



HAL
open science

Motivation et plan de travail

Lilia Abidi

► **To cite this version:**

| Lilia Abidi. Motivation et plan de travail. Education. 2024. dumas-04552363

HAL Id: dumas-04552363

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04552363v1>

Submitted on 26 Apr 2024

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.

UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1 : Premier degré**

Année 2023-2024

ABIDI Lilia

MOTIVATION ET PLAN DE TRAVAIL

Sous la direction de : **Pierre EMERY**

Résumé

Ce mémoire étudie l'influence du plan de travail sur la motivation des élèves. Après avoir développé le concept de motivation et explicité le dispositif plan de travail, nous avons interrogé quatre enseignants qui utilisaient ce dispositif dans leur classe. Nous avons analysé les propos recueillis afin d'étudier son influence sur la motivation des élèves, puis plus précisément sur deux déterminants de la théorie de la dynamique motivationnelle de Viau : la perception qu'a l'élève de sa compétence et la perception de sa contrôlabilité de l'activité. Nous avons constaté qu'il existait un lien fort entre la perception de la contrôlabilité de l'activité, l'autonomie et la motivation.

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

Remerciements

Nous tenons à remercier notre directeur de mémoire Monsieur Pierre EMERY pour sa grande disponibilité, son écoute, ses conseils et sa bienveillance.

Nous tenons également à remercier les quatre professeurs des écoles qui ont acceptées de participer à la réalisation de ce mémoire. Elles ont pris le temps de répondre à nos questions et pour trois d'entre elles nous ont accueillie dans leur classe.

Enfin, nous tenons à remercier pour leur disponibilité, leur écoute, et leur soutien notre famille et nos amis, et tout particulièrement nos deux enfants pour toutes les concessions qu'ils ont dû faire pour nous permettre de réaliser ce projet.

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| <u>Introduction</u> | 1 |
| <u>Première partie : Cadre théorique</u> | 2 |
| <u>1. La Motivation</u> | 2 |
| 1.1. Définition | 2 |
| 1.2. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque | 3 |
| <i>1.2.1. La motivation intrinsèque</i> | 3 |
| <i>1.2.2. La motivation extrinsèque</i> | 4 |
| <i>1.2.3. Relations entre motivations intrinsèque et extrinsèque</i> | 6 |
| 1.3. La dynamique motivationnelle de Rolland Viau | 7 |
| <u>1.3.1. Les déterminants</u> | 8 |
| <i>1.3.1.1. La perception de la valeur de l'activité pédagogique</i> | 8 |
| <i>1.3.1.2. La perception de sa compétence à accomplir l'activité pédagogique</i> | 10 |
| <i>1.3.1.3. La perception de la contrôlabilité</i> | 11 |
| <u>1.3.2. Les indicateurs de la motivation</u> | 12 |
| <i>1.3.2.1. L'engagement cognitif</i> | 12 |
| <i>1.3.2.2. La persévérance</i> | 13 |
| <i>1.3.2.3. La réussite</i> | 14 |
| <u>2. Le plan de travail</u> | 14 |
| 2.1. Origines | 14 |
| 2.2. L'organisation du plan de travail | 15 |
| 2.3. Le rôle de l'enseignant | 17 |
| 2.4. Un espace de liberté offert aux élèves | 18 |
| 2.5. Un outil d'évaluation pour l'enseignant, un outil d'auto-évaluation pour l'élève | 19 |
| 2.6. Un outil stimulant la motivation de l'élève | 21 |
| <u>3. Problématique et Hypothèses</u> | 22 |
| 3.1. Problématique | 22 |
| 3.2. Hypothèses | 23 |
| <u>Deuxième partie : Méthodologie de recherche</u> | 23 |
| 1. Justification du choix méthodologique | 23 |
| 2. Les modalités du recueil de données | 25 |
| 3. Mise en place concrète | 26 |
| <u>Troisième partie : Résultats et analyse</u> | 27 |
| <u>1. Résultats bruts</u> | 27 |
| 1.1. Retranscription des entretiens | 27 |
| 1.2. Thématiques des entretiens | 27 |

| | |
|--|----|
| 1.3. Analyse longitudinale des entretiens | 28 |
| <i>1.3.1. Entretien avec l'enseignant 1 (E1)</i> | 28 |
| <i>1.3.2 Entretien avec l'enseignant 2 (E2)</i> | 29 |
| <i>1.3.3 Entretien avec l'enseignant 3 (E3)</i> | 30 |
| <i>1.3.4 Entretien avec l'enseignant 4 (E4)</i> | 32 |
| <u>2. Analyse et croisement des données recueillies</u> | 34 |
| 2. 1 La nature du plan de travail | 34 |
| 2. 2 Les raisons de sa mise en place | 34 |
| 2. 3 L'accueil du dispositif par les élèves | 35 |
| 2. 4 La motivation de l'élève | 35 |
| 2. 5 La perception de la contrôlabilité de l'activité | 37 |
| 2. 6 La perception de sa compétence | 38 |
| 2. 7 Des objectifs d'apprentissage clairs | 39 |
| 2. 8 L'influence sur le climat de classe | 39 |
| <u>3. Discussion</u> | 40 |
| <u>Conclusion</u> | 42 |
| Bibliographie | 44 |
| Sitographie | 45 |
| Liste des Figures | 46 |
| Annexes | 47 |

Introduction

De nombreux enseignants déplorent régulièrement le manque d'envie et de motivation de leurs élèves. Des enfants répètent, quant à eux, qu'ils n'ont pas envie d'aller à l'école. La motivation nous est donc apparue comme un concept clé à étudier pour pouvoir aider au mieux nos futurs élèves à s'investir dans leurs apprentissages. Rousseau, dans l'Émile, écrivait déjà : « il ne s'agit point de lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre » (Rousseau, 1951, cité par Mvogo, 1990, p. 456).

Lors de nos études en master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, nous avons été sensibilisée à la nécessité de proposer un enseignement différencié nous permettant de répondre aux besoins de chaque élève. La pédagogie coopérative proposée par Freinet nous a particulièrement intéressée car elle semblait répondre à ce devoir de l'enseignant. Tout en développant un climat de coopération au sein de la classe, elle semble favoriser la motivation des élèves pour apprendre et devenir acteurs de leurs apprentissages. Parmi les dispositifs présentés, le plan de travail développé par Célestin Freinet a particulièrement retenu notre attention. Il propose un travail individualisé dans lequel l'élève se retrouve acteur de ses apprentissages. En permettant à l'élève de choisir certaines de ses activités et l'organisation de son travail, ce dispositif l'aide à développer autonomie et responsabilité. L'enseignant devient un médiateur entre l'élève et ses apprentissages. En cela, cet outil pédagogique nous a semblé être une alternative intéressante susceptible de stimuler la dynamique motivationnelle des élèves.

Cela nous a amenée à nous demander en quoi la mise en place du plan de travail par les enseignants contribue à développer la dynamique motivationnelle des élèves. Nous développerons dans une première partie théorique le concept de motivation et le dispositif pédagogique plan de travail. Nous exposerons la problématique et les deux hypothèses qui en découlent. Dans la deuxième partie, nous présenterons et justifierons nos choix méthodologiques de recueil de données. La troisième partie sera consacrée à l'analyse des données recueillies, et à la discussion permettant de valider ou d'invalider nos hypothèses émises pour répondre à la problématique.

Première partie : Cadre théorique

1. La Motivation

1.1. Définition

Étymologiquement, le terme motivation provient du latin *movere* qui signifie se déplacer. La motivation désigne la mise en mouvement. Elle est la source de tout mouvement par un élan du cœur, de l'esprit, et du corps. C'est une dynamique. La motivation est présente à la fois à l'initiation du mouvement, pendant son développement et apporte la persévérance permettant de surmonter les difficultés rencontrées pour atteindre l'objectif visé (Vianin, 2006).

Pour Maslow (1943, cité par Vianin, 2006), la motivation nous permettrait d'accomplir des besoins qu'il répartit en cinq niveaux dans la Pyramide des besoins humains ou Pyramide de Maslow (Figure 1).

