretien est uniquement consacrée à l'aide recherchée ou apportée. Elle permet de voir l'état d'esprit de l'élève vis-à-vis de l'aide dans sa globalité. Cette partie de l'entretien est une des plus compliquée car les réponses seront certainement différentes selon le domaine auquel l'élève pense en répondant à la question. C'est pour cela que les questions sont précises et que l'élève sera invité à répondre à chacune d'elles.

Finalement, le système d'analyse est composé de trois outils qui viennent en complément les uns des autres. Les questionnaires et les observations permettent de comparer une situation de référence à une situation finale. Les entretiens sont présents afin d'approfondir ces premiers résultats quantitatifs.

Les deux premiers moyens d'investigation sont unilatéraux. En effet, soit l'élève se juge lui-même, soit l'enseignant juge l'élève, il n'y avait donc pas d'échange. Les entretiens ont été créés afin de conforter les résultats croisés des questionnaires et de la grille d'observation.

4. Analyse des résultats et discussion

Nous verrons dans un premier temps les représentations que les élèves ont de leur propre travail. Par la suite, nous les confronterons à ce que l'enseignant a observé et enfin, nous chercherons à étayer ces résultats grâce aux entretiens.

4.1. Les questionnaires

4.1.1. Liberté de choix

A la lecture du tableau de recueil de données (Annexe 9), dès le premier questionnaire,

les élèves ont une nette préférence envers la liberté de choix d'exercice à effectuer, par opposition à ce que l'enseignant pourrait imposer. Cela fait écho à l'invariant n°7 de Freinet (1964) expliquant que « *chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux* ». On peut cependant observer que trois des élèves, Kenzo, Clément et Lyna, modifient leurs préférences lors du questionnaire de la quatrième période et souhaitent revenir à un système où l'enseignant dicte les exercices à réaliser. La mise en place du plan de travail a suscité implicitement, chez eux, l'envie de développer une autonomie affective en se détachant de l'adulte. Cependant, cette situation a du les mettre en difficulté, en conséquence, ils préfèrent retourner à un système plus connu pour eux, le système de pédagogie traditionnelle.

Quinze élèves ont une préférence pour les exercices plutôt que les ateliers. Ce nombre tend à se réduire lorsque le choix posé est entre les exercices et les jeux. Cependant, il y a trois élèves, Lucas T., Maël et Noan, qui systématiquement préfèrent faire des exercices plutôt que des jeux ou des ateliers. Cette préférence démontre une approche scolaire de la part des élèves. Ils se sentent en sécurité avec la résolution d'exercices d'application qui leur est familière depuis le début de leur scolarité. Ces trois élèves n'ont pas, à ce stade développé d'autonomie intellectuelle. Ils ne sont pas en mesure de résoudre des applications qui ne sont pas parfaitement analogiques au modèle préalablement travaillé.

La dernière question du questionnaire ne semble plus si pertinente lors de l'analyse finale. Il s'agit de questionner les élèves par rapport à leurs préférences entre des jeux et des exercices. En effet, les pratiques pédagogiques ayant beaucoup évolué entre la première distribution des questionnaires et la deuxième. Les jeux ne sont plus présents dans le plan de travail classique mais dans le plan de travail « BRAVO » pour les élèves qui ont fini tous les apprentissages donnés par l'enseignant. L'enjeu n'est donc plus de faire un choix binaire entre jeux et exercices du plan de travail, mais un choix incluant de nombreuses possibilités.

4.1.2. Introduction de séances de corrections

Le nombre d'élève préférant réaliser des corrections en autonomie ne varie pas entre le premier et le deuxième questionnaire, il est de neuf élèves. Les seize autres préfèrent corriger en collectivité. Bien que ces totaux n'aient pas varié, dix élèves ont changé d'avis, Alrik, Lucas B., Zoé C., Louis D. et Lyna préfèrent à nouveau corriger collectivement, tandis que Clément, Titouan, Maël, Lucas T. et Nathan ont évolué vers une préférence à se corriger seul. Il est surprenant qu'autant d'élèves aient une préférence pour les corrections faites

collectivement puisqu'une grande majorité d'élèves préfère choisir l'exercice à réaliser. Les élèves souhaitent de l'individualité pour le choix des exercices mais préfèrent que la correction s'effectue collectivement. Cela démontre une certaine autonomie affective tout en ayant une dépendance encore présente envers l'autonomie sociale, l'action avec le groupe. L'élève n'a pas complètement sa singularité au sein du groupe en voulant faire des corrections collectives. Cependant, cela nous a permis d'adapter les temps de plan de travail quotidien. Des exercices du plan de travail sont désormais corrigés quotidiennement avec ceux qui le souhaitent. En effet, dès que l'enseignant a corrigé plusieurs fois le même exercice dans les cahiers du jours ou les fichiers et que des erreurs récurrentes reviennent, il propose de le corriger le lendemain en classe entière. Il laisse un temps aux élèves pour qu'ils relisent leur exercice ou pour qu'ils le réalisent puis une correction collective est réalisée avec des explications supplémentaires.

4.1.3. L'autonomie physique et pratique

Plus de deux tiers des élèves débutaient le travail par des notions connues lors du premier plan de travail, ce qui montrait le profil d'élève hétéronome, scolaire. Seuls, Charlotte, Clément et Amandine abordaient en premier lieu les notions inconnues. Après avoir vécu trois plans de travail, le nombre d'élèves débutant par des notions qu'ils ne maîtrisent pas a triplé en atteignant un total de dix élèves. Charlotte et Amandine, ont persévéré dans la pratique qu'elles avaient au départ tandis que Clément recommençait les plans de travail suivants par des choses qu'il connaissait. Tous les élèves qui ont évolué vers la réalisation des notions inconnues en premier ont appris à mobiliser des compétences transversales et spécifiques dans chaque discipline. Cette progression se fait au sein de l'autonomie intellectuelle d'après Hoffmans-Gosset. Ils ont également développé l'autonomie physique et pratique en utilisant de plus en plus les moyens mis à leur disposition, comme le tableau des tuteurs, ou encore les cahiers de leçons.

