



HAL
open science

L' influence des plans de travail sur la motivation des élèves

Mathilde Robert

► **To cite this version:**

Mathilde Robert. L' influence des plans de travail sur la motivation des élèves. Education. 2019. dumas-02404325

HAL Id: dumas-02404325

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02404325>

Submitted on 11 Dec 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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la
Formation » Mention 1**

Année 2018-2019

ROBERT Mathilde

*L'INFLUENCE DES PLANS DE
TRAVAIL SUR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES.*

Sous la direction de : **Pierre EMERY**

UNIVERSITÉ DE ROUEN

ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l' Education et de la
Formation » Mention 1**

Année 2018-2019

ROBERT Mathilde

*L'INFLUENCE DES PLANS DE
TRAVAIL SUR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES.*

Sous la direction de : Pierre EMERY

Résumé :

Ce travail de recherche s'intéresse à la pédagogie Freinet. Là où la pédagogie dite « traditionnelle » peine à engager les élèves dans le travail scolaire, nous avons étudié l'influence des outils utilisés dans cette pédagogie sur la motivation des élèves. À travers l'outil plan de travail, nous constaterons que l'élève s'engage plus aisément dans son travail car il en est tenu responsable. Suite aux cinq entretiens menés avec des enseignants disposant de plan de travail dans leur classe, nous expliquerons de quelle manière cet outil contribue à accroître la motivation des élèves.

Mots-clés : pédagogie Freinet, motivation, plan de travail, autonomie, coopération.

Remerciements :

Nous tenons à remercier dans un premier temps notre directeur de mémoire monsieur Pierre EMERY pour sa disponibilité sans faille, ses conseils et son soutien depuis deux ans.

Nous remercions également les cinq enseignants interrogés pour leur accueil, leurs conseils et leur enthousiasme.

Nous tenons également à remercier notre binôme Marion DE PINTO pour son investissement dans la mise des plans de travail au sein de notre classe.

Enfin, nous remercions Dimitri MABILLE pour sa patience et son écoute ainsi que nos grands-parents paternels et maternels pour leur soutien indéfectible.

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),

Nom, Prénom :

ROBERT Mathilde

Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen

N° étudiant : *21405299*

Année universitaire : *2018/2019*

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 entreguillettes.

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 : *Mont-Louis - Bigman*

Le : *23/04/2019*

Signature :

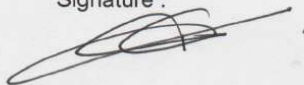


Table des matières

1 Quelques techniques Freinet.....	2
1.1 La coopération.....	2
1.1.1 Le travail en groupe.....	2
1.1.2 Le tutorat.....	3
1.2 Les brevets.....	5
2 La motivation.....	7
2.1 Définition.....	7
2.2 Les différents types de motivation.....	8
2.3 les facteurs de motivation: modèle de Viau (1994).....	9
2.3.1 la perception de la valeur d'une activité.....	10
2.3.2 La perception de sa compétence.....	11
2.3.3 La perception de contrôlabilité de la tâche.....	12
3 L'autonomie.....	14
3.1 Définition.....	14
3.2 Les différentes formes d'autonomie.....	15
3.3 Les stratégies d'autorégulation.....	17
3.4 Un outil pour développer l'autonomie : le plan de travail.....	19
3.4.1 Principe de fonctionnement.....	19
3.4.2 L'élaboration du plan de travail.....	19
3.4.3 L'importance du choix.....	21
3.4.4 Rôle de l'enseignant.....	22
3.4.5 L'auto-évaluation.....	24
3.4.6 Conclusion.....	27
4. Problématique et hypothèses.....	28
5. Méthodologie de recherche.....	28
5.1 Justification du choix méthodologie.....	28
5.2 Les modalités du recueil de données.....	28
5.3 Mise en place concrète.....	30
6. Résultats et analyse.....	32
6.1 Résultats bruts.....	32
6.1.1 Retranscription d'entretiens.....	32
6.1.2 Thématiques.....	32
6.2 Analyse et croisement des données.....	32
6.2.1 Analyse longitudinale.....	32
6.2.2 Analyse transversale.....	38
6.3 Discussion.....	43
7. Conclusion.....	45
Bibliographie.....	46
Sitographie.....	46

Introduction

Lors de notre année en Sciences de l'Éducation, un cours intitulé « différenciation pédagogique » nous a permis de nous interroger sur les pratiques d'enseignement. En effet, ancienne élève d'une école pratiquant une pédagogie dite « traditionnelle », les « pédagogies alternatives » nous étaient encore inconnues. C'est alors que la découverte de l'existence de ces pédagogies nous a apporté un nouveau regard sur les différentes pratiques d'enseignement.

Parmi les pédagogies alternatives, c'est la pédagogie coopérative qui nous a le plus intéressée car les élèves de ces classes nous paraissaient actifs, libres et motivés dans leurs apprentissages. Et pour cause ! l'essence même de cette pédagogie est de « faire de la classe un milieu actif grâce à des « techniques de vie » (Robbes, B. Héveline, E. 2000, p.3).

Intéressée par les enseignants pratiquant la pédagogie Freinet, nous avons pu constater au sein de leur classe que l'intérêt et la motivation des élèves face aux apprentissages étaient plus remarquables que dans d'autres classes ordinaires. De plus, l'autonomie des élèves dans leur travail était davantage sollicitée au quotidien. Cette autonomie s'explique en partie par la mise en place des plans de travail, outil majeur de la pédagogie Freinet.

Plusieurs interrogations se sont alors posées :

- quels sont les outils et techniques issus de la pédagogie Freinet ?
- quels sont les apports de chaque outil pour l'élève ?
- qu'est ce qu'un plan de travail ? À quoi sert-il ?
- est-ce que le plan de travail influence la motivation des élèves ?

Ce mémoire sera consacré à étudier l'influence des plans de travail sur la motivation des élèves. Pour cela, nous développerons quelques techniques Freinet et nous tenterons de définir la motivation et l'autonomie avant d'introduire la problématique et ses hypothèses. Une fois la méthodologie de recherche expliquée et justifiée, nous finirons par analyser les données récoltées afin de valider ou d'invalider nos hypothèses de départ.

I. Cadre théorique

1 Quelques techniques Freinet

La pédagogie Freinet est fondée sur plusieurs piliers, dont la coopération et les brevets. La coopération a en effet une place majeure dans les classes Freinet car elle est présente aussi bien dans les apprentissages que dans la vie de la classe. Les conseils, les projets de classe, le tutorat sont des exemples de démarches coopératives.

Nous aborderons ici la notion de coopération à travers le travail en groupe et le tutorat puis nous discuterons des brevets et de leur influence sur le travail des élèves.

1.1 *La coopération*

A l'inverse de la pédagogie traditionnelle, la pédagogie Freinet repose majoritairement sur la coopération entre élèves pour construire et favoriser les apprentissages. La coopération, dans le rapport au savoir, se définit comme un ensemble d'élèves qui interagissent, échangent et participent chacun à la construction de leurs propres apprentissages. Ainsi, cette coopération se traduit par différentes organisations au sein de la classe : l'aide, l'entraide, le tutorat, le travail en groupe, la démarche de projets, les conseils et jeux coopératifs et les marchés de connaissances.

L'ensemble de ces dispositifs permet aux élèves de travailler avec leurs pairs afin qu'ils s'approprient tous le savoir, car, comme le dit François Le Ménahèze (cité par Connac, 2009, p. 53) : « c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul ».

Nous aborderons ici trois dispositifs pour organiser la coopération : le travail en groupe, le tutorat et les brevets.

1.1.1 *Le travail en groupe*

Le travail en groupe est une démarche régulièrement sollicitée dans les classes de la pédagogie Freinet. En effet, l'un des principes majeurs de Célestin Freinet est que l'élève est membre d'une communauté. Ainsi, chacun apprend de soi, apprend des autres et c'est donc le groupe qui prime sur l'individu. C'est dans cette optique que le travail en groupe s'inscrit.

Selon Sylvain Connac (2009), lors d'un travail en groupe, les élèves sont face à une « situation-problème » scrupuleusement choisie par l'enseignant. L'objectif est que chaque élève, après avoir réfléchi seul dans un premier temps, confronte ses représentations avec les

membres de leur groupe. Ainsi, toutes les représentations initiales qui émergent au sein du groupe vont créer un conflit socio-cognitif et c'est à partir de ce conflit que vont naître des questionnements pour lesquels les élèves auront besoin d'une réponse. C'est en créant ce conflit que l'élève va être disposé à entendre et s'approprier le savoir énoncé par l'enseignant afin d'ajuster ses connaissances ou d'en construire de nouvelles. C'est en cela que le travail en groupe prend tout son sens pour l'élève.



Figure 1 : Organisation pédagogique lors d'un travail en groupe (D'après <https://www.icem34.fr>, 25/02/2019 à 12h03)

Comme illustré ci-dessus, le travail en groupe nécessite une organisation respectant une certaine chronologie des étapes. En effet, après avoir pris connaissance de la situation-problème (étape 1), l'enseignant veille à expliciter la consigne et s'assure de sa compréhension par tous (énoncé, durée, étapes, explicitation, questions, reformulation). C'est lors de l'étape 3 que les élèves vont réfléchir, dans un premier temps de façon individuelle, pour pouvoir ensuite échanger avec les membres de leur groupe. Il est primordial que l'élève cherche d'abord seul pour pouvoir apporter ensuite ses propres idées et représentations sans être influencé par celles des autres. Ensuite, une mise en commun est faite au cours de ce travail. Soit les échanges permettent une institutionnalisation des savoirs, soit l'enseignant considère que les élèves n'ont pas été dans la bonne direction et propose des outils, des aides ou une autre consigne pour continuer le travail de recherche en groupe afin que l'institutionnalisation des apprentissages arrive au moment où les élèves en ont besoin et non pas en plein milieu de leur recherche car cela risquerait d'être contre-productif en termes d'apprentissages.

1.1.2 Le tutorat

Selon Connac (2009), Le tutorat est l'une des composantes des relations coopératives dans une classe. En effet, il implique deux élèves : un tuteur et un tutoré. Le rôle du tuteur est d'apporter une aide à un élève qui en fait la demande. Pour que cette organisation fonctionne, il faut que les deux acteurs soient volontaires : le tuteur accepte d'aider le tutoré ; le tutoré

demande à être aidé par le tuteur. Il est donc question ici d'une réciprocité entre tuteurs et tutorés. Mais comment cela s'organise concrètement en classe ?

D'abord, un élève tuteur a parcouru plusieurs étapes avant de le devenir. En effet, tous les élèves ne peuvent pas forcément l'être car certaines conditions sont requises telles qu'un test d'évaluation au tutorat (brevet de tuteur, annexe 1), la prise de connaissance des règles lorsqu'on est tuteur (exemple : d'abord terminer son travail, ne pas donner la réponse, ne pas se moquer...) et respecter le principe de parité car « un tuteur n'est pas un « chef » qui commande celui qui aide. Il est là pour l'accompagner et répondre à ses questions afin que ses journées à l'école se passent bien. »¹

Connac (2009) souligne que la mise en place du tutorat dans une classe permet à l'enseignant de ne pas être la seule personne ressource pour apporter de l'aide et cela prouve aux élèves qu'ils sont, eux aussi, capables d'expliquer et d'aider leurs pairs. C'est un dispositif qui repose sur la confiance. Pour faciliter l'organisation du dispositif dans la classe, des outils peuvent être utilisés par les élèves comme le tétra'aide (annexe 2), qui permet à l'enseignant ou les tuteurs de visualiser les demandes urgentes et de savoir, d'un rapide coup d'œil, grâce aux couleurs, comment les élèves évoluent dans leur travail. De manière plus directe, le passeport (annexe 2) permet à chaque élève qui demande de l'aide de le déposer près d'une personne ressource pour qu'elle lui vienne en aide. Soit cette personne est disponible et vient en aide directement à l'élève, soit il viendra vers lui ultérieurement et dans ce cas, l'élève demandeur passe à un autre travail.

Contrairement à ce que nous pourrions penser, le tutoré n'est pas le seul à bénéficier des avantages de ce dispositif. En effet, le tuteur qui réussit à aider un élève à résoudre un problème est la preuve qu'il l'a lui-même résolu. Il s'est également mis à la place du tutoré pour comprendre l'obstacle qu'il rencontrait et ainsi y répondre au mieux. Être tuteur c'est donc aussi avoir la capacité à s'adapter à la personne que l'on aide. Aussi, le fait d'expliquer à quelqu'un d'autre comment nous avons fait, demande une réflexion méta-cognitive sur sa propre démarche. Autrement dit, le tuteur doit se souvenir comment il est parvenu à la réponse et s'interroger sur le cheminement mental qu'il a emprunté pour résoudre le problème. Finalement, cette activité mentale oblige le tuteur à réactualiser ses connaissances, voire les renforcer et les modifier. Connac dira même que « celui qui enseigne apprend plus que celui qui reçoit » (2009, p.54).

1 Extrait du portfolio des élèves de l'école coopérative, Antoine Balard à Montpellier.

1.2 *Les brevets*

Selon Freinet (1949), les brevets ont été mis en place pour mettre l'accent sur les réussites des élèves plutôt que sur leurs insuffisances ou leur échecs. Les brevets scolaires sont imités des brevets scouts pensés par Baden-Powel qui avait remarqué l'envie spontanée des enfants à se surpasser sans cesse. Ainsi, le choix des brevets proposés aux élèves prend en considération leurs besoins.

En fonction des préférences et des tendances des élèves, l'enseignant leur indique les épreuves de brevets correspondants. Ensuite, l'élève peut s'entraîner jusqu'à l'épreuve. Or, il ne suffit pas d'apprendre par cœur ou de « bachoter » pour réussir un brevet. En effet, l'épreuve consiste à un travail qui est régulier et méthodique et qui demande beaucoup d'entraînements en perspective d'une conquête définitive. Freinet (1949) prend l'exemple du brevet sportif où quelques entraînements avant le jour du brevet s'avèreraient inefficaces puisque « les muscles n'obéissent ni à la mémoire, ni à la mnémotechnie ». Il en est ainsi pour les brevets scolaires.

Ces brevets permettent désormais d'agir : ils ont pour but de sanctionner « une activité effective, une réalisation ou une conquête » (Freinet, 1949).

Toutefois, Freinet (1949) ajoute que la mise en place de brevets nécessite des outils. Par exemple, nous ne pourrions pas proposer un « brevet d'imprimeur » s'il n'y a pas d'imprimerie dans l'école. Une liste de brevets a donc été établie en corrélation avec le plan de travail de l'ICEM². Cette liste comprend :

- des brevets obligatoires qui concernent les thèmes majeurs de l'École (Lecture, sciences, histoire-géographie...);
- des brevets accessoires (fruitier, grimpeur, chasseur, explorateur...).

Il revient ensuite à l'enfant de choisir parmi la liste des brevets proposés en fonction de ses propres intérêts. Cependant, Freinet (1949) ayant remarqué que les enfants étaient attirés par les brevets qui demandent le moins d'efforts intellectuels et qui présentent

2 Institut Coopératif de l'École Moderne.

rapidement un résultat visible aux yeux de tous (dessinateur, graveur, cuisinier...), l'élève doit tenter au moins trois brevets obligatoires.

Freinet (1949) explique qu'un travail régulier tout au long de l'année assure le certificat technique à tous les élèves. Grâce aux brevets, il n'y a plus d'échec. Le brevet est le symbole d'une compétence atteinte. En outre, Freinet avertit les éducateurs qu'ils ne doivent pas décerner des brevets à des élèves qui ne le méritent que partiellement. Sa valeur en serait atteinte.

Il existe plusieurs avantages à mettre en place des brevets. D'abord, selon Freinet (1949), le brevet permet de valoriser chaque élève et l'invite à aller le plus loin possible dans ses apprentissages. L'évaluation devient ainsi naturelle et la détermination des objectifs émane de l'élève lui-même. Ensuite, toujours selon Freinet (1949), le brevet est le témoin des compétences de l'élève. Il peut donc être source d'indications pour une future orientation de l'enfant. Le brevet peut également être valorisé en dehors de la sphère scolaire. Enfin, Connac (2009) explique que le brevet est attribué à un élève qui connaît ou sait faire quelque chose qu'il est capable d'expliquer à d'autres. Ainsi, un élève qui détient un brevet sur une compétence ou une connaissance peut venir en aide à ceux qui en ont besoin. Cela rejoint l'esprit de coopération que nous évoquions ci-dessus. Dans *Le Nouvel Educateur*, l'ICEM (2008) précise que l'élève peut inscrire son nom dans un tableau en face du brevet acquis pour signifier aux autres qu'il peut être une personne ressource dans le domaine en question. Les brevets ont donc du sens car ils s'inscrivent dans un travail coopératif. Ils profitent à l'apprenant qui en apprécie l'excellence.

Comme le soulignent Robbes et Héveline (2000), les techniques Freinet engagent l'élève dans un travail qui articule aussi bien ses désirs que ses apprentissages. De plus, ces techniques imposent une certaine coopération pour qu'aboutissent des projets par exemple. Toutefois, les activités collectives n'empêchent pas la mise en place de travail individualisé dans la classe, respectant les rythmes d'apprentissage de chacun. L'élève trouve donc sa place au sein du groupe et au sein de la classe. Ces techniques Freinet, dotées d'une forte cohérence interne (Robbes, B. Héveline, E. 2000), ne seraient-elles pas source de motivation pour l'élève ?

2 La motivation

2.1 *Définition*

Dans *La motivation en contexte scolaire* (1994), Rolland Viau constate que la plupart des enseignants définissent la motivation en fonction de ce qu'ils ont observé dans leur classe. Ainsi, ils tirent des explications de leurs observations pour conclure qu'un élève est motivé s'il écoute attentivement en classe et qu'il travaille avec persévérance. Or, une telle définition de la motivation semble trop vague pour pouvoir agir sur celle-ci.

Viau (1994) propose alors une définition plus scientifique de la motivation s'inspirant des travaux de chercheurs (Schunk, Zimmerman, Pintrich, Schrauben p.7):

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Autrement dit, Viau explique que la motivation n'est pas un phénomène statique et donc qui est sujet au changement. Les perceptions que l'élève a de l'activité jouent un rôle prépondérant sur sa motivation ainsi que les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage. Cette définition permet aux enseignants de comprendre qu'il ne s'agit pas seulement d'aimer une discipline pour être motivé : il faut également que les conditions d'apprentissage soient pensées afin d'influencer la motivation des élèves.

Selon Viau (1994), les caractéristiques individuelles de chaque élève doivent être prises en compte pour concevoir des activités pédagogiques. Les caractéristiques individuelles en contexte scolaire sont :

1. L'intelligence : les tests d'intelligence permettent d'identifier les difficultés d'apprentissage afin d'aider l'élève à exploiter au maximum son potentiel intellectuel.
2. Les connaissances antérieures qui établissent le lien entre ce que l'élève sait et ce qu'on lui enseigne pour lui donner du sens.
3. Les styles cognitifs et les styles d'apprentissage représentent les préférences de chacun dans la façon d'apprendre, penser, comprendre...

4. Les émotions qui correspondent à la manière dont une personne perçoit ce qui lui arrive. En contexte scolaire, l'émotion peut apparaître lors de la réception d'une note par exemple.
5. L'anxiété, qui procure du stress et des réactions physiologiques (transpiration, maux de tête), a un effet négatif sur l'apprentissage car l'élève appréhende les conséquences d'un échec éventuel et perd ses moyens. Le temps d'évaluation développe davantage l'anxiété.
6. Enfin, la motivation est l'élément essentiel à prendre en considération pour expliquer le comportement des élèves face aux apprentissages. De plus, certaines caractéristiques individuelles influencent la motivation des élèves. Par exemple, si les connaissances antérieures de l'élève ne sont pas prises en compte par l'enseignant, cela peut créer des problèmes de motivation chez les élèves qui ne perçoivent pas de lien entre ce qu'ils savent et ce qu'on leur enseigne et tendent donc à se décourager. Quant aux émotions, elles sont, pour certains chercheurs, source de motivation...

Viau (1994) souligne que ces caractéristiques individuelles, étant difficilement observables, sont mesurées par l'intermédiaire de comportements qu'elles engendrent. Par exemple, pour tenter de mesurer la motivation, l'enseignant va focaliser son attention sur la persévérance de l'élève dans l'accomplissement d'une tâche.

La motivation apparaît donc comme un processus complexe, nourrit de diverses sources et en lien avec le milieu, les besoins, les réussites, les moyens, le sens et le but de l'élève. Ainsi, comme le souligne Viau (1994), « la motivation joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage » (p. 1).

2.2 Les différents types de motivation

Selon une étude de l'INPES³ (août 2006) sur *La santé des élèves de 11 à 15 ans en France*, un déficit en matière de motivation scolaire est notable chez les élèves français. Connac (2009) souligne donc que la question de la motivation en contexte scolaire est au cœur des problématiques éducatives. En s'appuyant sur les théories humanistes de la motivation, il distingue trois types de motivation.

3 Institut National de Prévention et d'Éducation pour la santé.

D'abord, la motivation extrinsèque qui est régie par les renforcements : l'activité est pratiquée à des fins précises (exemple : obtenir une bonne note, éviter une sanction). Ainsi, cette motivation est provoquée par des pressions et stimulations extérieures à l'élève.

En revanche, la motivation intrinsèque est l'attrait de l'activité pour elle-même. En effet, l'élève va s'engager dans une activité parce qu'il trouve de la satisfaction à agir en fonction de ses propres attentes et des objectifs qu'il s'est fixé. La curiosité, l'appartenance sociale, l'autodétermination et le sentiment de compétence contribuent activement au développement de la motivation intrinsèque. Au contraire, les récompenses ou tout autre renforcement contribueraient à diminuer cette motivation (l'intérêt est diminué par la contrainte). Lieury et Fenouillet (1996) iront jusqu'à dire que « le renforcement tue la motivation intrinsèque » (p.29).

Enfin, l'amotivation correspond quant à elle à l'absence de toute motivation. Parfois nommée « résignation apprise », elle apparaît lorsque l'élève ne perçoit plus l'utilité de son action. Selon Lieury et Fenouillet (1996), les élèves démunis de motivation attribuent leurs échecs à des causes internes où ils n'exercent pas de contrôle sur celles-ci. C'est le cas par exemple d'une déficience de l'intelligence. En revanche, l'élève peut influencer sur d'autres causes internes, comme le manque de sérieux, et se mettre à travailler.

L'ensemble des travaux de chercheurs montre que c'est la motivation intrinsèque qui est valorisée à l'école car elle invite l'élève à persévérer hors de la pression sociale (ibid. p.131). Pourtant, comme le soulignent Lieury et Fenouillet (ibid.), tout concourt à réduire la motivation intrinsèque à l'école car elle est obligatoire et la compétition sociale ajoutée à la hiérarchie des disciplines sont perçues comme des contraintes qui engendrent la baisse de l'intérêt et de la curiosité...

2.3 *les facteurs de motivation: modèle de Viau (1994)*

Rappelons-le, Viau définit la motivation en contexte scolaire comme « un état dynamique » émanant des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité et à y persévérer pour atteindre un but.

Il modélise cette définition de la motivation en contexte scolaire par un schéma (annexe 3) qui met en lumière les déterminants et les indicateurs de la motivation. Les indicateurs permettent de mesurer le degré de la motivation d'un élève alors que les déterminants correspondent à la

manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir. D'après les recherches sociocognitives en pédagogie, la motivation en contexte scolaire serait principalement influencée par trois types de perception :

- la perception de la valeur d'une l'activité ;
- la perception de sa compétence à l'accomplir ;
- la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences.

2.3.1 la perception de la valeur d'une activité

Selon Viau, « la perception de la valeur d'une activité est un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (p.44, 1994). Autrement dit, l'élève se demande pourquoi il ferait cette activité, ce qu'elle va lui apporter et si celle-ci lui permet d'atteindre ses buts avant même de s'engager dans la tâche. Les réponses à ces questions influenceront sa motivation, son engagement et sa persévérance dans l'activité.

Si nous reprenons le concept de « perspective future » de Viau, un élève dont les aspirations sont claires et dont les buts pour les réaliser sont bien étalés dans le temps sera plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité bien que celle-ci ne lui offre pas de récompenses immédiates. En revanche, un élève dont les buts sont confus ou peu structurés n'a pas de point de référence pour juger de la valeur d'une activité, surtout si celle-ci ne lui apporte pas de satisfactions immédiates. Les activités scolaires, qui demandent du travail, de la persévérance et un engagement cognitif, n'attirent pas ou peu les élèves dépourvus de but car ils n'en perçoivent pas l'utilité.

Pour qu'un élève s'engage dans une activité, il est primordial qu'il sache pourquoi il le fait et ce que cela va lui apporter. L'enseignant a un rôle clé dans la perception que les élèves ont de l'activité car il doit les aider à percevoir la valeur de la matière proposée et établir des liens entre l'activité proposée et les différents domaines qui intéressent les élèves. Ainsi, l'entrée dans l'activité sera différente car l'élève s'y engagera non pas pour répondre à la demande du professeur mais parce qu'il y trouvera du sens et en tirera un plaisir personnel.

Un élève qui ne comprend pas la tâche qu'il doit effectuer, qui ne trouve pas de sens dans celle-ci ne pourra être motivé pour la faire. Pour être motivé, il faut connaître le sens et la valeur de la tâche.

2.3.2 *La perception de sa compétence*

Toujours selon Viau, la perception de sa compétence consiste pour l'élève à évaluer ses capacités à accomplir une activité. Bandura (1986, cité par Viau, 1994, p.57) indique qu'il existe quatre sources de la perception de sa compétence :

1. Les performances antérieures : l'élève, face à une activité comportant un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, prend comme points de références ses réussites et ses échecs antérieurs.
2. L'observation de l'exécution d'une activité par d'autres : en observant une démonstration faite par l'enseignant ou par un pair, l'élève apprend comment faire la tâche tout en évaluant ses compétences à l'accomplir. Selon certains chercheurs, quand l'élève observe un pair, sa perception de sa compétence est davantage influencée car l'élève s'identifie plus facilement à un pair qu'à l'enseignant qu'il considère comme un spécialiste. Si l'élève observe un pair ayant les mêmes caractéristiques que lui et qui réussit la tâche, alors il s'en sentira lui aussi capable (1991, Schunk, cité par Viau, 1994, p.57)
3. La persuasion permet à l'élève de se sentir capable de réaliser une tâche et de prendre conscience de ses capacités grâce à l'intervention de l'enseignant ou d'autres intervenants en milieu scolaire qui le convainquent et l'encouragent avant et pendant l'exécution.
4. Les réactions physiologiques et émotionnelles peuvent également influencer la perception de sa compétence d'un élève car des signes d'angoisse ou de sueurs lors d'un examen peuvent être interprétés par l'élève comme étant des signes d'échec quant à la tâche demandée.

Ces quatre sources de la perception de sa compétence sont principalement axées du point de vue de l'élève. Notons que d'autres sources qui proviennent de l'enseignement influencent également le jugement que l'élève porte sur sa compétence à accomplir une activité. Par exemple, la perception de l'enseignant sur le travail de l'élève, ses modes d'évaluations ou ses commentaires influencent l'opinion de l'élève qu'il a de sa compétence à faire l'activité.