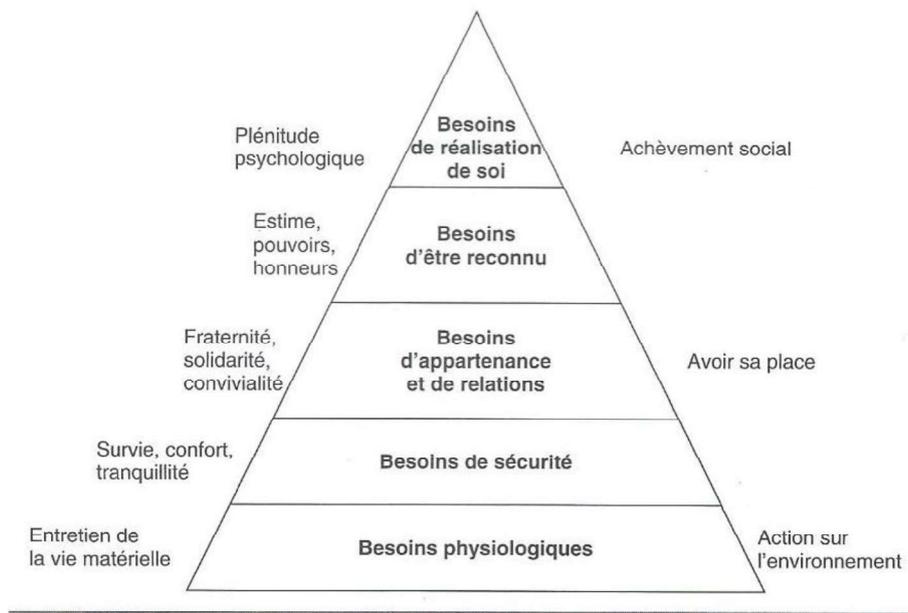


Figure 1 : Pyramide de Maslow¹

¹ Figure tirée de Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire Comment susciter le désir d'apprendre ?* (p. 28). Bruxelles : De Boeck Université.

À la base de la pyramide, on trouve les besoins physiologiques : boire, manger, dormir. Au dessus des besoins physiologiques se trouvent les besoins de sécurité tels que le confort ou la tranquillité. Au niveau immédiatement supérieur, il y a les besoins d'appartenance et de relations sociales, puis le besoin d'être reconnu qui nécessitent que l'individu ait sa place dans la société. Le sommet de la pyramide est occupé par le besoin de réalisation de soi. C'est ce dernier qui est le plus influent sur la motivation scolaire (Vianin, 2006). Pour Maslow, les besoins humains sont hiérarchisés. Il faut d'abord répondre au besoin de niveau inférieur pour pouvoir satisfaire ceux du niveau supérieur. Cette théorie est aujourd'hui controversée mais le modèle de Maslow reste intéressant pour nous car il indique clairement que l'élève dont les besoins de niveau inférieur au besoin de réalisation de soi ne seraient pas comblés, ne présente pas les conditions nécessaires au développement de la motivation scolaire et ne peut donc pas s'engager correctement dans les apprentissages (Vianin, 2006).

1.2. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

Ces deux motivations sont issues de la théorie de l'autodétermination (TAD) publiée en 1985 par Ryan et Deci. Elles interagissent fréquemment entre elles et ne sont de ce fait pas évidentes à distinguer (Vianin, 2006).

1.2.1. La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque provient d'un désir intérieur, propre à soi. L'engagement dans l'activité se fait volontairement, par plaisir, et par intérêt pour celle-ci. Pour Deci, il s'agit d' « effectuer l'activité sans aucune récompense apparente, sauf le plaisir que l'individu éprouve par la pratique de cette activité ou au travers des sentiments de satisfaction qu'il a en retour de cette pratique » (Deci, 1971, cité par Csillik & Fenouillet, 2019, p. 227). Elle est régie par le besoin de compétence et d'autonomie. Le besoin d'autonomie est le besoin d'être à l'origine de son action, du choix de son action, responsable de ses choix. Le besoin de compétence correspond au besoin d'interagir de façon efficace avec son environnement.

1.2.2. La motivation extrinsèque

L'origine de la motivation extrinsèque est extérieure à la personne et détournée de l'apprentissage visé.

La théorie de l'autodétermination décrit quatre types de régulation de la motivation extrinsèque qui sont classés sur le continuum d'autodétermination (Figure 2). Ce classement est effectué en fonction du degré d'autodétermination présent dans chaque type de régulation. Plus la part d'autodétermination est importante, plus le degré d'internalisation du soi est fort et le besoin d'autonomie de l'individu assouvi.

La régulation externe est liée à l'obtention d'une récompense ou à l'évitement d'une punition. Il n'y a pas d'intériorisation du soi (Deci et Ryan, 2002, cité par Vallerand, Carbonneau, Lafrenière, 2019, p. 52).

La régulation introjectée relève de pressions externes partiellement intériorisées dans le soi. La régulation identifiée résulte d'un choix pour atteindre des buts valorisés même si l'activité en elle-même est réalisée à des fins externes. Enfin dans la régulation intégrée, le niveau d'autodétermination de l'individu est important. Il est en cohérence avec ses valeurs. (Vallerand, Carbonneau, Lafrenière, 2019).

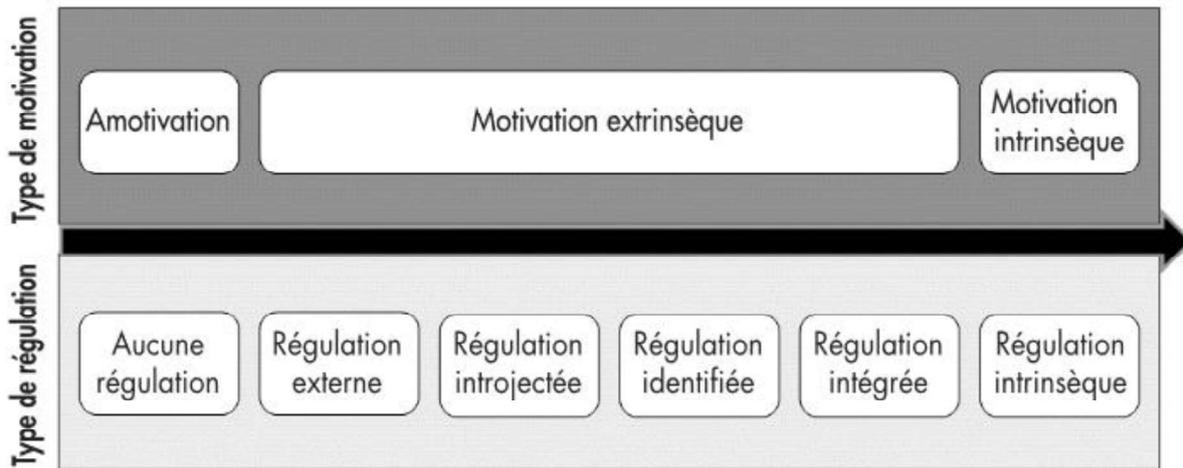


Figure 2 : Le continuum d'autodétermination²

La théorie de l'autodétermination identifie deux modes de déclenchement et de régulation du comportement : le mode « autonome » lorsque l'intériorisation du soi est forte et propre à l'individu ; et le mode « contrôlé » lorsque le choix de l'individu est le fruit de pressions externes, qu'il agit sous la contrainte. Parmi les quatre types de motivations extrinsèques, la régulation intégrée et la régulation identifiée sont considérées de mode « autonome ». La régulation introjectée et la régulation externe font partie du mode « contrôlé ». (Csillik, Fenouillet, 2019)

² Figure tirée de Vallerand, R., Carbonneau, N., Lafrenière, M.-A. K. (2019). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. In Carré, Ph., Fenouillet, F. (Ed.), *Traité de psychologie de la motivation Théories et pratiques* (p. 53). Malakoff : Dunod.

