



**HAL**  
open science

## Le plan de travail individualisé en CP : entre autonomisation, coopération et différenciation

Charlotte Niobé

► **To cite this version:**

Charlotte Niobé. Le plan de travail individualisé en CP : entre autonomisation, coopération et différenciation. Education. 2019. dumas-02139243

**HAL Id: dumas-02139243**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02139243>**

Submitted on 5 Nov 2019

**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.

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation  
de l'Académie de Nantes

Site de Nantes  
Année universitaire 2018-2019

Le Plan de Travail Individualisé en CP :  
entre autonomisation, coopération et  
différenciation

Sous la direction de  
Françoise Claquin

Diplôme Universitaire  
Mention Enseignement Premier Degré

Je tiens à chaleureusement remercier Françoise Claquin pour avoir suivi ce travail tout au long de l'année et pour m'avoir soutenue, ainsi que Nicolas Go et Françoise Diuzet pour leurs apports sur le travail individualisé en pédagogie Freinet.

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	3
<b>Partie I</b> .....	4
<b>1. Pourquoi se tourner vers la pédagogie Freinet et le plan de travail ?</b> .....	4
1.1. Des constats dans la pratique.....	4
1.2. Entrer en pédagogie Freinet : invariants, valeurs et principes.....	5
1.3. Approfondissement de quelques valeurs .....	8
<b>2. Problématisation et hypothèses relatives à la pratique</b> .....	9
2.1. Définition du sujet et problématisation .....	9
2.2. Pourquoi le cas du Plan de Travail Individualisé ? .....	9
<b>3. Méthodologie de l'expérimentation</b> .....	12
<b>Partie II</b> .....	12
<b>1. Première phase d'expérimentation</b> .....	12
1.1. Description de l'outil proposé.....	12
1.2. Constats et analyse de la première phase.....	13
1.3. Perspectives d'évolution .....	15
<b>2. Deuxième phase d'expérimentation</b> .....	16
2.1. Description de l'outil proposé.....	16
2.2. Constats et analyse de la deuxième phase .....	17
2.3. Perspectives d'évolution .....	19
<b>3. Conclusion de l'expérimentation</b> .....	20
<b>Conclusion et perspectives</b> .....	23
<b>Annexes</b> .....	25
<b>Bibliographie</b> .....	42

## Préambule

En d'autres temps, la pédagogie de 1900 serait encore pleinement valable. Par la force des choses, elle est refoulée aujourd'hui vers la préhistoire. Ne vous étonnez pas si, sur le plan scolaire, les enfants ne s'intéressent pas à vos textes appris par cœur, à vos exercices à vos explications, à vos modes de discipline et de vie qui datent de leur préhistoire. Quand ils quitteront votre classe de 1900, ils enfourcheront leur vélo, ils conduiront peut-être déjà autos et tracteurs ; ils discuteront de problèmes qui vous étaient naguère inconnus. Et surtout, les moyens audio-visuels d'information les feront vivre dans un monde qui n'a aucune commune mesure avec la vieille école où vous vous obstinez à les retenir.

Vous dites alors : les enfants d'aujourd'hui ne s'intéressent plus à l'école, ils croient tout connaître et ne savent pas même lire correctement. Ne parlons pas de l'orthographe qui est désastreuse et des acquisitions scolaires toujours insuffisantes.

Il y a un problème avec l'école.

Et vous avez raison : les enfants d'aujourd'hui ne réagissent pas comme les enfants d'il y a vingt ans et même pas d'il y a dix ans. Le travail scolaire ne les intéresse pas parce qu'il ne s'inscrit plus dans leur monde. Alors, inconsciemment, ils ne vous donnent que la portion minimale de leur intérêt et de leur vie, tout le reste étant réservé pour ce qu'ils considèrent, eux, comme vraie culture et joie de vivre.

Comment résoudre ce drame ?

Vous pouvez certes essayer l'autorité inconditionnelle qui s'accompagne toujours de la manière forte. Elle ne vous mènera pas loin, parce qu'elle ne va pas dans le sens de la vie, et qu'à la longue, c'est toujours la vie qui triomphe. Vous pouvez vous lamenter et vous plaindre, lancer des imprécations contre les enfants d'aujourd'hui qui ne savent plus ni écouter, ni obéir, qui n'ont plus le respect et la crainte de la retenue... La litanie est longue, mais les faits sont là...

**Il faut trouver autre chose.**

Freinet, C. (1964). *Les techniques freinet de l'école moderne*. Paris : Librairie Armand Colin – p. 6 et 7

Cette citation de Célestin Freinet, bien que datant de plus cinquante ans, contient un certain nombre des préoccupations de mes collègues de l'ESPE ou de l'école. Elle résume le cheminement de pensée qui a mené Célestin et Elise Freinet à créer l'école moderne, et, me semble ainsi être une amorce cohérente avec les motivations qui m'ont amenée à produire cet écrit réflexif.

## Introduction

« Il faut trouver autre chose. » Cet extrait des écrits de Célestin Freinet résume en peu de mots les doutes, les remises en question et la réflexivité constante que l'année de professeur stagiaire apporte à ses étudiants. Cette année si particulière demande de faire d'incessants allers-retours entre recherche et pratique, dans la perspective de répondre aux constats apportés par cette toute nouvelle réalité à laquelle nous sommes confrontés. Ces constats, nombreux, n'ont évidemment pas de solution toute définie. C'est donc à nous d'en imaginer, en nous adaptant aux besoins des élèves qui nous sont confiés, à l'équipe au sein de laquelle nous apprenons notre métier, et à l'institution qui fournit un cadre que nous devons respecter.

Face à ces questionnements, il s'agit de trouver des points d'appui. Lors de mes études antérieures en sciences de l'éducation, j'ai bénéficié d'une formation conséquente aux méthodes naturelles de la pédagogie Freinet. Il y a donc très probablement une part de mon histoire qui m'a poussée à chercher des solutions dans cette direction. Les écrits de Célestin Freinet, qui retracent l'analyse de la société dans laquelle il a développé ses méthodes d'éducation, sont apparus rapidement comme reflétant une autre réalité : la mienne.<sup>1</sup>

De manière plus générale, la société actuelle est en constante évolution, aux niveaux économique, technologique, politique. Ainsi, elle nécessite de la part de tous une adaptabilité et de nouvelles compétences. L'Éducation Nationale vise non seulement l'acquisition de connaissances et de compétences, mais également la formation de futurs adultes capables de s'intégrer dans une société en mouvement, et de la faire évoluer. Contextualiser les apprentissages dans notre société, s'y adapter tout en préservant l'enfant comme sujet propre, est dans ce cadre une thématique centrale des questions d'enseignement.

---

<sup>1</sup> **Se référer à l'annexe n°1** : « carte mentale des dispositifs découverts grâce à la pédagogie Freinet » (p. 25)

Le présent travail présentera ainsi le cheminement réflexif que j'ai mené au regard des constats émis sur ma classe en terme d'autonomie, de coopération et de différenciation. J'exposerai dans un premier temps ces constats, en faisant le pari que le plan de travail peut alors devenir un espace d'apprentissage propre des compétence d'autonomie et de coopération de mes élèves, et de mes compétences de différenciation de l'enseignement. Partant de cette problématique, adossée à 4 hypothèses, je développerai ensuite en les analysant les différents essais menés sur ma classe lors de la troisième période. Enfin, j'exposerai les perspectives d'évolution du plan de travail pour la suite de cette année de stage et pour les années à venir.

## Partie I

### **1. Pourquoi se tourner vers la pédagogie Freinet et le plan de travail ?**

#### 1.1. Des constats dans la pratique<sup>2</sup>

Si les écrits portant sur la méthode naturelle de Célestin et Elise Freinet peuvent parfois paraître datés ou détachés de la réalité actuelle des pratiques d'enseignants, ils sont à mettre en lien avec la pratique et les observations que j'ai pu avoir lors de cette année de stage.

Des observations de ma classe grâce à des prises d'images ainsi que les bilans des deux tutrices qui m'accompagnent ont mené à la définition des besoins principaux de mes élèves de CP :

- **Autonomisation** : les élèves de ma classe de Cours Préparatoire sont autonomes de manière très hétérogène. Un certain nombre d'enfants ont besoin d'un accompagnement quasiment constant dans les activités, y compris celles de révisions ou de réinvestissement. Les livrets d'autonomie fournis aux élèves les plus rapides pallient les différences de vitesse dans les activités mais ne permettent pas aux

---

<sup>2</sup> **Se référer à l'annexe n°2** : « compte-rendu de la première visite de la PEMF » (p. 26)

élèves d'*apprendre* véritablement à être autonome, en développant de nouvelles compétences.

- **Coopération et responsabilisation** : ces deux compétences semblent intimement liées. En effet, on constate que les élèves sont peu enclins à travailler – voire même à vivre – ensemble. Les différentes séances d'apports en Enseignement Moral et Civique et de travail d'équipe en Education Physique et Sportive ne pallient pas ces besoins, et semblent même parfois accroître l'individualisme de certains élèves. La majorité des élèves ne semble pas être consciente qu'elle a un rôle à jouer au sein du groupe-classe, et donc des responsabilités dans ses relations aux autres acteurs du milieu scolaire.
- **Différenciation et motivation** : de même que la responsabilisation et la coopération, ces deux besoins sont liés. On constate, dès la fin de la première période, une grande hétérogénéité dans tous les domaines. Dès lors, on assiste à une fluctuation de la motivation chez les élèves : les élèves en difficulté décrochent tandis que les élèves les plus performants s'ennuient. Cette fluctuation entraîne quelques comportements mettant en péril l'ambiance de travail de la classe. L'enjeu est alors de différencier l'enseignement dans les apports de connaissances, dans les supports proposés mais également dans les activités proposées.