Pour illustrer notre propos, considérons deux enseignants : enseignant A et enseignant B. Lors de la correction d'une dictée de dix mots en classe de CE1, l'enseignant A relève trois

erreurs sur une copie. Sur cette même copie, l'enseignant B relève sept mots correctement orthographiés. A priori, il n'y a pas de différence entre les deux corrections. Or, l'un comptabilise les erreurs (voire les « fautes », selon le point de vue) alors que l'autre souligne les réussites. Si l'on comptabilise les mots correctement orthographiés plutôt que les incorrectes, l'enseignant pratique l'évaluation positive et l'élève ne sera pas découragé ou démotivé par ce feedback car « la satisfaction provoquée par la réussite pousse à d'autres réussites » (Theytaz, P. 2007, p.72).

Viau ajoute (1994, p.60) que les recherches de Schunk en 1982 montrent que les feedbacks peuvent influencer l'opinion que les élèves ont de leur compétence. Un élève qui reçoit un feedback positif sur l'effort qu'il a fourni ou sur son aptitude dans une discipline améliore l'opinion qu'il a de sa perception de sa compétence à accomplir une tâche. Au contraire, un feedback négatif du type « tu n'es pas un matheux » renforce et entretient l'opinion négative de l'élève sur ses compétences dans cette discipline.

Nous constatons qu'il est difficile pour l'élève d'avoir une perception réaliste de sa compétence à accomplir des activités. Les feedbacks s'avèrent subjectifs selon l'enseignant et parfois l'élève se juge trop ou pas assez compétent. Pour remédier à cette difficulté de perception, Viau (1994) propose de fournir aux élèves des outils pour s'autoévaluer le plus justement possible. En effet, au lieu d'essayer de persuader l'élève sur ses compétences, il semblerait plus judicieux de lui apprendre à devenir plus compétent, notamment en lui laissant une large part de responsabilités en matière d'évaluation, grâce à des outils mis à sa disposition.

2.3.3 La perception de contrôlabilité de la tâche

La perception de contrôlabilité est définie par Viau (1994) comme « la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire » (p.64). Un élève a une perception élevée de la contrôlabilité s'il choisit de plein gré une stratégie qui lui permettra de résoudre le problème auquel il est confronté. Au contraire, un élève qui suit une démarche imposée sans réellement percevoir si celle-ci lui permettra de réussir la tâche, a, quant à lui, une faible perception de contrôlabilité. De ce fait, nous constatons que l'enseignant occupe un rôle clé dans cette perception car il doit léguer une part de contrôlabilité à l'élève.

Toutefois, la part de contrôle accordée aux élèves n'est pas bénéfique pour tous car certains ont besoin d'être guidés, contrôlés et se trouvent désavantagés s'ils en sont désormais responsables.

Deux facteurs influencent la perception de la contrôlabilité de l'élève selon Tardif, McCombs et Candy :

1. la perception de sa compétence (développée ci-dessus) ;
2. les perceptions attributionnelles : l'élève attribue ses réussites et ses échecs à des causes différentes.

Les causes invoquées par les élèves ont été classées par Weiner selon trois dimensions :

- le lieu de la cause : soit la cause est interne à l'élève (talent, persévérance, fatigue, etc.) soit la cause est externe (chance, qualité de l'enseignement, etc.) ;
- la stabilité de la cause : la cause peut être stable si elle a un caractère permanent aux yeux de l'élève (c'est le cas de l'intelligence). En revanche, une cause qui fluctue régulièrement est dite modifiable ;
- le contrôle de la cause : certaines causes ne sont pas contrôlables par l'élève car il n'a aucun pouvoir sur celles-ci (exemple: la chance). D'autres causes sont dites « contrôlables » si l'élève a l'opportunité de les éviter.

Ces trois dimensions mettent en lumière la relation étroite entre les perceptions attributionnelles d'un élève et sa perception de la contrôlabilité d'une activité. En effet, si l'élève attribue son échec à une cause interne, modifiable et contrôlable, il pourra, lorsqu'il devra accomplir à nouveau cette activité, éviter les facteurs qui ont précédemment causé l'échec afin, cette fois-ci, de réussir la tâche. En revanche, un élève qui attribue son échec à une cause externe, stable et incontrôlable n'aura pas une perception élevée de la contrôlabilité de son déroulement car, selon lui, il ne pourra pas agir sur ces causes. Si les échecs perdurent malgré une succession d'efforts, l'élève peut sombrer dans une impression de n'avoir aucun contrôle sur ce qui lui arrive. Seligman nomme cette réaction d'abandon « l'impuissance apprise » (cité par Viau, 1994, p.68) qui est la forme la plus négative de la perception de contrôlabilité.

Selon une recherche de Findley et Cooper (1983), il existerait une relation positive entre la perception de sa contrôlabilité et la performance de l'élève. Autrement dit, plus un

élève sent qu'il contrôle son apprentissage, plus il est performant car il est conscient des causes qui le mènent à la réussite.

Cependant, il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut faire pour être motivé, il faut aussi savoir quand le faire. C'est pourquoi l'organisation et la gestion du temps semblent essentiels pour créer de bonnes conditions pour apprendre (exemple : plan horaire quotidien). En effet, comme le souligne Philippe Theytaz dans *Motiver pour apprendre* : « la régularité du rythme des activités donne un cadre clair et sécurisant qui permet [...] d'évaluer ce qui a été fait et ce qui reste à faire » (p.27).

Finalement, pour qu'un élève s'engage dans une tâche et soit motivé pour la réaliser, il semble important de lui communiquer les exigences qu'elle comporte, les différentes étapes qu'elle nécessite pour qu'il soit en mesure de savoir quand le but est atteint, car, comme le souligne Viau (1994), la motivation naît en partie lorsque l'élève se sent capable de maîtriser la tâche à accomplir. De ce fait, nous pouvons nous demander si l'autonomie accordée à l'élève lui permet de développer et de renforcer sa perception de contrôlabilité...

3 L'autonomie

3.1 *Définition*

Selon Domenico Masciotra et Fidèle Medzo (2009), rendre l'élève autonome est l'une des finalités de l'éducation et de l'école. En effet, l'autonomie est un concept qui englobe toutes les dimensions du développement d'une personne telles que l'esprit critique, l'esprit d'équipe, l'esprit démocratique (p.30). Bien qu'un curriculum scolaire ne puisse, à lui seul, prendre la responsabilité du développement de l'autonomie, il peut y contribuer en grande partie afin d'aider l'élève à prendre des initiatives, se prendre en charge, être responsable, compétent, indépendant...

Masciotra et Medzo précisent qu'une personne autonome ne fait pas qu'assumer différents rôles mais « doit disposer de moyens pour élaborer et réaliser des projets personnels, améliorer ses conditions de vie et prendre en charge son développement personnel, voire la réalisation de soi ». (p.31). Ainsi, ces auteurs estiment qu'un curriculum scolaire doit veiller à ce que :

- l'élève dispose des ressources suffisantes et nécessaires pour remplir de façon autonome ses rôles sociaux et ainsi prendre en charge son développement personnel ;
- l'élève puisse mettre en action ces ressources avec compétence ;
- l'élève ait intériorisé les valeurs et les règles sociales qui sont rattachées aux rôles sociaux ;
- l'élève puisse agir par lui-même ;
- l'élève ait développé des dispositions et des attitudes appropriées en assurant une maîtrise de soi (autonomie affective).

En complément du premier point, Jonnaert, dans *Compétence et socioconstructivisme* (cité par Masciotra et Medzo, 2009, p.33) souligne que pour être autonome, une personne doit disposer de ressources internes :

- des ressources cognitives (des connaissances diverses),
- des ressources conatives (attitude, savoir-être, traits de personnalités, etc.),
- des ressources corporelles (force physique, dextérité, etc.).

Ainsi, Masciotra et Medzo (2009) décèlent une limite à l'autonomie car l'individu n'est autonome que dans les situations ou domaines où il dispose de ressources suffisantes. Ces auteurs considèrent qu' « être autonome, c'est réfléchir, penser, décider, faire des projets ou agir de soi-même ». (p.36). Cette proposition de définition soulève un point important : ce qui caractérise l'autonomie est le fait qu'elle permette de prendre des initiatives et donc ne se réduit pas seulement à l'exécution des tâches...

3.2 Les différentes formes d'autonomie

Selon Hervé Caudron (2001), il existe sept formes d'autonomie :

L'autonomie affective consiste à s'affirmer et à maîtriser et exprimer ses sentiments. Ainsi, l'individu identifie et contrôle ses émotions sans avoir recours à autrui.

L'autonomie corporelle permet d'être conscient de son corps et de ses possibilités et ainsi de le contrôler.

L'autonomie matérielle et pratique permet à un individu de s'adapter à l'environnement qui l'entoure. Pour un élève, cette autonomie lui permet de se débrouiller seul en classe pour aller chercher du matériel, ranger son casier, faire son cartable.

L'autonomie spatio-temporelle développe la capacité à se repérer et se situer dans l'espace et le temps. En contexte scolaire, l'élève se repère grâce aux différents coins de la classe, de la cour, de l'école.

L'autonomie langagière développe, quant à elle, la capacité à s'exprimer en utilisant le langage oral ou écrit à bon escient et en formulant ce qu'on veut dire.

L'autonomie dans l'organisation du travail occupe une place importante en contexte scolaire : l'élève anticipe et planifie ce qu'il va faire, gère son temps pour respecter les délais et contrôle ses stratégies pour les modifier si nécessaire.

L'autonomie intellectuelle rejoint la motivation intrinsèque car l'individu cherche des réponses à ses questions, s'informe, contrôle les informations et utilise ses connaissances antérieures pour construire de nouveaux apprentissages.

Enfin, l'autonomie morale permet à chacun de conduire ses actions en respectant des règles communes porteuses de valeurs au lieu de se soumettre à autrui.

Dans le cadre scolaire, chaque type d'autonomie citée ci-dessus occupe une place importante tout au long de la scolarité de l'élève. Dans ce devoir, nous nous focaliserons sur l'autonomie dans l'organisation du travail ainsi que sur l'autonomie intellectuelle en lien avec la motivation.

L'autonomie dans l'organisation du travail semble fondamentale pour l'élève qui apprend progressivement à planifier son travail, à réfléchir aux outils dont il a besoin pour faire une tâche, à mesurer les différentes étapes nécessaires pour atteindre son but. Cette autonomie permet à l'élève d'endosser un rôle actif dans ses apprentissages et s'émancipe peu à peu des directives de l'enseignant. En organisant lui-même son travail, l'élève se sent plus investi et plus engagé dans la tâche grâce à la responsabilité qui lui est accordée. Ce sentiment de responsabilité semble renforcer la perception de contrôlabilité de l'élève et, de surcroît, sa motivation.

L'autonomie intellectuelle est quant à elle l'une des finalités de l'école. Son rôle consiste en effet à développer la réflexion de l'élève pour que, peu à peu, il aille, par lui-même, chercher les réponses aux questions qu'il se pose et soit en quête de nouveaux savoirs pour assouvir son besoin de développement. Cette autonomie peut être rapprochée de la motivation intrinsèque où l'individu s'approprie de nouvelles connaissances dans un but personnel.

L'autonomie dans les apprentissages (autonomie dans l'organisation du travail et autonomie intellectuelle, Caudron, 2001) est décisive en contexte scolaire. L'élève apprend à penser, chercher, s'organiser, et s'adapter par lui-même. Le fait de « s'autogérer » contribue à renforcer sa perception de contrôlabilité et de sa compétence lorsqu'il atteint les buts qu'il s'est fixé. Ainsi, l'autonomie dans les apprentissages semble agir sur la motivation de l'élève.

3.3 Les stratégies d'autorégulation

Selon Viau (1994), les stratégies d'autorégulation permettent à l'élève qui les utilise d'être responsable de son apprentissage en sachant ce qu'il doit faire et surtout comment le faire. C'est, précise-t-il, ce que souhaitent développer les enseignants chez tous les élèves : « apprendre à apprendre » (p. 84). Ces stratégies nous informent sur ce qu'il se passe sur le plan cognitif de l'élève. L'aide des enseignants pour rendre l'élève responsable de ses apprentissages est désormais possible grâce aux recherches sur ces stratégies.

Dans *La motivation en contexte scolaire*, Viau s'inspire des travaux de Zimmermann en 1986 pour classer les stratégies d'autorégulation en trois catégories :

1. Les stratégies métacognitives ;
2. Les stratégies de gestion ;
3. Les stratégies motivationnelles.

La métacognition est définie comme la « conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement » (Pintrich, 1990, cité par Viau, 1994, p.85). Ainsi, un élève qui sait expliquer comment il est parvenu à résoudre un problème en mathématiques par exemple, a conscience de la procédure qu'il a entrepris et évalue constamment l'efficacité des stratégies d'apprentissage qu'il utilise afin de les ajuster au besoin. Comme l'indique Caudron (2001), la métacognition est une démarche qui demande un effort d'explication qui conduit elle-même à une analyse des connaissances ou des pratiques. Certains chercheurs nomment ce processus « le monitoring ».

L'autoévaluation est une stratégie qui vise également à renforcer la perception de contrôlabilité de l'activité puisque l'élève évalue son travail en fonction des objectifs qu'il s'était fixé en amont. Les objectifs choisis par l'élève constituent le fil directeur de son travail et il s'engage à essayer de les atteindre et en est le seul responsable.

Le développement des compétences métacognitives chez les élèves semble renforcer leur perception de contrôlabilité.

Selon Viau (1994), les stratégies de gestion permettent à l'élève d'organiser ses apprentissages afin de créer un environnement propice au travail. Cela commence par l'organisation du travail dans le temps. Le plan de travail répond à cette organisation temporelle puisqu'il offre la possibilité à l'élève d'établir un plan de travail sur la semaine, le mois ou la période. Ainsi, l'élève possède une vision globale de ce qu'il travaille sur une période pour lui conférer plus de sens. Ce plan de travail engage l'élève dans un contrat de travail puisque son objectif premier est de réaliser l'ensemble des activités du plan de travail avant une date fixée avec l'enseignant. L'élève peut ensuite anticiper et gérer l'utilisation de son temps pendant la période impartie en évaluant ce qui a été fait et ce qui reste à faire. De ce fait, le plan de travail respecte le rythme de travail des élèves et s'adapte aux différents profils : certains sont plus concentrés le matin alors que d'autres le sont davantage en fin d'après-midi. Ainsi, chacun peut effectuer l'activité qui lui demandera le plus de concentration au moment de la journée qui s'avère le plus bénéfique pour lui. Nous reviendrons plus en détail sur ce dispositif dans la suite de ce devoir.

Les stratégies motivationnelles sont des influences consciemment appliquées pour atteindre un effet positif chez l'apprenant par rapport à son apprentissage. Elles consistent à augmenter ou conserver la motivation de l'élève à accomplir une activité. Pour cela, il se fixe des buts à atteindre, évalue son avancée et peut éventuellement s'attribuer une récompense à la fin d'un travail. Il peut également, pour entretenir sa motivation, se donner des défis à relever et ainsi se rendre compte qu'il a réussi quelque chose qui lui paraissait peut-être inaccessible auparavant.

Les stratégies d'autorégulation semblent tenir un rôle majeur dans le développement de l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages. Toutefois, Béal et Maïaux (2008) soulignent que « l'autonomie ne se décrète pas mais fait l'objet d'un apprentissage » (p.110). Construire des outils pour rendre les élèves autonomes semble donc incontournable...

3.4 Un outil pour développer l'autonomie : le plan de travail

L'autonomie, rappelons-le, consiste à prendre des décisions et à agir par soi-même, sans dépendance aux autres. Or, au début de sa scolarité, l'élève n'a pas encore développé l'autonomie nécessaire pour s'autoréguler dans son travail. Ceci fait donc l'objet d'un apprentissage progressif qui peut passer par l'outil plan de travail utilisé dans les classes coopératives.

En France, le plan de travail est une innovation de Freinet apparue en février 1937 selon les écrits de M. Barré (2009, p.94). Connac (2009) souligne que le plan de travail permet d'exercer une pédagogie différenciée où chaque élève planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser (p.94). Freinet (1968) précise que cet outil permet également d'aller vite car chaque élève va à son rythme et n'est plus obligé d'attendre que les autres aient fini leur travail pour en commencer un autre. A l'origine, Freinet cherchait un système de travail qui permettait d'occuper les élèves librement pour qu'en tout temps, ils aient du travail à faire et soient conscients de leurs responsabilités.

3.4.1 Principe de fonctionnement

Le plan de travail est un outil au service de l'élève afin qu'il planifie les activités dans lesquelles il choisit de s'engager dans un temps préalablement défini. Ainsi, « les enfants inscrivent dans les cases préparées à cet effet, les numéros des fiches qu'ils se proposent de faire en cours de semaine » (1968, p.27). Bien entendu, ce plan de travail est réalisé conjointement avec l'enseignant qui fixe le nombre et le niveau des fiches selon les besoins de l'élève. Cet outil permet à l'élève de savoir ce qu'il a à faire en ayant une vision globale du travail à effectuer.

Béal et Maïaux (2009) définissent le plan de travail comme « une programmation d'activités établie par un élève en négociation avec l'enseignant pour une période donnée » (p.108). Un contrat est ensuite passé entre l'élève et l'enseignant où l'élève s'engage à terminer les travaux prévus dans un temps préalablement déterminé à l'avance.

3.4.2 L'élaboration du plan de travail

Freinet (1968) indique qu'il est important de prendre le temps nécessaire pour construire le plan de travail en début de semaine. Un plan de travail clair, précis et dont les outils nécessaires pour réaliser le travail sont à disposition accroît l'autonomie de l'élève dans la réalisation de son travail sans avoir recours à l'enseignant régulièrement. C'est pourquoi

Connac (2009) indique qu'en début de semaine, chaque élève reçoit une pochette qui rassemble l'ensemble des documents nécessaires pour effectuer son plan de travail. Une bonne organisation de travail est indispensable dans le cadre des plans de travail.

Ensuite, les contenus ou les thèmes inscrits dans le plan de travail sont toujours reliés aux précédents plan de travail et à l'ensemble de la discipline grâce au bilan en fin de semaine qui permet de déterminer le prochain plan de travail en fonction des réussites et des difficultés rencontrées par l'élève. Il est important que l'élève ait un fil conducteur entre chaque plan de travail et trouve du sens dans les activités proposées pour percevoir leur valeur et leur lien avec la vraie vie.

De plus, Freinet (1968) explique qu'il est important pour l'élève de savoir où il en est dans l'avancée de son travail et des thèmes étudiés dans chaque discipline. Il a donc conçu un plan de travail annuel dans lequel les sujets d'étude, répondant aux exigences des programmes, sont inscrits. Ainsi, l'élève peut cocher au fur et à mesure les thèmes qu'il a étudiés dans chaque discipline et ainsi prendre conscience du travail réalisé et du travail qu'il reste à faire. Une bonne visualisation et programmation du travail permet une meilleure organisation et gestion du travail dans le temps.

Freinet (1968) précise que les contenus des plans de travail (fichiers et livrets auto-correctifs) ne constituent pas l'essentiel de la formation dans quelconque discipline. Les fiches ne se substituent pas à un cours de français ou de mathématiques par exemple. Ainsi, le plan de travail regroupe des tâches à faire seul contenant des exercices d'entraînements, de renforcements et/ou de remédiations. L'ICEM (2005, p.47) considère que ces fichiers doivent permettre :

- d'approfondir une notion,
- d'accompagner ou compléter une démarche,
- de remédier à un manque,
- de structurer des comportements visant à comprendre, expliquer, agir à l'aide d'exercices n'étant pas forcément la répétition d'exemples,
- d'inciter les enfants à imaginer des travaux du même type (car il n'y a pas de réinvestissement sans compréhension),
- de contrôler des acquis.

Un plan de travail peut donc contenir diverses tâches et cibler plusieurs objectifs.

Certains écueils sont à éviter lors de l'élaboration d'un plan de travail.

D'abord, la mise en place de ces plans doit se faire de manière progressive. En effet, Freinet (1968) suggère de laisser aux élèves le temps pour s'habituer à cette nouvelle forme de travail où la figure de l'enseignant n'est plus celle de l'autorité supérieure qui ordonne de faire tel devoir à tel moment.

Ensuite, l'ICEM (2005) conseille d'expliquer rigoureusement aux élèves l'utilisation du plan (où il faut cocher le travail fait), préciser l'endroit où l'élève doit écrire sa réponse et éventuellement reformuler une consigne.

Enfin, Béal et Maïaux (2008) conseillent de limiter le nombre d'exercices en commun pour que les plus lents puissent aussi profiter d'un temps de « travail choisi » (p. 109).

Avec ce dispositif, l'enseignant invite l'élève à prendre des initiatives et donc à prendre part progressivement à la construction du plan de travail en faisant des choix sur certains contenus ou sur le travail choisi par exemple (Béal, Y. et Maïaux, F. 2008).

Ainsi, les contenus du plan de travail pencheront de plus en plus vers une individualisation des apprentissages au fil de l'année.

3.4.3 *L'importance du choix*

Pouvoir choisir est, pour le plus grand nombre, synonyme de plaisir. Le plaisir du choix favorise l'acceptation de la contrainte scolaire et l'engagement de l'élève dans sa tâche. L'élève a le sentiment de maîtriser son travail et de recevoir de l'aide au bon moment et sous une forme appropriée. Philippe Perrenoud⁴

Comme l'explique Viau (1994), un élève motivé va choisir de s'engager dans une activité alors qu'un élève démotivé va avoir tendance à l'éviter. L'élève qui s'engage spontanément dans une activité y trouve un intérêt (perception de la valeur de l'activité), pense qu'il peut la réussir (perception de sa compétence) et/ou peut exercer un contrôle sur son déroulement (perception de contrôlabilité). Au contraire, l'élève qui ne s'engage pas dans l'activité a des perceptions opposées à celles de l'élève qui fait le choix d'entreprendre l'activité.

4 https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/aide_eleves/DV_AP_Le_plan_de_travail_janv_2015.pdf consulté le 19/04 à 11h12.

Le plan de travail permet à l'élève de choisir ses propres parcours d'apprentissage (en lien avec les programmes). Ainsi, l'élève est plus investi et progresse davantage car les apprentissages concernent les domaines qui le motivent, sans toutefois délaissier le reste. De plus, comme expliqué ci-dessus, laisser les élèves choisir favorise leur perception de contrôlabilité et ainsi leur motivation augmente.

Devenu autonome dans leur travail, les élèves peuvent proposer de choisir eux-mêmes les fiches en fonction de leur niveau ou de leur manque. Les enseignants peuvent laisser également un certain secteur libre aux élèves dans leur plan de travail pour favoriser la prise d'initiative et de responsabilité. Ainsi, les élèves peuvent s'engager dans des projets ou travaux qu'ils se proposent de réaliser en fonction de leurs intérêts. Par exemple, faire un exposé, présenter un livre, un instrument, organiser une sortie, car les séances de plans de travail sur fichiers autocorrectifs incitent les élèves à devenir inventifs et à faire des propositions (ICEM, 2005).

Freinet (1968) indique que les élèves, dès l'école maternelle, apprécient de savoir à l'avance ce qu'ils vont devoir faire et ce qu'ils pourront faire. Ils aiment davantage quand c'est eux qu'ils l'ont décidé. Ainsi, ils peuvent anticiper, s'organiser et apprécier leur travail.

Freinet (1968) dira qu'il n'y a pas de plan de travail véritable sans la participation de l'élève, sans son acceptation et ses choix face au travail. Le plan de travail doit donc prendre en compte la vie, l'affectivité, les tendances et les besoins de l'élève (p. 17) pour qu'il s'y intéresse et s'engage dans le travail.

Cet outil offre également la possibilité aux élèves de travailler aux moments les plus favorables et dans l'ordre et au rythme qui leur convient (Freinet, 1968). Toutefois, bien qu'une activité doive responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix, l'enseignant doit veiller aux supports qu'il propose en fonction du profil de ses élèves.

3.4.4 Rôle de l'enseignant

Selon Meirieu (1985), l'enseignant doit laisser le choix aux élèves de leur itinéraire dans leur plan de travail mais peut intervenir si ce dernier s'avère trop ambitieux voire absurde. Ensuite, le contrat passé entre l'élève et l'enseignant symbolise un engagement réciproque des deux parties. La décision concernant l'échéance de ce contrat est essentielle selon Meirieu (1985). En effet, pour les élèves en difficultés, il est préférable de déterminer un temps court pour mesurer les progrès et les réussites rapidement et donner du sens au temps

passé en classe. Le contrat permet également de donner un projet dans la durée et concrétise la possibilité d'un changement. De plus, comme le soulignent Robbes et Héveline (2000), l'enseignant doit veiller en amont à ce que les exercices du plan de travail soient suffisamment explicites afin que l'élève réalise seul sa fiche.

Meirieu (1985) souligne que gérer la différenciation exige que les règles et les lois essentielles concernant la prise de parole, les déplacements, l'usage du matériel soient intégrés et respectés par tous. L'enseignant est garant de la sécurité et du respect de ces règles co-construites avec les élèves. Pendant les plans de travail, ces règles peuvent s'apparenter à :

- On parle à voix basse avec son voisin afin de ne pas déranger les autres.
- On doit se déplacer sans gêner les autres.
- On ne doit pas copier sur son voisin mais on a le droit d'avoir de l'aide auprès d'un voisin, d'un tuteur ou du maître.
- On n'a pas le droit de donner des réponses quand on aide quelqu'un pour ne pas l'empêcher d'apprendre.

En plus de veiller au respect des règles, l'enseignant doit s'assurer du matériel à disposition, rappeler le temps qu'il reste et contrôler l'avancée du travail de chaque élève et apporter l'aide technique dont chacun a besoin. Meirieu qualifie l'enseignant comme « une personne-ressource qui collabore étroitement avec l'apprenant au lieu de lui imposer arbitrairement sa loi. » (1985, p.139). Freinet (1968) constate que les élèves sont généreux dans la prévision de leurs projets. Il faut donc que l'enseignant soit vigilant pendant l'exécution de leur travail afin d'encourager les retardataires et leur rappeler les objectifs qu'ils se sont eux-mêmes fixés. L'ICEM (2005) indique que l'enseignant peut aussi interrompre les plans de travail lorsqu'il constate qu'un certains nombres d'élèves butent sur une activité et donc ressent le besoin de faire une mise au point collective sur une notion mal acquise. Le maître fait donc les mises au point nécessaires de manière individuelle ou collective et peut apporter des renseignements manquants ou réexpliquer une consigne lorsque cela s'avère nécessaire.

Si nous reprenons le principe de fonctionnement de Célestin Freinet (1968), l'élève colorie la case en face de l'activité qu'il a terminée pour savoir, d'un seul coup d'œil où il en est et ainsi en informer le professeur afin qu'il contrôle rapidement ce qui a été fait. Grâce à ce contrôle régulier, l'enseignant ne laisse pas le temps à l'élève de se décourager face à une

activité qui lui pose problème. Le rôle du maître est, selon Freinet (1968), déterminant pour conserver ou développer la confiance que les élèves ont en eux. C'est pourquoi il doit avoir une posture d'accompagnateur, de maître aidant qui ne sanctionne pas car l'objectif est que l'élève soit content et fier de son travail et donc de lui-même.