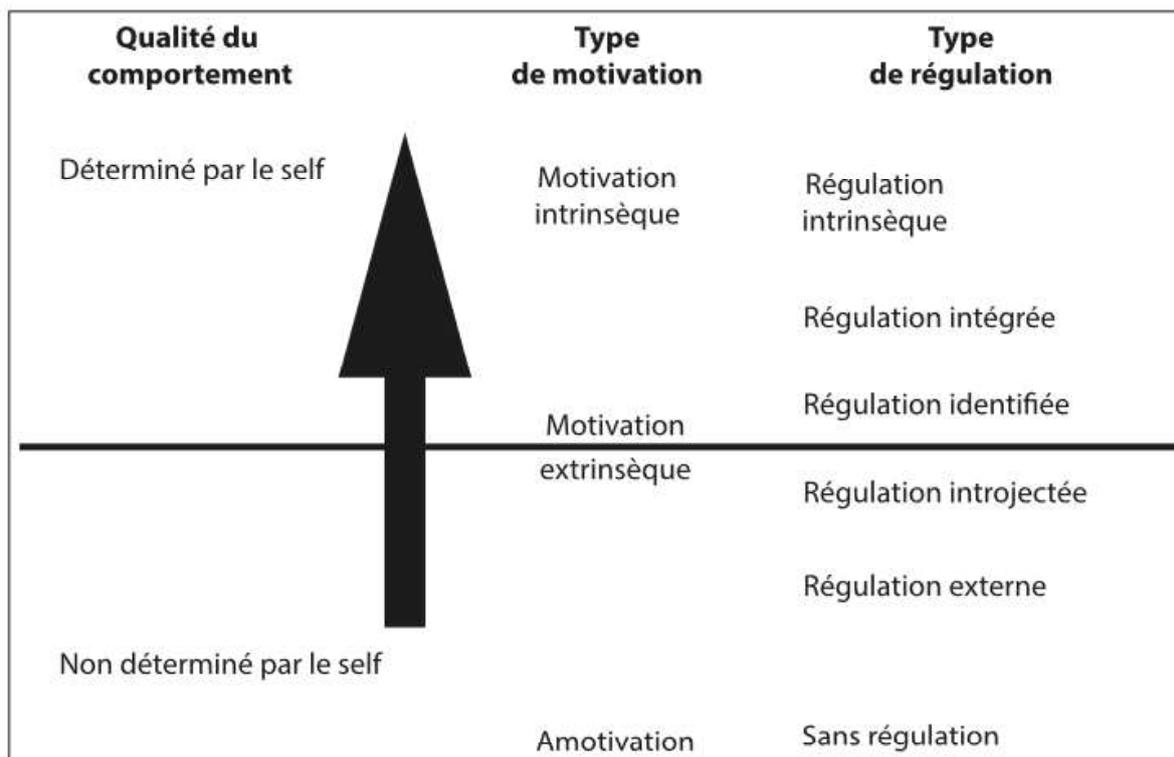


Figure 3 : Théorie de l'intégration organismique³

1.2.3. Relations entre motivations intrinsèque et extrinsèque

Les résultats de la recherche (Deci, Koestner, et Ryan, 1999, cité par Vallerand, Carbonneau, Lafrenière, 2019) nous indiquent que les récompenses extrinsèques diminuent la motivation intrinsèque. Les raisons de faire l'activité sont liées à un facteur externe et non plus à l'activité en elle-même. Cela entraîne une diminution du sentiment d'autonomie perçue donc de la motivation intrinsèque. Les travaux de Deci (1971, 1972a, 1972b, cité par Vallerand, Carbonneau, Lafrenière, 2019) ont démontré qu'une rétroaction positive améliore la motivation intrinsèque car elle satisfait le sentiment de compétence de l'individu.

³ Figure tirée de Csillik, A., Fenouillet, F. (2019). Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. In Carré, Ph., Mayen, P. (Ed.), *Psychologies pour la formation* (p. 232). Malakoff : Dunod.

Différentes études sur la motivation intrinsèque indiquent également que les facteurs perçus comme contrôlant entravent le besoin d'autonomie du sujet et diminuent ainsi sa motivation intrinsèque. C'est le cas des menaces de punitions (Deci et Casio, 1972, cité par Vallerand, Carbonneau, Lafrenière, 2019), des pressions temporelles (Amabile, Dejonc et Lepper, 1976, cité par Cosnefroy et Fenouillet, 2019), de la surveillance (Lepper, Greene, et Nisbett, 1975 ; Plant et Ryan, 1985, cité par Vallerand, Carbonneau, Lafrenière, 2019), de la compétition (Deci, Betley, Kahle, Abrams et Porac, 1981, cité par Vallerand, Carbonneau, Lafrenière, 2019). Le sentiment perçu d'autonomie influe directement sur la motivation à effectuer une activité.

Pour Deci et Ryan (2022, cité par Cosnefroy et Fenouillet, 2019), si la motivation intrinsèque privilégie le sentiment d'autonomie dans l'exécution de la tâche, deux types de motivations extrinsèques permettent aussi de respecter le sentiment d'autonomie dans la réalisation de la tâche : la régulation intégrée et la régulation identifiée. La recherche d'un apprentissage en mode autonome plutôt qu'en mode contrôlé favorise l'intérêt de l'élève pour le travail scolaire. (Cosnefroy, Fenouillet, 2019).

1.3. La dynamique motivationnelle de Rolland Viau

Rolland Viau s'est intéressé à la motivation en contexte scolaire. Il nous en donne sa définition inspirée de travaux de chercheurs ayant une approche sociocognitive tels que Schunk, Zimmerman, Pintrich et Schrauben : « 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. » (Viau, 1997, p. 7). Il a élaboré un concept fonctionnel d'approche sociocognitive : la dynamique motivationnelle de l'élève (Figure 4). Il étudie la dynamique motivationnelle de l'élève pendant les activités d'enseignement et d'apprentissage (Viau, 1997).

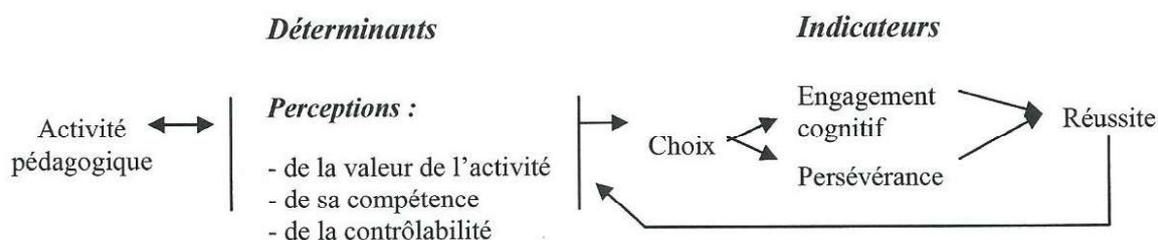


Figure 4 : La dynamique motivationnelle de l'élève⁴

Ce modèle comporte plusieurs relations : la relation entre les déterminants et les indicateurs, la relation entre les trois types de perceptions, et la relation entre les indicateurs. La relation entre les déterminants et les indicateurs indique que la perception que l'élève a de lui face aux activités pédagogiques influence son choix de s'engager et de persévérer dans celles-ci jusqu'à l'atteinte de la réussite souhaitée. Il est à noter que les indicateurs de la dynamique motivationnelle sont des conséquences de la motivation mais finissent par en devenir des causes. Ils influencent les perceptions de l'élève. C'est le concept de déterminisme réciproque (Viau, 1997).

1.3.1. Les déterminants

Les déterminants nous informent sur la manière dont l'élève se perçoit face aux activités pédagogiques. Viau a défini trois perceptions qui influencent le plus la motivation en contexte scolaire : la perception qu'a l'élève de la valeur de l'activité pédagogique, la perception de sa compétence à l'accomplir, et la perception du contrôle qu'il a de son déroulement (Viau, 1997).

1.3.1.1. La perception de la valeur de l'activité pédagogique

« La perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit (Eccles, Wigfield, et Schiefele, 1998) » (Viau, 2004, pp.2-3).

⁴ Figure tirée de Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* (p. 2). 3^{ème} congrès des chercheurs en Éducation. Bruxelles.
https://www.pdfprof.com/PDF_Doc_Telecharger_Gratuits.php?q=-18PDF13206-la+motivation+en+contexte+scolaire+rolland+viau+pdf consulté le 06/01/2023.

À quoi me sert cette activité ? Il est important que l'élève ait une réponse à cette question. L'élève qui ne voit pas d'utilité à faire une activité aura beaucoup de mal à s'y engager. L'activité proposée doit répondre aux buts que s'est fixé l'élève. Pour Wentzel (1992), le but est « la représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir. » (Viau, 1997, p. 45). Elle classe ces buts en deux catégories : les buts sociaux et les buts scolaires.

Les buts sociaux correspondent aux relations qu'établit un élève avec ses pairs et avec le professeur. À eux seuls, ils sont insuffisants pour motiver un élève à s'engager dans une activité d'enseignement ou d'apprentissage et d'y persévérer. Il faut également que l'élève poursuive des buts scolaires. Ils peuvent être à court terme : des buts d'apprentissage, des buts de performance, ou à plus long terme, le concept de perspective future de l'élève.

Le but d'apprentissage est poursuivi par l'élève pour acquérir des connaissances. L'élève est intéressé uniquement par l'activité pédagogique proposée. Le but d'apprentissage correspond à la motivation intrinsèque. D'après les recherches, la motivation est plus durable quand l'élève poursuit des buts d'apprentissage.

Dans le but de performance, l'élève cherche à réussir l'activité non pas pour l'activité en elle-même mais dans le but d'obtenir de la reconnaissance, une récompense, des félicitations, ou une bonne note par exemple. Le but de performance est assimilable à la motivation extrinsèque.

La perspective future de l'élève influence la valeur qu'il a de l'activité. Lorsque l'élève se fixe des buts à plus long terme de poursuite d'études ou d'orientation professionnelle, il s'engage dans l'activité et travaille sans attendre de récompense immédiate.

Viau (1997) dégage quatre principes visant à favoriser la perception de la valeur d'une activité :

- l'élève doit poursuivre des buts scolaires plutôt que des buts sociaux ;
- il faut valoriser les activités d'apprentissage : l'enseignant favorise cela en évitant de présenter les activités comme axées sur la performance et l'évaluation, mais plutôt comme des activités qu'il est normal de ne pas toujours réussir ;

- les buts de performance peuvent influencer de façon positive la perception qu'a l'élève de la valeur de l'activité notamment s'il réussit à l'inscrire dans une perspective future ;
- il ne faut pas opposer les buts d'apprentissage aux buts de performance, mais rechercher leur complémentarité.

1.3.1.2. La perception de sa compétence à accomplir l'activité pédagogique

La perception de sa compétence est une perception que l'élève a de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir (Pajares, 1996 ; Bandura, 1993). Soulignons que la perception de la compétence n'est pas synonyme d'estime de soi. La première est spécifique à une activité ou à une matière, alors que la deuxième est un jugement général qu'une personne porte sur elle-même (Viau, 2004, p. 3).