4.1.4. La hiérarchisation de la demande d'aide

Les résultats concernant les demandes d'aide rendent compte d'une évolution importante des pratiques des élèves. En effet, lors du premier questionnaire, la moitié des élèves disait préférer faire appel à l'enseignant pour solutionner des problèmes. Tandis que lors du deuxième questionnaire, il ne reste plus qu'un cinquième de élèves qui ont cette préférence. Les autres élèves qui préféraient dès le départ faire appel aux tuteurs pour les aider sont soit restés dans cette organisation là, soit, ont évolué vers la préférence de la leçon.

Lors du deuxième questionnaire, il y a cinq élèves de plus qui préfèrent utiliser leurs leçons en premier pour trouver la solution à leurs problèmes. D'après les résultats des questionnaires, il est désormais clair qu'il existe une hiérarchisation pour les élèves entre les aides auxquelles ils peuvent faire appel. Demander à l'enseignant est le premier stade et montre l'absence d'autonomie affective et intellectuelle. Puis dans un second temps les élèves commencent à développer la demande aux autres élèves, aux tuteurs. Ils se détachent peu à peu de l'enseignant et constatent qu'il n'est pas le seul à avoir les solutions et que d'autres élèves sont capables de répondre à certaines questions. Enfin, le dernier stade qui mène à l'autonomie est lorsque les élèves sont capables d'aller chercher dans leurs cahiers de leçons. Au travers des résultats, il est possible de voir que tous les élèves sont passés de maître à tuteur, puis à leçon, ce qui prouve la hiérarchisation des réponses. Bien que certains n'aient pas changé d'habitude de demande d'aide entre le premier et le deuxième questionnaire, aucun élève n'a régressé.

4.1.5. Classement des élèves selon les profils globaux

D'après les réponses aux questionnaires, voici le classement des élèves et leurs évolutions selon les stades de Saujat, d'après leurs représentations. Nous reprendrons ce tableau par la suite pour le confronter aux résultats des observations de l'enseignant.

premier questionnaire			second questionnaire		
hétéronomie	auto-régulation	autonomie	hétéronomie	auto-régulation	autonomie
Adam Calie Jules Noah Hyacinthe Maël Noan Lucas T. Maëllie Mathys Nathan Lonys Baptiste	Lyna Amandine Titouan	Alrik Charlotte Clément Lucas B. Zoé C. Kenzo Louis D. Louis S. Guillaume	Adam Calie Maëllie Mathys Baptiste	Amandine Nathan	Alrik Charlotte Clément Lucas B. Zoé C. Kenzo Louis D. Louis S. Guillaume Lyna Titouan Jules Noah Hyacinthe Maël Noan Lucas T. Lonys

A la lecture de ce tableau, nous pouvons apprécier l'évolution d'une grande partie des élèves. Le groupe classe, se considérant principalement au stade d'hétéronomie, au début de la mise en place du plan de travail, se considère à présent comme majoritairement autonome.

4.2. L'observation

4.2.1. De la motivation extrinsèque à la régulation identifiée

La grille d'observation (Annexe 9) a permis de mettre en évidence qu'un tiers de la classe avait l'autonomie nécessaire pour choisir l'exercice tandis que les deux tiers avaient besoin de l'adulte. Lors de la deuxième phase d'observation, le phénomène inverse a été observé. Désormais, deux tiers des élèves sont capables de choisir seuls et réaliser les exercices qu'ils veulent faire. Cette évolution a été possible grâce à l'accompagnement des élèves lors des premières semaines de la mise en place du plan de travail. Régulièrement, lors de l'arrivée en classe le matin, l'enseignant questionne les élèves pour savoir ce sur quoi ils ont décidé de travailler. Dans le cas où l'élève n'a pas de réponse ou il est perdu, l'enseignant vient apporter un soutien dans le choix. Cette aide supplémentaire a diminué au fur et à mesure que les élèves apprenaient à choisir les exercices en autonomie. Cette évolution montre la progression des élèves du stade de la motivation extrinsèque, venant de l'adulte et du devoir de travailler à l'école, à la régulation identifiée, incluse dans la motivation intrinsèque.

4.2.2. Les corrections autonomes à encourager et soutenir

Les corrections d'exercices ont été, dès la première observation, réalisées régulièrement par douze élèves. Lors de la deuxième phase, quatre élèves supplémentaires ont pris une habitude régulière de correction des exercices dans le cahier du jour. Les autres élèves ont besoin d'un rappel oral supplémentaire de la part de l'enseignant. Pour répondre à cette absence de correction des exercices pour une partie des élèves, nous avons dédié des séances de plan de travail aux corrections. Le matin, en arrivant, les élèves ont pour consigne de corriger tous les exercices non corrigés et une fois ce travail fait, ils peuvent poursuivre selon leurs choix. Ces séances sont bénéfiques et leurs mises en place est à poursuivre. Les élèves ne semblent pas avoir de motivation pour corriger. C'est l'action extrinsèque, de la part de l'enseignant qui contraint l'élève à agir.