Le rôle de l'enseignant est également de corriger les travaux des élèves et de suivre leur avancée. Freinet (1968) explique qu'il disposait d'un tableau collectif lui permettant de suivre au quotidien l'avancée de chacun et de prévoir plus aisément la suite des travaux d'une séance à l'autre. Ainsi, l'enseignant sait en permanence ce que fait et où en est chaque élève grâce au tableau de suivi. Connac (2009) propose quant à lui une boîte aux lettres pour gérer le flux de documents engendrés par le plan de travail et apporter une correction rapide à l'élève. Cela consiste pour l'élève à déposer son travail terminé dans la boîte « à corriger » et pour l'enseignant à déposer le travail corrigé dans la boîte prévue à cet effet. Ainsi circulent, grâce aux facteurs de la classe, les documents du plan de travail pour éviter d'attendre la fin de journée pour corriger. Ensuite, l'enseignant, au regard des résultats des élèves, met en place des remédiations ou envisage l'échéance et les procédures d'évaluation en faisant le point avec l'élève.

Nous nous apercevons que l'enseignant, contrairement à ce que l'on pourrait croire, occupe une place indispensable dans la mise en place, l'organisation et le bon déroulement des plans de travail. Avec ce dispositif, l'enseignant casse la structure-classe et accepte que chacun ne fasse pas la même chose en même temps. Il peut désormais observer ses élèves au travail afin de déterminer ce qui les aide et ce qui les handicape.

3.4.5 L'auto-évaluation

L'auto-évaluation occupe une place majeure dans le dispositif plan de travail. Caudron (2001) dira même qu'il n'y a pas d'autonomie sans une part d'auto-évaluation. En effet, sans auto-évaluation, l'élève ne peut pas contrôler le déroulement de l'activité ni estimer la valeur des moyens qu'il utilise. Cependant, l'auto-évaluation offre une palette de pratiques extrêmement diverses. Ainsi, Caudron soulève une question importante : « quelle démarche effectue précisément l'élève qui s'évalue lui-même ? » (p.47)

En effet, l'élève peut, par exemple :

- porter un jugement général sur ses connaissances et compétences,
- se limiter à un constat « je n’ai pas réussi cet exercice »,
- se focaliser sur le résultat et non sur la démarche utilisée.

Au regard de ces questionnements, Caudron (2001) distingue différents types d’auto-évaluation qui peuvent figurer dans les plans de travail selon le degré d’autonomie de l’élève. En voici quelques-unes :

L’auto-correction conduit l’élève à comparer son résultat avec le résultat attendu.

La co-évaluation entre élèves permet de confronter les avis, les modes de raisonnement, les hypothèses tout en s’auto-évaluant puisque l’élève doit mettre en mots son raisonnement. La co-évaluation profite à chacun car le regard de l’autre permet de mieux s’évaluer et d’être plus conscient de sa démarche afin de la comparer à celle des autres.

La grille d’auto-évaluation détaille et rappelle les différentes contraintes à respecter dans les activités en indiquant les critères de réussite et/ou de réalisation.

Bien que plusieurs types d’auto-évaluation existent pour développer l’autonomie et la responsabilité des élèves dans leur travail, il est nécessaire d’apprendre à s’auto-évaluer. En effet, Caudron (2001) met en exergue le fait que cette démarche réclame un apprentissage notamment dans la mise à distance que doit exercer l’élève sur son propre travail. Il n’est pas inné de porter un jugement sur ce que l’on fait car cela nécessite un travail de décentration afin de développer un regard critique. Ainsi, pendant la période d’apprentissage, l’enseignant contrôle le travail à posteriori de l’élève et évalue sa capacité à s’autocorriger, et ce jusqu’à temps que l’élève devienne autonome dans cette tâche.

Selon l’ICEM (2005), dans le cadre du plan de travail, l’autocorrection introduit un nouveau rapport entre l’élève et le savoir car il ne considère plus l’enseignant comme seul détenteur du savoir et ce dernier perd l’image du censeur. Aussi, contrairement à ce que l’on pourrait croire, l’autocorrection ne consiste pas seulement à vérifier ses réponses. Elle permet également à l’élève d’analyser sa pratique et les effets produits.

L’ICEM (2005) précise que l’autocorrection doit être permanente pour permettre à l’élève de maîtriser sa démarche et ses savoirs et savoir-faire. Ainsi, l’enseignant peut repérer rapidement les manques de chacun pour mettre en place des actions d’aide et de soutien et élaborer des programmes individuels qui correspondent au profil de l’élève.

En pratique, l'autocorrection consiste pour l'élève à prendre la fiche « CORRECTION » après avoir terminé un exercice pour comparer son travail. L'ICEM (2005) souligne que « cette pratique demande de l'attention, de la concentration, de la rigueur et de l'humilité » (p.61). Toutefois, l'autocorrection n'est efficace qu'à condition que l'enseignant réagisse immédiatement aux erreurs de l'élève et s'interroge sur leurs causes. Par la suite, il pourra s'assurer que l'élève a compris son erreur lorsque ce dernier lui verbalisera sa démarche. Notons que le fait de demander à un élève « comment tu as fait ? » est très formateur pour lui car il prend conscience de sa propre démarche en la verbalisant à l'enseignant. Ainsi, le sens du mot « corriger » ne se réduit pas à chercher les erreurs mais invite justement l'élève à les comprendre.

Un plan de travail est souvent associé à un bilan. Le bilan peut-être individuel ou collectif. S'il est individuel, il offre un réel échange constructif entre l'enseignant et l'élève pour discuter des réussites et des échecs et ainsi construire le prochain plan de travail. Si le bilan est collectif, l'enseignant peut signaler aux élèves l'avancée de la classe dans les objectifs qu'ils s'étaient fixés et modifier certaines activités si le besoin s'en fait ressentir. Le conseil des élèves est un moment propice pour discuter des plans de travail.

Freinet (1968) proposait un graphique personnel (annexe 4) qui a pour fonction d'exprimer l'ensemble des efforts de l'élève et qui reflète ainsi sa personnalité. Il précise que la plupart du temps, ce n'est pas l'enseignant qui complète ce graphisme mais l'élève lui-même qui apprend à se juger. Ce peut être également les camarades qui peuvent donner leur avis sur un texte préparé et lu à la classe pour décider d'inscrire, provisoirement, la mention « très bien », « bien », « assez bien », « passable », « mal », « très mal ».

Quelque soit sa forme, l'auto-évaluation responsabilise l'élève à sa propre réussite (ICEM, 2005). L'auto-correction dans les plans de travail participe à une évaluation qui se veut à la fois formative et formatrice. C'est pourquoi les critères d'évaluation doivent être suffisamment explicites pour l'élève. Le graphique personnel utilisé par Célestin Freinet contribue à encourager l'élève dans son travail en notant ses progrès. Comme le souligne l'ICEM, « constater que l'on progresse est un formidable levier de motivation » (2005, p. 52).

3.4.6 Conclusion

Comme nous l'avons énoncé précédemment, un élève est motivé s'il s'engage dans l'activité et y persévère, utilise des stratégies d'apprentissage, considère l'activité utile et intéressante, se sent capable, se sent responsable de contrôler le déroulement de ses apprentissages et considère qu'il est en grande partie responsable de ses succès et échecs. Le plan de travail semble répondre à toutes ces exigences permettant de maintenir la motivation de l'élève. De plus, le fait de proposer une palette de propositions et de stimulations aux élèves, cela multiplie leur chance de réussite car ils peuvent construire leur propre stratégie. Grâce à l'alternance des temps d'apprentissage collectif avec des temps de travail personnel, l'élève s'approprié le savoir plus aisément. Le plan de travail renverse l'objectif de l'élève : il travaille désormais pour lui-même et pour avoir le plaisir du travail fait (Connac, 2009). Finalement, d'après Béal et Maïaux (2008), ce dispositif associe la coopération, la motivation et l'autonomie : « c'est un dispositif de travail qui organise la mise en retrait de l'enseignant, invite à la coopération et ouvre à la prise d'initiative » (p. 110).

« Terminer son plan de travail devient une des préoccupations majeures de nos élèves. Ils y parviennent sans que nous ayons à faire intervenir punitions ou récompenses » (1968, p. 78). Ce passage, issu de l'œuvre de Freinet *Les plans de travail*, invite à la réflexion. En effet, si l'élève se donne cet objectif sans attendre de récompenses en retour, cela peut nous faire penser à la motivation intrinsèque précédemment évoquée ci-dessus. Ainsi, nous pouvons nous demander s'il existe une réelle corrélation entre la motivation et les plans de travail...

4. Problématique et hypothèses

Nous avons mis en exergue dans l'apport théorique la motivation et l'autonomie des élèves face aux apprentissages. Une question peut alors être soulevée :

En quoi la mise en place des plans de travail permet d'accroître la motivation des élèves?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis deux hypothèses :

- Le plan de travail renforce la perception de la contrôlabilité de la tâche.
- Le plan de travail renforce la perception de sa compétence.

5. Méthodologie de recherche

5.1 Justification du choix méthodologie

Pour tester nos deux hypothèses, nous nous entretiendrons avec des enseignants disposant de plan de travail dans leur classe pour savoir si leur mise en place joue un rôle dans la motivation de leurs élèves. Il est donc intéressant de rencontrer des enseignants n'ayant pas toujours utilisé les plans de travail avec leurs élèves pour pouvoir établir un point de comparaison. Le choix de l'entretien semi-directif se justifie par le fait que les questions ouvertes permettent à l'interrogé d'y répondre librement, ce qui apporte de la richesse à l'échange. De plus, cette démarche est propice pour faire émerger des idées ou représentations non anticipées.

5.2 Les modalités du recueil de données

Pour récolter ces données, nous aurons besoin, pour l'entretien semi-directif, d'une grille d'entretien comprenant des questions ouvertes et des questions de relance. Cette grille permet de ne pas s'écarter du sujet et de s'assurer d'avoir la totalité des réponses souhaitées tout en laissant un certain degré de liberté pendant l'échange.

Nous avons construit cette grille d'entretien autour de deux thématiques dominantes :

- la nature du plan de travail et les raisons de sa mise en place ;
- la motivation de l'élève à travers la perception de contrôlabilité de la tâche et la perception de sa compétence.

La grille d'entretien

Date :	École :	Enseignant :	Durée :
QUESTIONS OUVERTES		QUESTIONS DE RELANCE	
Introduction, remerciements, respect de l'anonymat.			
Comment vos plans de travail sont-ils conçus et organisés ?		Quel(s) type(s) d'activité(s) y figure(nt) ? Qui choisit les contenus ?	
Pourquoi avez-vous mis en place des plans de travail dans votre classe ?		Quels sont les avantages pour les élèves ? Pour vous ? Est-ce par souci d'organisation ?	
Pensez-vous que ce dispositif influence la motivation des élèves dans leur travail ? Pourquoi ?		Les élèves vous paraissent-ils plus engagés, plus persévérants, plus responsables avec ce dispositif ?	
Quelle part de contrôle ou de responsabilité accordez-vous à l'élève dans le cadre du plan de travail ?		Quel degré d'autonomie leur laissez-vous ? L'élève dispose-t-il d'outils pour se corriger ? (type fichier autocorrectif) Y a-t-il des élèves référents ou tuteurs lors des plans de travail ? Quels choix sont octroyés à l'élève ?	
Pour vous, quelle est l'influence des plans de travail sur la perception qu'ont les élèves de leur propre compétence ?		Les plans de travail influencent-ils l'opinion que les élèves ont de leur compétence ? Est-ce que le fait de rendre responsable l'élève de son travail améliore l'opinion qu'il a de lui-même à effectuer une tâche ? Les élèves en difficultés ont-ils une meilleure perception de leur compétence lorsqu'ils terminent leur plan de travail ?	
Souhaitez-vous aborder d'autres points en lien avec ce sujet ?			
Remerciements.			

5.3 Mise en place concrète

	E1	E2	E3	E4	E5
Date	01/03/2019	08/03/2019	11/03/2019	11/03/2019	02/04/2019
Durée	00:15:00	00:17:22	00:14:27	00:16:34	00:19:35
Niveau(x)	CM1-CM2	CM1-CM2	CE2- CM1- CM2	CM1	CP-CE1
Secteur	Milieu social hétérogène	Milieu social hétérogène	Milieu social défavorisé	Milieu social favorisé	Milieu social hétérogène

Nous avons mené cinq entretiens sur une période d'un mois. Les entretiens avec les enseignants E1 et E3 ont été précédés d'une observation en classe. La journée d'observation dans la classe d'E1 a été très enrichissante grâce à la pédagogie adoptée par l'enseignant. En effet, outre la mise en place du plan de travail, nous avons pu observer le fonctionnement du système de ceintures de compétences, le conseil des élèves et le quoi de neuf. Dans la classe d'E3, nous avons observé les élèves pendant le créneau plan de travail. Nous avons remarqué que le conseil d'élèves, les présentations, les métiers et les ceintures de compétences faisaient parti du fonctionnement de la classe.

Ces observations nous ont offert la possibilité de s'introduire pour quelques heures dans l'univers de la classe et ainsi d'en mieux comprendre le fonctionnement. Les deux enseignants nous expliqueront d'ailleurs, au cours de l'entretien, que le plan de travail n'est qu'un outil parmi d'autres. Ils précisent qu'il faut observer au-delà de cet outil et cerner le fonctionnement global de la classe pour comprendre les apports de chaque outil.

De plus, les observations ont permis d'apprécier les élèves en train d'utiliser leur plan de travail. Ainsi, nous avons pu sonder leur degré d'autonomie, leur investissement et le rôle de l'enseignant pendant ce créneau. Les entretiens qui ont suivi ont été plus faciles à conduire grâce aux éléments observés en amont.

À la lumière du tableau ci-dessus, nous remarquons que le plan de travail est utilisé dans toutes les classes de l'élémentaire, du CP au CM2 et dans des milieux sociaux hétéroclites. La durée des entretiens est d'environ 16 minutes. Certains ont été menés dans des conditions moins favorables dû à une disponibilité limitée des enseignants E1, E2 et E3 :

- le premier entretien s'est déroulé pendant le temps de la récréation de 15 minutes ;
- le deuxième pendant une pause méridienne écourtée par les nombreuses charges de l'enseignant / directeur d'école ;
- le troisième a été enregistré pendant le repas de l'enseignant.

Nous constatons que le temps limité de ces trois enseignants a sans doute pu impacter et abrégé leur discours au sujet des plans de travail. Nous avons interrogé cinq enseignants pour tenter de valider ou d'invalider nos hypothèses. Or, nous sommes conscient que cet échantillon est insuffisant pour pouvoir en tirer des conclusions.

6. Résultats et analyse

6.1 Résultats bruts

6.1.1 Retranscription d'entretiens

La retranscription des cinq entretiens menés avec des enseignants disposant de plans de travail est située en annexe.

Nous avons opté pour le codage suivant :

- MR : Mathilde ROBERT,
- E1, E2, E3, E4, E5 : respectivement enseignant 1, 2, 3, 4, 5.

6.1.2 Thématiques

Au regard des entretiens menés et des différentes parties de notre guide d'entretien, nous nous focaliserons sur les thèmes suivants :

- la nature du plan de travail,
- les raisons de sa mise en place,
- la motivation de l'élève,
- la perception de contrôlabilité de la tâche,
- la perception de sa compétence.

6.2 Analyse et croisement des données

6.2.1 Analyse longitudinale

Entretien 1

Le plan de travail (annexe 10) est construit en deux temps : une partie qui s'effectue le matin s'appuyant exclusivement sur les disciplines français et mathématiques avec les fiches PIDAPI et une autre partie l'après-midi laissant place aux projets des élèves et à un travail plus libre (lecture, exposé, correspondance, travail supplémentaire...). Le plan de travail offre des parcours personnalisés aux élèves à l'aide de plusieurs outils (PIDAPI, calcul@TICE,

Tacite). Il est construit pour trois semaines et résulte d'un contrat fixé par l'élève avec l'enseignant qui en définit les critères. A l'issue de ces trois semaines, un bilan est réalisé pour organiser l'aide dont les élèves auront besoin pour le prochain plan de travail.

E1 a fait le choix de mettre en place le plan de travail pour gérer la différenciation. L'enseignant considérant : « qu'il est irréaliste de penser que tous les enfants pouvaient faire la même chose en même temps et que ça leur serait profitable à tous » a décidé de différencier au maximum les apprentissages pour répondre au mieux au profil de ses élèves.

Concernant la question de la motivation des élèves lors des plans de travail, l'enseignant note un réel engagement des élèves qui ont désormais le choix contrairement à la logique scolaire. L'implication des élèves semble positive avec le dispositif plan de travail mais l'enseignant nuance son propos. En effet, ce n'est pas l'outil plan de travail tout seul qui favorise leur engagement mais plutôt l'ensemble du fonctionnement qui contribue à cela.

La perception de contrôlabilité de l'élève est alimentée par la définition du plan de travail par les élèves eux-mêmes et le regard qu'ils peuvent avoir sur les objectifs qu'ils se fixent et les moyens pour les atteindre. L'autocorrection et les élèves ressources semblent contribuer à renforcer cette perception de contrôlabilité de l'élève sur son travail.

La perception de leur compétence est quant à elle symbolisée par un repérage par ceinture de compétence. Avec ce dispositif, l'élève sait ce qu'il sait faire en fonction de la couleur de la ceinture obtenue (annexe 15). L'enseignant souligne que les ceintures permettent à l'élève de se situer en permanence sans attendre la fin d'un trimestre pour parfois découvrir son niveau de compétence. C'est donc l'utilisation des outils à l'intérieur du plan de travail qui permet à l'élève de mieux se situer et plus régulièrement.

Entretien 2

Le plan de travail de l'E2 est collectif (annexe 11) pour toute la classe. Ce plan est construit sur un tableau à double entrée. Les contenus disciplinaires concernent majoritairement le français et les mathématiques. E2 souligne que l'avantage de ce plan de travail, sans durée prédéfinie à l'avance, est qu'il constitue seulement un cadre on l'on peut mettre tout ce que l'on souhaite dedans. Toutefois, E2 évoque la stratégie d'évitement de certains élèves qui sont plus attirés vers la géométrie au détriment de la lecture. L'enseignant intervient alors pour griser temporairement la case géométrie pour refermer le cadre afin que l'élève fasse aussi de la lecture, de l'expression écrite avant de reprendre la géométrie.

E2 a choisi d'utiliser le plan de travail dans sa classe car il considère que le rythme commun ne convient à aucun élève : le rythme est trop rapide pour certains et trop lent pour d'autres.

La motivation des élèves avec les plans de travail semble positive car E2 observe qu'ils sont tous au travail pendant ce créneau, la mise au travail est simplifiée et le fait d'avoir le choix semble expliquer la motivation de l'élève à se mettre au travail (Cf. la comparaison du dessert).

La contrôlabilité de l'élève sur son travail est renforcée par le choix de l'ordre dans lequel il souhaite faire les exercices et par la mise en place d'un rôle de tuteur. L'autocorrection quant à elle n'est pas pratiquée dans cette classe car E2 préfère avoir un regard précis des erreurs des élèves et ne pas constater le résultat de l'élève mais l'ensemble de sa démarche. Finalement, il souhaite être au cœur des difficultés que rencontrent ses élèves pour y répondre le plus adéquatement possible.

Enfin, le plan de travail est présenté par E2 aux élèves comme étant un outil de « grand » (étant le seul à en disposer dans l'école). Le plan de travail atteste leur autonomie, leur responsabilité, leur métier et s'inscrit dans une préparation au collège où l'élève doit apprendre à gérer son temps, les outils, les corrections. Autour du plan de travail, plusieurs éléments méthodologiques sont travaillés (faire le choix du bon cahier, de la bonne fiche, se servir des aides, rendre son travail, utiliser l'outil informatique, se déplacer...).

E2 conclut l'interview en soulignant que le plan de travail permet une rentabilité du temps scolaire car tous les élèves sont au travail sans perdre de temps dans la mise en route et les négociations. A chaque rentrée, sa seule hâte est de mettre en place le plan de travail car l'enseignement frontal lui est intenable et le plan lui évite de faire du maintien de l'ordre.

Entretien 3

Le plan de travail (annexe 12) a une durée de trois semaines. Le matin, il concerne le français et les mathématiques en lien avec un système de ceintures de compétences. Un nombre minimum d'activités est imposé par E3. Une fois ces activités réalisées, des cases vierges dans le plan de travail permettent d'ajouter le travail supplémentaire choisi par l'élève. L'après-midi, ce sont des activités plus « libres », moins soumises à un contrat et offrant la possibilité aux élèves de réaliser des projets particuliers (fabrication d'objet, correspondance, figures géométriques...). A l'issue des trois semaines, un bilan est effectué

entre l'élève et l'enseignant. Si un élève n'a pas terminé son plan de travail, les exercices non faits sont reportés au prochain plan et indiqués par une petite croix devant les exercices en question.

E3 a mis en place les plans de travail dans sa classe pour plusieurs raisons. D'abord, par souci d'organisation car sans plan de travail, E3 n'arrivait pas à tout gérer en même temps. Ensuite, pour introduire du travail personnalisé (et non individualisé) afin de respecter le rythme des élèves et les différences de niveaux. Le plan de travail permet à E3 de structurer le travail et d'avoir un suivi régulier de ce que font les élèves. Pour l'élève, il lui permet de se repérer plus aisément dans l'organisation de son travail.

L'engagement des élèves dans leur travail n'est pas dû au dispositif plan de travail selon E3. En effet, ce qui motive davantage les élèves est le fait d'avoir le choix ajouté au système de ceintures de compétences. Avec ces ceintures, le tutorat leur permet de se sentir valorisés dans ce qu'ils savent faire sans pour autant les stigmatiser dans ce qu'ils ne savent pas faire. E3 note un certain respect de l'individu grâce à ces outils.

Quant à la perception de contrôlabilité de l'élève sur son travail, elle se traduit par le choix de l'ordre des exercices, l'entraide via le tutorat, le déplacement libre dans la classe, le choix de travailler avec qui ils veulent. Une fois le contrat minimal terminé, l'élève peut choisir un domaine qui lui plaît d'avantage pour travailler dessus. L'après-midi, E3 précise que les élèves peuvent « expérimenter leurs libertés ».

La perception de sa compétence est nourrit grâce au système de ceintures qui permet à l'élève d'être conscient de son avancée, des difficultés qu'il rencontre, du chemin qui lui reste à parcourir mais aussi de connaître les domaines où il peut aider les autres et ceux où il a besoin d'être aidé (annexe 16). L'autocorrection lui permet également d'avoir un retour immédiat sur son travail. Cette dimension semble essentielle pour la construction des apprentissages selon E3.

En résumé, E3 insiste sur le fait que le plan de travail n'est pas en lui-même la source de motivation des élèves. Il n'est qu'un outil, un support contribuant à cela.

Entretien 4

E4 utilise les plans de travail (annexe 13) avec trois groupes de niveaux non connus des élèves. Le plan de travail concerne le français et les mathématiques. Un système de ceintures de compétences vient compléter ce dispositif. Les élèves passent un test pour obtenir

une ceinture supérieure lorsqu'ils se sentent prêt. Les exercices du plan de travail concernent des notions étudiées la semaine précédente pour laisser aux élèves le temps d'assimiler une notion. Au quotidien, E4 laisse entre vingt et trente minutes par jour pour le plan de travail.

Après avoir essayé plusieurs dispositifs, E4 a choisi le plan de travail afin de supprimer les corrections collectives au tableau qui s'avéraient trop fastidieuses voire inefficaces aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant. Avec le plan de travail, E4 souligne que les élèves ont désormais le choix, chose qu'ils semblent particulièrement apprécier. E4 ajoute que depuis la mise en place des plans, beaucoup de bénéfices en ressortent (calmes, élèves experts...).

A l'exception de trois élèves, E4 soulève qu'ils semblent davantage motivés dans leur travail avec ce dispositif. Cette motivation s'exprime par différentes réactions d'élèves :

- le temps du plan de travail est perçu comme trop court,
- les élèves sont contents de faire leur plan de travail,
- la quasi-totalité des élèves réussissent à remplir le contrat,
- les élèves accordent beaucoup d'importance au bilan (volonté de bien faire),
- les élèves sont tous au travail.

La responsabilité des élèves est sollicitée à travers le choix de commencer par l'exercice qu'ils souhaitent et par l'autocorrection mise en place dans la classe. Pour E4, le but est pour l'élève de repérer ses erreurs et de les comprendre en allant les signaler à l'enseignant ou aux élèves experts. Selon E4, pour bien apprendre, il faut comprendre tout de suite l'origine de l'erreur. La mise en place d'élèves experts responsabilise et développe leur autonomie. La perception de contrôlabilité de l'élève est alimentée par le bilan en fin de semaine où il doit évaluer son travail selon quatre critères : « j'ai réussi » « j'ai eu des difficultés », « je n'ai pas réussi » et prochainement : « je n'ai pas eu le temps de faire l'exercice ».

La part de contrôlabilité de l'élève est liée à sa perception de sa compétence car il doit également juger, lors du bilan, le travail qu'il a fourni tout au long de la semaine : « en progrès », « régulier », « en baisse ». Si les cases cochées par les deux parties (élève et enseignant) ne sont pas similaires, E4 consacre un temps pour en discuter avec l'élève.

Entretien 5

Le plan de travail d'E5 (annexe 14) est individuel avec des exercices imposés pour chaque jour. Le plan de travail présente de nombreux éléments (métiers, événements, travail collectif...). Conçu pour une semaine, le plan de travail fonctionne aussi par journée. Lorsqu'un élève a terminé sa journée (contrat minimal), il peut effectuer d'autres activités plus libres.

E5 a mis en place le plan de travail pour mieux gérer sa classe à double niveaux (CP-CE1). Notons que seuls les CE1 disposent d'un plan de travail dans cette classe. De plus, ces CE1 sont d'anciens CP qui connaissent le fonctionnement du travail individualisé même si E5 ne disposait pas de plan de travail l'an passé. E5 a ressenti le besoin d'introduire un plan de travail pour ses CE1 car ils sont plus grands et gèrent mieux leur autonomie dans le travail. La rigueur et le fait de passer d'un outil à l'autre contribue, selon E5, à développer leur autonomie.

E5 estime que les élèves sont plus investis dans leur travail avec ce dispositif car elle a remarqué que certains élèves (rencontrant des problèmes de disciplines) ne pensent qu'à une chose : faire leur plan de travail, parfois « en douce ». Les élèves se mettent au plan de travail sans qu'on leur dise. De plus, E5 note que les élèves en font plus que le contrat minimum, preuve d'un investissement positif.

En revanche, ce n'est pas le plan de travail qui contribue à renforcer la perception de sa compétence de l'élève selon E5. En effet, c'est plutôt la façon dont ils travaillent qui renforce la confiance qu'ils ont en eux.

Quant à leur part de contrôle sur leur travail, les élèves doivent terminer leur journée, aller chercher les fichiers dont ils ont besoin et gérer leur travail en autonomie. Du matériel est à leur disposition pour les aider. E5 propose un bilan chaque début de semaine, en même temps que le plan de travail est rendu. E5 ajoute des commentaires pour que l'élève aille le voir pour discuter d'un exercice. E5 pense que ce retour individuel est ce qui fait la différence.

E5 conclut l'entretien en précisant que le plan de travail permet de cadrer les CE1 mais leur offre moins de choix avec ce dispositif car c'est E5 qui oriente le contenu du plan avec principalement du français et des mathématiques et laisse moins de place aux exercices libres comme les ateliers proposés aux CP.