L'élève qui présente une bonne opinion de sa compétence à accomplir l'activité va s'y engager et persévérer ; tandis que celui dont l'opinion de sa capacité à réussir l'activité est faible va chercher à l'éviter ou à l'abandonner rapidement.

D'après Bandura (1986, cité par Viau, 1997), il existe quatre sources à la perception qu'un individu a de sa compétence :

- Les performances antérieures : elles correspondent au passé scolaire de l'élève. Les évaluations passées, succès ou échecs, constituent des points de référence pour l'élève lorsqu'il se retrouve face à une activité dont la réussite est incertaine. Il est à noter que plus l'élève attribue ses réussites à des causes internes et ses échecs à des causes qui lui sont modifiables, meilleure sera son opinion de sa compétence.
- L'observation de l'exécution d'une activité par les autres : le professeur, avant de demander aux élèves de réaliser une activité, leur en fait la démonstration ou demande à un élève de la faire. L'élève observateur, pendant ce temps, en plus d'apprendre à effectuer la tâche, évalue ses capacités à l'accomplir lorsque son tour viendra.
- La persuasion : ce sont les encouragements formulés par le professeur pour convaincre un élève de ses capacités à effectuer une activité.
- Les réactions physiologiques et émotives : ce sont toutes les réactions nerveuses qu'un élève peut ressentir lorsqu'il effectue une activité ou qu'il passe un examen : chaleur, sueur, trou de

mémoire, maux de ventre, ... Il risque d'interpréter ces signes comme son incapacité à réaliser la tâche demandée.

À ces quatre sources, décrites par Bandura (1986, cité par Viau, 1997), orientées sur le point de vue de l'élève, il faut ajouter celles qui proviennent de l'enseignement. Les objectifs à atteindre, le comportement des enseignants, ses commentaires sur les travaux de l'élève, les critères d'évaluation sont par exemple des éléments qui influencent également le jugement que l'élève peut avoir sur sa capacité à accomplir une activité.

Viau (1997) dégage trois principes permettant de favoriser la perception que l'élève a de sa compétence à accomplir une activité :

- Le rôle joué par les parents et les enseignants dans la perception que l'élève a de sa capacité à effectuer une activité scolaire est primordial.
- Avoir une perception réaliste de sa compétence à accomplir une activité est difficile pour les élèves. C'est donc à l'enseignant de leur donner les outils nécessaires et de leurs laisser des responsabilités en matière d'évaluation.
- Il est plus efficace d'enseigner aux élèves des stratégies d'apprentissage et d'autoévaluation pour développer leur perception de leur compétence à accomplir une activité plutôt que de chercher à les persuader qu'ils sont compétents.

1.3.1.3. La perception de la contrôlabilité

La perception de la contrôlabilité « se définit comme la perception qu'a l'élève du contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences. » (Viau, 2004, p. 3)

Pour Viau (1997), la perception de la contrôlabilité d'une activité est indissociable des perceptions attributionnelles décrites par Weiner (1992, 1984, cité par Viau, 1997). Il s'agit de la manière dont une personne perçoit les causes de ce qui lui arrive. La théorie de Weiner classe ces causes en trois dimensions attributionnelles.

- Le lieu de la cause. Il permet de distinguer les causes internes à l'élève (capacités intellectuelles, fatigue, effort, ...) de celles qui lui sont externes (chance, difficulté de l'activité, qualité de l'enseignement, etc).

- La stabilité de la cause. Elle différencie une cause stable, par sa permanence dans le temps (les capacités intellectuelles par exemple), d'une cause modifiable, susceptible de fluctuer (l'effort).

- Le contrôle de la cause. Il permet de distinguer les causes dites contrôlables (par exemple les stratégies d'apprentissage) de celles dites incontrôlables au regard de la responsabilité de l'élève (la maladie).

Ainsi un élève qui attribuera son échec à une cause perçue comme interne, modifiable et contrôlable, pourra lorsqu'il sera à nouveau confronté à cette activité avoir une perception élevée de la contrôlabilité de son déroulement. À l'inverse, l'élève qui aura attribué son échec à une cause perçue comme externe, stable et incontrôlable, aura s'il est à nouveau confronté à cette activité, une faible perception de la contrôlabilité de son développement. Il est à noter que lorsque l'élève a l'impression de n'avoir aucun contrôle sur le déroulement de l'activité, il perçoit sa longue série d'échecs comme le résultat de causes internes ou externes, stables et incontrôlables. Il finit par abandonner ses efforts, convaincu que quoi qu'il fasse, il n'arrivera à rien. C'est l'impuissance apprise (Viau, 1997).

Pour répondre à son besoin d'autonomie, il est important que l'élève ait l'impression d'avoir un certain contrôle sur le déroulement de ses apprentissages et qu'il se sente en partie responsable de ses réussites et de ses échecs (Viau, 2004).

1.3.2. Les indicateurs de la motivation

Après avoir expliqué les déterminants de la dynamique motivationnelle de l'élève, nous allons présenter ses indicateurs. Ils sont au nombre de trois : l'engagement cognitif de l'élève, sa persévérance à poursuivre l'activité, et l'apprentissage qui en résulte.

1.3.2.1. L'engagement cognitif

D'après Salomon (1983), l'engagement cognitif « correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique » (Viau, 2004, p. 3). Pour Viau (1997), il se définit « comme l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité » (p. 77).

Les stratégies d'apprentissage sont les moyens utilisés par les élèves pour apprendre. Elles sont de trois types : les stratégies de mémorisation pour retenir des connaissances factuelles, les stratégies d'organisation et les stratégies d'élaboration pour faciliter l'acquisition et la mémorisation d'informations complexes. Il est à noter que l'utilisation des stratégies d'organisation et d'élaboration est mobilisée par des élèves déjà motivés à le faire. L'élève peu motivé se contente de la stratégie de mémorisation.

Il est cependant intéressant que le professeur enseigne à ses élèves différentes stratégies afin que ceux-ci puissent s'approprier celles qui leur correspondent le mieux. Sans une utilisation conjointe des stratégies d'autorégulation, les stratégies d'apprentissage auraient un effet moindre sur les performances des élèves.

Pour Zimmerman (1986, 1990b), les stratégies d'autorégulation sont « des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage » (Viau, 1997, p. 83). Les stratégies d'autorégulation favorisent l'autonomie et la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages. Elles peuvent être de différents types : élaboration de planning, autoévaluation, se fixer des objectifs à atteindre, s'imposer des défis à relever, etc. Cela implique que les enseignants leur aient au préalable enseigné ces stratégies. Il est prouvé que l'utilisation des stratégies d'autorégulation a des effets positifs sur les performances des élèves et par voie de conséquence sur leur motivation.

Il est tout de même intéressant de souligner que ce sont les élèves motivés qui s'engagent le plus dans les stratégies d'autorégulation (Viau, 1997).

1.3.2.2. La persévérance

La persévérance de l'élève se mesure en termes de temps passé à parfaire l'accomplissement de l'activité d'apprentissage. L'élève s'engage dans l'activité et passe le temps nécessaire à l'acquisition de l'apprentissage. Il persévère, fait preuve de ténacité. En ce sens, la persévérance est un prédicteur de réussite, car plus l'élève persévère, plus il augmente ses chances de réussite. Et un élève démotivé a tendance à abandonner rapidement, ou ne fait que le strict nécessaire.

1.3.2.3. La réussite

Viau (2004) décrit la réussite comme l'aboutissement et la conséquence finale de la motivation. Lorsqu'un élève persévère et utilise de façon efficace les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, en général, il réussit. Et plus il est motivé, plus il réussit. Il est à noter que si la réussite est la conséquence de la motivation, elle en devient également une source. La réussite influence en retour la motivation de l'élève, c'est-à-dire les perceptions qu'il a de lui-même et qui sont à l'origine de sa motivation. Il est important de souligner que si la réussite influence positivement la motivation de l'élève, l'échec risque, quant à lui, d'exercer une influence négative sur la motivation de l'élève et sur les perceptions qu'il a de lui-même. Il faut être particulièrement vigilant lorsque l'échec se produit de manière répétée, pouvant conduire l'élève à développer un problème d'impuissance apprise. (Viau, 1997)

2. Le plan de travail

Suite à nos lectures, nous avons cherché un outil pédagogique susceptible de stimuler la motivation des élèves. Un dispositif a retenu notre attention : le plan de travail.

2.1. Origines

Historiquement, le dispositif plan de travail est originaire des États-Unis. Intitulé plan Dalton, il a été créé par Helen Parkhurst aux alentours de 1920. C'est la toute première méthode d'individualisation de l'enseignement. « Ce plan poursuivait trois objectifs : relier le travail scolaire aux besoins et intérêts des élèves, les aider à développer leur sens des responsabilités vis-à-vis des autres et promouvoir l'interdépendance et l'esprit de communauté. (Eisenmann, 1998, p. 112, Guisen, 1930, p. 13) » (Connac, 2016, p. 3).