## 1.2. Entrer en pédagogie Freinet : invariants, valeurs et principes

Face aux constats décrits *supra*, il s'agit pour moi de repenser entièrement ma pédagogie autour des besoins véritables des élèves : « les apprentissages sont absolument centraux. Par voie de conséquence, tout est mis en œuvre pour y parvenir à partir de quelques principes fondamentaux. » (Reuter (dir.), 2007, p.20). Avant de créer et de m'approprier des outils, il s'agit de définir des invariants, valeurs et principes, qui constitueront les fondamentaux sur lesquels je pourrai bâtir ces outils. Ces fondamentaux vont organiser, régir, et cadrer l'ingénierie pédagogique que je vais développer, toujours en adéquation avec les constats évoqués *supra*. Dès lors, on part du postulat que si les

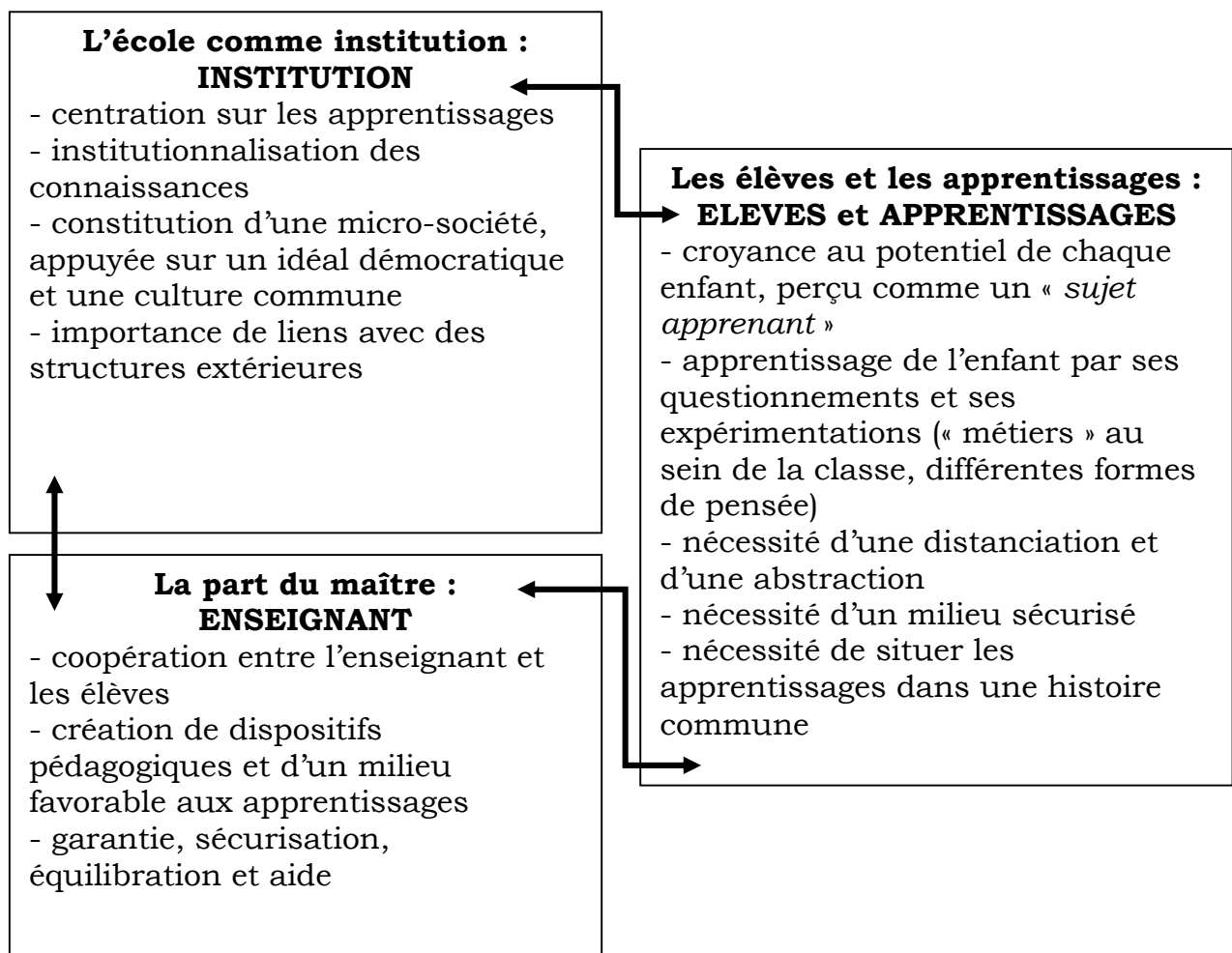


dispositifs pédagogiques respectent ce cadre, alors ils répondront nécessairement aux besoins des élèves.

On retrouve des questionnements à partir de constats similaires dans les écrits d'Elise et Célestin Freinet, et notamment dans la citation en préambule de cet écrit. Célestin et Elise Freinet ont « cherché à relier les apprentissages scolaires aux besoins réels des enfants ». (site de l'ICEM, 1996). Ainsi, les concepts et outils proposés par ces deux pédagogues me semblent être des pistes répondant aux constats établis dans ma classe de CP.

### 1.2.1. Un nouveau triangle pédagogique

Yves Reuter, dans son chapitre « Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet » » (Reuter (dir.), 2007, p. 15 à 30) décrit trois familles d'invariants qui constituent, selon l'analyse qu'il fait des matériaux produits par les équipes étudiées, les principes fondamentaux de ce mouvement. Ces trois principes peuvent être mis en lien avec le triangle didactique de Houssaye : relations *savoir-élève-enseignant*. Toutefois, on note dans les invariants décrits par Reuter l'ajout de la dimension « école », à la fois en tant qu'institution et de micro-société. On obtient alors la classification suivante, tout en observant des liens entre les différentes catégories :



### 1.3. Approfondissement de quelques valeurs

La pédagogie Freinet part de postulats dans les trois pôles définis *supra*. L'enfant est avant tout conçu comme un *sujet apprenant*, que l'on peut opposer à un être passif à qui l'on apprend. De là, on tire la conclusion que chaque enfant est capable d'apprentissages, dès lors que ceux-ci sont en lien avec ses besoins. Pour cela, l'enfant doit pouvoir se questionner, tâtonner, expérimenter pour produire de la connaissance. Le rôle de l'enseignant (« la part du maître ») est alors de produire un milieu propice à ces apprentissages, qui soit à la fois sécurisant pour permettre à l'enfant de tâtonner, mais aussi guidant. Il n'est pas question de laisser l'enfant apprendre seul, mais de lui permettre d'être acteur, à l'origine d'apprentissages qui font sens pour lui. Dans le cadre de ma pratique, il s'agit alors d'adapter aux besoins de chaque élève les situations d'entraînement : permettre aux élèves les plus performants de réinvestir leurs connaissances dans des situations plus complexes, et permettre aux élèves en difficulté de pouvoir se ré-entraîner de manières variées pour acquérir la ou les compétences du programme visées.

Néanmoins, si chaque enfant doit pouvoir se construire en tant que sujet propre, le rôle de l'école est aussi de préparer son intégration dans la société et dans le monde du travail. Ainsi, « sociabilité et citoyenneté sont des principes centraux en ce qu'ils sont posés, constamment, comme objectifs, objets et conditions d'apprentissage. Ce sont ainsi des *principes à vivre et de vie* et non des objets discursifs ponctuels, essentiellement convoqués lors de rappels à l'ordre ou de moments d'éducation civique. » (Reuter (dir.), 2007, p.17). La classe est alors conçue comme une société dans laquelle chaque élève occupe un statut de sujet propre mais aussi de membre du groupe. La discussion entre pairs apparaît ainsi comme une condition nécessaire à l'avancement des apprentissages et à la transformation de tâtonnements individuels en connaissances collectives. Dès lors, il s'agit dans ma classe d'amener les élèves à coopérer et à apprendre en situation de conflit cognitif pour développer des compétences sociales.

## 2. Problématisation et hypothèses relatives à la pratique

### 2.1. Définition du sujet et problématisation

J'ai tenté à plusieurs reprises de solutionner les constats évoqués *supra*. Après quelques essais plus ou moins fructueux, c'est finalement un renversement de ma conception de la relation avec les élèves vers lequel je me suis tournée. Remettre les élèves au centre de mes questionnements, plutôt que ma position ou mon vécu m'a semblé être un point de départ primordial. Dès lors, il s'agit de créer un milieu d'apprentissage individualisé afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève tout en préservant la création d'une micro-société au sein de la classe, à l'origine du développement de compétences.

Le présent travail témoigne donc de mon cheminement réflexif quant aux réponses à apporter aux constats relatifs à ma classe, à travers le cas particulier de la mise en place du Plan de Travail Individualisé inspiré de la pédagogie Freinet.

### 2.2. Pourquoi le cas du Plan de Travail Individualisé ?

Ma position de professeure stagiaire enseignant à mi-temps ne me permet pas de bouleverser complètement l'organisation de la classe et de passer sur une pédagogie que l'on pourrait qualifier entièrement de « Freinet ». Il s'agit donc de mettre en place un outil en accord avec ma conception de la relation pédagogique tout en respectant le cadre imposé par l'enseignant titulaire et les attentes de l'institution. De ce point de vue, le Plan de Travail Individualisé (PTI) semble un outil pertinent : il rentre dans le cadre imposé par le binôme en respectant les méthodes de français et de lecture choisies et en permettant de travailler en particulier sur la question de la différenciation posée par la Professeure des Ecoles Maître Formatrice (PEMF) en charge de mon suivi. En effet, il permet de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève en lui proposant des activités d'entraînement en lien avec ses compétences à développer et renforcer.

Le PTI semble aussi, sur un plan théorique, répondre aux constats propres à ma classe : autonomisation des élèves dans la gestion du travail, responsabilisation des élèves *via* une contractualisation, motivation et coopération par le choix des activités et des pairs avec qui travailler.

### 2.2.1. Qu'est-ce qu'un plan de travail ?

Selon le site de l'ICEM, s'appuyant sur le numéro d'octobre 1989 du *Nouvel Educateur* intitulé *Travail Individualisé*, le PTI constitue « des techniques et des outils individualisés et programmés [qui] sont mis en place pour la consolidation des apprentissages. ». Les auteurs Nicole Berthelot et Maguy Portefaix poursuivent :

Ceci [la consolidation des apprentissages] ne peut se faire sans l'élaboration d'un plan de travail et d'un contrat décidés au cours de la semaine dans des moments de gestion et de bilan, où s'ajustent, coopérativement entre adultes et enfants, les désirs, les motivations et les contraintes liées au programme scolaire.

Il faut donc :

- un aménagement précis du temps avec des plages libres au cours desquelles l'enfant travaille seul en fonction de son contrat, selon son rythme ;
- un aménagement de l'espace qui favorise l'accès autonome aux divers outils de TI [Travail Individualisé];
- un système d'évaluation formative qui permette à l'enfant et à l'adulte de situer à tout moment la progression individuelle et collective.