6.2.2 Analyse transversale

La nature du plan de travail

Les cinq enseignants interrogés disposent tous d'un plan de travail singulier. Quatre d'entre eux (E1, E3, E4, E5) proposent un plan de travail individuel pour chaque élève. E4 propose un plan de travail collectif comme unique référence pour les élèves et l'enseignant. Les disciplines concernées dans le plan de travail sont le français et les mathématiques (E1, E2, E3, E4, E5). Certains enseignants (E1, E3) ont composé leur plan de travail en deux temps : le plan de travail du matin consacré aux entraînements en français et en mathématiques et le plan de travail de l'après-midi pour des activités plus libres (projets, correspondance, arts plastiques...). C'est pourquoi E1, E2 et E3 ont laissé des cases vierges dans leur plan de travail (annexes 10, 11, 12) pour que les élèves choisissent leur travail et l'inscrivent dans ces cases.

La durée des plans de travail est variable selon les enseignants : E1 et E3 ont fixé leur plan de travail pour trois semaines, E4 et E5 pour une semaine et E2 sans limite de temps. Deux enseignants (E1 et E4) proposent un plan de travail comportant des exercices différenciés et adaptés au profil de l'élève. E1 dispose de plusieurs parcours différenciés liés au système de ceintures de compétences et des fichiers PIDAPI et E4 a partagé ses élèves en trois niveaux de couleurs (rose, orange, violet) pour leur proposer des parcours adaptés.

Les raisons de sa mise en place

Les enseignants E1, E2, E3 et E4 éprouvent le besoin de mettre en place des plans de travail pour s'adapter aux différents rythmes d'apprentissage de leurs élèves. Le plan de travail constitue alors un cadre pour l'élève (E3) qui avance à son rythme et pour l'enseignant qui cible des entraînements adaptés au profil de l'élève (E1, E4). De plus, le plan de travail permet de structurer le travail de l'élève et d'informer rapidement l'enseignant sur son avancée (E3). Le plan de travail permet également de développer des compétences transversales (cf. autonomie dans l'organisation du travail, stratégies de gestion) où l'élève doit savoir se repérer dans son plan (E3), s'organiser, gérer son temps, choisir le bon matériel (E2).

Pour E4, le plan de travail lui permet de mieux gérer sa classe à double niveaux : pendant que l'enseignant est avec les CP, les CE1 travaillent sur leur plan. Enfin, certains

enseignants (E1, E2, E4) estimant que l'enseignement frontal associé aux corrections collectives ne fonctionnait pas, ont choisi comme alternative la mise en place des plans de travail personnalisés.

L'importance du choix

Les enseignants (E1, E2, E3, E4) constatent que le choix qui est offert à l'élève au sein du plan de travail est leur principale source de motivation. « Le plaisir du choix favorise l'acceptation de la contrainte scolaire et l'engagement de l'élève dans sa tâche », Perrenoud.⁵

Chacun à leur manière, les enseignants nous confient leur opinion sur la notion de « choix » :

- E1 évoque un « renversement de la logique scolaire » ;
- E2 utilise l'image du dessert : « Mais c'est comme avec un enfant : on veut lui faire prendre un dessert si on lui dit : « tu veux un dessert ou pas ? » il va nous dire : « non ». Alors que par contre si on lui dit : « tu veux un yaourt ou un p'tit suisse ? », là il va choisir ! » ;
- E4 remarque que : « le choix ça les motivait beaucoup et ça leur plaisait beaucoup et donc j'ai dit pourquoi pas essayer le plan de travail ».

La motivation

La motivation étant un élément difficilement mesurable (E1), certains enseignants ont noté tout de même quelques signes qui sembleraient la caractériser. Comme nous l'avons précédemment évoqué, l'importance du choix semble être la principale cause appréciée des élèves qui les pousserait à davantage s'engager dans leur travail. Ensuite, E2, E4 et E5 notent une mise au travail rapide et spontanée des élèves lors du temps consacré au plan de travail, preuve sans doute qu'ils l'apprécient. E4 pense que le plan de travail contribue à accroître la motivation de ses élèves car certains d'entre eux trouvent que le créneau qui y est consacré est trop court. De plus, lors du bilan, E4 nous confie que ses élèves ont le souci de bien faire. La participation de l'élève dans l'élaboration du bilan semble y être pour quelque chose... Nous y reviendrons dans la partie consacrée à la perception de sa compétence.

5 https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/aide_eleves/DV_AP_Le_plan_de_travail_janv_2015.pdf consulté le 19/04 à 11h12.

E3 estime que ce n'est pas le plan de travail en lui-même qui motive davantage les élèves. En effet, c'est le fonctionnement en général qui participe à l'accroissement de la motivation des élèves. Au cours de nos entretiens, nous remarquons que trois des cinq enseignants interrogés disposent de ceintures de compétences dans leur classe. Et comme le souligne E3, il semblerait que ce soit davantage ce système de ceinture qui motive ses élèves plus que la mise en place du plan de travail en lui-même. Finalement, E1, E3 et E5 considèrent le plan de travail comme un outil, un support qui participe à créer de meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves.

Si l'élève n'a pas rempli son contrat, aucun des enseignants interrogés ne sanctionne l'élève en question tout comme aucun enseignant ne récompense l'élève qui a rempli son contrat. Rappelons-nous de la citation de Lieury et Fenouillet (1996) : « le renforcement tue la motivation intrinsèque » (p.29). En effet, l'objectif des enseignants interrogés n'est pas de récompenser ou de sanctionner l'élève mais plutôt de l'accompagner dans les activités et domaines qui lui permettent de s'épanouir dans son travail. De ce fait, la motivation intrinsèque est davantage sollicitée avec les plans de travail, et plus particulièrement avec les plans proposant des activités libres (E1, E2, E3).

Dans notre cadre théorique, nous avons choisi la définition de Viau pour expliquer la motivation en contexte scolaire. Choisir une activité, s'y engager et persévérer dans son accomplissement pour atteindre un but étaient des signes de motivation des élèves. Pour les enseignants, au sein du plan de travail, les élèves font des choix, s'y engagent et y persévèrent pour remplir leur contrat.

La perception de contrôlabilité

Dans notre cadre théorique, nous avons étudié la corrélation entre la perception de contrôlabilité de l'élève et sa motivation. Rappelons qu'un élève a une perception élevée de la contrôlabilité s'il choisit de plein gré une stratégie qui lui permettra de résoudre le problème auquel il est confronté.

La perception de contrôlabilité de l'élève dans le cadre du plan de travail semble jouer un rôle déterminant. En effet, les enseignants interrogés semblent unanimes quant à la part de responsabilité qu'ils octroient à leurs élèves. D'abord, les cinq enseignants laissent le choix de l'ordre de l'exécution des exercices. Ainsi, l'élève peut commencer par ceux qui lui semblent

plus simples pour gagner en confiance par exemple. Ensuite, l'élève doit contrôler régulièrement son travail et son temps afin de remplir le contrat à une date définie (E1, E3, E4, E5). E1 pousse la part de contrôle de l'élève un peu plus loin puisque c'est l'élève lui-même qui définit les objectifs qu'il se donne et les moyens pour y parvenir. L'élève va donc s'engager dans une activité parce qu'il trouve de la satisfaction à agir en fonction de ses propres attentes et des objectifs qu'il s'est fixés. Nous avons vu précédemment que laisser un certain secteur libre aux élèves dans leur plan de travail favorisait la prise d'initiative et de responsabilité. Freinet (1968) considérait d'ailleurs qu'il n'y a pas de plan de travail véritable sans la participation de l'élève, sans son acceptation et ses choix face au travail.

La perception de contrôlabilité de l'élève est également renforcée par l'autocorrection (E1, E3, E4). Comme nous l'avions précédemment expliqué, l'autocorrection contribue pour l'élève à contrôler le déroulement de son travail et juger de la valeur des moyens qu'il utilise. Bien que certains enseignants n'utilisent plus l'autocorrection pour rester le seul juge du travail de l'élève (E2) ou parce que les élèves se contentaient de recopier la réponse (E5), E4 laisse les quelques élèves en question recopier la correction car celle-ci demande quand même un effort et peut provoquer des apprentissages inconscients.

Toutefois, nous avons indiqué ci-dessus que l'autocorrection n'est efficace qu'à condition que l'enseignant réagisse immédiatement aux erreurs de l'élève afin que ce dernier s'interroge sur leurs causes. Ce processus métacognitif, ou plus couramment nommé « métacognition » consiste à avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux (voir le point 3.3 *Les stratégies d'autorégulation* à ce sujet). C'est ce que certains enseignants s'appliquent à faire. E5 propose des moments où les élèves peuvent venir à son bureau pour discuter autour d'une notion mal comprise. E1 dispose d'une boîte aux lettres lui permettant de corriger sur le vif les travaux d'élèves. Quant aux élèves d'E4, ils sont habitués à signaler leur incompréhension ou leurs difficultés aux élèves experts ou à l'enseignant.

Le tutorat

La mise en place d'un service d'aide assuré par les élèves eux-mêmes en endossant le rôle d'élève ressource (E1), de tuteur (E2, E3) ou d'élève expert (E4) semble favoriser leur perception de contrôlabilité et leur perception de leur compétence. Dans les quatre classes en question, un travail a été mené pour former l'élève tuteur et définir avec les élèves ce que signifie « aider un camarade » (E1, E2, E4). Dans la classe d'E2, l'élève peut devenir tuteur

s'il fait un courrier à la classe en expliquant les domaines où il pourrait aider les autres. S'ensuit une négociation avec l'enseignant. Dans la classe d'E1, tous les élèves sont formés pour savoir comment aider car tous sont potentiellement des élèves ressources.

E1 se fie au tableau des ceintures de compétence, comme E3 et E4, mais aussi aux métiers et responsabilités des élèves pour désigner les élèves ressources dans les différents domaines. E2 et E4 ajoutent que la plupart de leurs élèves veulent endosser le rôle de tuteur. En effet, comme le souligne Connac (2008), le tutorat prouve aux élèves qu'ils sont capables eux aussi d'expliquer aux autres ce qui est habituellement expliqué par l'enseignant. Ainsi, l'élève tuteur prend davantage confiance en lui et le maître ne devient plus la seule personne ressource au sein de la classe. E3 précise que travailler en tutorat permet aux élèves de se sentir valorisés dans ce qu'ils savent faire et non stigmatisés dans ce qu'ils ne savent pas faire.

La perception de sa compétence

En ce qui concerne la perception que les élèves ont de leur compétence, le plan de travail ne semble pas avoir un réel impact sur celle-ci. Pour E1, E3 et E4, ce sont les ceintures de compétences qui renforcent cette perception. En effet, comme le soulignent E1 et E3, les élèves savent en permanence se situer, ont conscience de leurs réussites et de leurs difficultés au quotidien grâce au système de ceintures. La perception de sa compétence qui, rappelons-le, consiste pour l'élève à évaluer ses capacités à accomplir une activité, est sollicitée lors du bilan du plan de travail.

Le bilan est instauré dans les cinq classes. Nous avons précisé que si le bilan est individuel, il offre un réel échange constructif entre l'enseignant et l'élève pour discuter des réussites et des échecs et ainsi construire le prochain plan de travail. Les cinq enseignants ont décidé de faire un bilan individuel, et par écrit pour E3, E4, E5. Comme nous l'avons illustré avec le graphique individuel utilisé par Freinet (1968), ces enseignants proposent aux élèves d'apprendre à juger leur travail. E4 nous confie que certains sont « durs avec eux-mêmes » ou parfois se notent « en progrès » alors qu'ils fournissent le même travail que d'habitude. C'est à ce moment-là qu'un échange doit avoir lieu entre l'enseignant et l'élève. Si nous nous souvenons des recherches de Schunk en 1982 (1994, p.60) nous avons constaté que les feedbacks peuvent influencer l'opinion que les élèves ont de leur compétence. Ainsi, E4 a expliqué à l'élève qui s'est noté « en progrès » pourquoi il ne l'était pas. La semaine suivante,

E4 a coché cette fois-ci « en progrès » car l'élève a moins sollicité l'enseignant et a fait preuve d'une plus grande autonomie. Nous notons que l'échange entre l'élève et E4 a eu un réel impact dans le second bilan.

6.3 Discussion

Nous avons étudié dans ce mémoire les notions de motivation et d'autonomie à travers l'outil plan de travail, issu des techniques Freinet. Nous nous sommes interrogée quant à l'influence que pourrait avoir le plan de travail sur la motivation des élèves. Ce mémoire a donc été construit autour de la question suivante : En quoi la mise en place des plans de travail permet d'accroître la motivation des élèves?

Nous avons émis deux hypothèses de départ :

- Le plan de travail renforce la perception de la contrôlabilité de la tâche.
- Le plan de travail renforce la perception de sa compétence à accomplir une activité.

À la lumière des entretiens menés avec des enseignants disposant de plans de travail dans leur classe, la perception de la contrôlabilité de la tâche de l'élève semble renforcée grâce à ce dispositif. En effet, les cinq enseignants soulignent que le plan de travail responsabilise l'élève dans son travail (choix de l'ordre des exercices, gestion de son temps...). L'autocorrection semble être un élément clé dans la perception de la contrôlabilité de la tâche car l'élève doit contrôler le déroulement de son travail et juger de la valeur des moyens qu'il utilise. De plus, l'autocorrection peut inviter l'élève à avoir une réflexion métacognitive sur les tâches qu'il a effectuées. Nous avons expliqué précédemment qu'un élève a une perception élevée de la contrôlabilité de la tâche s'il choisit de plein gré une stratégie qui lui permettra de résoudre le problème auquel il est confronté. Le plan de travail semble répondre aux conditions nécessaires pour que la perception de la contrôlabilité de la tâche soit renforcée chez l'élève.

Quant à notre seconde hypothèse concernant la perception de sa compétence à accomplir une activité, elle nous a semblé moins évidente au regard des entretiens menés. En effet, selon les enseignants, ce n'est pas le plan de travail qui contribue à renforcer cette perception. Il semblerait que ce soit davantage le fonctionnement général de la classe (avec

ses règles, les devoirs et les responsabilités de l'élève) qui favorise cette perception de sa compétence. Plusieurs enseignants insistent sur le fait que le plan de travail n'est qu'un outil parmi d'autres, qui participe certes à renforcer cette perception, mais qui n'en est pas le seul responsable. Par ailleurs, trois enseignants évoquent un autre dispositif qui semble, quant à lui, renforcer plus considérablement la perception de sa compétence : les ceintures de compétences.

Les ceintures de compétences, développées par Fernand Oury, s'inspirent des ceintures de judos. Connac explique que la couleur d'une ceinture « est la représentation symbolique d'un niveau de maîtrise correspondant à un ensemble de compétences visées » (2009, p. 111). Ainsi, l'élève qui atteint une ceinture supérieure à pleinement conscience de ses progrès. Le tableau de ceintures affiché dans les classes d'E1 et d'E3 (annexes 15 et 16) permet aux élèves de visualiser leur niveau de réussites et de connaître les élèves ressources s'ils ont besoin d'aide. E1 explique qu'un élève qui est ceinture marron dans un domaine signifie qu'il a fini le programme de cycle 3 alors qu'il est en CM2. Nous constatons à quel point la représentation symbolique par les couleurs peut influencer positivement la perception de l'élève sur ses compétences. Avec ce système, l'élève sait en permanence se situer, il sait où il en est, connaît les domaines où il peut aider les autres et se sent ainsi valorisé dans ce qu'il sait faire. Grâce à ce système, les élèves semblent avoir une perception plus élevée de leur compétence.

Toutefois, le plan de travail occupe une place importante dans l'organisation des ceintures de compétences. Il semble difficile de concevoir un système de ceintures sans la mise en place de plans de travail. En effet, il permet d'organiser le fonctionnement des ceintures avec notamment la gestion de l'hétérogénéité, la coopération entre élèves en le respect du rythme d'apprentissage de chacun. Ainsi, le plan de travail contribue à renforcer la perception de sa compétence bien que le système de ceintures de compétences semble y occuper une place prépondérante.

7. Conclusion

Nous avons mené ce travail de recherche pour tenter de déterminer l'influence des plans de travail sur la motivation des élèves. À la lumière des entretiens que nous avons menés, il semblerait que la perception de contrôlabilité de la tâche soit renforcée grâce au plan de travail. En revanche, notre seconde hypothèse concernant la perception de sa compétence semble moins évidente à évaluer. En effet, notre recherche démontre que ce sont les ceintures de compétences qui sont à l'origine de la motivation des élèves. Toutefois, les ceintures de compétences impliquent la mise en place d'un plan de travail. Ainsi, nous constatons que le plan de travail et les ceintures de compétences sont des outils complémentaires pour agir sur la motivation des élèves. Finalement, c'est l'ensemble et la cohérence des outils utilisés dans la classe qui semblent influencer la motivation des élèves.

Cependant, il est important de souligner que notre recherche repose sur un échantillon de cinq enseignants. Nous ne sommes donc pas en mesure de pouvoir valider ou d'invalider quelconque hypothèse au regard de cet échantillon limité. Il aurait été intéressant de s'entretenir avec un nombre plus important d'enseignants pour nuancer les points de vues et ainsi discuter nos hypothèses. Notons que nous devons rencontrer une enseignante qui a fait le choix de ne plus utiliser les plans de travail dans sa classe depuis quelques années. Cette rencontre aurait pu nuancer notre propos...

Sur le plan personnel, mener un travail de recherche nous a invité à reconsidérer notre travail régulièrement, à l'enrichir, à le modifier... Cette initiation à la recherche nous a offert la possibilité d'exercer des pratiques passionnantes : observations, entretiens, échanges, lectures, sélections, discussions, hésitations, réflexions, analyses... Cette panoplie d'actions visant à répondre à nos premières interrogations a été source de motivation tout au long de ce travail. C'est pourquoi nous avons commencé à mettre en place les plans de travail dans notre classe dès le mois de janvier. Depuis, nous avons noté un investissement plus important des élèves dans leur travail. A l'avenir, nous aimerions associer la mise en place de plans de travail avec le système de ceintures de compétences...

Bibliographie

- Astolfi, J-P. (2008). D'abord déconstruire in *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre* (p. 67-71) (2^e éd.). Paris : ESF
- Béal, Y. Maïaux F. (2008). *Un projet pour...rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*. Paris : Delagrave
- Caudron, H. (2011). *Autonomie et apprentissages*. Douai : Éditions TEMPES
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF
- Freinet, C. (1949). *Brevets et Chefs-d'œuvre*, n°42. Cannes : Éditions de l'École Moderne Française.
- Freinet, C. (1968). *Les plans de travail*. Cannes : Édition de l'École moderne française
- ICEM, (2002). L'organisation du travail individualisé in *La pédagogie Freinet, des principes, des pratiques*. Nantes : ICEM-Pédagogie
- ICEM, (2005). *L'outil en pédagogie Freinet*, n°44. Nantes : ICEM-Pédagogie Freinet numéro
- Lieury, A. Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : DUNOD
- Masciotra, D. Medzo, F. (2009). L'autonomie comme fin de l'éducation in *Développer un agir compétent* (p. 29-38) (1^{ère} éd.). Paris : Editions De Boeck Université
- Meirieu, P. (1985). Différencier dans la classe : un premier pas décisif in *L'école mode d'emploi, « Des méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (p. 134-143) (16^e éd.). Paris : ESF
- Robbes, B. Héveline, E. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris : HATIER
- Theytaz, P. (2007). *Motiver pour apprendre, guide pour parents, enseignants et élèves*. Edition : Saint-Augustin
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique, Inc.

Sitographie

- *Le Nouvel éducateur* (n° 189 - « Évaluer, s'évaluer en pédagogie Freinet », octobre 2008.)
<https://fr.calameo.com/books/00003195445451961f5d4> consulté le 23/03 à 11h12
- https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/aide_eleves/DV_AP_Le_plan_de_travail_janv_2015.pdf consulté le 19/04 à 11h12.
- <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11166> consulté le 23/03 à 10h04
- <https://www.icem34.fr/images/doc/KAKEMONOS/Kakemono01.pdf> consulté le 25/02/2019 à 12h03

ANNEXES

Table des matières

Annexe I : Le brevet de tuteur.....	2
Annexe II : Les outils pour le tutorat.....	3
Annexe III : Modèle de motivation en contexte scolaire.....	4
Annexe IV : Plan de travail individuel utilisé par Freinet.....	5
Annexe V : Retranscription entretien numéro 1.....	6
Annexe VI : Retranscription entretien numéro 2.....	17
Annexe VII : Retranscription entretien numéro 3.....	30
Annexe VIII : Retranscription entretien numéro 4.....	40
Annexe IX : Retranscription entretien numéro 5.....	55
Annexe X : Plan de travail (E1).....	69
Annexe XI : Plan de travail (E2).....	73
Annexe XII : Plan de travail (E3).....	74
Annexe XIII : Plan de travail (E4).....	78
Annexe XIV : Plan de travail (E5).....	80
Annexe XV : Tableau de repérage des ceintures de compétences.....	81
Annexe XVI : Les ceintures de compétences.....	82

Annexe I : Le brevet de tuteur

60

Exemple de test d'évaluation au tutorat
Brevet de tuteur

1 – Je souhaite devenir tuteur parce que :

- cela me permettra de me faire plus de copains et de copines.
- je pourrai devenir le chef de quelqu'un.
- je pourrai demander à quelqu'un de faire ce qui ne me plaît pas.
- je montrerai que j'ai grandi.

2 – Un tuteur, ça sert à :

- aider le maître ou la maîtresse.
- faire taire les enfants les plus pénibles de la classe.
- rendre service aux enfants qui en ont besoin.
- apprendre à devenir un chef.

3 – Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne veut pas m'obéir :

- je lui donne une claque, comme ça, il m'écoute.
- il n'a pas à m'obéir, je ne suis pas son chef.
- je vais demander de l'aide au maître ou à la maîtresse.
- pendant la récréation, je me moque de lui en disant que ce n'est qu'un petit.

4 – Lorsqu'un enfant dont je m'occupe dérange la classe :

- je crie aussi fort que lui.
- je lui fais les gros yeux, comme ça il a peur.
- je lui mets des gênes de comportement.
- je lui rappelle les règles de fonctionnement de la classe.

5 – Lorsqu'un enfant me demande de l'aide :

- je l'envoie voir le maître ou la maîtresse.
- je lui dis d'attendre si je dois finir mon travail.
- je lui donne les réponses.
- je ne lui donne pas les réponses mais seulement des indices.

6 – Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne travaille pas :

- je lui dis « travaille ! ».
- je ne fais rien, c'est son problème.
- je l'aide à comprendre s'il n'y arrive pas.
- j'appelle le maître ou la maîtresse pour qu'il s'en occupe.

61

7 – Lorsqu'un enfant dont je m'occupe n'arrive pas à finir son travail :

- je lui fais comprendre qu'il n'est pas très fort.
- je lui explique qu'il peut me demander de l'aide.
- je ne fais rien, j'ai mon travail à finir.
- je le dis au maître ou à la maîtresse.

8 – Lorsqu'un enfant dont je m'occupe ne me veut plus comme tuteur :

- je lui explique comment il peut faire pour changer ou ne plus en avoir.
- je lui interdis de changer, être tuteur, c'est mon métier.
- je l'ignore, puisqu'il ne veut plus de moi.
- je lui fais comprendre que c'est un imbécile.

9 – Lorsque je ne veux plus être le tuteur de l'enfant avec qui j'étais :

- je ne peux rien faire, on est obligé de rester tuteur.
- je vais dire à l'enseignant qu'il me change.
- j'en parle au conseil de la classe.
- je lui dis de partir et de se trouver un autre tuteur.

10 – Quand un enfant ne me veut plus comme tuteur, cela signifie que :

- je suis un mauvais tuteur.
- il pense avoir grandi et il veut essayer de travailler seul.
- je suis le meilleur tuteur de la classe.
- il est trop petit, il faut absolument que je reste son tuteur.

Validation

→ Nombre de bonnes réponses :

→ Nombre d'erreurs :

Brevet de tuteur validé : OUI NON

Signature de l'enseignant

Brevet de tuteur proposé par Sylvain Connac

Apprendre avec les pédagogies coopératives, 2009, p. 60-61

Annexe II : Les outils pour le tutorat



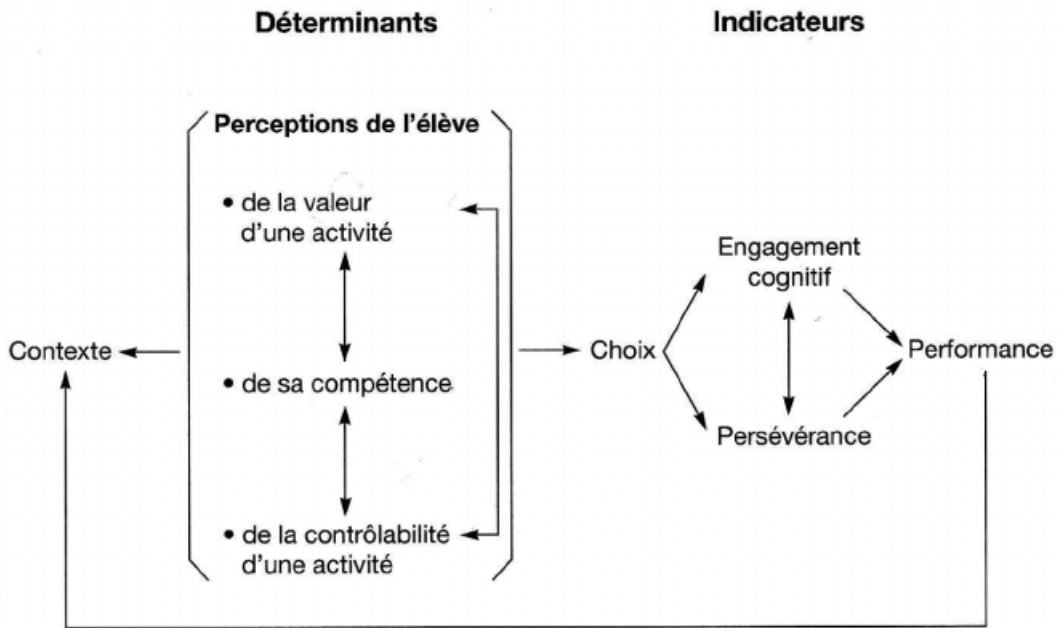
Les outils pour le tutorat

<https://www.icem34.fr/images/doc/KAKEMONOS/Kakemono01.pdf> (consulté le 25/02/2019

à 12h03)

Annexe III : Modèle de motivation en contexte scolaire

Un



modèle de motivation en contexte scolaire.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*.

Annexe IV : Plan de travail individuel utilisé par Freinet

Ecole de Vence Nom Marou Jean

PLAN DE TRAVAIL

du 18 au 25 Octobre

CALCUL	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84		
	7	14	31													

GRAMM.	8	9	10	11	12	13	14
--------	---	---	----	----	----	----	----

HISTOIRE

des Chemins de fer

PHYSIQUE - CHIMIE

Transmission de l'énergie

TEXTES RÉDIGÉS

1	2	3	
---	---	---	--

TRAVAIL MANUEL Fabrication de balais de broyère

Graphique Personnel Hebdomadaire N° 2

GÉOGRAPHIE

La côte d'Azur

SCIENCES NATURELLES

Capture, étude d'un insecte

CONFÉRENCES

La mine

	Lecture Dict.	Dicte	Textes	Calcul général	Calcul mécan	Histoire	Géographie	Sciences	Dessin	Travail man.	Tenue	Caractère	Communauté	Attention	Imprimerie	Conférences
T. BIEN....																
BIEN.....																
A. BIEN...																
PASSABLE..																
MAL.....																
T. MAL....																