Dans le plan Dalton, l'enseignant préétablit un programme de travail différencié pour chacun de ses élèves. Ce programme fait l'objet d'un contrat avec chaque élève qui s'engage à l'honorer. Le plan Dalton était un document collectif pour la classe. Il a aujourd'hui évolué et

nous parlons plutôt de plan de travail par contraction des deux éléments « plan Dalton » et « contrat de travail » (Connac, 2016).

C'est Célestin Freinet qui introduit le plan de travail en France et l'adapte à sa pratique de la pédagogie en classe coopérative. À cette période, aux environs de 1930, Célestin Freinet déplore l'usage exclusif de techniques collectives dans l'enseignement traditionnel qui inscrit l'élève dans un rôle passif :

On parle de plus en plus aujourd'hui, dans tous les milieux, d'une formation qui exalte l'activité, le sens de la responsabilité, l'initiative et la productivité. Il faut qu'on se rende compte que la forme même du travail scolaire traditionnel s'oppose à ces exigences du monde moderne. Il faut changer la pédagogie (Freinet, Berteloot, 1966, p 13).

Il reproche aux manuels scolaires d'être conçu pour un usage trop collectif : « tous les élèves doivent suivre page à page, toute individualisation étant, avec ce matériel, techniquement impossible » (Freinet, Berteloot, 1966, p. 9). Il leur reproche également de conditionner les élèves au lieu de les éduquer : « les manuels fixent dans le moindre détail ce que l'élève doit faire, ce qu'il doit observer, ce qu'il doit penser, ce qu'il doit répondre si on l'interroge. » (Freinet, 1962)

Freinet abandonne alors les manuels scolaires et base sa pédagogie sur un autre dispositif : le plan de travail. Il le fait évoluer et en fait un plan de travail individuel qu'il combine à un plan de travail collectif pour les activités en groupe et les projets, se basant sur le fait que : « L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté éducative. » (Freinet, 1994, cité par ICEM, 2005).

2.2. L'organisation du plan de travail

Freinet conseille de prendre avec les élèves le temps nécessaire à l'élaboration du plan de travail individuel en début de semaine. Il les relie aux travaux effectués précédemment ainsi qu'aux disciplines guidé par la volonté de donner du sens aux apprentissages en les ancrant dans la vie réelle. Les plans sont ensuite affichés dans la classe. Les élèves grisent au fur et à mesure les travaux effectués ce qui permet à l'enseignant et à l'élève de pouvoir constater l'avancée des travaux (Freinet, 1962).

Freinet constate qu'un élève porte plus d'intérêt à un travail qui pourra servir à ses camarades. Il établit alors un plan de travail annuel pour chaque discipline sur lequel il répertorie tous les sujets du programme. Ces plans annuels sont collectifs. Ils permettent aux élèves de pouvoir choisir les sujets sur lesquels ils veulent travailler notamment en histoire, géographie, ou sciences. Les enfants présenteront ensuite à la classe le résultat de leurs recherches. Les sujets traités seront hachurés en rouge et ceux dont l'étude nécessite d'être approfondie seront hachurés en clair. (Le Nouvel éducateur, 1996)

Les plans de travail annuel permettent également aux élèves de savoir où ils en sont dans leur évolution sur l'année. Ils prennent ainsi conscience du travail déjà réalisé et visualisent le travail restant à effectuer.

Le plan de travail individuel se présente généralement sous forme d'un document papier commun aux différents savoirs disciplinaires. Il fait l'objet de séances planifiées dans l'emploi du temps en alternance avec des séances d'enseignement collectif.

Le plan de travail peut donc être entendu comme un document adapté à chaque élève, sur lequel celui-ci planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle, note la réalisation des travaux, évalue l'ensemble en fin de période de validité du plan afin d'élaborer le plan de travail à venir. (Connac, 2016, p. 3)

Le plan de travail ne se substitue donc pas aux cours collectifs, il le complète et doit 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 : réinvestissement = compréhension,
- de contrôler des acquis. » (ICEM, 2005, p. 47)

Ce dispositif pédagogique contient en général : des exercices communs à tous les élèves de la classe, des exercices planifiés propres à chaque apprenant, une partie dédiée aux projets personnels à l'initiative de l'élève, une partie spécifique pour la poursuite de validation des compétences non encore validées, une marque indiquant l'acceptation par le professeur du projet de travail personnel de l'élève, des degrés d'autonomie permettant le soutien et la guidance des enfants les moins autonomes, une partie dédiée au bilan destinée à la famille et le lien avec le prochain plan (Connac, 2016).

Certains outils pédagogiques accompagnent classiquement le plan de travail : des billets d'aide pour répartir les demandes d'aides entre les élèves, des boîtes de corrections à destination du professeur, des fichiers d'autocorrection pour les élèves. Cela permet de développer le travail en autonomie et la coopération entre les élèves.

2.3. Le rôle de l'enseignant

L'important pour l'enseignant est de mettre en place le lent processus qui vise à éduquer l'enfant à la responsabilité et à l'autonomie. En somme, faire en sorte que l'enfant s'approprie des savoirs et maîtrise des compétences en situation d'acteur de ses apprentissages et non de consommateur. (ICEM, 2005, p. 46)

Pour la plupart des enfants, il s'agit d'une nouvelle forme de travail. Freinet (1962) indique que les enfants ont l'habitude de faire des travaux ordonnés par l'enseignant. Il est donc important que l'enseignant prenne le temps d'expliquer aux élèves comment travailler en autonomie, comment se servir de fichiers autocorrectifs, et comment valider son travail effectué sur le plan. Progressivement, l'enseignant incitera l'élève à essayer au maximum de comprendre les consignes sans son aide.

Il en va de même pour la distribution du travail. Si au départ, l'enseignant intervient dans le choix et la quantité de fichiers à mettre dans le plan de travail. Au fil du temps, l'enfant doit parvenir à se libérer au maximum de l'intervention de son professeur (ICEM, 2005). L'affichage des plans de travail individuel et des plans de travail collectif dans la classe permet à l'enseignant de savoir exactement ce que fait chaque élève, le travail effectué et les notions qui lui restent à acquérir.

Freinet (1962) dit de sa classe qu'elle devient une ruche vivante lors du travail sur les plans. Mais pour que la mise en place de ce mode de travail ne vire pas au désordre, il est important

que l'enseignant établit avec les élèves des règles communes, comprises, et admises par tous. L'organisation de la discipline se fait dans l'organisation du travail (Freinet, 1962). En proposant un travail individualisé pour chaque élève, le plan de travail permet à l'enseignant de gérer l'hétérogénéité de sa classe. L'organisation en individualisation du travail favorise les échanges coopératifs et l'entraide entre les élèves. Les enfants travaillent en autonomie. Ils sont libres de choisir et de planifier leurs activités avec l'aval de leur professeur. Ce dernier n'étant plus la seule ressource d'aide pour ses élèves, il est libre d'adapter sa guidance aux besoins de chacun. Il se positionne en médiateur entre ses élèves et leurs apprentissages (Cieutat, Connac, 2021). Le travail sur plan se réalisant en autonomie, un élève, qui terminerait rapidement son travail, peut travailler sur son plan.

Il est important que l'enseignant suive l'avancement des élèves sur leur plan de travail, les accompagne et encourage les retardataires pour les aider à finir. L'élève qui ne parviendrait pas à terminer son plan de travail ne sera pas sanctionné, il devra par contre reporter le travail non fait sur le plan de travail suivant (Le nouvel éducateur, 1996).

Freinet (1962) souligne le fait qu'il faut privilégier l'aide technique à la sanction pour ne pas décourager les élèves et leur permettre de garder confiance en eux. Il est indispensable de préserver leur enthousiasme pour qu'ils donnent leur maximum. « Cessez d'être le magister pour devenir le collaborateur attentif et dévoué » (Freinet, 1962, p. 23)

2.4. Un espace de liberté offert aux élèves

Si le cadre du plan de travail est défini par l'enseignant, le dispositif offre aux élèves un certain degré de liberté en leur permettant d'effectuer des choix. En effet, une fois initié au travail en autonomie et au travail sur plan, l'élève est libre de choisir dans quel ordre il va réaliser les exercices de son plan de travail. Progressivement avec l'aval de son enseignant, il pourra choisir quel type de fichiers il pourra mettre dans son plan en fonction de ses manques. Suite à cela, les élèves deviennent souvent force de propositions et soumettent d'eux-mêmes des travaux à réaliser seuls en fonction de leurs centres d'intérêts.