Dans cette pratique le travail individualisé occupe une place prépondérante dans la formation de la personne et dans l'acquisition des savoirs qui dépasse de beaucoup le soutien ou la simple gestion des lacunes et des niveaux insuffisants des enfants.

Dans le cadre de ma classe, le plan de travail individualisé occulte la partie de « création » que l'on retrouve régulièrement dans des classes dites « Freinet ». Il est construit en lien avec les apports des séances de mathématiques et de français, afin de permettre un réinvestissement des compétences abordées et/ou un approfondissement de celles-ci. Il s'agit donc pour moi d'articuler ces deux espaces de travail (les séances en collectif et le travail individuel) pour assurer à tous les élèves l'acquisition des compétences visées. Cela suppose, dans la création des plans de travail, de proposer des entraînements différents de ceux qui auront pu être faits collectivement, afin

de multiplier les entrées pour une même compétence, et par là même, les chances d'assurer l'apprentissage pour tous.

### *2.2.2. Problématisation*

En mettant en lien les problématiques propres à la classe étudiée et la définition du plan de travail, on peut émettre la problématique suivante : **comment le Plan de Travail Individualisé, en tant qu'outil de la pédagogie Freinet, peut-il répondre aux besoins d'autonomisation, de coopération et de différenciation d'une classe de CP, tout en s'inscrivant un cadre institutionnel ?**

### *2.2.3. Hypothèses*

Nous définirons ici 4 hypothèses que je mettrai à l'épreuve lors de mon expérimentation :

1. Le Plan de Travail Individualisé permet aux enfants de développer des compétences d'autonomie.
2. Le Plan de Travail Individualisé permet aux enfants de développer des compétences de coopération et d'apprendre à vivre ensemble dans la micro-société qu'est la classe.
3. Le Plan de Travail Individualisé est un outil qui peut être mis en place au sein d'une classe partagée, sans sortir du cadre imposé par le titulaire.
4. Le Plan de Travail Individualisé permet à l'enseignant de différencier efficacement son enseignement et influe donc positivement sur la motivation des enfants.

### 3. Méthodologie de l'expérimentation

Le recueil de données se fait par plusieurs biais : des prises d'images, l'observation des PTI des élèves, et le recueil de leurs retours (formels et informels). On peut définir ce recueil selon trois entrées :

- Du point de vue de l'enseignant : tenue d'un « cahier de route » d'expérimentation, qui relate les questionnements, les doutes, les affirmations à explorer, suivi des progrès des élèves, réflexion sur la création de contenus en rapport avec les séances d'apports en grand groupe
- Du point de vue de l'outil : captation d'images au fil des évolutions de l'outil, analyse des fiches de suivi
- Du point de vue des élèves : recueil des ressentis et du vécu lors des conseils d'élèves permettant de faire un bilan à la fois collectif et individuel des PTI.

## Partie II

### 1. Première phase d'expérimentation : un outil peu adapté aux élèves<sup>3</sup>

#### 1.1. Description de l'outil proposé

Le PTI proposé lors de cette première phase s'articule autour d'une fiche centrale de suivi à laquelle l'enfant peut se référer. Elle liste toutes les activités proposées, le support pour chacune d'entre elles ainsi que, le cas échéant, les niveaux de difficulté proposés. En début de journée, il est demandé à l'enfant de définir les activités qu'il effectuera ainsi que le niveau qui lui semble le plus adapté. Lorsque qu'une activité est terminée, l'enfant la coche sur sa fiche de suivi.

---

<sup>3</sup> **Se référer à l'annexe n°3** : « Plan de Travail Individualisé – Première phase » (p. 27)

Puisque l'outil s'adresse à des CP – dont certains ne sont pas encore lecteurs – il s'agit de le rendre accessible à tous. Pour cela, chaque fiche de travail est repérée par un symbole.

En terme d'organisation spatio-temporelle, compte tenu du contexte partagé, le mobilier n'est pas déplaçable. En revanche, on peut permettre aux élèves de se déplacer sur les plages horaires de 40 minutes dédiées au PTI. Les fiches de travail sont quant à elles répertoriées par symbole à un endroit repère de la classe.

En terme de contenu, le PTI concerne principalement des compétences relatives aux mathématiques et aux français. Comme évoqué *supra*, il s'agit pour les élèves d'un temps d'entraînement et de réinvestissement. Les PTI ont donc été construits en lien avec les apports faits lors des séances collectives de la semaine précédente. J'ai donc entièrement conçu les exercices pour les adapter aux besoins des élèves à ce moment précis de l'année, tout en prenant appui sur des situations proposées dans de divers manuels et fichiers PEMF.

## 1.2. Constats et analyse de la première phase

Ce PTI a été mis en place les 7 et 8 janvier 2019, c'est-à-dire la première semaine de la troisième période. Il a été accueilli très favorablement par la majorité des élèves (20 élèves sur 23 émettent un avis positif lors du conseil d'élèves). La présentation et les explications relatives au fonctionnement de l'outil ont été comprises rapidement. L'appropriation a elle aussi été rapide.

Toutefois, on note une organisation trop complexe pour permettre aux élèves de se concentrer véritablement sur les fiches de travail : la multiplication de supports ainsi que les déplacements nombreux sont un frein à la bonne concentration des élèves, qu'ils travaillent seuls ou à plusieurs. De même, le plan de classe ne permet pas une libre circulation des élèves et freine donc l'entraide et la coopération des élèves. La place de l'enseignant semble quant à elle trop floue et demande à être précisée : se positionner sur une activité ? se positionner avec un groupe d'élève spécifique ? Accompagner les



élèves au gré des observations ? Enfin, on note que la planification, si elle est respectée, ne semble pas véritablement efficace pour ces élèves de CP. En effet, leur perception du temps ne paraît pas leur permettre de se projeter véritablement dans le travail qu'ils pourront faire dans le temps donné.

Ces différents constats sont observables à la fois sur les supports vidéos : on observe trois types de comportement face au PTI.

**Comportement de type 1** : l'élève a rempli son PTI mais ne se met pas au travail. Les déplacements et les discussions résultant de la coopération de certains élèves peuvent expliquer une difficulté de concentration. L'élève n'est pas autonome dans sa mise au travail et ne saisit pas l'opportunité de pouvoir travailler avec d'autres élèves sur une même notion. L'organisation dans le temps (planification) et dans l'espace (aller chercher les outils de travail nécessaires) ne semble pas acquise. L'élève est donc passif et le PTI ne répond pas à ses besoins.

**Comportement de type 2** : l'élève se met au travail seul et effectue dans l'ordre les activités proposées sur la feuille de route. Il est concentré sur son travail mais ne tient pas compte du groupe classe. L'organisation dans le temps et l'espace semble acquise : l'élève respecte sa planification et sait où et quand aller chercher le matériel nécessaire.

**Comportement de type 3** : l'élève se met au travail avec d'autres enfants travaillant sur la même compétence. Les lectures de consignes sont faites collectivement et de l'entraide est observable. L'élève respecte sa planification tout en coopérant avec ses camarades. Lorsqu'une activité est terminée, il revient à sa place pour suivre la suite de sa feuille de route. Il sait demander de l'aide à ses camarades ou, au contraire, leur en apporter lorsqu'on lui en demande.

Je constate à l'issue de cette première phase que l'outil développé ne permet pas réellement de répondre aux besoins de mes élèves. Si le contenu peut être adapté, il présuppose dans cette organisation que l'élève puisse se situer face à une compétence, ce qui n'est visiblement pas le cas (tous les élèves ont choisis les niveaux les plus faciles).

De plus, les compétences d'autonomie et de coopération sont visibles seulement chez les élèves les ayant déjà partiellement ou totalement acquises. Cet outil ne permet pas aux élèves très peu autonomes ou en lien avec le groupe classe de développer de nouvelles compétences.

Il s'agit pour la deuxième phase d'expérimentation de modifier l'outil proposé pour répondre aux besoins des élèves tout en tenant compte de leurs capacités organisationnelles et en les accompagnant dans le développement de nouvelles compétences.

### 1.3. Perspectives d'évolution

Pour répondre aux constats développés *supra*, on peut imaginer plusieurs pistes :

<b>Piste</b>	<b>Avantages</b>	<b>Limites</b>
Proposer un document complet à chaque élève (type feuille A3 pliée en deux) contenant le tableau de suivi et les différents exercices à disposition de l'élève	Limite le nombre de fiches en circulation Limite les déplacements Facilite les corrections et le suivi des élèves Permet à l'élève de visualiser la totalité du travail demandé et facilite la planification	Pas de possibilité pour l'élève de choisir son niveau
Proposer la même fiche de suivi, accompagnée de supports de travail qui seraient conservés par chaque élève et utilisable d'une semaine sur l'autre (type fichier d'exercices)	Limite les déplacements Permet aux élèves d'avancer à leur rythme au fil des exercices proposés	Rupture du lien entre les séances d'apports et le travail individualisé d'entraînement Multiplie les supports et le matériel dans le casier Difficulté à planifier non résolue
Proposer porte-vues collectifs par discipline (couleurs différentes), avec des exercices photocopiés qui seront collés sur un support (feuille A3 ou cahier)	Fonctionnement simplifié : l'élève doit faire une fiche de chaque porte-vues Le cahier ou fiche PTI facilite le suivi des élèves Facilitation de la planification	Ne limite pas les déplacements Le temps de choix de la fiche peut créer des « embouteillages »

## 2. Deuxième phase d'expérimentation : un outil plus adapté et une réflexion sur l'environnement<sup>4</sup>

### 2.1 Description de l'outil proposé

Le PTI proposé lors de cette deuxième phase s'inspire de la première piste. Il s'agit d'un document A3 plié en livret, avec la feuille de route en couverture, des exercices à l'intérieur du livret et un espace de création libre en quatrième de couverture. L'élève ne choisit plus le niveau des exercices : je propose à chaque enfant des exercices en lien avec les besoins identifiés lors des séances d'apport et grâce aux entraînements précédents. Lorsque qu'une activité est terminée, l'enfant la coche.

Les élèves non lecteurs sont incités à coopérer avec des pairs pour comprendre ce qui est attendu dans chaque exercice, même si les consignes sont explicitées en groupe classe lors de la distribution du PTI.

De plus, il n'est plus demandé à l'élève de planifier son travail, même si l'ordre des exercices reste un choix de sa part.

Comme lors de la première phase, les élèves sont autorisés à se déplacer lors des plages de 40 minutes dédiées aux PTI.