Les Parents :
L'Instituteur :

Plan de travail individuel utilisé par Freinet, *Les plans de travail* (1968).

Annexe V : Retranscription entretien numéro 1

MR: Comment vos plans de travail sont-ils conçus et organisés ?

E1 : Euh...comment ils sont conçus et organisés...euh je te fais le topo complet donc t'as vu les plans de travail ils sont organisés en fait vraiment sur deux temps distincts : un premier temps, le temps du matin, le temps des entraînements euh hmm avec euh des parcours qui sont le plus personnalisés possibles donc à la fois euh des choses sur PIDAPI, euh sur euh Calcul@TICE où les enfants n'ont pas les mêmes exercices, sur Tacite où les enfants n'ont pas le même parcours non plus euh et puis il y a une rubrique aussi « demande d'aide » que certains utilisent parfois euh ça c'est le matin hmm le plan de travail est fixé pour trois semaines, les gamins ont un contrat à remplir. Le contrat c'est eux qui se le fixent mais dans un... dans une gamme de critères que moi j'ai sélectionné c'est-à-dire qu'euh ils doivent faire par exemple euh deux ceintures, ils doivent faire deux coins lectures, ils doivent faire forcément du Calcul@TICE, forcément du Tacite... donc ça c'est fixé au début des trois semaines et à la fin des trois semaines on fait un bilan de ce qui a été fait : si le contrat est rempli, oui ou non. S'il n'a pas été rempli : quelles ont été les difficultés pour pouvoir organiser l'aide pour le plan de travail d'après. Tu vois auprès de qui je vais avoir de l'aide euh quels outils ressources je vais pouvoir utiliser. (*Respiration*) Et puis on a le plan de travail de l'après-midi que tu vas voir après la récré. C'est celui-ci qui est euh un peu plus ouvert donc euh dans lequel on peut avoir de la lecture libre, euh on a des exposés libres, on a tout ce qui est travail de correspondance aussi, euh d'écriture et puis une case euh qui s'appelle « travail supplémentaire » qui correspond en fait au projet que certains enfants sont en train de mener. Alors ça peut être l'organisation d'une sortie, l'organisation d'un atelier, euh des recherches de devis, euh du travail sur carte pour repérer l'itinéraire qu'on va utiliser pour aller... sur une sortie scolaire. Ça peut être euh t'as vu on a des bancs pour ranger les chaussons, donc ça peut être la fabrication des bancs, parce que ça c'est eux qui l'ont fait.

MR : Oui ils m'en ont parlé de ça.

E1 : Voilà donc y en a d'autres qui sont en train de travailler sur de nouveaux bancs parce qu'on en a plus assez...

MR : Oui voilà c'est ce qu'ils m'ont dit.

E1 : ... Car on est trop nombreux maintenant euh... donc voilà ! Donc ça c'est les deux temps du plan de travail euh et ce plan de travail a pas mal évolué et il continue à évoluer puisque là maintenant ils peuvent faire de la programmation le matin avec...

MR : D'accord et par exemple est-ce qu'il y a de l'histoire, euh, est-ce qu'il y a d'autres disciplines ? Là il y a français maths on voit bien, est-ce que y a des, hmm, par exemple des sciences ?

E1 : alors en histoire cette année, enfin en histoire, en géo et en sciences c'est un tout petit peu particulier par rapport aux autres années parce qu'en fait, si tu veux dans l'école on n'a plus que trois classes.

MR : Oui.

E1 : Donc on a un CP-CE1, on a un CE1-CE2-CM1, donc un triple niveaux, et mon CM1-CM2.

MR : D'accord.

E1 : Et la collègue qui a pris le triple niveaux ne se sentait pas à l'aise du tout avec le triple niveaux, mais au niveau des effectifs on était un peu coincé donc ce qu'on a fait c'est que tous les après-midis quasiment y a décloisonnement et moi je prends ses enfants ; ses CM1 en histoire, géographie et en sciences.

MR : D'accord.

E1 : ... Donc ça m'a obligé à refaire les choses différemment, ce qui fait que maintenant il y a vraiment dans la semaine une séquence dédiée euh de géographie, une séquence dédiée

d'histoire, une séquence dédiée de sciences ... donc y a un peu moins de latitude là-dessus, même si parfois en plan de travail ça ne les empêche pas de travailler sur un exposé particulier, sur un projet particulier.

MR : Oui.

E1 : L'année dernière par exemple on avait fait un bouquin sur l'histoire du village euh dans le plan de travail de l'après-midi eh bien ils travaillaient sur les différents monuments qu'on avait pu repérer.

MR : D'accord je vois. Et pourquoi avez-vous mis en place les plans de travail dans votre classe ?

E1 : Alors, pourquoi j'ai mis en place les plans... alors quand j'ai commencé à enseigner hmm y a dix-huit ans, euh, j'avais tout de suite mis en place par exemple les conseils de coopératives, des choses, tout ce qui était issu de ma pratique de formateur, d'animateur et de directeur en colo et j'ai commencé à mettre en place de la différenciation parce que d'emblée, il me semblait un petit peu hmm, irréaliste de penser que tous les enfants pouvaient faire la même chose en même temps et que ça leur serait profitable à tous. Et à l'époque j'avais un CE2 pur, c'était au Havre.

MR : Ah oui.

E1 : Donc j'avais cherché à différencier donc ça veut dire qu'à chaque fois, sur chaque séquence, j'essayais de prévoir un petit peu, tu sais la différenciation à la Meirieu, euh, où je différenciais avant, pendant, après et c'était assez lourd, assez compliqué.

MR : Hmm...

E1 : Et puis en plus, ça restait finalement sur une programmation qui était commune à tous les enfants, qui leur correspondait pas forcément, donc je trouvais ça assez insatisfaisant et puis depuis une dizaine d'années, je me suis vraiment dit : bah voilà je vais me faire deux créneaux

dans la journée qui sont des créneaux très très ouverts, dans lesquels je colle un plan de travail qui me permet de différencier au maximum euh le travail pour les enfants, les opportunités de travail pour les enfants, et euh, et puis, euh, et puis voilà ça s'est fait comme ça petit à petit. Alors au début le plan de travail était très très simple, c'était une feuille recto dans laquelle j'avais des exercices qui étaient différenciés en français, en maths uniquement.

MR : Hmm...

E1 : Euh après j'ai commencé à me dire : bah oui mais ça serait intéressant de faire aussi histoire-géo et sciences qui étaient dedans, euh, et puis ensuite, bah j'ai cherché des outils qu'étaient plus pertinents que ceux qui étaient extrêmement chronophages, que j'utilisais car c'est moi qui les fabriquais tous.

MR : Voilà, j'en suis là. (*rire*)

E1 : Tous les supports, tous les machins, en terme de correction c'était l'enfer, en terme de préparation c'était l'enfer...

MR : Oui.

E1 : ... Et donc petit à petit je me suis euh orienté finalement vers des choses qui existent donc pourquoi réinventer l'eau tiède ? Donc notamment PIDAPI.

MR : PIDAPI oui.

E1 : Euh qu'est fait par le groupe *ICEM 34* euh et puis après bah j'ai trouvé d'autres outils : Calcul@TICE, Tacite, etc, etc, etc qui me permettent finalement de différencier à moindre coûts pour moi. C'est beaucoup moins chronophage qu'avant et c'est quand même assez efficace quoi.

MR : Oui je comprends. Et pensez-vous que ce dispositif influence donc la motivation des élèves à se mettre au travail ? Est-ce que vous sentez qu'ils sont plus engagés, plus persévérants lors des plans de travail que ?

E1 : Alors moi je suis incapable de mesurer la motivation euh...

MR : Oui c'est très flou comme concept...

E1 : Voilà, ce qu'on peut mesurer c'est plutôt l'engagement.

MR : L'engagement.

E1 : La motivation est ce que c'est extrinsèque parce qu'ils m'aiment bien, est-ce que c'est intrinsèque parce que vraiment ils ont compris...

MR : Oui...

E1 : ... Mais par contre en terme d'engagement euh moi je suis persuadé que ça marche beaucoup mieux. C'est Freinet qui disait, c'est dans un de ses invariants d'ailleurs, que euh, il est toujours intéressant de choisir son travail et qu'on a toujours plus de motivation à choisir son travail, même si celui-ci n'est pas forcément intéressant en lui-même, euh moi je crois vachement à ça c'est-à-dire que à partir du moment qu'il y a une espèce de renversement de la logique scolaire qui consiste d'habitude à dire : « voilà mon p'tit lou ce que tu dois faire, à tel moment et de telle façon... » et là d'un seul coup impliquer l'enfant en disant plutôt : « voilà ce que tu dois savoir et euh, t'as plusieurs voies pour le faire, t'as un temps qui est différent pour le faire » et en plus t'as des ressources qui sont pas uniquement centrées sur moi parce que y a le plan de travail mais il y a ce qui va autour : t'as vu que y a un tableau où ils peuvent savoir qui est avancé sur quel type de domaine et donc ils vont euh être capables, et ils le font très régulièrement, d'aller chercher des enfants pour s'entraider. C'est aussi pour ça que j'ai un système d'inscription avec les fichiers.

MR : Oui j'ai vu ça et je me demandais...

E1 : C'est pour leur faire perdre du temps ! Exprès...

MR : Ah ?

E1 : C'est-à-dire que si je leur laisserais la possibilité tout de suite de venir me voir...

MR : Hmm...

E1 : ... Euh bah ils viendraient me voir beaucoup plus.

MR : Oui !

E1 : Si je fais quelque chose qui fait un tout petit peu obstacle au fait d'avoir accès au maître, ils sont obligés par eux-mêmes d'aller chercher de l'aide auprès d'un copain, auprès d'un autre outil qu'ils n'auraient pas forcément utilisés s'ils avaient eu la réponse tout de suite.

MR : D'accord !

E1 : Donc en fait je fais des contraintes volontairement, euh, pour les obliger à chercher des solutions ailleurs. Euh, mais en sachant quand même que de toute façon je les appellerai et si dans le laps de temps euh, qu'ils avaient à disposition et qu'ils n'ont pas trouvé la solution, ils ont quand même la possibilité d'avoir recours au maître et voilà. Donc euh en terme d'engagement ouais moi je crois que ça change euh vraiment les gamins quoi. Alors après.... c'est pas un outil tout seul hein, c'est pas juste le plan de travail. C'est l'ensemble du fonctionnement qui fait que ils ont une manière d'aborder l'école qui est différente, de s'y situer qui est différente, d'être reconnu qui est différente aussi... mais euh, mais je pense que ouais c'est un outil qui aide à l'implication en tout cas.

MR : D'accord. Bah pour rebondir sur ça, quelle part de contrôle ou de responsabilité vous accordez à l'élève avec les plans de travail ?

E1 : Alors bon déjà y a en amont c'est eux qui vont définir euh le plan de travail.

MR: Voilà ils définissent.

E1 : Ça c'est déjà leur laisser euh la possibilité d'avoir un regard sur eux, sur les objectifs que eux-mêmes se fixent. C'est Lepage qui avait une définition comme ça sur l'éducation populaire, alors ça va pas me revenir comme ça exactement mais en gros il disait que : « l'éducation populaire c'était celle qui permettait de choisir aux acteurs de choisir et les objectifs et les moyens d'atteindre les objectifs ». Euh, là on est un petit peu là-dedans, puisqu'ils vont se fixer un certain nombre d'objectifs, même si évidemment ça reste restreint parce que c'est pas une décision c'est plutôt un choix : ils ont un listing et ils vont choisir dedans ; c'est pas eux qui vont décider ce qu'ils devraient apprendre dans le cadre de l'Éducation nationale.

MR : Bien sûr.

E1 : Mais n'empêche qu'il y a ce premier choix là, et que après ils vont aussi choisir les modalités d'aide qu'ils vont pouvoir utiliser euh, les chemins qu'ils vont pouvoir utiliser pour réussir euh voilà ! Y a une part quand même d'autocorrection qu'existe dans un certain nombre d'outil du ... du plan de travail qui fait que ils sont aussi impliqués même si c'est moi qui valide, c'est eux qui euh, sur tous les entraînements, s'autocorrigent.

MR : Donc il y a des fichiers auto-correctifs euh...

E1 : Ouais, voilà, exactement, sur tout ce qui est entraînement. Par contre tout ce qui est validation c'est vraiment uniquement le maître qui les fait.

MR : Oui, c'est vous qui avez le dernier mot.

E1 : Exactement, exactement.

MR : Et est-ce qu'il y a des élèves tuteurs ? Vraiment qui ont le rôle de tuteurs ou justement ils vont chercher l'aide là où... par affinité ou ?

E1 : Alors au début, (*tousse*) j'utilisais des élèves tuteurs, on avait un tableau de tutorat avec tout un tas de critères différents.

MR : Il y avait des brevets ?

E1 : Ouais exactement euh maintenant c'est plutôt des élèves ressources et tous les élèves sont formés pour savoir comment aider.

MR : D'accord.

E1 : Donc potentiellement ils peuvent tous être ressources. Les élèves ressources bah y en a différents euh types : t'as le fameux tableau PIDAPI avec les ceintures...

MR : Oui !

E1 : ... Qui te permet de savoir qui a une ceinture élevée et voilà. T'as les métiers, les responsabilités si t'as besoin de savoir comment enregistrer un texte... tu vas aller voir du côté du responsable informatique qui va pouvoir t'expliquer et puis donc au début d'année, on forme tous les élèves à « comment est ce qu'on fait pour aider ? ». Aider par exemple ce n'est pas donner la réponse, ça va être reprendre un exemple ressemblant, ça va être orienter vers un outil, ça va être renvoyer vers euh, un exercice qui a été réussi précédemment et euh expliquer comment ça avait été fait. Ça peut être faire verbaliser la façon dont le gamin s'y prend pour essayer de voir où y a un nœud...

MR : Oui.

E1 : C'était vraiment l'idée de se dire : « tout le monde peut devenir ressource » et du coup dans l'organisation de la classe spatiale, ça a été prévu comme ça. T'as vu c'est organisé par îlots, des îlots de quatre tables, sur chaque table il y a forcément garçon, fille, CM1, CM2, et au moins un ceinture marron.

MR : Et un ceinture marron ? D'accord ! Ça je ne savais pas !

E1 : Ça veut dire que le ceinture marron lui il va être plutôt dans une forme d'expertise sur tous les outils de la classe donc savoir orienter sur quel type de ressource tu peux aller chercher, de quelle façon, comment tu vas jouer ton plan de travail. T'as forcément des gamins de niveaux différents et donc on va jouer le tutorat et l'entraide à ce niveau-là même s'il n'y a pas un tableau avec les tuteurs.

MR : Hmm.

E1 : Et puis garçon fille parce qu'en terme de mixité c'est quelque chose qui me paraissait aussi intéressant.

MR : D'accord.

E1 : Donc c'est pas forcément par affinité en fait, c'est moi qui construis les tables.

MR : OK très bien. Et pour finir, quelle est la perception que les élèves ont de leur propre compétence ? Est-ce que les plans de travail influencent l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes ?

E1 : Alors... moi je crois qu'il y a une part du symbolique qu'est très intéressante avec euh... en tout cas les outils que j'utilise à l'intérieur du plan de travail. Si tu prends par exemple euh PIDAPI, le fait d'être repéré avec les ceintures de couleurs euh... ça symbolise ta compétence ; vraiment ! Quand tu sais que t'es ceinture marron en géométrie, ça veut dire que t'as fini le programme de cycle 3 donc t'as fini y compris ce qui doit se faire en sixième.

MR : Oui !

E1 : Donc voilà tu sais que t'es quelqu'un de référence qui peut aider les autres. Dans leur porte-vue, euh, plan de travail, les ceintures, euh, renvoient à un ensemble de compétences donc ils savent qu'ils savent faire telle et telle et telle chose et ils ont un suivi finalement en temps réel de là où ils en sont c'est pas comme s'ils attendaient après le livret scolaire en fin de semestre ou en fin de trimestre...

MR : Oui oui.

E1 : ... pour savoir ce qu'ils savent faire.

MR : Oui là c'est au quotidien.

E1 : Voilà là ils savent en permanence se situer donc ça c'est intéressant, même chose avec ce qui est coin lecture où c'est des repérages par codes couleurs pour savoir où ils en sont donc moi je suis persuadé ouais que l'utilisation des outils à l'intérieur du plan de travail, en tout cas, ça permet aux gamins de, de mieux se situer que dans un fonctionnement classique où t'attends nécessairement et tu découvres presque avec surprise ton bulletin de fin de trimestre.

MR : Oui.

E1 : Là y a jamais de surprise.

MR : Hmm, d'accord. Euh... je voulais rebondir sur ça... oui! Les plans de travail vous les contrôlez au quotidien grâce à la boîte aux lettres ?

E1 : Alors ouais t'as vu donc y a une boîte aux lettres...

MR : Oui où ils déposent leur travail.

E1 : C'est moi qui valide, j'ai mon petit tableau où je peux cocher pour savoir exactement où ils en sont.

MR : Voilà c'est ça, si vous pouviez me le montrer tout à l'heure juste pour jeter un coup d'œil.

E1 : Oui on va faire ça. Donc j'ai un tableau qui me permet de savoir où ils en sont en permanence pour tout ce qui est papier en tout cas. Après pour tout ce qui est informatique, bah pareil en temps réel.

MR : D'accord. Très bien. Est-ce que vous souhaitez aborder d'autres points ?

E1 : Bah écoute non on a fait le tour je pense.

MR : Eh bien merci beaucoup pour le temps accordé !

Annexe VI : Retranscription entretien numéro 2

MR : Merci de m'accueillir aujourd'hui pour échanger ensemble autour des plans de travail.

E2 : Avec grand plaisir !

MR : Est-ce que vous pouvez, pour commencer, m'expliquer comment vos plans de travail sont conçus et organisés ?

E2 : Alors ils sont essentiellement orientés français, maths, c'est-à-dire avec une pratique d'expression écrite, systématiquement il y a de l'expression écrite...

MR : D'accord.

E2 : ... De la lecture, et les maths ça va être euh un fichier de numération/opération, et de la géométrie. Voilà, je dirais que ça c'est le canevas de base euh certains diront « lire, écrire, compter », mais après on peut l'enrichir euh de différentes façons : parfois j'y ajoute euh pourquoi pas de l'histoire, de la géographie, un atelier sciences en électricité...

MR : Hmm.

E2 : ... Un atelier en maths de mesures de liquide ou de pesées. Voilà donc franchement on y met ce qu'on veut, c'est un tableau à double entrées, d'un côté il y a les élèves, de l'autre côté il y a tout ce qu'on veut y mettre.

MR : (*pointant le plan de travail*) D'accord et donc là il y a brouillon, propre ?

E2 : Oui c'est les différentes étapes de euh de la production écrite : donc d'abord au brouillon, après faut se corriger.

MR : D'accord, « C » pour corriger.

E2 : Une fois que la case est en vert, on peut passer à la mise au propre, c'est l'informatique essentiellement (c'est une façon de les faire taper) et enfin on décore euh son texte parce qu'il y a de fortes chances qu'il soit socialisé ... soit parce que c'est de la correspondance et on va l'envoyer, soit c'est un texte qui peut être mis dans un recueil ... donc voilà il faut le mettre en valeur pour euh pour sa socialisation.

MR : D'accord, et combien de temps dure ce plan de travail ?

E2 : C'est une bonne question : je ne sais pas !

MR : Ça dépend ? Ça varie ?

E2 : Ça dépend beaucoup de l'expression écrite qui va euh, déterminer euh le plan de travail euh... Tant que tout le monde n'a pas fini son expression écrite, moi je peux ajouter au fur et à mesure du temps, une nouvelle fiche de lecture, une nouvelle fiche de maths euh par exemple en géométrie au début je leur demande de reproduire celle qui est au tableau mais en troisième cas, ça peut être à eux aussi de créer une figure géométrique. Je leur demande aussi d'être prod... de créer des géométries en respectant la symétrie, en utilisant euh l'équerre, le compas, les bonnes mesures, donc euh... à nouveau j'insiste euh voilà c'est, c'est un cadre c'est juste un canevas dans lequel on met ce que l'on veut ! Mais ça permet aux enfants de choisir le travail euh...

MR : Oui ils choisissent aussi.

E2 : Voilà ils choisissent dans quel ordre ils font les choses. Y en a qui vont démarrer par la lecture, d'autres les maths, d'autres l'expression écrite, d'autres la géométrie et surtout ça permet une rotation, par exemple sur les ordinateurs, j'ai, j'ai quatre ordinateurs donc euh ça permet de faire passer les 26 élèves.

MR : D'accord !

E2 : Si je les fais passer sur la balance Roberval avec les petites masses bah y en a qu'une balance donc ils sont 26 (*rire*). Un atelier d'électricité ils peuvent être deux ou trois pas plus donc euh ça permet aussi ça ! Et surtout moi, ça me euh libère des élèves qui ont tendance à être scotchés au maître, c'est-à-dire les meilleurs !

MR : Eh oui !

E2 : Parce qu'en fait quand on est en frontal, les meilleurs ont toujours fini les premiers, ils viennent nous voir et... restent avec nous. Là au moins l'avantage c'est que ceux qui viennent me voir c'est ceux qui en ont besoin.

MR : D'accord ! Et là les enfants ils ont eux aussi une trame comme ça ? (*montrant le plan de travail*)

E2 : Alors j'ai, j'ai utilisé plusieurs outils, à une époque je faisais un plan de travail individuel donc chacun avait sa feuille à lui que je tenais à jour, eh oui je faisais des coups de folie ! (*rire*)

MR : J'en suis là. (*rire*)

E2 : (*rire*) Donc chaque élève avait sa feuille, avec son canevas, et il y avait plein de choses dedans, ils marquaient aussi s'ils étaient passés en quoi de neuf...

MR : Les métiers de la semaine ?

E2 : Voilà s'ils avaient fait des exposés, s'ils avaient écrit dans la boîte aux lettres de la classe (y a une boîte aux lettres), s'ils avaient bien écrit et moi je faisais mon bilan toutes les deux semaines que je rendais aux parents.

MR : Oui.

E2 : Et y a un moment j'ai arrêté de faire ça parce que j'ai croulé sous la paperasserie : j'm'en sortais plus !

MR : Oui !

E2 : D'un côté je me plaignais du manque de simplicité administrative de la part de l'Éducation Nationale et moi j'avais l'impression de m'en rajouter.... Et surtout ! Je sentais pas forcément que ça avait eu un gros impact sur l'implication des élèves, donc voilà. Alors peut-être que j'avais fait quelque chose de trop ambitieux, de trop compliqué avec trop de choses à remplir mais alors du coup j'avais mis sa en place un petit peu en attendant euh un tableau à double entrées tout simple qu'est la référence unique pour les élèves comme pour moi.

MR : Il est affiché quelque part ?

E2 : Alors le matin il est au tableau quand les enfants arrivent et après il est ici (*montre la table*) à disposition sur cette table euh sur laquelle je suis installé au fond de la classe.

MR : D'accord donc ils viennent voir régulièrement leur avancée, ils peuvent quand même voir...

E2 : Ouais alors par contre ce qui est galère, parce qu'il y a quand même des points faibles, ce qu'est galère c'est que moi j'en ai besoin de ce tableau pour le consulter et eux aussi en ont besoin mais dans l'autre sens. (*retourne le plan de travail*)

MR : C'est ça !

E2 : Donc des fois on se bat un peu ! Généralement je gagne. (*rire*)

MR : et qui colorie les cases ?

E2 : C'est moi ! Donc en fait euh quand un élève a rendu un travail, il peut se passer plusieurs choses : soit il doit le corriger et dans ce cas là je mets un « C »...

MR : hmm, hmm.

E2 : ...Soit c'est à finir, je mets « F », soit je souhaite qu'il revienne me voir pour une explication complémentaire je mets « B » comme bureau et quand le travail a été fait, euh, je colorie la case en vert ; ce qui permet de suivre l'avancée ... assez facilement.

MR : Et comment ça se passe quand il y a un élève qui peine à avancer dans son travail ? Qu'est-ce que vous faites ?

E2 : Je fais le point régulièrement en demandant : « pourquoi tu en es là ? Pourquoi... ? ». Alors des fois ça peut être euh, bah notamment sur l'expression écrite, euh, je pense à des exemples concrets, des élèves qui sont partis à écrire trois-quatre pages de lettres euh, donc ça peut être aussi des fois un surinvestissement.

MR : Ah oui !

E2 : Ce n'est pas forcément que l'enfant ... voilà ... des fois c'est pas ça, c'est parce qu'il est en difficultés. Ça permet aussi de repérer des élèves qui ne savent pas euh comment s'en sortir quand on est bloqué, ils n'ont pas conscience que y a des outils dans la classe, des affichages, des tuteurs, y a un système de tutorat dans la classe, y a le maître donc, donc pour moi c'est aussi un indicateur pour effectivement euh... mais je leur pose la question hein avant de les disputer ou quoique se soit.

MR: Oui y a un échange !

E2 : Je leur dis : « bah voilà y a six cases, pourquoi t'as que deux cases en vert ? » et ils m'expliquent très tranquillement euh... parfois ils me disent : « bah parce que j'ai beaucoup aidé les autres ».

MR : Ah bah voilà oui !

E2 : ... « Parce que je suis tuteur en maths »... alors là dans ce cas là on en discute euh bah est-ce que tu devrais pas de temps à temps euh... d'abord finir ton travail. Voilà ! Ça se négocie, ça se discute !

MR : OK très bien. Et pourquoi vous avez mis en place les plans de travail dans la classe ? Qu'est-ce qui vous a poussé à le faire ?

E2 : Oh parce que hmm, le rythme moyen euh... (*attente*) ... auquel on est habitué quand on travaille tous en collectif c'est le rythme de personne : c'est beaucoup trop rapide pour les élèves en difficultés, c'est beaucoup trop lent, et je ne les oublie pas ceux-là, c'est beaucoup trop lent pour les bons élèves. On se focalise beaucoup aujourd'hui sur les élèves en difficultés pour lesquels c'est difficile hein je comprends, mais on a aussi plein de bons élèves qui s'ennuient à l'école.

MR : Tout à fait...

E2 : Ça va pas assez vite pour eux, seulement la seule chose qu'on a à leur proposer c'est de sauter une année où là c'est vraiment un saut dans l'inconnu euh donc du coup moi j'aime bien cette idée parce qu'on a quand même une struc..., un tronc commun le matin quand les élèves arrivent, on a quand même un tronc commun avec des mots en orthographe, un p'tit peu de conjugaison, d'opérations, fin des p'tites choses communes.

MR : Hmm, hmm.

E2 : Et ce tronc débouche sur tout un ensemble de branches qui correspond euh au plan de travail où là on peut, on peut investir euh...

MR : Mais du coup ils sont différenciés vos plans de travail ?

E2 : Alors le, le fichier de maths n'est pas le même entre CM1 et CM2.