La réalisation du plan de travail hebdomadaire devient l'objet d'un contrat passé entre l'élève et l'enseignant (ICEM, 2005). Freinet (1962) indique qu'il ne peut y avoir de véritable plan de travail, s'il n'y a pas de participation affective, de choix ou d'acceptation de celui-ci par l'élève. Cette notion de choix effectué et accepté par l'élève est importante, car Freinet

explique que l'individu n'apprécie pas d'être actionné d'autorité et qu'il a, dans ce cas, tendance à réagir à l'inverse de ce qu'on attend de lui. Il souligne également que les enfants sont souvent généreux dans la prévision de leurs projets. Ils aiment connaître à l'avance ce qu'ils auront à faire et l'apprécient davantage encore lorsque ce sont eux qui l'ont décidé. Le travail sur fichiers autocorrectifs montre à l'élève que l'enseignant lui fait confiance pour mener à bien ses apprentissages tout en restant disponible pour lui. Pour Célestin Freinet (1966, cité par ICEM, 2005), l'élève est particulièrement sensible à la confiance que lui accorde son enseignant. Il se sent libéré de la surveillance de son professeur et se contrôle seul. Cette grande confiance que lui porte l'enseignant en le laissant libre de s'organiser dans son travail, de faire des choix concernant ses apprentissages, le rend responsable de ses actes et stimule son envie de s'engager dans les activités, et de toujours progresser : « il donnera alors à 100% et sans limite, ses forces, son initiative et son intelligence » (Freinet, 1962, p. 2).

« « Terminer mon plan » devient une des préoccupations majeures de nos élèves. Ils y parviennent sans que nous ayons à faire intervenir punitions ou récompenses. » (Freinet, 1962, p. 25).

2.5. Un outil d'évaluation pour l'enseignant, un outil d'auto-évaluation pour l'élève

Le plan de travail permet à l'enseignant de suivre l'évolution du travail de l'élève, permet d'objectiver ses réussites et ses échecs, donc d'évaluer son travail au sens traditionnel du terme, cependant Célestin Freinet (1962) insiste sur le fait que la correction du plan de travail ne doit pas être une correction sanction comme le sont les corrections ou les évaluations dans l'enseignement traditionnel. La correction du plan de travail doit se faire en continue. Le maître ne souligne pas les fautes, il attire l'attention de l'élève dessus qui les corrige. Il ne met pas de notes. Sa correction n'est pas une sanction mais l'apport d'une aide technique permettant aux élèves de produire un travail de meilleure qualité. Ainsi l'élève sera fier de son œuvre, il gardera l'enthousiasme et la confiance en lui indispensables à l'entreprise.

L'évaluation sur le plan de travail de Célestin Freinet prend la forme d'un graphique personnel évaluant le comportement scolaire de l'élève. L'évaluation n'est généralement pas effectuée par l'enseignant seul. Freinet apprend aux élèves à s'auto-évaluer et à co-évaluer leurs camarades. Il constate ainsi que si l'élève s'auto-évalue plutôt sévèrement, ses camarades l'évaluent de manière très objective. Chaque travail est annoté d'une mention

allant de très mal à très bien (Figure 5). Les points sont ensuite reliés entre eux donnant ainsi le graphique hebdomadaire personnel de l'élève. Il retranscrit les efforts fournis par l'élève et encourage l'enfant en mettant en avant ses progrès.

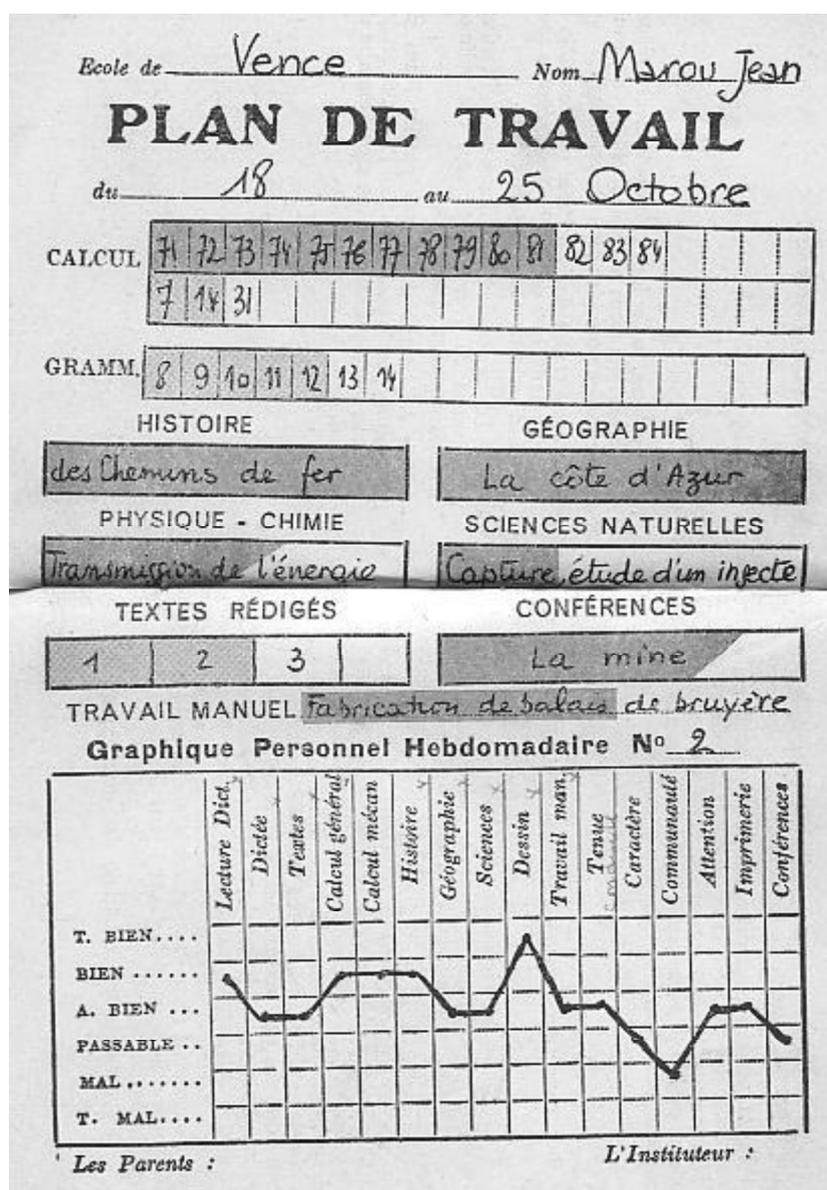


Figure 5 : Le plan de travail individuel hebdomadaire de Célestin Freinet⁵

⁵ Figure tirée de Freinet, C. (1962) *Les plans de travail*. Bibliothèque de l'École Moderne, 15, 1-26. <https://www.icem-freinet.fr/archives/bem/bem-15/bem-15.htm> consulté le 30/04/2023.

Si le plan de travail est un outil d'évaluation pour l'enseignant, il est également un outil d'auto-évaluation pour l'élève. L'auto-évaluation permet à l'élève de savoir s'il a compris ou non la notion, s'il a suffisamment travaillé ou pas (le nouvel éducateur, 1996). Il est important que les élèves s'impliquent dans leurs évaluations. En effet : « les enfants en tirent un maximum de profit quand ils peuvent se repérer, apprendre à s'évaluer » (Osterriech, 1973, 1995, cité par ICEM, 2005, p. 52). L'ICEM (2005) souligne également que l'autocorrection responsabilise les enfants sur leurs progrès. Or les progrès sont un vecteur de motivation d'où l'importance de rendre les critères d'évaluation explicites pour tous les élèves.

L'auto-évaluation ne dispense pas l'enseignant de la correction des productions de l'élève. Il conserve tout son rôle dans la validation des réussites de l'élève, dans la correction de travaux pour lesquels la réalisation d'une fiche d'autocorrection ne serait pas possible, ou encore lorsque les réponses doivent être données à l'oral par les élèves chez les plus petits notamment.

Ces temps de correction, de bilan du plan peuvent être effectués tout au long de la semaine. Ils se présentent comme des moments d'échange individuel entre le professeur et son élève. Suivant l'esprit du dispositif mis au point par Célestin Freinet, aucune note n'est attribuée par le professeur à l'élève (ICEM, 2005). L'élève s'auto-évalue avec l'aval ou l'aide de son enseignant. L'enfant comprend et accepte son appréciation. Il devient responsable : « La responsabilité est le fait de répondre totalement de ses actes et de les assumer. » (Paturet, 1995, cité par Connac, 2016, p. 6).

La validation régulière des acquis et les exercices en autocorrection permettent à chaque apprenant de savoir où il en est, ce qu'il a acquis et ce qu'il lui reste à acquérir. Dans ce système, évaluation et apprentissage sont intimement liés. Il s'agit pour Cieutat et Connac (2021) d'un système d'évaluation éducative et positive.

2.6. Un outil stimulant la motivation de l'élève

Le plan de travail développé par Célestin Freinet est un outil pédagogique qui semble, d'un point de vue théorique, répondre à de nombreux critères favorisant la motivation des élèves. En effet, en permettant à l'élève de choisir certaines activités, en le laissant libre dans l'organisation de son travail à l'intérieur de son plan, en favorisant le travail en autonomie, le

plan de travail semble répondre aux besoins de compétence et d'autonomie donc au besoin d'autodétermination nécessaire à l'élève pour s'engager dans les apprentissages. L'élève est responsabilisé, il devient acteur de ses apprentissages. Il travaille en autonomie et se contrôle seul donc par voie de conséquence le sentiment de surveillance par l'enseignant diminue. L'enseignant privilégie l'aide technique à la sanction. En développant la coopération entre ses élèves, il fait disparaître la compétition qui pouvait exister entre eux. Or la surveillance, les menaces de punitions, et la compétition entre les élèves sont des obstacles reconnus à la motivation intrinsèque.