Sur cette nouvelle phase, j'ai identifié en amont les élèves que j'allais accompagner grâce à un tableau de suivi pour chaque compétence travaillée dans le PTI. J'ai centré mon attention sur les élèves en difficulté qui sont très peu autonomes. J'ai accompagné chaque des élèves identifiés (4) sur au moins un exercice qu'il choisissait en essayant de valoriser les efforts fournis pour leur montrer qu'ils étaient capables de travailler sans moi.

En terme de contenu, peu de changements, les exercices sont toujours des exercices de réinvestissement en lien avec les séances d'apport et sur le même modèle que lors de la première phase. Le tableau de suivi évoqué ci-dessus me permet de choisir quels exercices proposer à quel élève. Ainsi, un élève très

---

<sup>4</sup> **Se référer aux annexes n°4 et 4-bis** : « Plan de Travail Individualisé – Première phase » (p. 34)

performant en mathématiques mais en difficulté en lecture se verra proposer un contenu différencié : une activité de réinvestissement de la compétence en mathématiques et un entraînement plus répétitif (plus proche de ce qui aura déjà été vu en classe entière) en lecture. Je planifie de remplir ce tableau de suivi après chaque semaine de PTI pour suivre les progrès des élèves et pouvoir leur proposer un contenu toujours adapté.

## 2.2. Constats et analyse de la deuxième phase

Cette deuxième phase a été mise en place les 21 et 22 janvier 2019, c'est-à-dire la troisième semaine de la troisième période. Comme lors de la première phase, le PTI a de nouveau été accueilli très favorablement par la majorité des élèves. Les élèves les plus en difficulté ont émis un soulagement face à la nouvelle forme (feuille unique). Les explications et la lecture du nouveau PTI ont été beaucoup plus rapides, ce qui témoigne d'un début d'appropriation de l'outil par les élèves.

Contrairement à la première phase, on constate dans les corrections de PTI que tous les élèves se sont mis au travail sérieusement. Le retrait de la planification et du choix des niveaux permet finalement aux élèves de se concentrer véritablement sur les exercices et libère du temps pour la coopération. Ainsi, les élèves de type 1, libérés des contraintes d'organisation spatio-temporelle, semblent se saisir plus aisément des opportunités de coopération et de collaboration avec leurs pairs. Ces compétences apparaissent encore en cours d'acquisition, mais le PTI remplit alors son objectif de les acquérir.

De la même manière, certains élèves de type 2 se libèrent de leur organisation individuelle et interagissent avec leurs pairs pour travailler sur des activités communes. D'autres restent dans le même type de comportement que dans la phase 1, mais se saisissent du temps restant pour mettre en place une forme de tutorat spontanée, en allant expliquer des consignes ou des stratégies à leurs pairs.

Enfin, le retrait de la planification semble également bénéfique aux élèves de type 3, qui sont généralement des élèves performants sur le plan disciplinaire. Le fait de leur imposer le niveau de difficulté des exercices les met dans une position de chercheur et les amène à renforcer leurs compétences, voire à en développer de nouvelles. Ils semblent aussi continuer à construire des compétences de tutorat, en accompagnant d'autres élèves plus fragiles, en lecture notamment.

De mon côté, j'ai pu trouver ma place en accompagnement individuellement les élèves en difficulté, et en les mettant parfois ou binômes ou en trinômes. Ainsi, en préparant les PTI, j'ai pu anticiper mon organisation et ma façon de me placer vis-à-vis de mes élèves, au regard des besoins observés sur les notions en jeu. J'ai explicité clairement ma position en disant que je serai disponible seulement pour quelques élèves pour retravailler des notions vues auparavant mais non ou partiellement acquises. Il était également rendu clair que la communication (à voix basse toutefois) et les déplacements étaient autorisés, lorsqu'ils étaient liés au travail. La classe a semblé comprendre cette prise de position, probablement parce qu'en parallèle, nous avons travaillé depuis le début de l'année sur le fait que chacun apprend différemment, à son propre rythme. Si cette volonté de passer du temps avec des groupes très restreints d'élèves a servi à la remédiation, elle a aussi été l'occasion de développer l'autonomie des élèves. En sachant que je ne serai pas disponible pour répondre à leur question, ils ont été obligés de mettre en place d'autres stratégies – en l'occurrence, la coopération et le tutorat. De ce point de vue, le PTI a donc été un puissant levier, qui a permis aux élèves de s'autonomiser et de réaliser les compétences déjà acquises. Il a aussi été un outil de formation pour moi, puisqu'il m'a demandé de construire des compétences d'anticipation (quels élèves accompagner ? pourquoi ? quels besoins ? à quel endroit de la classe ? comment vont se débrouiller les autres ?). Il m'a aussi permis de faire évoluer ma relation aux élèves : j'ai dû, obligatoirement, « lâcher prise » et leur faire confiance pour avancer seuls sur des exercices d'entraînement. Ainsi, j'ai appris (même si cette compétence

reste encore à développer) à laisser de la place à mes élèves pour tâtonner, se tromper, expérimenter le travail collectif et le tutorat.

### 2.3. Perspectives d'évolution

Cette deuxième phase d'expérimentation a semblé prendre en compte davantage les besoins de mes élèves, mais également les miens, ce qui n'était pas prévu... L'outil semble mieux correspondre à leur stade de développement au niveau temporel.

En terme d'autonomie, le fait de rendre plus claire ma place dans la classe pendant le temps dédié au PTI les a mis dans une nouvelle position, dans laquelle ils devaient se mettre au travail (celui-ci étant vérifié) tout en se débrouillant seuls pour lire les consignes et mobiliser les compétences nécessaires. Dans ce cadre, il était toutefois absolument nécessaire d'insister sur le droit à l'erreur – même si ce droit est régulièrement rappelé, par moi ou par les élèves eux-mêmes. En effet, il faut que les élèves sachent faire la différence entre *faire son travail* (le devoir) et *faire des erreurs* (le droit).

De la même manière, en terme de coopération, le dispositif oblige les élèves à coopérer et à collaborer pour réaliser leur travail. Si les exercices proposés respectent des structures déjà rencontrées par les élèves, il leur est tout de même nécessaire de lire les consignes. Les niveaux de lecture étant très disparates, de nombreux élèves ont lu les consignes en lecture dialoguée, en se partageant les phrases et en s'aidant pour les mots les plus complexes. Les élèves non lecteurs ont aussi été épaulés par les élèves qui lisent couramment. De même, sur les exercices eux-mêmes, certains élèves se sont essayés au difficile exercice de devoir expliquer sans donner de réponse ou « faire à la place de ». Ce travail de tutorat demanderait à être explicité et verbalisé par les élèves, puis à être institutionnalisé et mis en place sur d'autres moments de travail.

Enfin, j'ai pu expérimenter différentes manières de différencier, sur des plans différents. La première différenciation se fait en terme de contenu, lors de création des PTI. Cela me demande d'évaluer les besoins et de suivre précisément les acquis des élèves et d'anticiper leurs difficultés. Il me faut aussi comprendre ce qui peut constituer des obstacles pour eux, en me mettant à leur place. Le deuxième niveau de différenciation se fait au niveau de ma position pendant le temps de travail : quels élèves accompagner ? En effet, pour les élèves accompagnés, le développement des compétences d'autonomie et de collaboration est moindre puisqu'ils profitent moins du dispositif les y obligeant. Un troisième niveau de différenciation pourrait se situer lors de la correction : les attentes peuvent varier entre les élèves. Il se joue alors un numéro d'équilibriste : adapter ses attentes à chaque élève tout en gardant des exigences pour tous.

### **3. Conclusion de l'expérimentation**

A l'issue de ces deux semaines d'expérimentation, j'ai pris la décision de poursuivre ce travail sur la dernière semaine de la période, sans modifier le support. En effet, il semblait pertinent de poursuivre l'expérimentation du deuxième support : celui-ci est, d'après l'activité des élèves, plus adapté aux objectifs fixés, ainsi qu'à mes besoins et à ceux de mes élèves. Dans un souci de rigueur, il est toutefois primordial de signaler les limites de cet outil. N'étant mis en place que sur un temps restreint, et à sur mon temps d'enseignement uniquement, il ne peut, à lui seul, remplir le rôle que je lui ai attribué, à savoir développer la coopération et l'autonomie des élèves et me permettre de différencier. Dans cette dernière semaine, j'ai pu observer sensiblement les mêmes résultats qu'en phase 2, avec cependant une meilleure appropriation tant pour les élèves que pour moi, et donc une plus grande aisance.

Ce travail d'expérimentation m'a fait prendre réellement conscience de la constante adaptation dont je dois faire preuve au quotidien. Cet écrit réflexif a été l'occasion de me pencher sur l'outil proposé aux élèves, en prenant en compte la réponse et les réactions qu'ils ont pu avoir et en me détachant de

mes *à priori* et de ce que j'avais pu anticiper. Toutefois, pour une meilleure prise en compte du vécu des élèves, il aurait été pertinent de pouvoir mettre en place des temps de retours véritablement dédiés, lors desquels j'aurais pu recueillir l'opinion des élèves et leur faire verbaliser les nouvelles compétences développées, ainsi que les difficultés rencontrées.

En reprenant ici les hypothèses établies au début de cette expérimentation, voilà les réponses que nous pouvons apporter :

- **Hypothèse n° 1 - « *Le Plan de Travail Individualisé permet aux enfants de développer des compétences d'autonomie* »** : en prenant en compte l'analyse de la deuxième semaine d'expérimentation, on peut conclure que cette hypothèse a été validée. L'environnement créé par la mise en place de cet outil oblige les élèves à faire preuve d'autonomie pour remplir le contrat avec l'enseignante. Toutefois, cette validation est à nuancer : le PTI ne saurait, à lui seul, aboutir à l'acquisition de l'autonomie par les élèves. Il est un outil, parmi d'autres, qui peut permettre de créer un environnement propice au développement de cette compétence transversale.
  
- **Hypothèse n° 2 - « *Le Plan de Travail Individualisé permet aux enfants de développer des compétences de coopération et d'apprendre à vivre ensemble dans la micro-société qu'est la classe* »** : De même que pour les compétences d'autonomie, d'après l'analyse de la phase 2, on peut considérer cette hypothèse validée. Du point de vue du vivre ensemble, l'environnement obligeant les élèves à s'associer pour remplir leur contrat de travail, ils doivent alors mettre de côté les conflits ou les résoudre pour travailler plus efficacement. Ainsi, ils se trouvent en autonomie sur leurs relations elles-mêmes, et pas uniquement sur leur travail. Ils doivent essayer de travailler ensemble efficacement sans l'intervention d'un médiateur (à savoir l'enseignant le plus souvent). On pourrait alors faire le pari que sur du plus long terme, le fait de travailler ensemble amène les élèves à apprendre à gérer seuls des conflits mineurs, et donc à devenir citoyens.