4.2.3. L'absence de demande d'aide

Par ailleurs lors des premières semaines, la sollicitation de l'enseignant était

récurrente, que ce soit pour le choix d'un exercice, pour l'explication d'une consigne ou encore d'un exercice. En effet, seulement huit élèves cherchaient à résoudre les problèmes par eux mêmes, soit à l'aide d'un tuteur (six élèves) soit à l'aide d'une leçon (deux élèves) et huit faisaient uniquement appel à l'enseignant. Il n'a pas été possible d'évaluer certains élèves comme Adam, Calie, Anthonin, Charlotte, Clément, Lonys, Lucas T., Théo, Zoé C., Maëllie, Mathys et Nathan. En effet, ces élèves ne faisaient pas ou très peu appel à quelqu'un pour obtenir de l'aide et n'étaient pas autonome dans la pratique afin de se débrouiller pour trouver la réponse seul. Sur ces onze élèves, tous sauf, Anthonin, Clément, Lucas T. et Théo ont progressé lors de la deuxième évaluation et essayent de poser des questions, que ce soit à l'enseignant ou à un tuteur.

Lors de l'observation d'avril, le nombre d'élève cherchant à résoudre leurs problèmes en autonomie s'est élevé à seize élèves avec une répartition de neuf élèves préférant avoir recours à un tuteur et sept à leurs cahier de leçons. Huit élèves ne semblent toujours pas pouvoir se détacher de l'aide de l'enseignant lors de l'observation finale. Il est cependant important de noter que certains élèves, qui ne faisaient appel à personne au départ, sont maintenant capable de poser des questions à l'enseignant. Il s'agit d'une observation que nous n'avions pas imaginé possible, car nous partions du postulat que tous les élèves chercheraient à avoir des réponses à leurs obstacles. Ces élèves ont travaillé sur la confiance en eux, et réussissent désormais à reconnaître qu'ils ont besoin d'aide et y font appel. Il ont développé des compétences au sein de l'autonomie affective, car ils sont désormais capable de décider par eux-mêmes d'avoir recours à une aide extérieure.

4.2.4. Rapidité de mise au travail

Par ailleurs, la grille d'observation avait également pour objectif de mesurer la motivation des élèves. Au début de la mise en place du plan de travail, la mise au travail était lente pour vingt et un élèves et rapide pour seulement sept élèves, Alrik, Titouan, Jules, Lucas B, Lyna, Zoé R et Noah. La majorité de la classe se situait donc au stade de l'action régulatrice externe de Deci et Ryan. Il s'agit d'une motivation extrinsèque venant de l'enseignant et du fait qu'à l'école les élèves doivent travailler. L'élève n'ayant pas d'envie personnelle particulière, il ne développait pas de motivation intrinsèque.

À la fin de l'observation, dix-huit élèves avaient pris l'habitude de se mettre rapidement au travail lors de leur arrivée en classe. Ces élèves ont évolué dans leur motivation qui est devenue intrinsèque et n'ont plus besoin de la stimulation constante de l'enseignant.

Ces élèves ont atteint le stade de régulation identifiée.

Lors de la quatrième période, la mise au travail reste lente pour dix élèves. Le rythme de l'investissement d'un élève permet d'évaluer la nature de sa motivation. Tous les élèves qui s'investissent rapidement ont développé une motivation intrinsèque, quelle qu'elle soit. En revanche, les autres sont restés au niveau de la motivation extrinsèque.

L'évolution du rythme de la mise au travail est, partiellement, due à la régularité des séances du plan de travail. En effet, ces séances étaient irrégulières lors des périodes précédentes, ce qui ne permettait pas aux élèves d'acquérir des repères dans le rythme de travail de la journée d'école. Lors de la quatrième période, les séances de plan de travail sont de trente à quarante cinq minutes tous les matins. Ces séances sont ritualisées.

4.2.5. Avancée du plan de travail

Enfin, au début, seize élèves avaient besoin d'une stimulation régulière de la part de l'enseignant afin de progresser dans l'avancée de leurs plans de travail. Lors de la dernière observation, ils ne sont plus que sept ; Anthonin, Clément, Lucas T., Théo, Amandine, Baptiste et Mathys. Il s'agit des élèves qui n'arrivent pas à effectuer de choix dans les tâches à réaliser et ne pensent pas à corriger leurs erreurs. Le reste des élèves a désormais une progression régulière et s'investit pour réaliser et compléter le plan de travail. Cette nouvelle attitude de travail chez les élèves montre qu'ils acquièrent plus d'autonomie affective car ils ont compris que malgré le fait que l'adulte ne le regarde pas, ils n'en sont pas pour autant abandonnés. Par ailleurs, ils ont nécessairement développé une motivation intrinsèque puisque la stimulation de la part de l'enseignant n'est plus nécessaire.

Ces observations permettent de déterminer trois progressions différentes que les élèves ont eu durant l'année. Du point de vue de l'enseignant, onze élèves étaient autonomes dès le départ et le sont restés, neuf élèves n'étaient pas autonomes et le sont toujours. Par ailleurs, huit élèves ont évolué et sont partis d'une position non autonome pour atteindre les stades d'autorégulation ou encore d'autonomie de Saujat.

Par comparaison avec les questionnaires remplis des élèves, nous avons mis en évidence les élèves dont les profils entre questionnaires et observations correspondaient et ceux qui ne correspondaient pas. Ce tableau de synthèse permet de voir l'évolution de chaque élève selon son point de vue et celui de l'enseignant. D'autre part, il permet également de comparer les visions des deux parties. Les prénoms en gras sont les élèves pour lesquels les

deux moyens d'investigations révèlent les mêmes résultats.