La possibilité offerte à l'élève de choisir ses activités devrait favoriser la perception qu'il a des valeurs de celles-ci. Le plan de travail individuel permet d'adapter les activités aux capacités de l'élève, il choisira alors un travail qu'il se sentira capable de réaliser. Ce paramètre semble répondre au besoin de contrôlabilité qu'il doit avoir de l'activité. Le travail sur fichier autocorrectif responsabilise l'élève et lui permet également de développer la perception de sa compétence. Ce dispositif, en permettant à l'élève de trouver du sens à l'activité qu'il effectue, d'avoir la perception de sa compétence en s'auto-évaluant, et de choisir une activité pour laquelle il contrôle le déroulement, semble réunir les conditions favorables à l'engagement cognitif de l'enfant dans ses apprentissages. Il persévère pour parfaire l'accomplissement de l'activité et il réussit.

3. Problématique et Hypothèses

3.1. Problématique

Après avoir développé dans le cadre théorique le concept de motivation et le dispositif plan de travail, une question émerge :

En quoi la mise en place du plan de travail par les enseignants contribue-t-elle à développer la dynamique motivationnelle des élèves ?

3.2. Hypothèses

Cette problématique nous amène à émettre deux hypothèses :

1. La mise en place du plan de travail renforce la perception de la contrôlabilité de l'activité.
2. La mise en place du plan de travail renforce la perception de sa compétence.

Deuxième partie : Méthodologie de recherche

1. Justification du choix méthodologique

La problématique étant articulée sur la mise en place par les enseignants du dispositif plan de travail et sur la dynamique motivationnelle des élèves, nous privilégierons le recueil de données de type empiriques plutôt que des données documentaires.

Trois modes de recueils de données s'offrent alors à nous : l'enquête par questionnaires, l'entretien, et l'observation directe. Idéalement, il aurait été très intéressant d'allier les trois modes de recueil de données pour avoir une recherche la plus complète possible : une enquête par questionnaire auprès des élèves, des observations directes dans les classes, et des entretiens individuels avec les enseignants. Cette triple option n'a pas été retenue car elle aurait été beaucoup trop chronophage.

Notre problématique tendant à interroger les effets de l'utilisation d'un dispositif sur la dynamique motivationnelle des élèves, une enquête par questionnaire aurait pu être envisagée pour recueillir le ressenti des élèves à ce sujet. Mais l'enquête par questionnaire est une méthode de recueil de données quantitative, cela signifie qu'il faut un grand nombre de réponses pour que les résultats de l'enquête soient fiables : « dans le domaine des sciences sociales, l'usage est que la taille de l'échantillon varie entre 100 et 1000 individus » (Guibert, Jumel, 1997, p. 107). Notre public d'élèves comprend des enfants âgés entre 3 et 11 ans, or pour que les résultats de l'enquête soient fiables, il est important qu'il y ait : « correspondance entre le monde de référence des questions et le monde de référence du répondant » (Quivy, Van Campenhoudt, 1995, p. 192) ce qui ne peut pas être garanti chez un public si jeune. De plus, la finalité de la méthode quantitative est de : « recueillir des données exploitables pour les restituer en distributions statistiques » (Guibert, Jumel, 1997, p. 105). Ce n'est pas

l'objectif de notre étude. Pour ces différentes raisons, nous n'avons pas retenu l'enquête par questionnaires auprès des élèves.

L'objectif de notre recherche ayant plutôt une finalité herméneutique, cherchant à comprendre l'impact d'un dispositif sur la motivation des élèves, nous allons plutôt nous orienter vers une méthode de recueil de données qualitative : « Madeleine Gravitz rappelle que l'analyse qualitative se différencie de l'analyse quantitative par l'importance donnée à la valeur d'un thème et à sa présence ou son absence dans le contenu étudié et non pas au nombre d'apparitions d'un critère. » (Grawitz, 1993, cité par Guibert, Jumel, 1997, p. 140). Nous allons privilégier le travail approfondi sur une population restreinte qu'apporte la méthode qualitative au travail superficiel sur un grand nombre d'individus que permet l'approche quantitative (Quivy, Van Campenhoudt, 1995). Nous aurions pu utiliser l'observation directe pour observer et analyser le comportement et les interactions des élèves mais ce mode de recueil d'informations ne peut être utilisé seul : « les résultats de l'observation complètent ceux obtenus par d'autres méthodes, d'autres sources, d'autres enquêtes et que leur validation naît de cette confrontation. » (Guibert, Jumel, 1997, p. 94). De plus, dans l'observation directe, la présence de l'observateur peut influencer sur le comportement des observés. Il faut en avoir conscience et en tenir compte lors de l'analyse. Pour atténuer ce phénomène, il est souhaitable de réitérer les observations (Guibert, Jumel, 1997). Compte tenu du temps limité dont nous disposons pour réaliser cette recherche, nous avons choisi d'écarter l'observation directe même si nous avons conscience que cela aurait pu être une méthode intéressante pour compléter notre recueil de données.

Nous avons choisi de centrer notre recherche sur le recueil du point de vue d'enseignants utilisant le plan de travail au sein de leur classe. L'objet de la recherche portant sur la mise en place par les enseignants d'un dispositif pédagogique, le recueil de leurs points de vue à partir d'entretiens pourrait nous permettre de collecter et d'analyser un maximum de données quant à leurs ressentis sur les effets de la mise en place du plan de travail sur la dynamique motivationnelle de leurs élèves. Pour cela, l'entretien individuel auprès d'enseignants volontaires nous semble être le mode de recueil d'informations privilégié : « L'objet de l'entretien étant de recueillir de l'information » (Guibert, Jumel, 1997, p. 101). L'entretien permet l'analyse du sens que les professionnels accordent à leurs pratiques ainsi qu'aux événements auxquels ils sont confrontés. Il présente également l'avantage de pouvoir

recueillir des éléments d'analyses profonds (Quivy, Van Campenhoudt, 1995). Dans le cadre de notre recherche, nous effectuerons des entretiens semi-directifs. En effet :

L'entretien semi-directif introduit un niveau intermédiaire entre l'attitude non directive qui donne priorité à la liberté, l'autonomie, l'expression de l'interlocuteur et l'attitude directive qui vise à obtenir des réponses à une série de questions dont l'ordre et la formulation sont conçus par anticipations (Guibert, Jumel, 1997, p. 102).

Par ses questions ouvertes bien adaptées au recueil d'opinion, l'entretien semi-directif permet d'interroger l'individu avec souplesse et contrôle. Il facilite l'expression de l'interviewé en lui laissant un certain degré d'autonomie tout en le guidant vers les thèmes prioritaires pour l'étude. La préparation d'un guide d'entretien facilite ce guidage. (Guibert, Jumel, 1997).

2. Les modalités du recueil de données

Pour construire nos entretiens, nous avons élaboré un guide d'entretien comprenant des questions principales ouvertes permettant à la personne de s'exprimer librement et des questions de relance plus fermées si les réponses attendues ne venaient pas suite à la question principale.

Notre guide d'entretien s'articule autour de deux parties. La première partie est consacrée au plan de travail, et aux raisons de sa mise en place par l'enseignant. Cela permet de comprendre comment il est organisé, utilisé, pourquoi et quels sont ses avantages ou inconvénients pour l'enseignant et les élèves. La seconde partie interroge les enseignants sur la motivation, la perception de la contrôlabilité de l'activité pour les élèves, et la perception de leur compétence. Le guide d'entretien est consultable en annexe 1.

3. Mise en place concrète

| | E1 | E2 | E3 | E4 |
|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------|----------------------|
| Date | 06/06/2023 | 13/06/2023 | 13/06/2023 | 20/06/2023 |
| Durée | 11min 31s | 15min 39s | 12min41s | 20min 09s |
| Niveaux | GS | CM1 - CM2 | CE2 – CM2 | ULIS |
| Ancienneté du PE | 18 ans | 14 ans | 22 ans | 17 ans |
| Nombre d'élèves dans la classe | 24 | 20 4 CM1 16 CM2 | 25 9 CE2 16 CM2 | 14 |
| Secteur de l'école | Semi-rural plutôt défavorisé | Semi-rural plutôt favorisé | Rural | Urbain défavorisé |

Nous avons mené quatre entretiens semi-directifs avec des enseignants sur une période de deux semaines. Les entretiens réalisés avec les enseignants E1, E2, et E4 ont été réalisés en présentiel pendant leur pause méridienne. L'entretien avec l'enseignant E3 a été réalisé par téléphone à sa demande. Il nous été plus difficile de comprendre le fonctionnement du plan de travail de l'enseignant E3 car s'agissant d'un entretien téléphonique nous n'avons pas pu voir comment cela s'organisait dans sa classe ni les documents sur lesquels il s'appuyait. D'après ce tableau, nous pouvons constater que le plan de travail est un outil qui est utilisé de la maternelle au CM2. Le milieu social des enfants fréquentant l'école ne semble pas être un critère influant sur son utilisation.