MR : D'accord.

E2 : Le fichier de lecture est commun, c'est cycle 3, par contre parfois pour certains élèves je peux donner euh, j'ai un autre fichier qui est plus facile ... ça m'arrive. Après la différenciation elle va se faire en géométrie sur mon niveau d'exigence. En expression écrite mon niveau d'exigence, pour certains je vais dire : « bah là c'est bon on s'arrête là », pour d'autres j'vais dire : « nan nan tu peux encore pousser ». Par exemple cette semaine ils doivent écrire une ronde des prénoms, c'est un texte poétique, faut respecter les rimes, le nombre de syllabes et puis faut qu'ça ait du sens, bon bah certains élèves je vais leur demander uniquement euh, six, six phrases, y en a d'autres je sais que j'peux en exiger une dizaine, voilà c'est aussi comme ça que la différenciation se fait.

MR : D'accord. Et dans l'emploi du temps il y a un créneau plan de travail ?

E2 : On en fait tous les jours.

MR : Tous les jours.

E2 : et... c'est généralement après le p'tit tronc commun du matin donc le matin on démarre par... là ils avaient leurs mots d'orthographe à se faire dicter par leur voisin, y avait un verbe qu'on a étudié qu'était à recopier, un p'tit peu de calcul mental pour un défi maths et puis après on bascule sur le plan de travail. Après là aussi c'est à moi de doser, y a des jours où ça va être léger et des jours où je leur laisse beaucoup plus de temps. En sachant que dans le plan de travail je peux intégrer euh... aussi des sciences euh des arts visuels...

MR : D'accord et dans les plans de travail vous m'avez dit que c'était des fichiers. Y a t-il des exercices de renforcements, de remédiations par exemple ?

E2 : Oui tout à fait alors ce que je peux faire dans ce cas là c'est facile, par exemple là on est en train de préparer un défi maths euh en calcul mental...

MR : D'accord.

E2 : ...Euh on va faire un p'tit test à blanc bientôt donc j'veais donner une remédiation à certains.

MR : OK.

E2 : Ceux qui en n'ont pas besoin j'ai juste à noircir leur case.

MR : Ah oui voilà d'accord !

E2 : Voilà comme ça c'est fait ils arrivent, ils disent : « bah monsieur j'ai pas à le faire », « bah non c'est bon t'as réussi l'autre jour ». Voilà c'est aussi bête que ça et c'est pour ça aussi que mon plan de travail il démarre sur quelques colonnes et puis au fur et à mesure quand je vois que tout le monde a fini son expression écrite, je vais faire une nouvelle feuille et c'est reparti pour un tour !

MR : Ah oui d'accord je vois ! Est-ce que vous pensez que ce dispositif influence la motivation des élèves ? Est-ce que vous remarquez qu'ils sont plus persévérants ou plus engagés lors des plans de travail ?

E2 : Bah moi en tout cas je m'aperçois d'une chose c'est que euh bah finalement ils le font ! Euh la question se pose pas c'est-à-dire que euh y a plan de travail donc ils y vont, j'dis pas que y a pas quelques bavardages et tout mais à chaque fois j'me dis c'est dingue on leur dit : « plan de travail », ils font plan de travail. Et je crois vraiment que c'est le, le fait d'avoir le choix... c'est déterminant ! C'est-à-dire que nul n'aime être contraint comme ça à une tâche...

MR : Hmm.

E2 : ...Mais c'est comme avec un enfant : on veut lui faire prendre un dessert si on lui dit : « tu veux un dessert ou pas ? » il va nous dire : « non ». Alors que par contre si on lui dit : « tu veux un yaourt ou un p'tit suisse ? », là il va choisir !

MR : Eh oui !

E2 : bah là c'est un peu pareil, c'est-à-dire que finalement, ils sont dans un choix qui suffit à...

MR : Oui ils ont le choix déjà de l'ordre c'est ça ?

E2 : Oui là ils font ce qu'ils veulent entre expression écrite, lecture, maths... Non moi je n'ai aucun doute sur, sur la mise au travail je trouve que c'est vraiment facile et puis bon derrière on oublie pas, y a énormément d'éléments méthodologiques euh choisir le bon cahier, la bonne fiche...

MR : Oui ça regroupe beaucoup de compétences finalement.

E2 : ...Savoir à quel moment utiliser des aides extérieures, que ce soit euh l'enseignant, les personnes dans la classe, euh les tuteurs etc, euh rendre son travail, savoir utiliser les outils informatiques donc ouais c'est... y a quand même beaucoup de méthodo derrière, notamment à l'approche du collège quoi.

MR : Du coup ça développe l'autonomie ?

E2 : Moi j'ai l'impression puisque... et même la circulation dans la classe, ça oblige à se déplacer, aller de sa place aux fichiers, aller chercher un tuteur, rendre son travail. Non non c'est... en tout cas ça ne peut pas leur faire de mal !

MR : Oui en effet ! Et du coup quelle part de contrôle ou de responsabilité vous leur accordez dans le plan de travail ? Vous m'avez dit le choix tout à l'heure de...

E2 : Tout à fait c'est eux qui choisissent dans quel ordre ils effectuent les tâches. Les tuteurs aussi c'est quelque chose d'important donc au début de l'année mais aussi au fur et à mesure de l'année euh on peut s'inscrire comme tuteur donc faut faire un p'tit courrier à la classe en expliquant euh dans quelle compétence ou au moins dans quel domaine... et ça ça se négocie avec moi c'est-à-dire que euh parfois y en a qui se verraient bien tuteur mais ils ont besoin

d'aide en permanence euh et puis après effectivement y a ça mais j'pensais à autre chose, c'est que parfois j'ai des élèves aussi qui ont tout terminé très très vite et ils sont contents et sur ces élèves-là pareil on négocie c'est-à-dire que quand ils ont tout terminé ils peuvent avancer dans leur lecture suivie : on a une dizaine de romans, ils peuvent faire quelque chose pour leur correspondant, parfois je leur prépare des mots-fléchés, des Sudoku, ils peuvent préparer leur exposé... là y en a deux qu'étaient très avancés, cette semaine ils ont eu le droit d'aller travailler dans la pièce d'à côté sur une création musicale. On a sorti toutes les percussions, ils sont en train de préparer un p'tit morceau pour la classe donc voilà c'est ... des fois on a aussi des, des, des correspondances mais individuelles ; des anciens élèves qui nous écrivent, bon bah dans ce cas-là ce sont ces élèves-là qui sont en avance qui peuvent répondre au nom de la classe.

MR : Et est-ce qu'ils ont un contrôle sur la correction ? Est-ce qu'ils peuvent s'autocorriger ?

E2 : Alors moi j'étais à fond pour euh pour euh l'autocorrection et en fait j'trouve que euh y a une part délicate... que ça euh ça euh, ça me privait pardon du regard euh précis euh des erreurs des élèves.

MR : D'accord.

E2 : Et et derrière un score... y a plein de choses différentes. Par exemple un élève peut avoir tout faux mais par contre c'est dix fois la même erreur sur une virgule qu'est mal placée.

MR : Ah bah oui donc en fait...

E2 : Donc cet élève-là en trente secondes il va passer de tout faux à tout bon. Euh j'trouvais voilà que c'était un peu délicat euh de les laisser. J'ai essayé ! P'tête que je m'y suis mal pris mais en tout cas moi j'me sentais dépossédé de cet acte essentiel de l'adulte qui est de de corriger, de regarder vraiment euh donc voilà non non ici on corrige tout tout tout tout euh, les étudiants sont mobilisés, l'AVS m'aide aussi, on est au cœur, vraiment ça permet d'être au cœur des difficultés et de repérer vraiment là où ça coince.

MR : D'accord. Et quelle est l'influence des plans de travail sur la perception que les élèves ont de leur propre compétence ?

E2 : Alors moi j pense que ça les aide à...à repérer un petit peu tout ce qu'il y a à faire. Par contre y a un point un peu plus négatif, c'est aussi l'évitement. C'est-à-dire qu'on a des stratégies, certains élèves vont systématiquement éviter la fiche de lecture par exemple.

MR : Ah oui d'accord...

E2 : Donc ça me contraint parfois euh, certaines semaines, à noircir cette fois au crayon à papier, alors là je ne l'ai pas fait cette semaine mais parfois je suis obligé de de refermer un petit peu euh la fourchette donc par exemple pour certains élèves j vais noircir mais au crayon à papier euh la géométrie qu'est très très attractive, ils aiment bien commencer par la géométrie donc dans ce cas là je colorie mais au crayon à papier la géométrie et c'est seulement quand ils ont fini l'expression écrite, lecture et maths...

MR : ...Qu'ils pourront revenir sur la géométrie ! Ah d'accord !

E2 : Parce que systématiquement ils vont commencer par la géométrie. Donc à chaque fois qu'on va changer de plan de travail, ils auront toujours : une fiche de lecture, une fiche de maths de moins quoi ! Donc ça c'est l'avantage de ce document puisqu'on y met ce qu'on veut, on barre, on ajoute.

MR : Oui c'est flexible !

E2: C'est très très souple hein.

MR : Alors qu'un plan de travail individuel c'est plus compliqué... personnellement je reporte sur le prochain plan de travail s'il n'a pas fait un exercice mais des fois ça s'accumule ça s'accumule...

E2 : Après c'est vrai qu'on est obligé au bout d'un moment de de de faire le deuil de voilà ils ne peuvent pas avancer tous en même temps donc pour moi déjà le simple fait qu'il y ait une rentabilité du temps scolaire dans le fait que tout le monde bosse pendant le temps de classe, c'est déjà énorme ! Alors on perd pas de temps à la mise en route, on perd pas de temps à négocier, les enfants travaillent et effectivement on constate que certains en font plus que d'autres bah oui.

MR : Mais ça c'est normal.

E2 : On peut pas les en empêcher non plus.

MR : Et du coup est-ce que vous pensez que le fait qu'ils soient responsables de leur travail améliore leur perception de leur compétence?

E2 : Très sincèrement je ne les ai pas entendu oraliser ça mais effectivement je leur vends le plan de travail comme un outil de grand alors je sais bien que y a des plans de travail dès la maternelle...

MR : Oui !

E2 : ...Mais ici étant le seul à le pratiquer, je leur vends ça comme un outil qui montre leur autonomie, leur responsabilité, et en plus ils ont des métiers, voilà donc c'est lié, on prépare le collège, on est dans l'antichambre du collège et le plan de travail fait parti des outils qui montrent qu'on est grand, qu'on sait gérer son temps, ses outils, sa correction donc euh j'pense que c'est vécu comme ça.

MR : D'accord. Est-ce que vous souhaitez aborder d'autres points en lien avec les plans de travail ?

E2 : Bah disons à titre personnel c'est euh... quand démarre l'année en septembre, je n'ai qu'une hâte c'est celle de mettre en place le plan de travail !

MR : Ah !

E2 : C'est une piqûre de rappel, finalement, chaque année, faut bien que je reprenne en frontal... c'est intenable !

MR : Ah ouais vous sentez la différence.

E2 : Et en fait je m'aperçois... le plan de travail m'évite de faire du maintien de l'ordre parce que quand on veut avoir tout le monde, tout le temps en même temps, toute la journée, y a aucune respiration possible, on peut jamais décongestionner, bah ça doit être terrible pour eux ! Donc moi je n'ai qu'une hâte en septembre c'est très très vite introduire les fonctionnements par fichiers et j'dirais aux collègues qu'ont envie de démarrer, qui savent pas trop comment faire, bah de toute façon tous les collègues préparent leur classe, eh bien au lieu d'imposer l'ordre du travail juste dire : « bah voilà, les enfants, y a la feuille de français, y a la feuille de maths, vous les faites dans l'ordre que vous voulez mais dans une demi-heure faut que tout le monde ait fini ! ». Et là, à partir de cette petite structure c'est très facile après de créer le tableau puis d'ajouter, d'ajouter, de faire fonctionner.

MR : Très bien, merci beaucoup !

Annexe VII : Retranscription entretien numéro 3

MR : Alors pour commencer, est-ce que tu peux me rappeler comment tes plans de travail sont conçus et organisés ?

E3 : Bah le plan de travail ça dure trois semaines.

MR : Oui .

E3 : Et au bout de trois semaines, où j'ai euh, j'ai séparé euh le plan en deux : donc les activités du matin qui correspondent plutôt à des entraînements maths/ français...

MR: Hmm, hmm

E3 : ...Euh à partir de fichiers de ceintures euh là euh tu trouves euh des des activités « imposées » entre guillemets donc tout ce qui est noté là, euh ce sont des choses imposées c'est-à-dire que sur la durée des trois semaines, il faut qu'ils aient euh, il faut qu'ils aient fait une de chaque.

MR : D'accord.

E3 : Et s'ils ont envie par exemple de faire euh : quatre trucs de calculs posés, quatre... il va falloir les rajouter après donc c'est pour ça que j'ai mis plein de cases vierges d'accord ?

MR : Oui.

E3 : Euh par contre avant je leur demande d'avoir fait au moins une de chaque.

MR : Ah oui c'est la condition.

E3 : Donc ça c'est les entraînements donc euh test ou entraînement permet de compléter ici sachant que euh la semaine, au terme des trois semaines...

MR : Hmm

E3 : ...Quand on fait le bilan du plan de travail, si on s'aperçoit par exemple que l'enfant, si l'enfant s'aperçoit qu'il n'a pas fait le calcul posé, qu'il n'a pas fait la grammaire, qu'il n'a pas fait le reste, euh je vais pas du tout le disputer, j'veis pas du tout lui dire euh par contre j'veis lui demander de le mettre en priorité dans le plan de travail qui suit.

MR : D'accord !

E3 : Donc ça veut dire que dans le plan de travail suivant, il mettra une petite croix (bon sur celui-là il y a des petites croix partout mais bon...), il mettra une petite croix devant ces, ces, ces domaines-là, euh il sait qu'il devra les faire en premier.

MR : OK d'accord OK.

E3 : Voilà et l'après-midi, ce sont des activités euh, qui ne sont pas les entraînements maths/français, soyons clair : tout est possible, on peut tout mettre là-dedans. Là, c'est beaucoup moins soumis à un contrat en fait. Ce que je leur demande, c'est d'en avoir fait au moins deux de celle-là et deux de celle-là. (*montre les différentes parties du plan de travail*)

MR : Oui d'accord.

E3 : La case projet particulier ça va correspondre à euh, à tout ce qui voilà, comme son nom l'indique, tout ce qui est particulier. Par exemple au conseil, on a décidé l'autre fois, que euh, des enfants devaient euh, on a décidé qu'il fallait qu'on fabrique une boîte aux lettres pour s'envoyer des courriers entre nous dans la classe, donc y a deux enfants qu'ont dit : « nous on va s'en charger » et donc bah eux par exemple pour eux c'est un projet particulier.

MR : D'accord !

E3 : Ou alors des enfants qui s'occupent de de de décorer la lettre des correspondants ben ça va s'ajouter au travail à ce moment-là. Euh, voilà et puis donc euh ça (*montre une page du plan de travail*) c'est travail complémentaire des devoirs, donc par exemple pour les enfants qui veulent, moi je donne pas beaucoup de devoirs, et les devoirs sont des choses qui sont des révisions, par exemple revoir les tables de multiplication, fin c'est un peu tout le temps la même chose et ils peuvent le faire en classe s'ils le souhaitent.

MR : D'accord y a cette possibilité. Et derrière du coup j'ai vu...

E3 : Alors derrière c'est le bilan, donc au terme des trois semaines.

MR : Et euh ce bilan se passe comment ? Ici c'est l'enfant qui remplit ?

E3 : Ouais !

MR : Et est-ce que y a un bilan avec toi ?

E3 : Avec moi ! Collectif non !

MR : Pas collectif ?

E3 : Non.

MR : Donc bilan individuel ?

E3 : Ouais.

MR : OK, et euh, et du coup, sur le prochain plan de travail, on se fie à ce qu'on doit reporter ?

E3 : Voilà.

MR : Ça marche. Et dans l'emploi du temps t'as des créneaux matin et après midi ?

E3 : Ouais donc tous les matins, à cet horaire-là.

MR : Oui donc c'est trois quarts d'heure à peu près j'ai vu ?

E3 : C'est ça, c'est ça, trois quarts d'heure, tu vois j'me suis arrêtée à onze heures et quart...

MR : Oui pour les présentations.

E3 : Voilà pour des présentations. Euh des présentations qui correspondent notamment euh à tout ce qu'on a pu faire l'après-midi tu vois. Là y a eu pas vraiment, y a pas eu de présentations de peinture ou autre chose mais ça peut être le lieu où on présente aussi tout ce qui se passe l'après-midi.

MR : Hmm.

E3 : Euh et aussi les textes libres et les créations par exemple.

MR : D'accord

E3 : Euh donc trois quarts d'heure, tous les matins, pour cette partie-là.

MR : Oui.

E3 : Et puis, euh, euh trois quarts d'heure aussi euh l'après-midi mais pas tous les après-midis, j'le fais deux ou trois fois.

MR : OK.

E3 : En fonction de l'emploi du temps euh sachant que ça c'est surtout pour moi, euh pour me simplifier l'existence quoi. Bah oui, tout en même temps ça me paraît trop compliqué à gérer et moi je, j'avais l'impression de pas savoir exactement euh (*rire*) voilà !

MR : Oui je vois. Et pourquoi avoir choisi un plan de travail sur trois semaines ?

E3 : (*attente*) Bah parce que euh pff pourquoi trois semaines ? Bah parce que euh ça me paraît être un temps suffisamment conséquent pour euh, pour avancer sur des choses, pour passer des ceintures... une semaine pour moi ça revient trop vite, le bilan il prend du temps donc euh (*attente*) voilà.

MR : Et la famille a un regard sur ce plan de travail à la fin des trois semaines ?

E3 : Euh ouais elle voit euh non elle voit pas le plan de travail.

MR : D'accord.

E3 : Elle voit par contre le lutin des ceintures que tu as vu dans les cases.

MR : Oui j'ai vu, j'ai vu ça m'intéresse bien ça !

E3 : Voilà.

MR : Très bien. Et pourquoi tu as mis en place des plans de travail ? Qu'est-ce qui t'a poussé à le faire ?

E3 : Bah parce que moi j'ai un fonctionnement euh... (*appel téléphonique 1min 26 sec*)

MR : Du coup oui pourquoi t'as mis en place les plans de travail ?

E3 : Donc moi j'ai un travail comme tu as pu le voir euh qu'est un travail personnalisé.

MR : Oui!

E3 : Euh, qui euh, demande à tous d'avoir, euh qui permet à chacun et à chacune d'avancer à son rythme, là où il en est euh par rapport à ses apprentissages. J'ai un triple niveaux donc ça permet aussi de gérer ces différences de niveaux euh alors euh pourquoi le plan de travail ? Parce que ça me permet... c'est un outil hein, euh, j'pourrais m'en passer, parce qu'avant j'men passais, ça change rien aux objectifs que j'ai.

MR : Hmm.

E3 : Pour la personnalisation des apprentissages. On peut tout à fait euh mener un travail personnalisé, du travail individualisé, euh sans euh plan de travail.

MR : Oui.

E3 : Le plan de travail ça permet il me semble à moi d'être à peu près sûre que les enfants vont faire un petit peu de tout euh sachant que ce n'est pas forcément grave s'ils sont plus avancés sur une matière que sur une autre mais euh ça me permet de savoir un petit peu euh, euh voilà qu'ils font un petit peu de tout et puis je me dis euh, j'espère en tout cas, j'ai l'impression, j'espère que ça leur permet à eux de se repérer aussi sur ce qu'ils ont à faire.

MR : Oui le fait de visualiser et de s'organiser aussi hmm.

E3 : Voilà mais pour moi c'est vraiment un outil de cet ordre-là. C'est pour moi c'est pas du tout indispensable en fait.

MR : D'accord. Et est-ce que pour toi, tes élèves sont plus engagés et motivés grâce au plan de travail ?

E3 : Pour moi c'est pas le plan de travail. Pour moi ce qui fait qu'ils sont plus engagés, et après on peut le faire sans plan de travail ou avec plan de travail, pour moi ce qui fait qu'ils sont plus engagés c'est que déjà ils choisissent ce qu'ils font.

MR : Oui le choix !

E3 : Voilà au moment où ils ont envie de le faire et ensuite euh du coup moi j'ai un fonctionnement de ceintures et ça ça les intéresse bien d'évoluer dans les ceintures. Donc ça euh, j'ai l'impression que ça les motive. Après j'ai l'impression aussi euh que le fait qu'ils puissent travailler en tutorat, en se demandant de l'aide, euh, euh bah ils se sentent aussi valorisés dans ce qu'ils savent faire euh ils se sentent, je l'espère, pas stigmatisés dans ce qu'ils ne savent pas faire.

MR : Oui...

E3 : Et du coup au-delà de même la question de la motivation, j'ai l'impression que y a un respect de l'individu euh mais c'est pas forcément dû au plan de travail parce que sans plan de travail...

MR : ...on peut le faire aussi oui. Et dans les plans de travail, quelle part de contrôle ou de responsabilité leur accordes-tu ? Tu m'as dit tout à l'heure le choix de l'ordre des exercices...

E3 : Oui et comme t'as pu le voir y a la liberté de déplacement.

MR : Oui c'est vrai.

E3 : La liberté d'avec qui on travaille, quand on travaille euh voilà mais ça c'est pas dû au plan de travail, ça se retrouve aussi dans le fonctionnement hors temps plan de travail.

MR : Hmm.

E3 : Après tu vois quand ils ont fait tout ça ils peuvent décider de ne faire plus que de la numération par exemple. Tu vois ils peuvent aussi s'attarder sur un domaine qui les branche plus et puis ça leur permet aussi d'avoir la liberté de se, par rapport à l'après-midi par exemple, si on laisse un peu les entraînements de côté, euh, par rapport à l'après-midi, ça leur permet de de, d'avoir un lieu pour expérimenter ces libertés euh que j'propose. Du moins, j'espère.

MR : D'accord. Et du point de vue des élèves, est-ce que le plan de travail leur permet d'avoir une meilleure perception de leur compétence ?

E3 : Non ce n'est pas grâce au plan de travail qu'ils ont une meilleure perception mais plutôt grâce au système de ceintures qui permet de savoir euh, de savoir là où ils en sont, les difficultés qu'ils ont encore, ce qu'il leur reste à apprendre, euh, là où ils savent aider, là où ils ont besoin d'aide, les erreurs qu'ils font parce qu'ils s'autocorrigent directement, ils ont tout de suite le retour sur le travail et ça ça me paraît essentiel pour la construction de son apprentissage...

MR : Oui.

E3 : Donc c'est pas forcément le plan de travail. C'est un outil, c'est un support.

MR : D'accord. T'as des choses à ajouter là-dessus ? Par exemple, est-ce que tu le conseillerais ?

E3 : Bah moi je, alors est-ce que je le conseillerais ? (*attente*) Oui et non... en fait je le conseillerais à une personne euh, qui euh, a envie de mettre en place du travail comme ça euh personnalisé euh c'est-à-dire euh non pas juste individualisé.

MR : Ouais, parce que ça...

E3 : C'est pas juste individualisé parce qu'on s'adapte à la personne qu'on a en face de soi et à favoriser le tutorat. Donc des gens qui ont envie de s'engager dans un travail comme ça, euh, et qui euh auraient du mal à s'y retrouver, et à qui peut-être un outil comme ça permet euh de structurer euh...

MR : Hmm.

E3 : Et bah oui je le conseillerais après euh après tout comme j't'ai dit on peut tout à fait le faire sans. Et pour moi c'est pas indispensable. Par contre si tu me dis « j'y arrive pas, j'ai envie de mettre en place du travail personnalisé mais euh ça part dans tous les sens, je sais pas euh qui fait quoi à quel moment, j'suis perdue, j'ai envie qu'ils fassent ça mais de du coup j'nage un peu et du coup j'veux arrêter parce que... tu vois le risque c'est ça là oui j'lui dirais tu peux mettre en place les plans de travail.

MR : Oui ça répond à...

E3 : Parce que ça peut répondre bah voilà mais euh ça ça me répond à moi mais à un autre collègue, ça lui conviendra pas parce que c'est trop ceci, trop cela ou pas assez ceci, pas assez cela tu vois après c'est toi, en tant qu'enseignant, avec ce que tu es, et ta personnalité d'enseignant qui va euh construire tel ou tel outil et puis ça peut ou pas convenir à tes élèves.

MR : Oui.

E3 : Et après c'est aussi en fonction de comment tu le sens par rapport à ton groupe. Euh et même, même dans une classe où tu mets en place un plan de travail de cette manière-là, y a des gamins euh, le numéro qu'était là par exemple il se perd dans son plan de travail aussi tu vois !

MR : Ah ouais...

E3 : Lui il faudrait quasiment que je lui propose autre chose tu vois. Alors oui je l'étaye tu vois j'vais le voir je lui dis : « t'en es où ? », « tu fais quoi ? ».

MR : Oui.

E3 : Je vais lui apporter un étayage plus particulier mais même au sein d'une classe, toi tu décides de mettre en place plein de dispositifs, et finalement, t'as tellement d'individus différents et de modes de fonctionnement différents que... tu vois ?

MR : Oui je comprends. C'était très intéressant, merci beaucoup pour cet échange !

Annexe VIII : Retranscription entretien numéro 4

MR : Merci beaucoup de m'accorder un peu de ton temps pour cet échange !

E4 : Je t'en prie, avec plaisir.

MR : Donc pour t'expliquer un petit peu le contexte, le sujet de mon mémoire porte sur le dispositif « plan de travail » donc je vais te poser quelques questions autour de ça étant donné que tu les utilises également dans ta classe.

E4 : OK.

MR : Donc dans un premier temps, est-ce que tu peux m'expliquer comment tes plans de travail sont conçus et organisés ?

E4 : Alors on a fait trois groupes (je dis « on » car on est deux dans la classe), on a fait trois groupes jusqu'à maintenant et pour l'instant on va continuer comme ça.

MR : Hmm.

E4 : Un groupe pour les élèves les moins bons, un groupe pour les élèves euh qui coulent quoi et un groupe pour les élèves les plus en facilité.

MR : D'accord.

E4 : Jusqu'à maintenant euh, eux-mêmes ne savaient pas euh dans quel groupe ils étaient parce que y avait aucune indication sur le plan de travail euh...

MR : C'est vous qui déterminiez ?

E4 : Voilà y avait aucune indication sur le fait qu'ils étaient dans tel ou tel ou tel groupe. Moi, depuis lundi, j'ai mis en place un système de couleur : rose, orange, violet.

MR : Oui.

E4 : Euh qui leur permet pas non plus de graduer parce que rose, orange, violet ça donne pas l'ordre des couleurs et ça donne pas l'ordre du groupe.

MR : Oui c'est sûr !

E4 : Parce que ça me permet d'avoir euh là-bas au fond de la classe euh les deux bannettes grises là... (*montre les bannettes dans le fond de la classe*)

MR : Hmm, hmm.

E4 : ...Premier étage c'est exercices des roses, de l'autre côté corrigé des roses. Deuxième étage, exercices des orange, correction des orange et violet violet et c'était plus facile pour moi au niveau des corrections et même pour eux de se repérer que d'avoir tout euh, au même endroit.

MR : Oui.

E4 : On utilise aussi beaucoup les manuels en s'aidant des graduations d'étoiles.