premier questionnaire			second questionnaire		
hétéronomie	auto-régulation	autonomie	hétéronomie	auto-régulation	autonomie
Adam Calie Jules Noah Hyacinthe Maël Noan Lucas T. Maëllie Mathys Nathan Lonys Baptiste	Lyna Amandine Titouan	Alrik Charlotte Clément Lucas B. Zoé C. Kenzo Louis D. Louis S. Guillaume	Adam Calie Maëllie Mathys Baptiste	Amandine Nathan	Alrik Charlotte Clément Lucas B. Zoé C. Kenzo Louis D. Louis S. Guillaume Lyna Titouan Jules Noah Hyacinthe Maël Noan Lucas T. Lonys
première observation de l'enseignant			deuxième observation de l'enseignant		
hétéronomie	auto-régulation	autonomie	hétéronomie	auto-régulation	autonomie
Louis S. Adam Calie Kenzo Charlotte Clément Lonys Lucas T. Zoé C. Amandine Baptiste Maël Maëllie Mathys Nathan		Alrik Titouan Jules Lucas B. Lyna Noah Haycinthe Guillaume Noan Louis D.	Lucas T. Amandine Baptiste Maëllie Mathys Nathan	Louis S. Zoé C.	Alrik Titouan Jules Lucas B. Lyna Noah Hyacinthe Guillaume Noan Louis D. Adam Calie Kenzo Charlotte Lonys Maël Clément

Les prénoms en gras sont les élèves pour lesquels les profils correspondent entre leur

propre jugement et les observations de l'enseignant

Maël, Lonys, sont deux élèves qui ont eu une progression très importante. Ils étaient particulièrement scolaires, au stade d'hétéronomie et sont devenus complètement autonomes, aussi bien dans leur travail que dans leur jugement et analyse de ce dernier. En effet, l'enseignant leur a attribué le même profil qu'eux-mêmes. Ces deux élèves se sont donc rendus compte de leur progression personnelle.

4.3. Les entretiens

Lors des entretiens, nous avons relevé deux attitudes dans les réponses. Certains élèves ont formulé des réponses brèves et peu développées au départ, mais ces dernières se sont développées au fur et à mesure des questions. Les premières réponses ont donc réellement eu un rôle important pour conforter l'élève dans sa position d'interviewé. D'un autre côté, les deux tiers des élèves se sont montrés très à l'aise dans leurs formulations de réponses.

4.3.1. Adhésion au plan de travail et motivation intrinsèque

Les premières réponses ont permis de mettre en évidence que la majorité de la classe adhère au plan de travail. Cinq élèves n'ont pas affirmé apprécier, ni ne pas aimer le plan de travail. En revanche, l'enthousiasme des autres élèves au travers de leurs réponses a montré leur réel approbation de ce système. Les deux motivations qui incitent les élèves travailler le plan de travail sont : « pour apprendre les mathématiques » ainsi que « pour avoir le plan de travail « BRAVO » ». Les élèves ayant répondu en justifiant de leur motivation de cette manière se situent au stade de la régulation intégrée d'après l'étude de Deci et Ryan, tandis que les autres sont encore soumis à une motivation extrinsèque.

4.3.2. Bilan du plan de travail, engouement collectif

Concernant la participation au bilan de plan de travail, il s'agit d'un engouement collectif. Tous les élèves apprécient ce temps, cependant il y a différentes raisons. Une partie des élèves l'apprécie car ils peuvent apprendre des notions présentées par leurs camarades. L'autre partie des élèves, participant en présentant des notions à la classe, apprécie ce temps car leurs camarades peuvent valider ou invalider leur travail. Plusieurs élèves disent être très fier lorsque leur travail est validé par leurs camarades, comme Charlotte, Calie et Noah.

4.3.3. Organisation personnelle de l'élève

L'étape suivante de l'entretien s'est porté sur l'autonomie sociale, sur l'organisation

personnelle de l'élève pour le plan de travail. Les réponses sont variées. En effet, une grande majorité des élèves préfère débiter par les mathématiques et faire le français après. Le cas inverse est plus rare mais présent aussi. Un argument qui est avancé avec récurrence est que les mathématiques sont plus rapides à faire. D'autres élèves s'organisent en travaillant une notion complètement, des ateliers à l'évaluation puis ils changent de notion. Maël, lui, s'organise en réalisant tous les ateliers d'une même couleur de toutes les notions puis en augmentant le niveau des ateliers et en continuant à travailler toutes les notions en même temps. Enfin, Kenzo dit qu'il ne fait jamais d'ateliers car cela ne lui est pas utile. En revanche, lorsqu'il ne comprend pas un exercice, il y a recours afin de solutionner son problème de la notion travaillée. Ce comportement atteste du développement de son autonomie pratique. En effet, il est capable de juger que la tâche à réaliser est en dehors de ses compétences et en conséquence, d'aller faire appel à un tuteur ou aux ateliers.

4.3.4. Aide des tuteurs

Les raisons mises en avant pour la préférence de l'aide sont variées lorsqu'il s'agit de faire appel aux tuteurs. Les élèves disent ne pas vouloir déranger l'enseignante ou qu'ils font appel aux tuteurs lorsqu'elle est occupée. Kenzo et Jules, qui ont témoigné en tant que tuteurs ont, en revanche, mis en évidence un point négatif de ce rôle. Ils ont dit que par moments ceux qui demandaient de l'aide venaient les déranger et les interrompre dans le propre travail. Cependant, ils ne laissent pas leur camarade dans l'attente d'une réponse, mais abandonnent leurs tâches pour aller les aider. Cette attitude montre, par opposition, au développement de leur haut niveau d'autonomie, un manque de jugement.

Le rôle de tuteur est apprécié car il permet d'aider les autres. Les tuteurs sont contents lorsque l'élève comprend la notion et n'hésitent pas à réexpliquer s'il le faut. Maël et Titouan aiment également que tout le monde maîtrise la notion afin de pouvoir progresser ensemble. Malgré l'indépendance face au choix des exercices qui est acquise par les deux tiers des élèves de la classe, le besoin de progresser collectivement est toujours présent. Cette réponse va à l'encontre de l'autonomie sociale, décrite par Hoffmans-Gosset, qui met en avant la conservation de la démarche personnelle au sein du groupe.