- **Hypothèse n° 3 – « *Le Plan de Travail Individualisé est un outil qui peut être mis en place au sein d'une classe partagée, sans sortir du cadre imposé par le titulaire* »** : J'aurais tendance à invalider cette hypothèse. L'expérimentation a montré qu'il était possible de le faire, mais que ce cadre limitait fortement les effets du PTI. En effet, puisqu'il s'agit uniquement d'exercices d'entraînement (et non de création), on limite la coopération à un champ seulement. On pourrait faire le pari que créer entièrement ensemble permette aux élèves de mieux s'associer et de mieux coopérer. De plus, la mise en place de l'environnement procuré par le PTI est limitée à deux jours par semaine, ce qui limite le développement des compétences visées, même si celles-ci sont travaillées de manières différentes par le titulaire. En effet, la position spécifique que j'ai adoptée amène les élèves à se responsabiliser et permet de créer une relation de confiance particulière. On peut penser qu'un déséquilibre se crée ainsi entre le début et la fin de semaine. Enfin, de mon point de vue, la création des PTI, leur suivi et leur lien avec le travail plus « traditionnel » représente un travail conséquent lorsqu'il est mis en place sur une demi-semaine et qu'il change toutes les semaines. De plus, comme je le développerai en conclusion de cet écrit réflexif, le PTI est un outil qui demande à être inclus dans une modification plus profonde de l'organisation de la classe et de l'environnement pour véritablement atteindre les objectifs fixés.
  
- **Hypothèse n°4 – « *Le Plan de Travail Individualisé permet à l'enseignant de différencier efficacement son enseignement et influe donc positivement sur la motivation des enfants* »** : D'après l'analyse de la phase 2, on peut considérer cette hypothèse comme validée. Toutefois, on ne peut être véritablement sûr que c'est l'outil qui a été à l'origine de cette différenciation plus efficace. En effet, cette expérimentation a été l'occasion de prendre du recul sur ma pratique et de développer de nouvelles compétences en terme de différenciation (développées *supra*). En parallèle de cette expérience et après, j'ai continué à mettre en place des temps de différenciation en prenant des groupes restreints pendant que les autres élèves étaient en autonomie sur une autre activité. De même, au niveau des contenus proposés, j'ai décidé de proposer des fiches d'exercices adaptées (je

l'espère) aux besoins des élèves, en différenciant les niveaux de difficulté et la longueur du travail demandé. Enfin, le PTI semble avoir effectivement motivé les élèves, mais cela paraît plus probablement lié au fait que ce soit une nouvelle modalité de travail, avec des responsabilités plus importantes, qu'à la différenciation elle-même.

## **Conclusion et perspectives**

Cette expérimentation a été bien plus riche que ce que j'en attendais. Elle représentait ma première véritable prise de risque depuis ma prise de poste et la première fois que je créais véritablement un contenu en lien avec mes valeurs et les raisons pour lesquelles je suis devenue enseignante. Elle a aussi été l'occasion d'une prise de recul par rapport à ces deux aspects de mon métier.

Malgré tous les aspects positifs de cet outil, j'ai pris la décision de ne pas poursuivre l'expérimentation pendant les périodes suivantes. En effet, les limites évoquées *supra* ainsi que l'envie de mettre en place d'autres expérimentation et d'autres projets, plus en lien avec d'autres enseignants (et notamment le titulaire de la classe) ont pris le dessus. Tous les apports de cette expérimentation (réponses inattendues des élèves, développement de nouvelles compétences professionnelles, découverte d'outils et de modalités originales, réflexivité et auto-analyse) m'ont donné envie de renouveler l'expérience avec d'autres projets.

Ainsi, j'ai réutilisé les apports de cette expérimentation, de manière différente. Je suis actuellement en train de mettre en place des temps d'ateliers de manipulation en phonologie et en mathématiques. Ces ateliers peuvent être individuels ou demander de l'interaction. Les ateliers individuels peuvent donner lieu à une forme de tutorat par les élèves les ayant déjà réalisés. J'ai également réutilisé les temps de mise en autonomie pour faire

des groupes de remédiation. Enfin, j'ai tenté de prévoir une différenciation accrue pour tous les supports et les activités proposés.

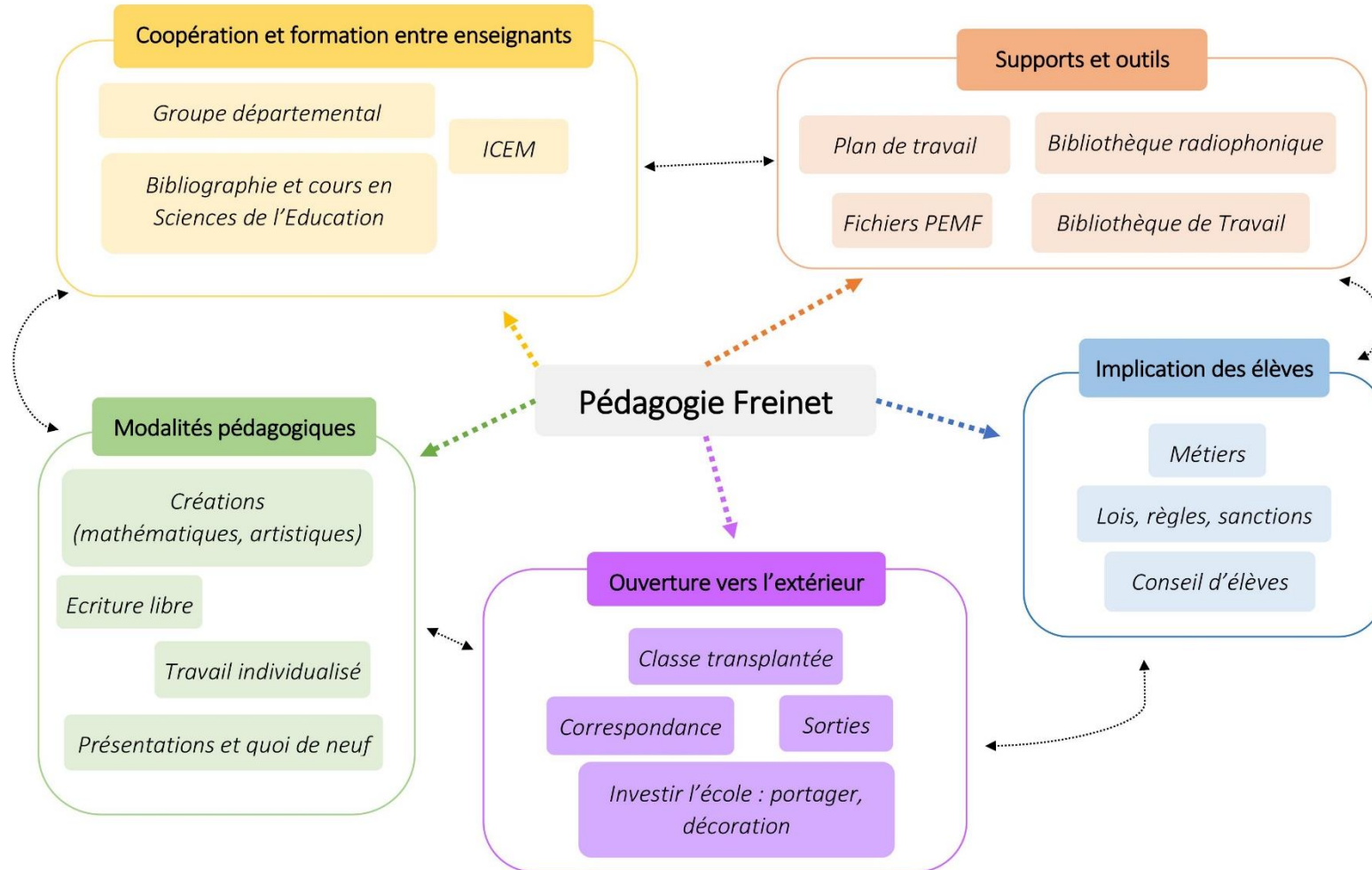
Cette expérimentation a été menée en parallèle de l'expérimentation de d'autres outils et modalités issus de la pédagogie Freinet, que je développe dans mon portfolio numérique : écriture libre, correspondance, classe transplantée, projets coopératifs et collaboratifs....

A plus long terme, je souhaiterais mettre en place des plans de travail dans le cadre d'un environnement plus « Freinet ». Ainsi, dans un souci de créer un environnement le plus propice à la coopération, au tâtonnement et à la création pour permettre aux élèves de s'approprier eux-mêmes leurs connaissances et leurs compétences, j'aimerais expérimenter de nombreux autres outils et organisations : créations mathématiques et artistiques, création d'un journal ou d'un blog de classe, exposés et création de documentaires dans le cadre d'une culture commune, libre-circulation et flexibilité de l'organisation spatiale de la classe, quoi de neuf... En attendant d'avoir l'occasion de tester toute ces modalités et de continuer à construire mon identité d'enseignante, mon objectif d'ici la fin de l'année est de mettre en place le conseil d'élèves au sein de ma classe. Je fais le pari (que je souhaiterais vérifier) qu'il constitue un autre outil susceptible d'autonomiser et de responsabiliser les élèves, ainsi que d'améliorer le climat de classe. En effet, le conseil d'élèves, en pédagogie Freinet, permet l'exercice du libre-arbitre des élèves, qui peuvent faire des propositions, négocier, réfléchir puis décider ensemble. Il peut également être le lieu de la résolution des conflits les plus importants ou de l'émission de propositions pour apaiser le climat de classe et rendre le travail le plus motivant possible. **Un grand défi !**