MR : D'accord.

E4 : Une, deux et trois étoiles et puis on cherche des exercices complémentaires sur internet.

MR : Vous avez quoi comme manuels ?

E4 : Euh c'est *Les nouveaux outils pour les maths* en maths et *A portée de mots* pour le français.

MR : D'accord.

E4 : Sachant qu'on a aussi un exemplaire du... euh *Des nouveaux outils pour le français* dans lequel moi j'aime bien piocher aussi des exercices. Le livre de maths je l'aime bien donc en général les exercices de maths je les tire de là euh quasiment tous. Les exercices de français j'suis pas hyper fan du manuel donc c'est vrai que y a pas mal de photocopies qui sont en exercices de français.

MR : OK.

E4 : Dans le plan de travail, on donne aussi des fiches de révisions avant les évaluations parce qu'avant toutes nos évaluations on fait des révisions.

MR : Ah ?

E4 : Et maintenant celles de français et de maths, parce que y a juste français et maths dans le plan de travail...

MR : Ah voilà j'allais te demander justement.

E4 : ...Y a juste maths et français et du coup toutes les fiches de révisions de français et maths sont incluses dans le plan de travail. Sachant que c'est les seules choses que si elles n'ont pas été faites dans la semaine, parce que pour l'instant les plans de travail fonctionnent sur la semaine, euh si elles n'ont pas été faites à la fin de la semaine, c'est les seules choses que je donne à faire à la maison. Si le plan de travail n'est pas fini : tant pis ou tant mieux parce qu'ils sont venus faire des choses avec moi donc euh voilà ils ont avancé à leur rythme.

MR : Oui.

E4 : Mais comme c'est des fiches de révisions pour les évaluations, euh il faut absolument que tout le monde les ait faites donc si elles n'ont pas été faites le vendredi je demande qui ne les a pas faites, je les donne et elles sont faites en devoirs.

MR: Ah oui d'accord. Et par exemple, si un élève n'a pas fini son plan de travail, est-ce que tu reportes les exercices non faits dans le plan de travail suivant ?

E4 : Non.

MR : C'est pas reporté.

E4 : Non parce qu'après en regardant je donne toujours deux ou trois exercices sur le même thème ; généralement y en a au moins un qui a été fait, et comme là c'est une semaine par une semaine mais sur les trois semaines, sur les trois semaines toutes les notions elles auront nécessairement été vues, même s'il n'a pas tout fait à chaque fois.

MR : D'accord.

E4 : Et après on a quand même inclus nos ceintures de compétences dans le plan de travail.

MR : Ah ! Donc vous fonctionnez par ceintures ?

E4 : Oui on a aussi des ceintures en calcul posé, en orthographe pour tout ce qui est homophones, en conjugaison...

MR : Ça sent la classe de *Charivari* ça !

E4 : (*rire*) Oui !

MR : D'accord donc ça fait partie du plan de travail ?

E4 : Oui euh ils ont des entraînements à faire de temps en temps.

MR : Hmm.

E4 : Parce que souvent en fait le plan de travail fonctionne avec la semaine d'avant. En gros les exercices que j'ai donnés cette semaine c'est sur des notions de la semaine dernière.

MR : D'accord, oui.

E4 : Et donc c'est pas forcément toutes les notions tout le temps ...moi j'avais pas que ce soit sur la même semaine, j'avais pas qu'on arrive lundi et qu'ils fassent des exercices qu'on a même pas eu le temps de voir la notion.

MR : Oui là ils ont pas le temps d'assimiler avant sinon...

E4 : Donc on fonctionne avec la semaine d'avant et c'est vrai que comme on voit pas toujours tout, les ceintures permettent de rajouter euh des petites choses en plus en orthographe ou en conjugaison, sachant que, j'ai bien précisé sur le plan de travail que quand je mentionne un test...

MR : Hmm, hmm.

E4 : ...C'est parce que moi je pense que c'est le bon moment de le faire mais s'il ne se sent pas prêt, en aucun cas ils sont obligés de faire le test.

MR : C'est eux qui déterminent le moment où ils sont prêts, d'accord !

E4 : Voilà. Pour certains y a besoin que ça soit mentionné sur le plan de travail parce qu'ils ne vont pas d'eux-mêmes.

MR : Oui ça dépend du degré d'autonomie de l'élève aussi...

E4 : Donc c'est mentionné sur le plan de travail avec une petite note en disant : « si tu es prêt tu passes la ceinture, si tu n'es pas prêt tu continues les entraînements et tu passeras la ceinture quand tu es prêt ».

MR : D'accord. Et sur le plan de travail, est-ce qu'ils peuvent cocher les exercices faits par exemple ?

E4 : Bah attends je vais te montrer !

MR : Oui j'veux bien, j'veux bien.

E4 : J'ai l'exemple de celui-ci de cette semaine sachant qu'il évoluera un peu la semaine prochaine parce qu'il me manquait une case. (*montre le plan de travail*) Donc voilà ils cochent : « j'ai réussi », « j'ai eu des difficultés », « je n'ai pas réussi ».

MR : Ah voilà !

E4 : Et à partir de la semaine prochaine je rajoute une case : « je n'ai pas eu le temps de faire l'exercice ».

MR : Ah ! Important !

E4 : Parce que euh et puis après derrière ils ont un bilan à faire aussi où ils expliquent pourquoi ils n'ont pas eu le temps de finir...

MR : Ah !

E4 : ...Ce qui leur a posé problèmes et des remarques particulières et ils s'auto-évaluent et on fait la même chose.

MR : Ah d'accord super.

E4 : Et donc euh comme y en a qu'expliquent pas forcément pourquoi ils n'ont pas terminé ou qui euh y a des petits malins qui cochent alors qu'ils n'ont pas fait, on rajoutera la case : « je n'ai pas eu le temps de faire l'exercice » pour qu'on soit sûr qu'au moins ils aient fait une partie.

MR : Très bien. Et dans l'emploi du temps, y a un créneau donc ? Est-ce que t'en fais tous les jours ?

E4 : Oui ! J'fais entre vingt minutes et une demi-heure tous les jours.

MR : Vingt minutes une demi-heure et ils ont le temps quand même d'avancer ?

E4 : Ah bah oui bah là y en a qu'avaient fini hier déjà.

MR : D'accord. Et donc ceux qu'ont terminé leur plan, tu leur donnes autre chose à faire ?

E4 : Alors euh, j'donne des exercices du plan de travail du niveau d'au-dessus en exercices supplémentaires. Là c'est pareil y a pas de cases mais à partir de la semaine prochaine y a une case : « exercices supplémentaires ».

MR : D'accord.

E4 : Euh y en a que euh j vérifie quand même qu'ils aient au moins essayé de faire les entraînements des ceintures, y en a que je pousse un peu à faire les tests parce qu'ils ont besoin d'être poussés et là tout à l'heure y en a qu'avaient fini donc fini j'estimais que c'était bien ils avaient des exercices supplémentaires ils avaient fini fini et donc quand c'est comme ça ils ont des choses en autonomie à faire. Mais généralement je vais piocher dans le, dans le plan de travail d'au -dessus.

MR : Oui.

E4 : Parce que s'ils ont réussi leur niveau, ils peuvent essayer.

MR : Donc tu prévois à l'avance les plans de travail euh ?

E4 : Oui tout est planifié comme ça.

MR : Ça marche ! Et pourquoi vous avez décidé avec ta collègue de mettre en place des plans de travail ?

E4 : Parce que euh, on trouvait que, alors moi non, moi j'avais d'abord essayé un système un peu d'ateliers qui s'appelait pas vraiment atelier parce que euh, en gros, au tableau, c'était le jeudi et vendredi, j'écrivais une liste de quelques exercices qui devaient être faits ou sur le temps du jeudi, ou sur le temps du vendredi.

MR : Oui.

E4 : Et donc c'était un début de plan de travail, mais c'était pas vraiment un plan de travail parce que y avait aussi un peu de ceintures dedans donc c'était un peu un mixte de tout ce qu'on peut faire en, en pédagogie alternative qui hop, que j'avais appelé comme ça et donc ma collègue avait pas mal de cours dessus qui l'avait intéressé et c'est vrai qu'on s'est dit aussi que c'était peut-être mieux et qu'on en avait un peu assez de corriger au tableau les exercices.

MR : Ah ça...

E4 : Pour eux, pour nous, et après on est obligé de le faire de temps en temps quand on fait de la découverte de notion, euh, on voit pas comment faire autrement.

MR : Oui c'est sûr...

E4 : Et puis comme j'avais vu que mes systèmes d'ateliers, pas vraiment ateliers, un peu fourre-tout fonctionnaient bien, et qu'ils aimaient bien avoir le choix, aussi parce qu'à certains moments quand j'donne des exercices, quand je donnais des exercices de maths à faire je mettais une liste de trois quatre et ils devaient en faire deux.

MR : Hmm.

E4 : C'est vrai que, hmm, euh, on a vu que le choix ça les motivait beaucoup et ça leur plaisait beaucoup et donc j'ai dit pourquoi pas essayer le plan de travail.

MR : D'accord, OK.

E4 : Et euh on en tire que des bénéfices depuis qu'on a mis ça en place euh donc c'était pendant la période 3.

MR : Oui.

E4 : Donc là ça va faire quand même... on entame la sixième semaine, non cinquième parce que y avait la demie-semaine là !

MR : Oui, exacte.

E4 : Ça fait quatre semaines qu'on le fait et ça fonctionne vraiment bien, euh ils sont... supers calmes sur le plan de travail. Euh on a mis aussi en place un système d'expert donc au tableau on projette le temps qu'il reste de plan de travail et le nom des élèves qui sont experts en calcul, en conjugaison...

MR : Un peu des élèves tuteurs ?

E4 : Voilà c'est ça et ils savent que c'est à ces élèves-là qu'il faut s'adresser s'ils ont un souci.

MR : Ah oui.

E4 : Même si on est toujours là. Ils savent aussi que si l'élève n'a pas tout le temps envie d'expliquer tout le temps, ils peuvent venir nous voir mais on affiche au tableau ces élèves qu'on appelle les élèves experts pour telle ou telle matière.

MR : Vous vous basez sur les ceintures pour qualifier un élève d'expert ?

E4 : Oui on a un système de suivi de ceinture, on regarde qui est le plus avancé.

MR : Et si l'enfant accepte d'aider aussi ?

E4: Oui mais ils sont plutôt tous volontaires pour le faire, j'ai, j'ai une classe d'élèves, hmm, pour aider ils sont toujours partants quoi !

MR : Oui j'imagine... Et est-ce que tu penses que les plans de travail influencent leur motivation dans le travail ? Sont-ils plus engagés dans leur travail ?

E4 : Oui j'y pense ! Après j'y pense que pour trois élèves dans ma classe ça marche pas.

MR : Ça marche pas. Et pourquoi ?

E4 : Parce que c'est des filous ! Comme ils ont des exercices autocorrectifs, ils recopient la correction.

MR : Ah !

E4 : Clairement, j'ai des élèves filous et certains qui sont un peu fainéants, ils trouvent que le plan de travail c'est génial : il suffit de prendre la correction et de recopier.

MR : Ah oui !

E4 : Donc pour eux ça fonctionne pas mais de toute façon pour eux la pédagogie je, je j' fais mon exercice j'attends la correction fonctionne pas non plus donc j' préfère me dire tant pis, ils recopient la correction, bon bah ils recopient quelque chose quand même... Après de temps en temps ceux-là je le sais ils viennent travailler avec moi et on le voit bien qu'ils se moquent de moi donc on remet les pendules à l'heure aussi par rapport à ça mais quand même, les vingt-quatre autres ça tourne quoi ! Donc euh ils sont contents, ils aiment bien ce temps-là, euh, pour eux c'est toujours trop court, quand j' dis de ranger, c'est toujours euh un p'tit temps

pour ranger parce que bah ça leur plaisait, et euh, et j'ai quand même peu d'élèves qui n'ont pas le temps de tout faire.

MR : Ah oui ? Super !

E4 : Donc non non c'est vraiment quelque chose qui les motive et on le voit quand ils complètent le bilan que euh, et ben ils sont un peu tristes de pas avoir réussi à finir... Quand ils s'auto-évaluent on voit vraiment qu'en plus ça les chagrine et ils ont peur qu'on coche euh quelque chose de négatif alors qu'on leur a bien expliqué que le but c'est d'essayer de tout faire mais qu'on est conscient que ils n'avancent pas tous au même rythme. Donc on a fait trois groupes parce qu'on peut pas faire vingt-sept plans de travail... Honnêtement c'est pas possible ; on aimerait bien mais c'est impossible.

MR : C'est sûr...

E4 : Donc trois groupes c'est déjà pas mal et euh voilà non j'trouve que c'est vraiment quelque chose qui, qui leur plaît et euh, et on le voit parce qu'ils sont calmes et qu'ils sont tous au travail quoi, vraiment.

MR : D'accord. Et dans les plans de travail, quelle part de responsabilité ils ont ?

E4 : Alors déjà ils ont le choix de l'ordre, ils corrigent eux-mêmes.

MR : Alors voilà y a des fichiers autocorrectifs ?

E4 : C'est ça ! En fait d'un côté ils ont les exercices...

MR : Oui.

E4 : ...Ou libres ou les fiches et de l'autre côté ils ont toutes les corrections.

MR : Et ils vont quand ils veulent chercher la correction ?

E4 : Alors de préférence après avoir fini l'exercice parce que le but c'est de savoir tout de suite s'ils ont eu bon ou pas bon pour pouvoir nous faire un retour aussi.

MR : OK.

E4 : Venez nous dire ça j'ai pas très bien compris maîtresse. Est-ce que quand on a un peu de temps on peut voir ça ensemble parce que c'est ça le but. Après euh ouais le but c'est que ce soit vraiment corrigé dans la foulée parce que j'ai pas fait non plus vingt-sept corrections comme ça ça tourne et euh et le but c'est que j'trouve que pour bien apprendre faut qu'ils aient tout de suite compris s'ils avaient bon ou pas.

MR : Oui bien sûr.

E4 : Alors que s'ils reviennent sur la correction trois jours après, c'est pas la peine !

MR : Oui.

E4 : Et après y a le système des élèves experts aussi qui donne beaucoup d'autonomie et de responsabilités d'expliquer aux copains euh et on a mené quand même un travail important là-dessus avec ma collègue sur : « qu'est-ce que ça veut dire aider un copain ? ».

MR : Oui, ne pas donner la réponse par exemple...

E4 : C'est ça. Et on a un système de conseil d'école euh pendant le conseil d'école on avait euh débattu un peu de cette idée de : « qu'est-ce que ça veut dire aider un copain ? ».

MR : D'accord.

E4 : Et donc les élèves qui sont experts sont des élèves qui savent ce que ça veut dire « aider un copain » parce qu'ils sont tous volontaires pour aider les copains mais on ne peut pas confier cette responsabilité à n'importe quel élève...

MR : Est-ce qu'il y a eu un outil pour... Un brevet de tuteur par exemple ?

E4 : Non, non on n'a pas fait de brevet, on a discuté avec eux et on se base par rapport au à l'avancée dans leurs ceintures pour savoir qui est le mieux placé pour aider.

MR : Ça a été commun d'accord. Et pour finir, pour toi, est-ce que les plans de travail influencent l'opinion que les élèves ont de leur compétence?

E4 : Je pense qu'ils ont une meilleure perception d'eux-mêmes parce que je le vois dans ce qui... Je le vois quand ils cochent leur bilan.

MR : Oui.

E4 : « En progrès » euh « régulier » ou « en baisse » euh y en a beaucoup qui cochent : « en progrès » alors que bon, pour moi c'est régulier donc je coche pas en progrès je leur explique pourquoi j'ai pas coché en progrès en expliquant que c'est pas parce qu'ils ont fait tout leur plan de travail qu'ils ont progressé. C'est que, ils ont fourni le travail comme d'habitude.

MR : Oui.

E4 : Que c'est toujours très bien pour les rassurer parce que je sais que la première fois que euh j'ai une élève elle avait coché « en progrès » et moi j'ai coché « régulier » elle m'a dit : « maîtresse j'ai tout fait ! » j'dis : « oui, c'est bien, tu as tout fait, mais tu as fait comme d'habitude, tu as fourni le travail que j'attendais de toi, c'est très bien, tu as très bien travaillé... C'est ça ce que ça veut dire régulier » parce que, ça les avait inquiété la première fois...

MR : Bah oui bien sûr.

E4 : ...Cette histoire-là ! Par contre cette semaine j'ai coché « en progrès » parce que justement toute cette question d'autonomie... Elle vient moins me voir.

MR : Hmm.

E4 : Parce que c'est une élève qui est plutôt, euh, comment expliquer ? Elle a pas beaucoup confiance en elle et là hop j'vois que le plan de travail justement ça l'aide à... à choisir et elle a compris que euh elle peut commencer par les exercices qui lui semblent plus simples et finir par ceux qui lui semblent plus difficiles. Et donc cette semaine j'ai coché « en progrès » parce qu'elle est venue me voir je crois deux fois sur toute la semaine alors que d'habitude elle vient pour chaque exercice.

MR : Ah oui !

E4 : Mais elle sait le faire mais elle a besoin que je sois derrière.

MR : Oui je vois.

E4 : Et du coup non j'pense que par rapport à ça on le voit tu vois. Y en a beaucoup qui se cochent « en baisse », ils sont durs avec eux-mêmes.

MR : Oui c'est vrai !

E3 : Après y en a qui sont honnêtes hein : « j'ai bavardé », donc je trouve qu'ils sont vraiment honnêtes aussi par rapport à ça.

MR : Ça les responsabilise ?

E4 : Ah oui complètement. Donc moi je suis convaincue de ça !

MR : Pour revenir sur les bilans, c'est donc à la fin de la semaine ?

E4 : Oui.

MR : Et comment ça se passe ? c'est un bilan individuel ?

E4 : Non euh je leur laisse cinq-dix minutes pour répondre à leur bilan, je ramasse et moi je remplis tout et je leur rends, suffisamment tôt pour qu'ils puissent venir me voir.

MR : Échanger si besoin...

E4 : Voilà, oui, oui. Je leur rends, bah je corrige sur le temps du midi, je leur rends en début d'après-midi donc eux ils ont du temps pour venir me revoir avant la fin de la journée si jamais y a quelque chose qu'ils n'ont pas compris. Et certains quand je leur rends je leur explique directement parce que y a des choses plus spécifiques et pour éviter un décalage.

MR : Très bien. Est-ce que tu as des choses à ajouter par rapport à ce dispositif ?

E4 : Non... Je pense que c'est quelque chose qu'il faut mettre en place !

MR : (*rire*) Je suis plutôt d'accord avec toi ! Merci beaucoup !

Annexe IX : Retranscription entretien numéro 5

MR: Alors déjà merci beaucoup de me recevoir !

E5 : Avec plaisir.

MR : Alors pour commencer, pourquoi avez-vous mis en place les plans de travail, qu'est-ce qui vous a poussé à le faire ?

E5 : Alors euh je les ai mis en place cette année parce que j'ai un CP-CE1 pour la première fois.

MR : Oui.

E5 : Et ça m'a permis de mieux gérer euh la classe au niveau du CP et du CE1.

MR : D'accord.

E5 : Mieux gérer la classe.

MR : Mieux gérer la classe...

E5 : Meilleure gestion de classe. Tout en sachant que euh les CE1 que j'avais euh c'étaient mes CP, j'avais gardé une partie de mes CP de l'année dernière.

MR : Ah oui !

E5 : Voilà donc ils connaissaient le fonctionnement, ils avaient déjà fait beaucoup de travail individualisé dans ma classe l'année dernière mais je n'avais pas de plans de travail en CP euh l'année dernière.

MR : D'accord.

E5 : Mais cette année j'ai éprouvé le besoin d'en mettre un en place, d'abord parce qu'ils étaient en CE1 et qu'ils sont plus grands et qu'il fallait qu'ils gèrent un peu mieux euh les outils qu'étaient dans la classe et puis voilà que ce soit un peu plus rigoureux et euh qu'ils sachent passer d'un outil à l'autre de façon encore plus autonome que l'année dernière en CP.

MR : D'accord et est-ce que vous pouvez m'expliquer comment ils sont conçus ? Ce qu'il y a dedans, combien de temps ils ont pour le faire, son fonctionnement...

E5 : Alors euh moi j'ai un plan de travail individuel.

MR : Individuel déjà.

E5 : Oui euh alors individuel non pas vraiment parce qu'en fait ils ont tous le même... Enfin, oui et non ! (*rire*)

MR : (*rire*)

E5 : Alors ils ont presque tous le même mais ils en sont pas tous au même niveau.

MR : Oui.

E5 : Euh c'est un plan de travail à la semaine.

MR : D'accord, (*regarde le plan de travail*) ah oui y a même les jours qui sont indiqués !

E5 : Oui et moi je le revois toutes les semaines selon euh les prévisions, euh les projets de la semaine.

MR : D'accord.

E5 : Par exemple bah cette semaine, jeudi je suis en grève.

MR : Voilà donc il est adapté en fonction des événements.

E5 : Voilà, des événements et du planning. En gros ils ont chaque jour deux fiches de lecture à faire.

MR : Oui.

E5 : Ils ont une fiche d'orthographe à faire par semaine.

MR : Par semaine.

E5 : Donc euh voilà ils la font quand ils veulent, euh je mets le travail collectif de français qui est fait, donc comme il est plus ou moins prévu, je le mets sur la fiche.

MR : Hmm, hmm.

E5 : Euh ils ont des fiches à faire dans un cahier de calcul mais y en a qui sont au niveau deux, d'autres qui sont au niveau trois ou quatre voilà.

MR : Oui oui ça c'est en fonction de...

E5 : ...En fonction de leur niveau. Ils ont des fiches de maths dans le fichier de numération/opération c'est pareil : y en a qui sont au niveau deux, trois ou quatre euh ça dépend euh y a du travail collectif de maths que j'indique, c'est ce qui est fait en commun.

MR : En commun.

E5 : Euh là y a rien d'écrit cette semaine parce que j'avais rien de prévu vraiment dans la mesure où en ce moment on travaille sur la mesure de longueur et c'est plutôt là que c'est, que y a le travail collectif de maths.

MR : D'accord.

E5 : Et puis euh, y a, en fait un peu de recherche et création mathématiques donc ça c'est indiqué aussi sur le plan de travail. Je note aussi les écritures de texte, savoir s'ils ont écrit, s'ils ont recopié un texte.

MR : La correspondance elle fait partie de ça par exemple ?

E5 : Euh... bah ça pourrait ! Ouais ! Ouais ! C'est vrai... Mais enfin, euh, je l'ai pas mise parce que la correspondance on la fait de manière collective.

MR : Ah oui d'accord.

E5 : Pour l'instant... Donc euh mais c'est vrai que elle apparaît des fois en étude de la langue.

MR : Ah oui !

E5 : Parce que moi je me sers beaucoup des textes des correspondants.

MR : Pour étudier... D'accord.

E5 : Pour étudier euh voilà. Et puis après c'est les ateliers diverses c'est-à-dire que quand ils ont terminé une journée (parce qu'en fait c'est pas...)

MR : Oui c'est à la journée.

E5 : C'est à la journée, quand ils ont terminé leur journée, ils peuvent aussi aller chercher d'autres ateliers.

MR : Et à ce moment-là ils cochent s'ils ont fait cet atelier.

E5: Ils cochent et ça c'est quasiment en autonomie euh j'mets aussi, on fait de l'écoute musicale donc j'mets ce qu'on fait dans la semaine, j'mets ce qu'on fait en sport.

MR : (*observe le plan de travail*) Le métier.

E5 : Ils ont des petits métiers donc voilà. Et puis je le signe chaque semaine, je l'envoie aux parents, alors au départ j'l'envoyais pas parce que je leur disais vous faites comme vous voulez.

MR : Oui ?

E5 : Vous le montrez à vos parents si vous avez envie ou pas. Et donc en fait euh suite à un, un p'tit souci, fin pas un souci mais suite à un, à une enfant qui ne, qui n'arrivait pas à gérer son, son travail, qui ne travaillait pas soyons clair.

MR: Oui.

E5 : Et un jour je je je l'ai prise entre quatre yeux, j'lui dis : « non faut que tu te mettes au travail ». Bon comme je voulais que ça remonte à la maison j'lui ai dit : « tu me fais signer ton plan de travail » du coup j'me suis un peu questionnée, j'me suis dit finalement euh c'est p'tête pas plus mal que les parents signent et voient un petit peu.

MR : Ouais comme ça y a un suivi hebdomadaire aussi.

E5 : Voilà et les parents ils voient aussi que c'est pas parce que y a un double niveau que euh, y a pas de travail.

MR : Oui tout à fait.

E5 : Donc euh voilà.

MR: Et est-ce qu'il y a un créneau dans l'emploi du temps dédié au plan de travail ?

E5 : Alors euh y en a un dans l'emploi du temps théorique, tous les jours de toute façon, après parfois il est un peu bousculé.

MR : Oui. Et est-ce que vous notez plus de persévérance, d'engagement de la part de vos élèves avec le plan de travail ?

E5 : Euh... Moi je trouve. Oui.

MR : Oui ?

E5 : Pour certains oui, fin pour l'ensemble franchement oui.

MR : Et vous le constatez de quelle manière ? Comment ça se traduit ?

E5 : Bah euh... Par exemple euh... J'ai un enfant qui euh qui a des problèmes de comportement.

MR : Hmm.

E5 : Avec qui le relationnel n'est pas forcément évident mais lui je vois il pense qu'à une chose c'est avancer son travail.

MR : Ah !

E5 : Donc, en douce, (*rire*) tu vois parfois j'parle, fin y a des choses à dire aux enfants, euh lui tout de suite, il prend son cahier de calcul clac clac clac ! Il se met au travail ! Alors que j'ai pas parlé de plan de travail j'ai pas parlé de travail !

MR : Ah ouais !

E5 : Il se met carrément au travail ! Alors j'vais pas le disputer pour lui dire euh : « non écoute c'est pas le moment de travailler ».

MR : Oui c'est sûr !

E5 : Donc euh bah tant pis il travaille, il travaille !

MR : Oui bien sûr c'est quand même positif !

E5 : C'est... Y a des comportements comme ça euh après ils en font largement plus que ce qui est demandé, ils ont envie d'en faire plus !

MR : Est-ce qu'ils peuvent s'avancer éventuellement ?

E5 : Alors euh pas d'une journée à l'autre mais ils peuvent en faire beaucoup plus que... Ça c'est le contrat minimum.

MR : Oui voilà.

E5 : Mais ils peuvent en faire beaucoup plus et voilà et des fois c'est ce qui est un peu compliqué à gérer au départ c'est que y en a ils avaient très envie de finir un cahier de calcul donc euh à fond, à fond, à fond ! Je leur dis : « oui mais attention ! Faut que tu me fasses aussi de la lecture, faut que tu m'fasses la fiche orthographique ».

MR : Ah oui...

E5 : C'est ça voilà qu'a été un p'tit peu compliqué au début à mettre en place mais là ça y est, ça commence à, fin non là ça y est c'est quasiment rodé. Après, quand il manque des choses, c'est que aussi on a peut-être aussi manqué un peu de temps parce que euh, bah parce qu'on a eu des événements dans la journée qui ont fait que bah on a pas pu assez...

MR : Oui oui.