4.3.5. Confrontation des résultats entre questionnaire et observations

Après une première confrontation des résultats des questionnaires par rapport aux observations des grilles d'entretien, il s'est avéré que certains profils ne correspondaient pas entre l'image que l'élève avait de lui et ce que l'enseignant pensait. Nous avons donc choisi,

dans un premier temps, de nous intéresser plus particulièrement aux profils qui n'étaient pas en accord entre la vision de l'élève et celle de l'enseignant. Dans un second temps, nous observerons les résultats des élèves dont les analyses sont en accord avec celles de l'enseignant.

a. Profils en désaccord

Nous nous sommes donc entretenues notamment avec Hyacinthe, Noah et Jules qui se considéraient comme des élèves peu autonomes lors du questionnaire alors que l'enseignant avait observé une autonomie sous différents aspects. Ces élèves ont eu des réponses très structurées par rapport à leur organisation dès le départ. Ils ont précisé qu'ils évaluaient le niveau de difficulté afin d'établir une organisation dans la réalisation des tâches comprises dans le plan de travail. Noah a également précisé qu'il préférerait travailler seul depuis le début parce que, lors d'activité de classe, il était parfois dérangé. Ces élèves doivent avoir une exigence de travail plus élevée que celle de l'enseignant. En effet, ils ont en tout point assimilé le fonctionnement du plan de travail, tel que nous l'entendons, ainsi que ses fonctions sous-jacentes. Ils ont compris que le bilan du plan de travail a pour vocation de faire des petites leçons, d'institutionnaliser des connaissances nouvelles.

Nous avons également questionné les élèves, comme Clément et Louis S., qui se considèrent autonome depuis le début de la mise en place du plan de travail, mais que l'enseignant ne juge pas autonome. Ces derniers n'ont pas su justifier leur motivation pour finir le plan de travail. Nous en tirons la conclusion que leur motivation intrinsèque n'est pas réellement développée. S'ils avaient été au stade supérieur, au sein de la motivation intrinsèque, ils auraient pu justifier leur réponse. Par ailleurs, ils disaient demander aux tuteurs lorsqu'ils avaient besoin d'aide, en pratique l'enseignante ne les a pas vu faire. Durant l'entretien, ils n'ont également pas su répondre précisément à cette question. Finalement, les réponses apportées par ces élèves sont restées très évasives et peu précises. Il s'agit en réalité d'élèves en grande difficulté scolaire.

b. Profils similaires

Dans un second temps, nous avons souhaité avoir l'avis des élèves, pour qui l'enseignant avait attribué le même profil général que l'élève. Pour ceux ayant un profil scolaire, les deux questions pour amorcer l'entretien ont été cruciales. En effet, ces élèves ont du mal à se positionner en acteur face à cet entretien. Les réponses à ces questions sont brèves et ne permettent pas de détailler leur pensée. Ils disent tous apprécier le plan de travail malgré

le fait, qu'au début, ils n'aimaient pas trop. Le début du système de plan de travail a été compliqué pour eux et disent avoir « fait n'importe quoi ». Mathys donne l'exemple d'avoir réalisé des exercices de niveau deux avant d'avoir fait l'exercice du niveau un, tandis que Lonys dit avoir fait des ateliers sur le cahier du jour à la place de les faire sur le cahier de brouillon. D'un point de vue organisationnel, ces élèves ont rencontré le plus de difficulté à savoir sur quel support réaliser un exercice ou encore où aller chercher l'exercice. La différence majeure entre les élèves qui étaient scolaires, peu autonomes et qui sont devenus autonomes et ceux qui n'ont pas beaucoup progressé dans ce domaine concerne l'aide recherchée. Les élèves qui sont devenus autonomes, comme Charlotte, Lonys et Maël disent qu'ils faisaient appel à l'enseignant lorsqu'ils avaient un problème et que maintenant ils font appel à un tuteur. Charlotte précise qu'elle préfère aller voir un tuteur plutôt que de déranger la maîtresse qui peut être occupée avec des élèves. Maël explique qu'il a compris que les tuteurs sont là pour prendre le relais de la maîtresse et apprécie avoir ce rôle d'aide auprès de ses camarades. En revanche, Mathys et Baptiste, qui eux sont restés dans un fonctionnement scolaire et mené par l'adulte préfèrent toujours l'aide de l'enseignant. Ils ont tous deux précisé que si l'enseignant était occupé, ils faisaient de temps en temps appel à un tuteur. Il s'agit pour eux d'une option de secours qui n'est jamais sélectionnée en premier.

Alrik, Guillaume et Lucas B., qui étaient déjà autonomes ont également progressé puisque c'est eux qui ont le plus investi le temps de bilan du plan de travail. Ils ont précisé que lorsqu'ils présentaient quelque chose, les autres leurs pointaient les erreurs, auxquelles ils remédiaient et que si tout était bon, ils appréciaient avoir la validation par les autres élèves. Il s'agit pour eux d'une reconnaissance de compétence par les pairs qui est importante. Lucas B. avance un autre argument pour le bilan du plan de travail ; ce temps permet à l'élève exposant une notion de l'expliquer à plus d'élèves que s'il l'avait fait en tutorat pendant le temps de plan de travail. Enfin, Guillaume apprécie présenter des notions nouvelles afin de permettre aux autres, dans le cas de constructions géométriques, notamment, de montrer le rendu que la tâche a au final.

Conclusion

L'objectif de cette étude était de montrer comment la mise à disposition d'outils sélectionnés par l'enseignant développe la motivation et l'autonomie de l'élève. Pour tenter de valider notre hypothèse nous avons créé trois outils de recueil de données. Deux de ces outils ont été mis en place au début et à la fin de l'observation, le troisième a eu lieu uniquement lors de la phase finale de l'étude. Tout d'abord, nous avons demandé aux élèves de remplir un questionnaire pour obtenir leur propre point de vue sur leur travail. Nous avons par ailleurs observé les élèves lors des séances de plan de travail. Enfin, lors de la dernière période, des entretiens sont venus compléter notre étude.

Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse

Le plan de travail a été progressivement mis en place, accompagné de ressources qui ont été présentées aux élèves, au fur et à mesure de l'année. Le plan de travail dit « dirigé » inspirés du modèle Freinet, contenant des notions de français et de mathématiques a été le principal outil de différenciation mis en place dans la classe de CE2-CM1. Il a été accompagné de ceintures de compétences imaginée par Oury, dans différents domaines, ainsi que d'un système d'aide entre pairs. Afin de compléter ce système, des ateliers de manipulation, reprenant le fonctionnement de Montessori ont été mis en place.

Les profils, révélés par le questionnaire des élèves n'ont pas toujours été en accord avec les observations de l'enseignant. Cependant, ils ont permis de rendre compte et valider une partie de l'hypothèse concernant le développement de l'autonomie des élèves. En effet, la progression au niveau de l'aide correspond entre les questionnaires et les observations. La demande d'aide à l'enseignante a nettement diminué depuis le début de la mise en place du plan de travail. L'outil de plan de travail place l'élève en situation qui l'oblige à organiser son travail. Il le libère de la contrainte de réalisation de tâches dictées par l'enseignant et favorise le tutorat entre pairs.

Grâce aux entretiens, il est possible de mettre en évidence les motivations des élèves. Ces dernières sont principalement tournées vers l'obtention du plan de travail « BRAVO ». Ce point permet de valider l'hypothèse selon laquelle la mise à disposition d'outils sélectionnés par l'enseignant développe la motivation intrinsèque des élèves.

Finalement, le plan de travail et la mise à disposition d'outils sélectionnés par l'enseignant développe l'autonomie et la motivation de l'élève. Il permet également aux élèves

de se rendre compte que le savoir ne provient pas uniquement de l'enseignant mais que d'autres élèves peuvent maîtriser une notion posant problème.

Limites de la recherche et prolongement

Le plan de travail est un système complexe qu'il est nécessaire de s'approprier avant de le mettre en place pour des élèves. Il nécessite beaucoup de travail *a priori* afin que tout soit prêt pour les élèves dès le début des apprentissages.

Ce système pédagogique, faisant appel à de nombreuses compétences d'autonomie, d'organisation ou encore de concentration, il est nécessaire de porter attention aux planifications et la durée des séances. Nous avons observé que les séances de plan de travail ne doivent pas excéder trente à quarante-cinq minutes. Dans la mesure du possible, ces séances doivent être placées à des moments de la journée où les élèves sont disponibles pour un tel travail.

Le jugement de l'élève face à son travail est une limite omniprésente. Parmi les neuf élèves en grande difficulté dans la classe de CE2-CM1, sept d'entre eux se considéraient comme autonome. Ils remplissaient les cases sans nécessairement réaliser les exercices correspondants ou en ne corrigeant que très rarement leurs exercices. Nous constatons que ces élèves ne reconnaissent pas le statut de l'erreur.

Parmi les élèves dont la représentation ne correspondait pas à celle de l'enseignant, une grande partie sont en difficulté scolaire. Il est donc possible de se poser la question de l'intérêt du plan de travail pour ces élèves. Peut-être serait-il nécessaire de différencier d'autant plus ces plans de travail avec des activités différentes, encore plus adaptées de leur développement intellectuel et scolaire.

La lassitude pouvant s'installer par moment, le plan de travail devenant une routine, il est nécessaire de faire régulièrement évoluer son contenu. D'autre part, les bilans sont des séances très importantes à réaliser régulièrement afin de maintenir une dynamique de groupe et pas uniquement solitaire ou en binôme, avec le tuteur ou l'enseignant. Il s'agit d'un moment de reconnaissance de compétences pour les élèves qui viennent présenter leur travail.

Par ailleurs, ces entretiens ont eu un rôle réflexif pour les élèves qui ont pris conscience de l'organisation qu'ils avaient. Il a donc été intéressant pour nous de mener ces entretiens afin de pouvoir valider notre hypothèse, et, du point de vue de l'élève, ce dialogue a certainement également été formateur.

Les trois outils de d'investigation ont été créés au service de la rédaction de ce

mémoire, afin de répondre à l'hypothèse. Cependant, d'un point de vue professionnel, il a été très intéressant de connaître l'avis des élèves avec plus de précisions que lors de l'observation simple de la part de l'enseignant. Ces outils permettent d'adapter le système pédagogique en fonction des besoins des élèves.

Enfin, il est difficile de mesurer le degré d'adhésion des élèves à ce système par rapport à un autre, car à plusieurs reprises lors des entretiens, les élèves n'ont pas de souvenirs du système pédagogique antérieur. Ils n'ont donc pas de situation de référence pour comparer les systèmes.

Bibliographie

Institutionnelle

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3)

Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015 : Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation

Théorique

DECI E. L. & RYAN R. M. (2000) *La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question*, p 7-23

DELANNOY C. (1997) *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*, éd Hachette

FREINET C. (1964) *Les invariants pédagogiques*, éd de l'École Moderne française

HOFFMANS-GOSSET M.-A. (1996) *Apprendre l'autonomie Apprendre la socialisation*, éd Chronique sociale

MADOUN S. (2017) *Les écoles alternatives*, éd Grancher, p 100

MORIN A.-C. & RAPPELIN A., « Le plan de travail », mémoire professionnel des Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation, sous la direction de Fatma SAID et Nadège CHAUVOT, Aix-Marseille Université, 2017, 64 p.