## Annexes

### Annexe n° 1

#### Carte mentale des dispositifs découverts grâce à la pédagogie Freinet



**Annexe n°2**  
**Compte-rendu de la première visite de la PEMF**







<b>Règle étudiée</b>	<b>Eléments de justification</b>	<b>Conseils délivrés</b>
Planifier son enseignement : élaboration d'une fiche de séance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eléments manquants dans la fiche de séance :                → différenciation                → place de l'enseignant                → objectifs</li> <li>- Pas de fiche de séquence : manque d'une vision globale</li> </ul>	<p><b>Programmer et séquencer l'enseignement :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Partir des programmes</li> <li>▪ Définir un objectif de séquence</li> <li>▪ Détailler cet objectif en sous-objectifs par séance</li> </ul> <p><b>Différencier l'enseignement :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prévoir le rôle de l'enseignant, notamment auprès des élèves en difficulté</li> <li>▪ Différencier le temps d'entraînement en fonction des acquis de chaque élève</li> <li>▪ Penser à du matériel pour venir en aide aux élèves en difficulté</li> <li>▪ Faire apparaître ces éléments dans les fiches de préparation</li> </ul> <p><b>Lire le guide orange :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifier et remédier aux difficultés</li> </ul> <p><b>Maintenir l'attention et la motivation des élèves</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Varier les modalités de travail (frontal, en groupes, en atelier...)</li> <li>▪ Tenir compte des compétences de chaque élève (cf. différenciation)</li> </ul>
<p align="center"><b>BILAN / PROJET POUR LA PROCHAINE SEANCE :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Préparer des fiches de séquence en définissant des objectifs et des sous-objectifs</li> <li>▪ Spécifier la place de l'enseignant dans les fiches de préparation/le cahier-journal</li> <li>▪ Différencier l'enseignement en proposant des supports différents et des modes de travail variés</li> </ul>		

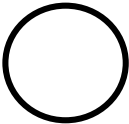
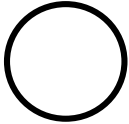
**Annexe n°3**  
**Plan de Travail Individualisé – Première phase**

Plan de Travail Individualisé

Prénom :

Date :

	Activité	Difficulté choisie	Fait O puis X	Commentaire
LIRE	Phonologie Fiche 			
	Lecture Livre  Fiche	<u>Livre :</u>		
ECRIRE	Ecriture libre Cahier d'écrivain			
	Encodage Fiche 			
	Graphisme Fiche 			
CALCULER	Calculs Fiche 			
	Suite numérique Fichier 2 et 3 p.50			
CREER	Dessin libre			
	Cahier de poésie			
	Responsabilité			

Ce que <u>je</u> pense de mon travail		
Ce que <u>la maîtresse</u> pense de mon travail		



Prénom :

Date :

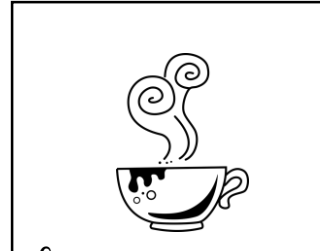
J'écris les mots correspondant aux illustrations.



i - a - m



é - b - b - é




f - a - c - é




j - d - u - o

Handwriting practice lines consisting of four horizontal lines for each of the two columns.

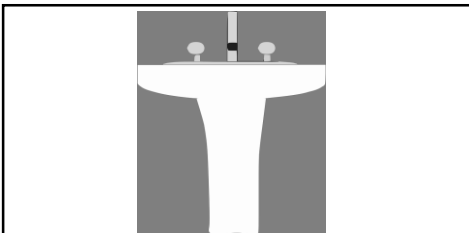



o - u - n - v - e - r - t - i - s

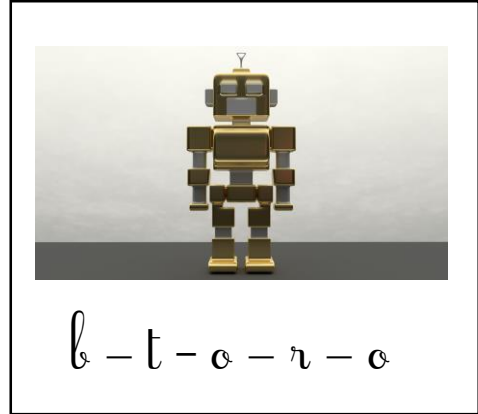
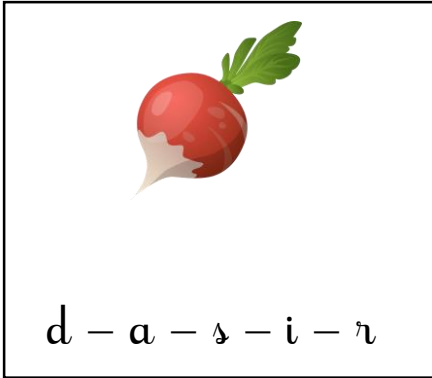


p - a - n - a - é - c

Handwriting practice lines consisting of four horizontal lines for each of the two columns.



Handwriting practice lines consisting of four horizontal lines for each of the two columns.



---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---



PTI - rallye lecture : fiche<sup>5</sup>



Prénom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Titre : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Auteur ou auteure : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

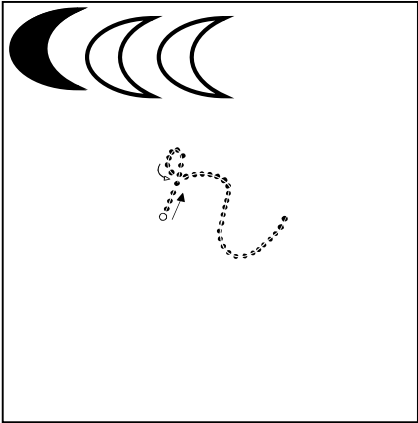
Illustrateur ou illustratrice : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ce que le livre raconte (sans recopier !) : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Ce que j'ai pensé de ce livre et pourquoi : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<sup>5</sup> Cette modalité de travail a été supprimée par la suite : elle était trop ambitieuse et non adaptée aux possibles des élèves. Les élèves avaient toujours la possibilité de lire mais la fiche n'était plus à remplir.



mardi 8 janvier

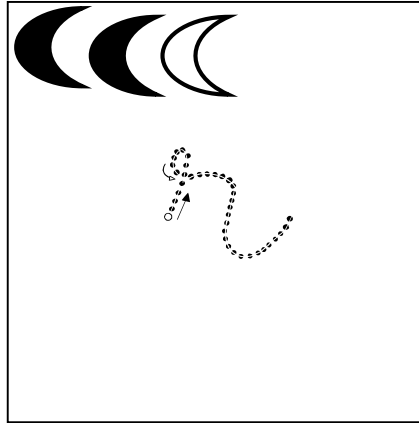
r . . . . .

re . . . . .

er . . . . .

or . . . . .

radis . . . . .



mardi 8 janvier

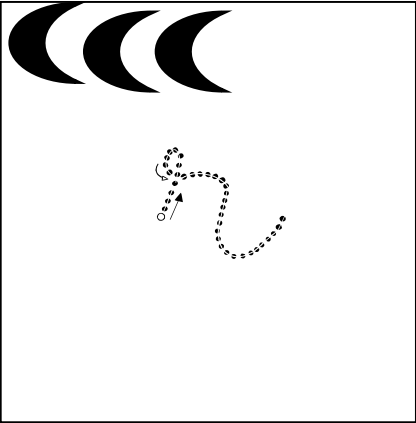
ron . . . . .

rou . . . . .

radis . . . . .

Roméo regarde par la serrure.

R



mardi 8 janvier

r . . . . .

ron . . . . .

Le rongeur mange son radis.

L

Roméo regarde par la serrure.

R



Prénom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Calcule et colorie les résultats. Entoure le nombre mystère.



$1+1$	$5+3$	$2+8$
$10+3$	$10+6$	$4+1$

10 8 6 2 13  
11 16



$20+6$	$10+5$	$3+10$
$0+30$	$30+7$	$2+20$

22 15 40 2 13  
30 37



$10-2$	$5+12$	$8-3$
$20+7$	$20-1$	$9+30$

39 17 5 8 21  
27 19

**Annexe n°4**

**Plan de Travail Individualisé – Deuxième phase – Groupe le plus performant**

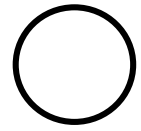
Plan de travail \_\_\_\_\_ CP \_\_\_\_\_ 2

Prénom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

	Activité	Fait	Commentaire
<b>LIRE</b>	<b>Fluence</b> Lecture à haute voix		
	<b>Lecture</b> Livre		
<b>ECRIRE</b>	<b>Ecriture libre</b> Cahier d'écrivain		
	<b>Encodage</b>		
	<b>Graphisme</b> Cahier jaune		
<b>CALCULER</b>	<b>Calculs</b>		
<b>CREER</b>	<b>Dessin libre</b>		
	<b>Cahier de poésie</b>		
	<b>Responsabilité</b>		

<b>Ce que <u>je</u> pense de mon travail</b>	<input type="radio"/>	
<b>Ce que <u>la maîtresse</u> pense de mon travail</b>	<input type="radio"/>	

## Lecture à voix haute

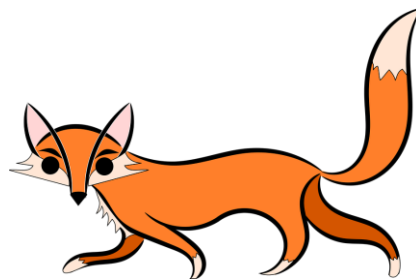


Aujourd'hui, c'est l'anniversaire de Rudi. Sa maman a préparé un très gros gâteau chocolat. Son papa a gonflé des ballons dans toute la maison. Rudi a écrit de belles cartes pour inviter tous ses amis.

Voilà les invités ! Ils ont des cadeaux dans les mains. Rudi est ravi. Maman pose les cadeaux et Rudi va jouer avec ses amis. Puis, il souffle les bougies et il ouvre ses cadeaux : un livre, deux voitures de course, des cartes et des billes. C'est une belle journée !