E5 : ...Faire de plan de travail mais euh, dans ces cas-là, en fin de semaine, comme je les regarde en fin de semaine, je les signe, je les pointe, aussi ce qu'ils ont fait, où ils en sont, eh ben, dans ces cas-là je mets un petit mot à la main en disant : « on a fait ça donc on a pas pu euh, avancer le contrat comme il fallait ».

MR : Et là je vois un code couleur vert et orange ?

E5 : Oui orange c'est pas tout réussi et vert c'est bon.

MR : D'accord et est-ce qu'il y a un retour, est ce que vous faites un bilan en fin de semaine avec les élèves ? Est-ce que...

E5 : Je le fais plutôt la fois suiv... enfin le lundi quand je leur redonne !

MR : Ah d'accord, OK.

E5 : Oui je les vois d'abord, ils me les rendent le vendredi en fin de journée, moi j'les regarde et le lundi euh...

MR : Ah oui j'ai cru qu'ils étaient donnés le week-end aux parents mais non ?

E5 : Non je les garde le week-end.

MR : D'accord. Et est-ce que vous pensez que les élèves ont une meilleure perception de leur compétence grâce au plan de travail ?

E5 : Alors, c'est peut-être pas l'outil plan de travail qui les, qui les met en confiance mais c'est la façon dont ils travaillent. Peut-être plus ça et puis ce qu'est bien aussi, alors moi je le vois surtout en mathématiques, parce que euh, moi alors, c'est ma dernière année d'activité...

MR : Ah !

E5 : ...Et c'est la première fois que j'ai un CP-CE1.

MR : Ah en plus ! Vous aviez quelle classe avant ?

E5 : J'avais que des CP. Et donc voilà. Moi c'est une classe que je euh voulais faire depuis longtemps mais dans l'école les collègues étaient pas très chauds et puis on a eu une fermeture de classe qui a un peu bousculé et donc avec un CP-CE1. Donc moi j'ai dit, c'était pas sûr que ce soit ma dernière année, mais j'avais dit OK je veux bien à condition que je garde euh mes élèves quoi ! Ils connaissent le fonctionnement, vraiment j'avais très envie d'essayer cette classe du coup euh j'ai acheté pas mal d'outils pour faire du travail en autonomie et puis après euh, bon, le travail de français, pff, je travaille énormément car je, je, je trouve que je fais beaucoup de choses par moi-même au niveau du français et en maths je me suis dis non, j'peux pas, j'y arrive pas quoi, j'suis à bloc, du coup j'me suis dis bon bah pas le choix, j'avais acheté beaucoup de fichiers de travail en autonomie donc j'ai dit bon bah là, on va faire ça comme ça et puis après partir des créations maths... Et en fait je me rends compte que les apprentissages se font quand même...

MR : Oui.

E5 : Donc j'me dis bah finalement... Avec en plus quand je vois que y a des enfants qui bloquent sur quelque chose, par rapport au cahier de calcul par exemple, je j'écris euh : « viens voir la maîtresse ».

MR : Oui.

E5 : Alors hop ils viennent me voir et là ça se fait de façon euh individuelle, je pense que c'est...

MR : Ça fait la différence ?

E5 : Ça fait la différence, c'est peut-être pas plus mal et puis après y a du matériel dans la classe quand ils viennent me voir je leur dis : « bah écoute là tu vois ça va pas, va reprendre du matériel, manipule, euh, repasse par là... ». Voilà et puis le fait d'avoir des grands, d'avoir un double niveau, c'est du bonheur !

MR : Oui je comprends !

E5 : Lui il sait faire, va le voir, demande lui conseil, ça c'est, c'est super chouette !

MR : Et concernant leur autonomie ? Le sont-ils davantage avec le plan de travail ?

E5 : Oui bien sûr ! Après y en a toujours un ou deux qu'il faut quand même recadrer parce que ça se balade un peu, ça discute, ils vont à droite, à gauche... Mais d'où le contrat aussi pour les CE1, ça les cadre quand même.

MR : C'est ça. Et quelle est leur part de responsabilité pendant les plans de travail ?

E5 : Bah ils doivent terminer leur journée, aller chercher les fichiers, ils se débrouillent... Après en définitive bah y a des moments je me mets à mon bureau...

MR : Oui ?

E5 : Et ...En fait ça dépend ! En fait euh... Quand je lance du travail, euh, quand les CE1 commencent leur contrat, en général je travaille un peu avec les CP.

MR : Hmm, hmm.

E5 : Après les CP, ils ont un travail à terminer, et là, j'vais à mon bureau et j'dis au CE1 : « j'suis là, j'suis disponible pour vous, est-ce que vous avez besoin de moi pour les corrections ? » oui et là, j'donne les numéros 1 2 3 4 5 6 et après j'appelle les numéros à mon bureau, comme ça ils viennent à mon bureau par numéro et j'fais de la correction individuelle un petit peu au fur et à mesure.

MR : Ah c'est bien ça... Parce que moi des fois y a une grande file. Je ne savais pas comment faire mais c'est pas mal ça l'astuce des numéros !

E5 : Oui, je leur donne un numéro, comme ça j'en ai toujours que un à la fois au bureau, et comme ça ils ont leur numéro et ils continuent de travailler en attendant. Ils viennent quand j'appelle leur numéro.

MR: Oui ça ne les empêche pas de continuer à travailler comme ça !

E5 : Et comme j'ai des fiches tests aussi en maths parfois à leur donner...

MR : Oui ?

E5 : Euh je leur dis : « si vous avez besoin d'une fiche test, vous venez devant le bureau », quand ils sont devant, je sais qu'ils ont besoin d'une fiche test, donc la hop j'attrape la fiche test et là je leur donne la fiche test.

MR : Oui c'est toute une organisation !

E5 : Bah oui oui effectivement la queue ici c'est insupportable !

MR : Oui nous aussi on est trente dans une petite classe donc c'est pas gérable...

E5 : Non mais le truc des numéros je trouve que c'est...

MR : C'est une bonne idée ! J'y avais pas pensé.

E5 : Moi non plus ça m'est revenue, je sais plus où est-ce que j'avais vu ça donc... Et puis ça va vite tu vois « qui a besoin de moi ? », « un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit » hop clac ! Pis quand on est arrivé à huit, hop on recommence quoi on refait une distribution de numéros et puis voilà, ils savent qu'ils vont venir, ils sont pas frustrés.

MR : Oui parce que pour certains, c'est dur d'attendre.

E5 : Bah oui, oui c'est difficile. Là au moins ils savent qu'ils attendent mais ils ont leur numéro, ça, ça le fait.

MR : D'accord. Et auriez-vous d'autres choses à ajouter sur les plans de travail ? Des choses que l'on aurait pas abordé ?

E5 : Ben après ce que je peux dire c'est que les autres années quand, alors, quand je n'avais que des CP, euh, en fait je n'avais pas de plans de travail, j'en ai eu, y a des fois j'en ai eu...

MR : Hmm.

E5 : Et puis après j'ai abandonné.

MR : Et pourquoi ?

E5 : Parce que euh, fin j'avais abandonné... Je n'en ai éprouvé pas la nécessité.

MR : D'accord.

E5 : Parce que euh, ça permettait aux enfants de, ça leur laissait le choix. Après parfois j'orientais, plus sur de la lecture ou plus sur des mathématiques. Euh la c'est vrai que le fait d'avoir le CP-CE1, et d'avoir les CE1, bah les CE1 ils ont pas trop le choix, j'oriente plus quand même vers le français, les maths, euh les p'tits ateliers sympas là c'est vrai que j'ai plein de jeux et là cette année bah ils en font quand même vachement moins que quand j'ai que des CP...

MR : D'accord.

E5 : ...J'avoue, on verra en fin d'année.

MR : Oui bien sûr ça évolue !

E5 : Mais là euh, c'est un peu compliqué quoi. Le fait d'être repassé à quatre jours de...

MR : Ah oui en plus.

E5 : Ouais voilà...

MR : Vos CP sont au centre-là ? (*montre les tables d'écoliers*)

E5 : Alors les CP sont au milieu et sur les côtés... Oh j'ai essayé je ne sais combien de configurations de la classe !

MR : Ouais c'est compliqué hein !

E5 : J'ai commencé l'année en îlots...

MR : Oui.

E5 : ...Avec trois CP, trois CE1 à chaque parce qu'en plus j'avais douze CP et douze CE1. Je me suis dis, les CE1 vont tutorer les CP mais très très vite je me suis aperçue que moi ça me posait problème... Euh peut-être pas tant que ça mais moi ça me posait problème. Tant que les CP euh, ne savaient pas trop lire, ça me posait problème. J'avais du mal à rassembler mes CP... Non je n'y arrivais pas ! Alors après j'ai fait deux îlots de CP, deux de CE1.

MR : D'accord.

E5 : OK donc j'ai essayé ça. Donc là au niveau de la configuration c'était mieux mais en îlots, pff, ça n'allait pas, ils bavardaient tout ça alors que j'aime bien l'îlot.

MR : Ah oui c'est super bien mais c'est vrai que...

E5 : Euh, donc euh, j'ai fini par retrouver cette configuration là qu'est quand même assez sympa.

MR : On a opté pour la même avec ma collègue.

E5 : Oui, ça me convient, et ça leur convient !

MR : Et puis on peut circuler.

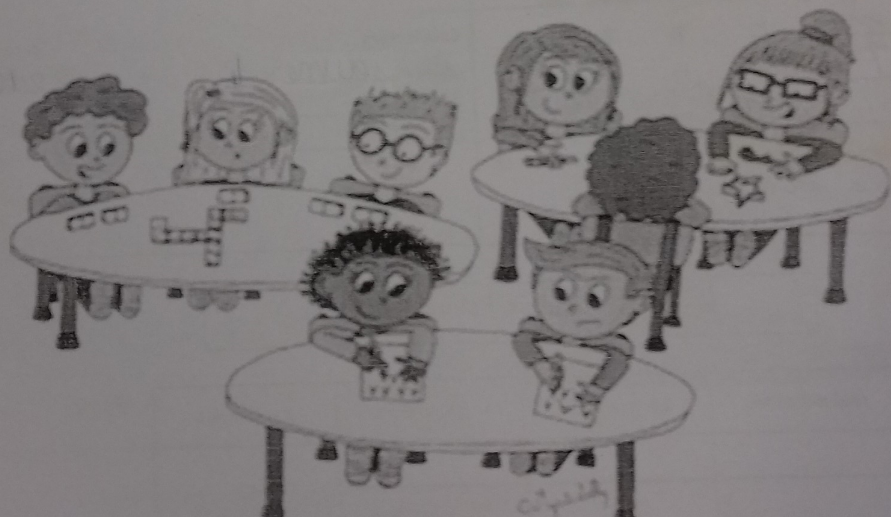
E5 : Oui, voilà.

MR : Bon bah parfait merci beaucoup !

Annexe X : Plan de travail (E1)

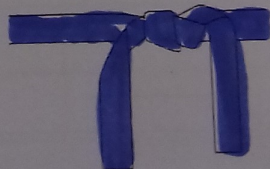
PLAN DE TRAVAIL

n°1



Prénom, nom:..... *Sacha* [redacted]

Période du ...18.../...09.../12... Au ...6.../10.../12.....

Ma ceinture 

ENTRAINEMENT

Fiche PIDAPI

Fait	matière	résultat	date
<input type="checkbox"/>	_____	☹ ☺ ☺	_____
<input type="checkbox"/>	_____	☹ ☺ ☺	_____
<input type="checkbox"/>	_____	☹ ☺ ☺	_____

Ceintures PIDAPI

Maths

Domaine	couleur	A faire	faite	obtenue	date
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Français

Domaine	couleur	A faire	faite	obtenue	date
orthographe	_____	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Entraînement logiciel calcul@tice

exercices : tolle attaque A faire date: _____

Sciences

couleur	A faire	faite	obtenue	date
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Histoire

couleur	A faire	faite	obtenue	date
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Géographie

couleur	A faire	faite	obtenue	date
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Coin lecture :

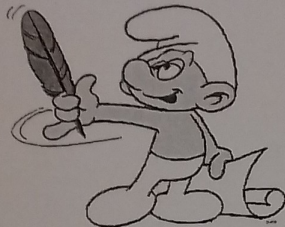
Couleur	N°	A faire	faite	obtenue	date
rose	12	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2/10/13
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

J'ai des difficultés, j'ai besoin d'aide

Mes difficultés	Qui m'a aidé?	Quand?	J'ai compris
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>
_____	_____	_____	<input type="checkbox"/>



CREATION / COMMUNICATION



Expression écrite :

Correspondance :

Brouillon Propre 1 Propre 2

Mon avis : ☹️ 😐 😊

Avis du maître : ☹️ 😐 😊

Texte libre ou poésie Titre : *La belle*

Brouillon Propre journal

Création artistique :

Intitulé de la création:



DECOUVERTE / EXPLORATION

Exposé libre

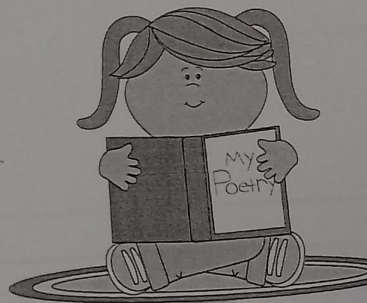
A faire

Titre :

Brouillon propre présenté journal

Mon avis : ☹️ 😐 😊

Avis du maître : ☹️ 😐 😊

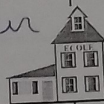


Lecture

A faire

Titre : *La sorcière qui fait peur*

Mon avis : ☹️ 😐 😊



TRAVAUX SUPPLEMENTAIRES (préciser la date et éventuellement la matière)

A la maison ou en classe

Apprentissage mots de mon répertoire:

-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

Mathématiques:

Tables de multiplication:

2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>

Tables d'addition:

2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>

Conjugaisons: (surligner les verbes travaillés, temps par temps).

Indicatif présent:	Indicatif futur simple:
- un verbe du premier groupe - faire - partir	- un verbe du premier groupe - faire - partir
- un verbe du deuxième groupe - prendre - venir	- un verbe du deuxième groupe - prendre - venir
- être - voir	- être - voir
- avoir - vouloir	- avoir - vouloir
- aller - pouvoir	- aller - pouvoir
- dire	- dire
Indicatif imparfait:	Indicatif passé simple:
- un verbe du premier groupe - faire - partir	- un verbe du premier groupe - faire - partir
- un verbe du deuxième groupe - prendre - venir	- un verbe du deuxième groupe - prendre - venir
- être - voir	- être - voir
- avoir - vouloir	- avoir - vouloir
- aller - pouvoir	- aller - pouvoir
- dire	- dire
Indicatif passé composé:	Impératif présent:
- un verbe du premier groupe - faire - partir	- un verbe du premier groupe - faire - partir
- un verbe du deuxième groupe - prendre - venir	- un verbe du deuxième groupe - prendre - venir
- être - voir	- être - voir
- avoir - vouloir	- avoir - vouloir
- aller - pouvoir	- aller - pouvoir
- dire	- dire

Annexe XI : Plan de travail (E2)

Classe de 20 ans

PLAN DE TRAVAIL

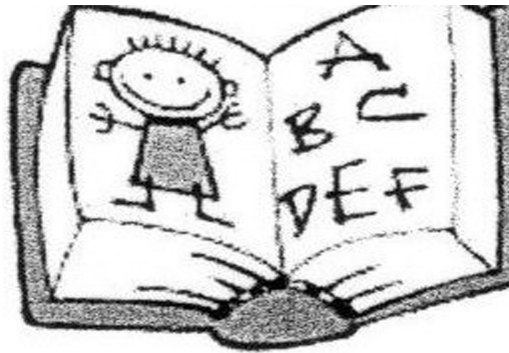
date: 25/02/19

	Ronde des prénoms	Ronde des prénoms			géométrie 1			géométrie 2		
		braille	propre	décoration	lecture 1	matb 1	lecture 2	matb 2	lecture 2	matb 2
ALICE	Léa	B								
ALICE	Dylan	C								
ALICE	Lise	C								CF
ALICE	Clément									
ALICE	Maxence									
ALICE	Elio	C								
ALICE	Nolan	C								
ALICE	Mathéo	C								
ALICE	Jules	C								
ALICE	Noah	C								
ALICE	Sarah	C								
ALICE	Lisandro	C								
ALICE	Kylian	C								CF
ALICE	Lilo	C								
ALICE	Chafri	C								
ALICE	Ema	C								
ALICE	Justine	C								
ALICE	Timothée	C								
ALICE	Nolan	C								
ALICE	Loane	C								B
ALICE	Clara	C								
ALICE	Zoé	C								
ALICE	Ewann	C								C
ALICE	Vlady	C								
ALICE	Antoine	C								
ALICE	Noé	X								

F = Finir C = Corriger B = Bureau

Annexe XII : Plan de travail (E3)

Prénom :



Plan de travail n°

Du au

Entraînements

Mathématiques

	<u>Numération</u> ceinture :	
	<u>Calcul posé</u> ceinture :	
	<u>Géométrie/Mesures</u> ceinture :	
	<u>Problèmes</u> ceinture :	

Français

	<u>Grammaire</u> ceinture :	
	<u>Conjugaison</u> ceinture :	
	<u>Orthographe</u> ceinture :	

Expression, création

<u>Texte libre</u>	corrige	Propre 1	Propre 2
Titre			
<u>Création artistique</u>			
Titre domaine :			
<u>Poésie</u>			
Titre			
<u>Texte libre en anglais</u>			

Découvertes et recherches

<u>Conférence</u>	corrige	Propre 1	Ordi
Titre :			
<u>Compte rendu de lecture</u>			
Titre :			

Projet particulier

--	--	--

Travaux complémentaires

	<u>Devoirs</u>	

Bilan du plan de travail

	<p><u>Bilan de mon plan de travail :</u></p> <p>- J'ai besoin d'aide</p> <p>.....</p> <p>- J'ai obtenu des ceintures</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>- Projets en cours</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>- Priorités pour le prochain plan de travail</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	---

Annexe XIII : Plan de travail (E4)

Semaine
du ... au ...

Plan de travail n°2

Prénom :

domaines	compétences	activités	Je m'évalue
conjugaison	Mémoriser des verbes fréquents	Faire la fiche "futur fiche 1"	<input type="radio"/> J'ai réussi <input type="radio"/> J'ai eu quelques difficultés <input type="radio"/> Je n'ai pas réussi
grammaire	Identifier des classes de mots subissant des variations : l'adjectif	Faire la fiche "fiche adjectif 1"	<input type="radio"/> J'ai réussi <input type="radio"/> J'ai eu quelques difficultés <input type="radio"/> Je n'ai pas réussi
orthographe	Connaître les régularités des marques de temps et de personne	Faire un test de ceinture d'orthographe	<input type="radio"/> J'ai réussi <input type="radio"/> J'ai eu quelques difficultés <input type="radio"/> Je n'ai pas réussi
calcul	Calcul posé: mettre en œuvre un algorithme de calcul posé pour la division euclidienne d'un entier par un entier Calculer avec des nombres entiers	Calculer $372 : 12$ Faire un test de ceinture de calcul posé	<input type="radio"/> J'ai réussi <input type="radio"/> J'ai eu quelques difficultés <input type="radio"/> Je n'ai pas réussi
problèmes	Résoudre des problèmes mettant en jeu les quatre opérations	Faire 1 fiche de l'atelier problème	<input type="radio"/> J'ai réussi <input type="radio"/> J'ai eu quelques difficultés <input type="radio"/> Je n'ai pas réussi
géométrie	Reconnaître, nommer, décrire des figures simples ou complexes (assemblages de figures simples)	Exercice 1 page 164	<input type="radio"/> J'ai réussi <input type="radio"/> J'ai eu quelques difficultés <input type="radio"/> Je n'ai pas réussi
grandeur et mesure	Estimer des mesures de masses Convertir et calculer	Exercice : 2 page 128 Exercice : 9 page 129	<input type="radio"/> J'ai réussi <input type="radio"/> J'ai eu quelques difficultés <input type="radio"/> Je n'ai pas réussi

nombres	Comparer, ranger, encadrer des grands nombres entiers, les repérer et les placer sur une demi-droite graduée adaptée.	Ex 3 page 23 Ex 10 page 23(seulement le a)	<input type="radio"/> J'ai réussi <input type="radio"/> J'ai eu quelques difficultés <input type="radio"/> Je n'ai pas réussi
----------------	---	---	---

Bilan du plan de travail

Si je n'ai pas terminé mon plan de travail, j'explique pourquoi.

.....

.....

Ce qui m'a posé problème :

.....

.....

Mes remarques pour la maîtresse :

.....

.....

Bilan	Mon avis (je coche si je pense que c'est acquis).	L'avis de l'enseignante
Je me mets rapidement au travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis autonome.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je soigne la présentation et l'écriture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je travaille suffisamment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Appréciation globale :	<input type="radio"/> En progrès <input type="radio"/> Régulier <input type="radio"/> En baisse	<input type="radio"/> En progrès <input type="radio"/> Régulier <input type="radio"/> En baisse

Signatures des parents	Signature de l'élève	Signature de l'enseignante

Annexe XIV : Plan de travail (E5)

Prénom :

CE1

Contrat de travail n°9

Travail individualisé

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
Fiches lecture niv...				
Fichier Ortho	n°.....			
Travail collectif de français	Etude de la langue : les familles de mots			
Cahier de calcul niv....				
Fichier maths num.op.niv....				
Travail collectif	Intervention de M Janéla, policier municipal, au sujet de la prévention routière.			
Création, recherche math	J'ai fait une création sur mon bloc. J'ai fait une recherche sur mon bloc. J'ai fait une présentation à la classe.			
Atelier mesure	Les capacités			
Ecriture de texte	J'ai écrit un texte au brouillon. J'ai recopié un texte.			
Ateliers divers				
Pirates				
Logix				
Tangram				
Architek				
Rushhour				
Reproduction sur quadrillage				

Ecoute musicale de la semaine : Ibrahim Maalouf

Education physique et sportive : Sport Boules

Métier(s) de la semaine :

Signature de la maîtresse :

Signature des parents :

Ma signature :

Ce que je pense de mon travail de la semaine :



Annexe XV : Tableau de repérage des ceintures de compétences

	écriture	orthographe	grammaire	conjugaison	calcul	géométrie	mesure	numération	comportement
Yanis	●	●	●		●	●	●		
Quentin	●		●		●		●	●	
Louis	●	●	●		●	●	●	●	
Raphaël	●	●	●	●	●	●	●	●	
Baptiste	●	●	●	●	●		●		
Julie	●	●	●	●	●	●	●	●	
Bastien	●	●	●	●	●	●	●	●	
Lucas	●	●	●	●	●	●	●	●	
Sacha	●	●	●	●	●	●	●	●	
Mathis	●	●	●	●	●	●	●	●	
Arthur	●	●	●	●	●	●	●	●	
Nolan	●	●	●	●	●	●	●	●	
Laura	●	●	●	●	●	●	●	●	
Justine	●	●	●	●	●	●	●	●	
Rachel	●	●	●	●	●	●	●	●	
Noémie	●	●	●	●	●	●	●	●	
Oscar	●	●	●	●	●	●	●	●	
Salma	●	●	●	●	●	●	●	●	
Timothée	●	●	●	●	●	●	●	●	
Erwan	●	●	●	●	●	●	●	●	
Louison	●	●	●	●	●	●	●	●	
Marie	●	●	●	●	●	●	●	●	
Luna	●	●	●	●	●	●	●	●	
Ortak	●	●	●	●	●	●	●	●	
Yanis	●	●	●	●	●	●	●	●	

Annexe XVI : Les ceintures de compétences

J'ai besoin d'aide
Je peux aider 

Tables de multiplications

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Yanice		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Marwa Cilia	X									
Aya										
Khadija										
Amel										
Matheo										
Antoine		X	X							
Dickherty		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aminata		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elémia		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Thoma		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rayan		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kahina		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nathan		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Qetsia		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Camille		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Souleymane		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Arkadi		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gael		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Calcul pose


	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Yanice		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Marwa Cilia	X									
Aya										
Khadija										
Amel										
Matheo										
Antoine		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dickherty		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aminata		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elémia		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Thoma		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rayan		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kahina		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nathan		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Qetsia		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Camille		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Souleymane		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Arkadi		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gael		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Numeration

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Yanice		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Marwa Cilia	X									
Aya										
Khadija										
Amel										
Matheo										
Antoine		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dickherty		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aminata		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elémia		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Thoma		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rayan		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kahina		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nathan		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Qetsia		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Camille		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Souleymane		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Arkadi		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gael		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Problèmes 1

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Yanice		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Marwa Cilia	X									
Aya										
Khadija										
Amel										
Matheo										
Antoine		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dickherty		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aminata		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elémia		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Thoma		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rayan		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kahina		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nathan		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Qetsia		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Camille		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Souleymane		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Arkadi		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Gael		X	X	X	X	X	X	X	X	X



Pour mes ceintures

Je m'entraîne autant que nécessaire avant de m'inscrire pour un test.

Je n'hésite pas à demander de l'aide si je ne comprends pas.

Je pense à noter mes réussites dans mon fichier de progrès.

Calcul posé

	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Yanice	X	X	X	X																
Marwa Cilla	X	X	X	X																
Aya	X	X	X	X																
Khadidja	X	X	X	X																
Amel	X	X	X	X																
Mathéo	X	X	X	X																
Antoine	X	X	X	X																
Dickherby	X	X	X	X																
Aminata	X	X	X	X																
Elémia	X	X	X	X																
Thoma	X	X	X	X																
Rayan	X	X	X	X																
Kahina	X	X	X	X																
Nathan	X	X	X	X																
Oetisa	X	X	X	X																
Camille	X	X	X	X																
Souleymane	X	X	X	X																
Arkadi	X	X	X	X																
Laet	X	X	X	X																

CEINTURES DE GRAMMAIRE

Je reconnais les verbes conjugués dans une phrase. le: _____

Attention aux pièges !
 Ne pas les confondre avec les verbes à l'infinitif.
 Quand le verbe est conjugué à un temps composé, il est en deux mots.
 Parfois il y a plusieurs verbes conjugués dans une même phrase

Je reconnais :
 Naturels : les pronoms personnels (sujets). le: _____
 Fonctions : le sujet du verbe.

Attention : pièges !
 1. Le sujet est parfois très long. Il faut bien repérer tous les mots du groupe sujet (le sujet, c'est le groupe que l'on peut remplacer par *il* ou *elle*).
 2. Parfois, au contraire, le sujet est très court, quand c'est un petit pronom personnel.
 3. Parfois, le sujet du verbe se trouve après le verbe. On parle alors de « sujet inversé ».

Je reconnais les noms (je distingue nom propre et nom commun) et les déterminants (savoir différencier : article indéfini, article défini, déterminant possessif, déterminant démonstratif). le: _____

Attention aux pièges !
 1. un nom désigne une chose, une personne, un animal, un lieu ou une idée.
 Astuce : devant un nom commun, on peut toujours dire « des ».
 Ex : idée est un nom (on peut dire « des idées »), mais avec n'est pas un nom (on ne peut pas dire « des avec »).
 2. Les déterminants précèdent les groupes nominaux : un petit chien, mes amis, trois chats...

Je reconnais les adjectifs le: _____

Attention aux pièges !
 L'adjectif va toujours avec un nom. Il dit comment est le nom.