ROBBES B. (2000) *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, éd. Héveline, p 55

ROGERS C. (1972) *Liberté pour apprendre*, éd Dunod, p 155-185

SAUJAT F. (2017) Enseigner dans une classe difficile

Sitographie

Théorique

ACADÉMIE DE GRENOBLE La différenciation pédagogique comment faire?

http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Diaporama_Atelier_Formation_différenciation_pedagogique.pdf (consulté le 27 septembre 2017)

CEÉPI Ceintures de comportement, ceintures de niveau, en classe

<https://ceepi.org/les-ceintures-03711> (consulté le 9 janvier 2018)

MEIRIEU P. Autonomie

<https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>. (consulté le 27 septembre 2017)

MONTÉGUT B. Rencontre avec Jacques Méard

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2014/158_2.aspx (consulté le 29 mai 2018)

PHILIPPE A. Grille autonomie

<http://ienrbx-tg-ash.etab.ac-lille.fr/files/2015/05/Grille-autonomie.pdf> (consulté le 9 janvier 2018)

Émission Radiophonique

REBEIHI A. *Comment être heureux d'apprendre à l'école ?*, 2018, Diffusé le 9 janvier 2018, France Inter.

Table des matières

Introduction.....	1
1.Cadre institutionnel.....	2
1.1.Loi d'orientation pour la refondation de l'école.....	2
1.2.L'élève au centre du système éducatif.....	3
1.3.Problématique.....	3
2.Cadre théorique.....	4
2.1.Différenciation pédagogique.....	4
2.1.1.Une évaluation particulière.....	4
2.1.2.Des paramètres à considérer.....	5
a.Quantitatif : le plan de travail d'après Celestin Freinet.....	5
b.Progressivité : les ceintures de compétences d'Oury.....	7
2.2.Autonomie.....	8
2.2.1.Une réelle distinction entre autonomie et indépendance.....	8
2.2.2.Une priorité : responsabiliser les élèves.....	8
a.Les stades menant à l'autonomie selon Frédéric Saujat.....	8
b.Les cinq pôles du développement de l'autonomie selon Marie-Agnès Hoffmans-Gosset.....	9
2.3.Motivation.....	11
2.3.1.Faire attention à la démotivation d'après Cécile Delannoy.....	11
a.« Un enseignant présent à ce qu'il dit ».....	12
b.« Un enseignant qui a le contrôle de son corps ».....	12
c.« Une personne accessible et ouverte au dialogue ».....	13
2.3.2.La motivation extrinsèque.....	13
2.3.3.La motivation intrinsèque.....	13
a.Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan.....	14
3.Méthodologie.....	16
3.1.La mise en place des outils pédagogiques.....	16
3.1.1.Présentation de la classe.....	16
3.1.2.Période 1 :.....	16
3.1.3.Période 2 :.....	18
a.Organisation projetée.....	18
b.Organisation réelle.....	20
3.1.4.Période 3 :.....	22
3.1.5.Période 4.....	24
3.2. Moyens d'investigation.....	25
3.2.1.Questionnaire aux élèves.....	25
3.2.2.Grille d'observation du « plan de travail ».....	26
3.2.3.Entretiens auprès des élèves.....	27

3.3.Système d'analyse.....	27
3.3.1.Questionnaire aux élèves.....	27
3.3.2.Grille d'observation du plan de travail.....	30
3.3.3.Entretiens auprès des élèves.....	31
4.Analyse des résultats et discussion.....	32
4.1.Les questionnaires.....	32
4.1.1.Liberté de choix.....	32
4.1.2.Introduction de séance de corrections.....	33
4.1.3.L'autonomie physique et pratique.....	34
4.1.4.La hiérarchisation de la demande d'aide.....	34
4.1.5.Classement des élèves selon les profils globaux.....	35
4.2.L'observation.....	36
4.2.1.De la motivation extrinsèque à la régulation identifiée.....	36
4.2.2.Les corrections autonomes à encourager et soutenir.....	36
4.2.3.L'absence de demande d'aide.....	36
4.2.4.Rapidité de mise au travail.....	37
4.2.5.Avancée du plan de travail.....	38
4.3.Les entretiens.....	40
4.3.1.Adhésion au plan de travail et motivation intrinsèque.....	40
4.3.2.Bilan du plan de travail, engouement collectif.....	40
4.3.3.Organisation personnelle de l'élève.....	40
4.3.4.Aide des tuteurs.....	41
4.3.5.Confrontation des résultats entre questionnaire et observations.....	41
a.Profils en désaccord.....	42
b. Profils similaires.....	42
Conclusion.....	44
Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.....	44
Limites de la recherche et prolongement.....	45
Bibliographie.....	47
Institutionnelle.....	47
Théorique.....	47
Sitographie.....	47
Théorique.....	47
Émission Radiophonique.....	48
Table des matières.....	49
Annexes.....	51

Annexes

Annexe 1 : Plan de travail : première période.....	1
Annexe 2 : Plan de travail : deuxième période.....	2
Annexe 3 : Plan de travail : troisième période.....	3
Annexe 4 : Plan de travail : quatrième période.....	5
Annexe 5 : Ceintures.....	6
Annexe 6 : Ateliers.....	9
Annexe 7 : Affichages pédagogiques.....	10
Annexe 8 : Méthodologie.....	11
Annexe 9 : Résultats de l'investigation.....	12