**Nombre de mots lus en 1 minute :** \_\_\_\_\_

## Encodage : écris les mots suivants



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

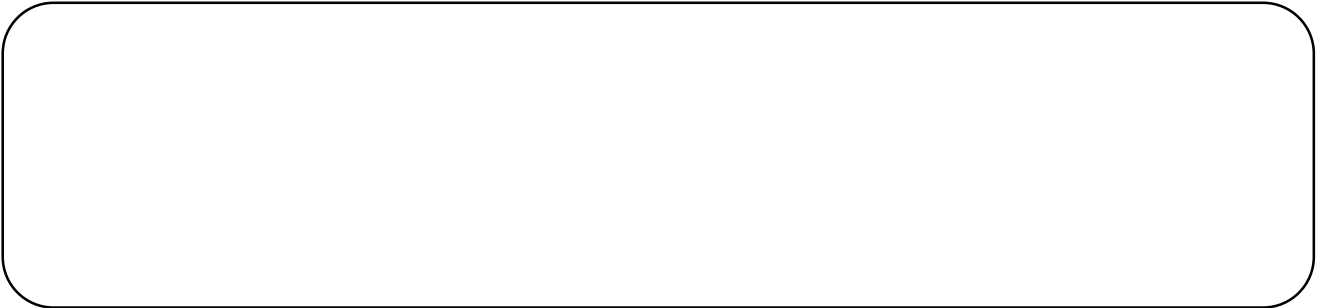
\_\_\_\_\_

## Calcul et résolution de problèmes

### Lis ce texte et réponds à la question en calculant

Manolo a 15 cartes Pokémon. Il en donne 2 à son ami Sami.  
Combien a-t-il de cartes maintenant ?

**Je dessine la situation :**



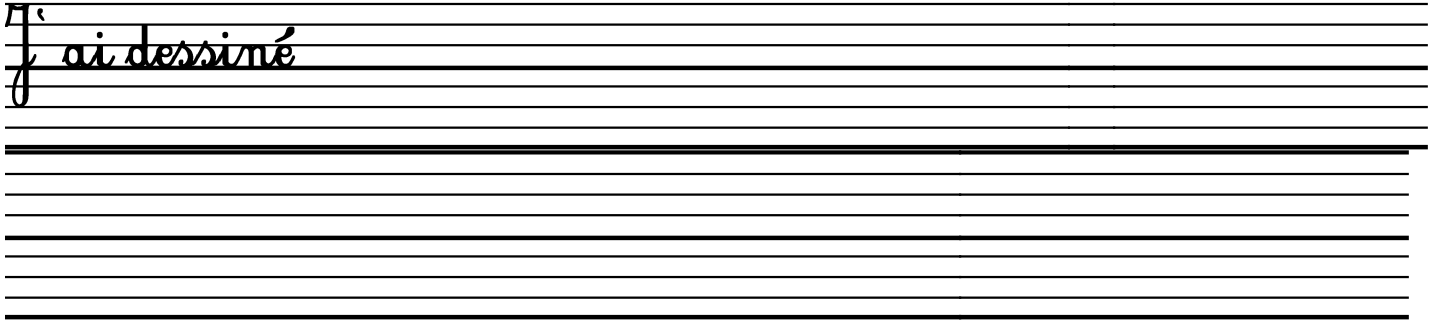
**Je calcule :**



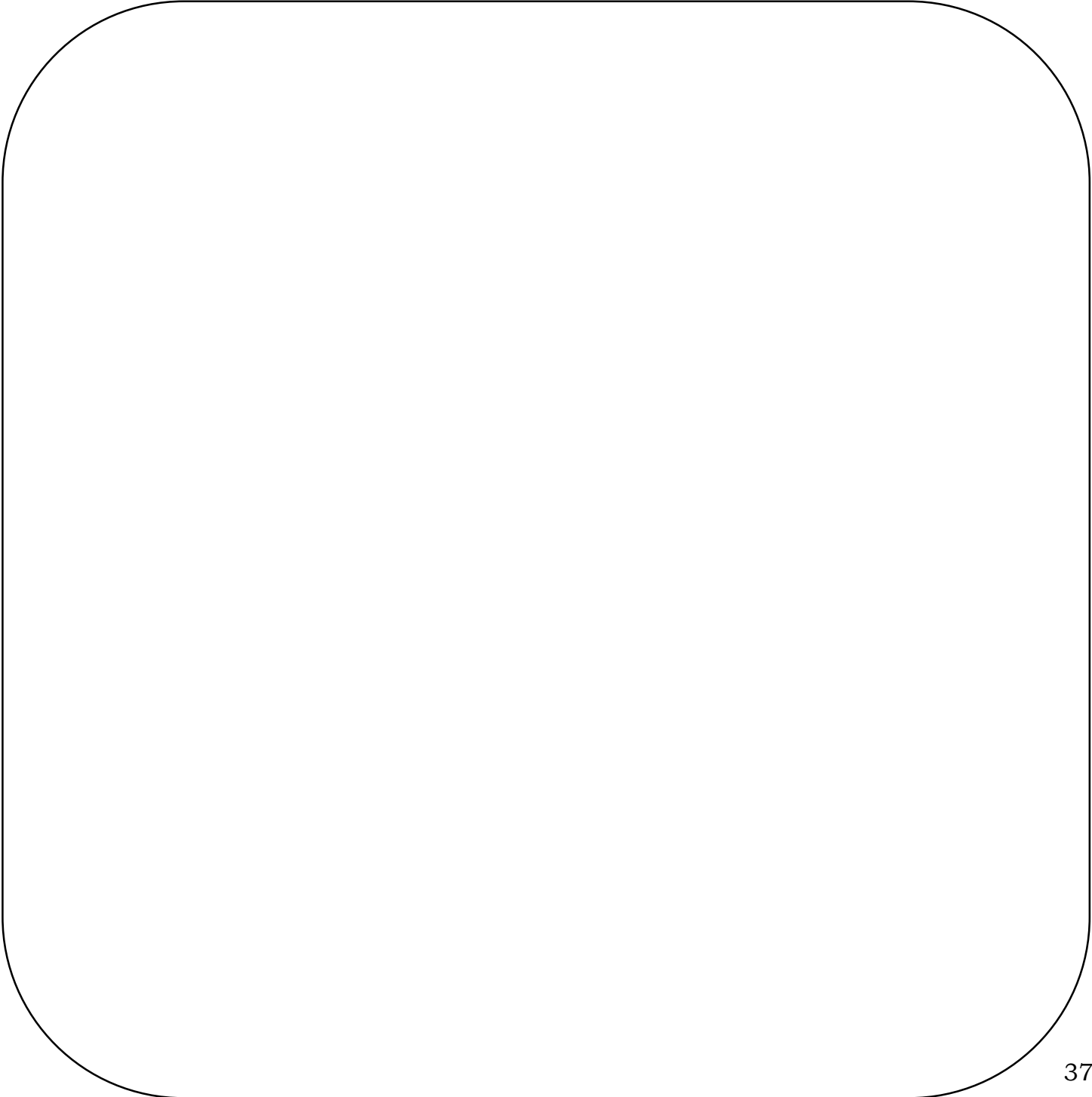
**Je réponds à la question :**

*Manolo a maintenant 13 cartes.*

# Dessin libre



*J'ai dessiné*





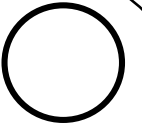
Plan de travail \_\_\_\_\_ CP \_\_\_\_\_ 2

Prénom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

	Activité	Fait	Commentaire
LIRE	Fluence Lecture à haute voix		
	Lecture Livre		
ECRIRE	Ecriture libre Cahier d'écrivain		
	Encodage		
	Graphisme Cahier jaune		
CALCULER	Calculs		
CREER	Dessin libre		
	Cahier de poésie		
	Responsabilité		

Ce que <u>je</u> pense de mon travail	<input type="radio"/>	
Ce que <u>la maîtresse</u> pense de mon travail	<input type="radio"/>	

<sup>6</sup> Ce PTI a été réalisé avec 6 versions différentes, en fonction des acquis de chaque élève. Les deux versions présentées ci-contre sont les plus extrêmes (un pour des élèves très performants et un pour des élèves le plus en difficulté). Certaines versions intermédiaires mélangent ces versions, pour des élèves très performants en lecture mais en difficulté en maths ou inversement.



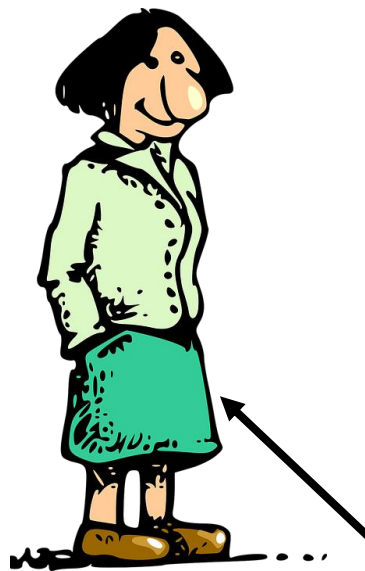
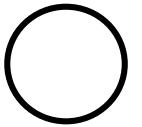
### Lecture à voix haute

Mardi, c'est la fête pour Rudi. Son papa a préparé une glace toute rose.

Voilà les amis ! Rudi est ravi.

Nombre de mots lus en 1 minute : \_\_\_\_\_

### Encodage : écris les mots suivants



---

---

---

---

---

---

---

---

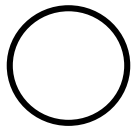
---

---

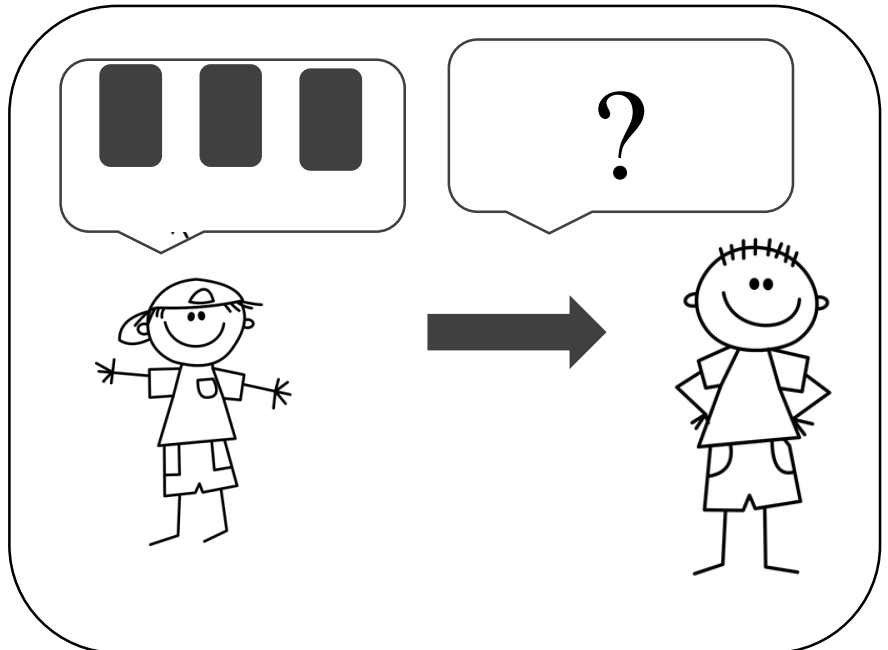
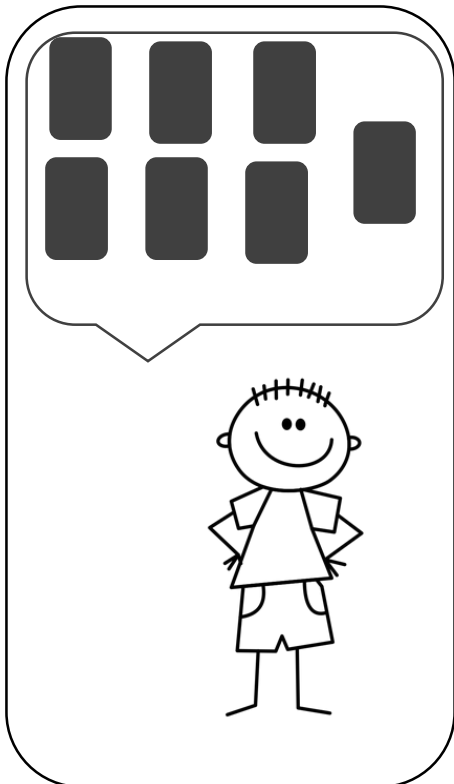
## Calcul et résolution de problèmes

Lis ce texte et réponds à la question en calculant

Manolo a 7 images. Sami lui en donne 3.  
Combien a-t-il d'images maintenant ?