Annexe 9 : Résultats de l'investigation

Les questionnaires

	choix de l'exercice		correction		maîtrise de la notation à travailler		recherche d'aide		exercices ou ateliers		exercices ou jeux		Prof. Global	
Alrik	seul	seul	seul	ensemble	connu	connu	leçon	leçon	ateliers	ateliers	jeux	jeux	O	O
Charlotte	seul	ensemble	ensemble	ensemble	inconnu	inconnu	tuteur	tuteur	ateliers	exercices	jeux	jeux	O	O
Clément	seul	ensemble	seul	ensemble	connu	connu	tuteur	tuteur	ateliers	ateliers	jeux	jeux	O	O
Lucas B	seul	seul	ensemble	ensemble	inconnu	inconnu	tuteur	leçon	ateliers	exercices	jeux	jeux	O	O
Zoé C	seul	seul	ensemble	ensemble	connu	connu	tuteur	leçon	ateliers	ateliers	jeux	exercices	O	O
Kenzo	seul	seul	seul	seul	connu	connu	maîtresse	tuteur	ateliers	exercices	jeux	exercices	O	O
Louis D	seul	seul	ensemble	ensemble	connu	connu	maîtresse	maîtresse	ateliers	exercices	jeux	jeux	O	O
Louis S	seul	seul	seul	seul	connu	connu	tuteur	tuteur	exercices	ateliers	jeux	jeux	O	O
Guillaume	seul	seul	seul	seul	connu	connu	maîtresse	leçon	exercices	exercices	jeux	jeux	O	O
Lyna	seul	seul	seul	ensemble	connu	connu	maîtresse	leçon	exercices	ateliers	jeux	exercices	M	O
Amandine	seul	ensemble	ensemble	ensemble	inconnu	inconnu	tuteur	tuteur	ateliers	ateliers	jeux	jeux	M	M
Titouan	seul	ensemble	seul	seul	connu	connu	tuteur	tuteur	ateliers	ateliers	jeux	jeux	M	O
Adam	seul	ensemble	ensemble	ensemble	connu	connu	maîtresse	maîtresse	ateliers	ateliers	jeux	jeux	N	N
Calie	seul	ensemble	ensemble	ensemble	connu	connu	maîtresse	maîtresse	ateliers	ateliers	jeux	jeux	N	N
Jules	seul	ensemble	ensemble	ensemble	connu	connu	maîtresse	tuteur	ateliers	ateliers	jeux	jeux	N	O
Noah	maîtresse	seul	seul	seul	connu	connu	maîtresse	maîtresse	ateliers	exercices	jeux	jeux	N	O
Hyacinthe	maîtresse	ensemble	ensemble	ensemble	connu	connu	leçon	leçon	exercices	ateliers	jeux	jeux	N	O
Maël	seul	ensemble	seul	seul	connu	connu	tuteur	tuteur	exercices	exercices	exercices	exercices	N	O
Noan	seul	ensemble	ensemble	ensemble	connu	connu	tuteur	tuteur	exercices	exercices	exercices	exercices	N	O
Lucas T	seul	ensemble	seul	seul	connu	connu	leçon	leçon	exercices	exercices	exercices	exercices	N	O
Maëlie	maîtresse	ensemble	ensemble	ensemble	connu	connu	maîtresse	maîtresse	ateliers	ateliers	jeux	exercices	N	N
Mathys	maîtresse	ensemble	ensemble	ensemble	connu	connu	maîtresse	leçon	ateliers	ateliers	jeux	exercices	N	N
Nathan	maîtresse	ensemble	seul	seul	connu	connu	tuteur	tuteur	exercices	exercices	exercices	jeux	N	M
Lonys	maîtresse	ensemble	ensemble	ensemble	connu	connu	maîtresse	tuteur	exercices	exercices	jeux	jeux	N	O
Baptiste	maîtresse	ensemble	ensemble	ensemble	connu	connu	maîtresse	tuteur	exercices	ateliers	exercices	jeux	N	N

La grille d'observation

	autonomie						motivation				Profil global	
	autonomie de choix des exercices		corrections faites		Avancée des exercices		aide Maître/élève		mise au travail			
Alrik	O	O	O	O	O	O	T	T	R	R	O	O
Titouan	O	O	O	O	O	O	T	L	R	R	O	O
Jules	O	O	O	O	O	O	M	T	R	R	O	O
Lucas B	O	O	O	O	O	O	M	L	R	R	O	O
Lyna	N	O	O	O	O	O	L	L	R	R	O	O
Zoé R	O	O	O	O	O	O	M	T	R	R	O	O
Noah	N	O	O	O	O	O	T	T	R	R	O	O
Hyacinthe	O	O	O	O	O	O	T	L	L	R	O	O
Guillaume	O	O	O	O	O	O	M	T	L	R	O	O
Noan	N	O	O	O	O	O	L	L	L	R	O	O
Louis D	N	O	O	O	O	O	T	T	L	R	O	O
Louis S	O	O	N	N	O	O	M	M	L	R	N	M
Adam	O	O	N	O	N	O	X	T	L	L	N	O
Calie	N	O	O	O	N	O	X	M	L	R	N	O
Kenzo	N	O	N	O	N	O	T	L	L	R	N	O
Anthonin	N	N	N	N	N	N	X	X	L	L	N	N
Charlotte	N	O	N	O	N	O	X	M	L	R	N	O
Clément	N	N	N	N	N	N	X	X	L	L	N	N
Lonys	N	O	N	O	N	O	X	T	L	R	N	O
Lucas T	N	N	N	N	N	N	X	X	L	L	N	N
Théo	N	N	N	N	N	N	X	X	L	L	N	N
Zoé C	N	N	N	N	N	O	X	T	L	R	N	M
Amandine	N	N	N	N	N	N	M	M	L	L	N	N
Baptiste	N	N	N	N	N	N	M	M	L	L	N	N
Maël	N	O	N	O	N	O	M	L	L	R	N	O
Maëllie	N	O	N	N	N	O	X	M	L	L	N	N
Mathys	N	N	N	N	N	N	X	M	L	L	N	N
Nathan	N	N	N	N	N	O	X	M	L	L	N	N