J'observe la situation :



Je calcule : ..... + ..... = .....

Je réponds à la question :

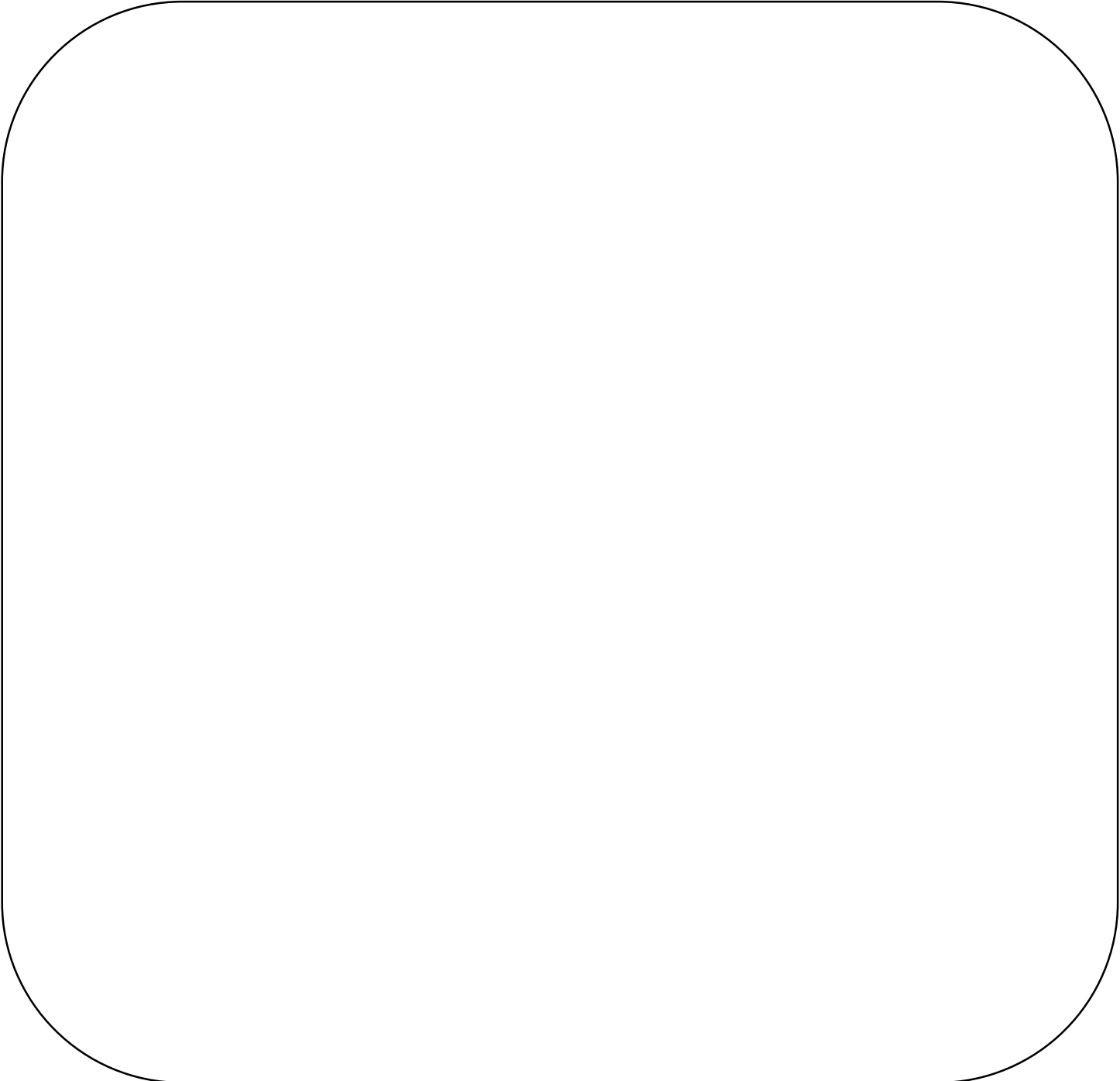
Manolo a maintenant 10 images.

**Dessin libre**



*f* ai dessiné

The image shows a musical staff with a treble clef and a first ledger line. The text "ai dessiné" is written in a cursive script across the staff. Below the staff are several empty musical staves.



## Bibliographie

**Cette biographie liste les ouvrages lus ou en cours de lecture et qui m'accompagnent cette année, ainsi que les sites qui m'ont aidée pour ce travail. Elle est non exhaustive.**

Aslanian, P. Chabrun, C. Le Ménahèze, F. Mathieu, A. Mazurie, C. Saint Luc, F. (2005). *Démarrer en pédagogie Freinet. Pourquoi ? Comment ?* Nantes, Editions ICEM-Pédagogie Freinet.

Bertet, M. (1996). *Les plans de travail*. In : Le Nouvel Educateur.

Bishop, M-F. (s.d.). *Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire*. IUFM du Nord-Pas-De-Calais, THEODILE.

Bureau, F. (2014). *Le plan de travail, un outil d'individualisation*. In *Recherches* n°60, *Outils*.

Chabrun, C. (2015). *Entrer en pédagogie Freinet*. Paris, Libertalia.

Collectif d'enseignants Freinet. (2016). *Ouvrons des pistes...Itinéraires de 10 enseignants Freinet*. Nantes, Editions du Centre d'Histoire du Travail.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope, Canopé.

Decker, V. (2016). *Trop classe !* Paris, Libertalia.

Decker, V. (2017). *L'école du peuple*. Paris, Libertalia.

Freinet, C. (1964). *Les techniques freinet de l'école moderne*. Paris : Librairie Armand Colin

Freinet, C. (2016). *Le maître insurgé. Articles et éditoriaux 1920-1939*. Paris, Libertalia.

Giauque, N. & Tièche-Chrisinat, C. (dir.). (2017). *La pédagogie Freinet. Concepts, valeurs, pratiques de classe*. Lyon, Chronique sociale.

Hassan, R. Carcassonne, M. Froment, M. (2010). *Analyse interactionnelle et didactique de séances de lecture en pédagogie classique et Freinet*. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes". Lyon, INRP, France. <hal-00533729>

Lafosse, A. (s.d.). *Pour un plus libre traitement de textes plus libres*. ICEM-Pédagogie Freinet.

Lamihi, A. (dir.), (1997). *Freinet et l'école moderne*. France, Ivan Davy éditeur.

Meignan, C. (2014). *L'aménagement de l'espace en pédagogie Freinet*. Education <dumas-01221849>

Meirieu, P. (s.d.). *Freinet et les sciences de l'éducation : des rencontres, des questions, une espérance*.

Musset, A. (2009). *La pédagogie Freinet et l'auto-efficacité*. Université de Rouen, Mémoire de Master.

Reuter, Y. (dir.). (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris, L'Harmattan.

Reverdy Catherine (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>.

Saint-Luc, F. (2009). *La professionnalisation des enseignants en primaire, prise de risque et source d'angoisse : les apports possibles du mouvement Freinet*. Université de Provence, Communication doctorale.

Staquet, C. (2019). *Pratiques de coopération en classe. Rendre les élèves autonomes, responsables et solidaires*. Lyon, Chronique sociale.

Vergnioux, A. (2001). *Le texte libre dans la pédagogie Freinet*. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°23, 2001. Les pratiques extra-scolaires de lecture et d'écriture des élèves. pp. 151-168; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2364>.  
[https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2001\\_num\\_23\\_1\\_2364](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_23_1_2364)

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

## **RESUME**

Cet écrit réflexif présente mon travail d'expérimentation sur la mise en place de Plans de Travail Individualisé dans un cadre d'enseignement partagé en classe de CP. A partir des constats faits par mes tutrices et moi-même en début d'année, j'ai mis en place cet outil pour tenter de répondre au mieux aux besoins de ma classe. Ce travail présente donc une analyse de la relation entre besoins et pratique concrète autour du plan de travail.

Le cadre théorique et les valeurs qui entourent ce projet sont empruntés à la pédagogie Freinet et à l'Ecole Moderne. Ce travail est à mettre en lien avec mon portfolio, qui retrace mon parcours d'enseignante débutante vis-à-vis de la pédagogie Freinet et décrit toutes les autres expérimentations que cette année de stagiaire m'a permis de mener.

## **MOTS-CLES**

pédagogie collaborative – pédagogie différenciée – planification – travail de l'enfant

## **ABSTRACT**

This writing shows my experimental work about organising « workplans » in a 6 and 7 years old class which I share with another teacher. From my tutors and I findings, I put this instrument in place in order to respond my class' needs. This work shows an analysis of the relationships between needs and pedagogical practice.

The conceptual framework and the values which surround this project are borrowed from Freinet pedagogy and Ecole Moderne. There is a link which needs to be done between this work and my portfolio. It tracks my teacher path in Freinet pedagogy and describes all the experiments which this internship year allows me to do.

## **KEYWORDS**

group learning – differentiated teaching – planning – child labour