Cependant, nous sommes consciente que nous pouvons analyser les quatre entretiens effectués pour tenter de valider ou d'invalider nos hypothèses mais que ce nombre est très insuffisant pour pouvoir généraliser et en tirer quelque conclusion que ce soit.

Troisième partie : Résultats et analyse

1. Résultats bruts

1.1. Retranscription des entretiens

Les retranscriptions des quatre entretiens menés avec les enseignants ayant mis en place les plans de travail dans leur classe sont disponibles en annexe. Afin de faciliter la lecture de la retranscription, nous avons adoptée le codage suivant :

- LA : Lilia Abidi
- E1, E2, E3, E4 respectivement enseignant 1, 2, 3, et 4

1.2. Thématiques des entretiens

La synthèse des quatre entretiens réalisés nous a permis de faire ressortir les différentes opinions des enseignants interrogés sur des thématiques communes. Ils nous ont également permis de faire ressortir d'autres thèmes importants qu'il sera intéressant d'analyser.

Le tableau ci-dessous récapitule les thèmes qui seront abordés lors de l'analyse des données. La case est cochée si le thème est abordé dans l'entretien.

| Plan de travail et motivation | E1 | E2 | E3 | E4 |
|--|----|----|----|----|
| Nature du plan de travail | x | x | x | x |
| Raisons de sa mise en place | x | x | x | x |
| Accueil du dispositif par les élèves | x | x | x | x |
| La motivation de l'élève | x | x | x | x |
| La perception de la contrôlabilité de l'activité | x | x | x | x |
| La perception de sa compétence | x | x | x | x |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|---|
| Explicitation | X | | X | X |
| Influence sur le climat de classe | | | X | X |

1.3. Analyse longitudinale des entretiens

1.3.1. Entretien avec l'enseignant 1 (E1)

L'enseignante conçoit ses plans de travail pour une période de huit jours de classe. Ses élèves y travaillent toutes les matières sauf les sciences.

Elle a choisi d'instaurer les plans de travail dans sa classe car elle n'aimait pas le fonctionnement en ateliers utilisé classiquement à l'école maternelle. Elle conçoit elle-même les plans de travail de chaque élève et choisit les activités ce qui lui permet de gérer l'hétérogénéité des élèves de sa classe. Elle peut ainsi s'adapter au besoin de chaque élève. Le travail est très individualisé.

Elle trouve que le dispositif est très bien accueilli par les élèves. Cela fait maintenant plusieurs années qu'elle utilise les plans de travail, et elle constate qu'elle n'a plus d'élèves en opposition sur le travail, et n'observe plus de stratégies d'évitement. Elle pense que c'est lié à la notion de choix offerte par le plan de travail. Les enfants ont la possibilité de choisir l'ordre dans lequel ils vont réaliser les activités inscrites sur leur plan de travail. Ils peuvent également, s'ils ont des activités communes, choisir de travailler ensemble.

Une compétence non acquise sur le plan de travail est remise sur le plan de travail suivant. Lorsque l'élève valide certaines compétences telles qu'écrire son prénom en écriture cursive, il le note sur le tableau d'affichage, la classe l'applaudit, et il gagne une étoile qu'il peut accrocher à côté de son porte-manteau. Ça le valorise et encourage les autres. Pour elle, la perception qu'a l'élève de sa compétence n'est pas uniquement lié au plan de travail, mais également au système d'affichage mural des compétences de fin de Grande Section permettant aux élèves de savoir où ils en sont.

La perception de la contrôlabilité de l'activité lui semble induite par deux facteurs : le premier, la liberté de pouvoir choisir l'ordre de réalisation des activités au sein du plan de

travail et le second sans lien avec le plan de travail un objectif clair fixé avec l'élève. L'enseignante n'exige pas forcément qu'ils terminent leur plan de travail, cependant si elle estime qu'à l'issue du plan de travail la compétence n'est pas acquise, le travail est reporté sur le plan de travail suivant pour permettre à l'élève d'avoir le temps dont il a besoin pour acquérir cette compétence.

L'élève n'est pas en concurrence avec les autres mais avec lui-même et chacun de ses progrès sont valorisés. La dynamique est positive.

Si elle attribue les progrès des élèves au travail individualisé engendré par le dispositif plan de travail, les progrès des élèves en matière de comportement, respect des règles, entraide ne sont pas forcément induit par le plan de travail mais plutôt par le fonctionnement global de la classe mis en place par le professeur.

1.3.2 Entretien avec l'enseignant 2 (E2)

L'enseignante élabore ses plans de travail pour une période de trois semaines. C'est elle qui en choisit le contenu. Toutes les activités inscrites dans les cases grisées sont obligatoires, il s'agit d'activités en mathématiques et en français, celles inscrites dans les cases blanches sont facultatives, et peuvent concerner d'autres matières.

C'est la troisième année qu'elle utilise ce dispositif. Membre de l'ICEM depuis 2018, c'est au travers des dires de ses collègues qu'elle a eu envie de mettre en place les plans de travail dans sa classe. Elle apprécie que les enfants puissent travailler à leur rythme. Le fait qu'ils travaillent en autonomie lui permet de se libérer du temps pour pouvoir retravailler certaines notions avec des élèves, d'observer ses élèves au travail, d'aller les voir et d'organiser des temps de régulation si besoin. Cela lui permet de gérer l'hétérogénéité de sa classe. Elle constate que le dispositif est très bien accueilli par les élèves et elle pense que : « du moment que tu laisses un élève choisir l'activité, elle est forcément mieux perçue que si tu l'imposes. »

Elle constate que le plan de travail convient très bien aux élèves autonomes, ils peuvent avancer à leur rythme et persévèrent pour terminer toutes les activités obligatoires et accéder aux activités facultatives ou terminer leur fichier qui est tamponné et montré aux parents. Ce mode de fonctionnement les motive. Pour quelques autres, ils ont un peu tendance sur le temps de plan de travail à se relâcher et il faut être derrière eux pour les pousser à avancer.

Elle relativise en se disant que de toute façon quelque soit le mode de fonctionnement, c'est un phénomène que l'on peut observer. L'enseignante a établi un système d'itinéraire lui permettant de différencier ses plans de travail. Ainsi la charge de travail est adaptée à chaque élève afin qu'ils soient tous en capacité de terminer leur plan de travail sans stress.

Si elle constate que cela facilite l'engagement cognitif et la persévérance, elle est plus septique quant à l'amélioration des résultats. Elle n'est pas sûre que ce soit grâce au plan de travail que les élèves progressent mais elle se dit que quand même les temps de remédiation qu'elle peut libérer pour reprendre les notions avec les élèves qui en ressentent le besoin ne peut que les aider à progresser.

Le plan de travail motive certains élèves, mais les aide tous à apprendre à s'organiser pour effectuer leur travail ce qui lui semble une aide précieuse pour préparer à l'entrée au collège. La plupart des activités mises en place par l'enseignante au sein du plan de travail sont autocorrectives ce qui permet aux élèves de savoir où ils en sont donc de faciliter sa capacité à percevoir ses compétences. Elle liste également au début de chaque plan de travail toutes les compétences travaillées précédemment sur un tableau et les élèves doivent indiquer s'ils se sentent expert, à besoin de remédiation ou ni l'un ni l'autre dans le plan de travail qui débute. La perception de la contrôlabilité à réaliser l'activité apparaît dans l'autonomie laissée à l'élève dans le choix de l'ordre de réalisation des activités. L'élève a également le choix lors du temps de travail sur plan de choisir la place où il veut travailler et la possibilité de faire appel à un camarade expert de la notion s'il en ressent le besoin. Le système de recours à un élève expert et les temps de remédiation permettent aux élèves en difficulté sur une notion de ne pas se sentir seul face à cette difficulté ce qui est rassurant pour eux.

1.3.3 Entretien avec l'enseignant 3 (E3)

L'enseignante réalise des plans de travail comprenant six activités : cinq de français et une d'art visuel. Elle conçoit les activités et choisit le contenu adapté à chaque élève.

Le travail sur plan permet à chaque élève d'avancer à son rythme. Elle a mis en place un système de clé d'autonomie dans lequel progressivement l'élève obtient de plus en plus d'autonomie et peut choisir l'ordre de réalisation de ses activités au sein de son plan de travail. Cela le responsabilise et le rend acteur de ses apprentissages. Ce dispositif lui permet également de pouvoir se dégager du temps pour aider les élèves qui en auraient besoin. Ces

élèves-là disposent en général de moins d'autonomie. Elle travaille avec eux en petit groupe pendant que les autres sont en autonomie.

Lorsqu'un élève ne parvient pas à terminer son plan de travail, l'enseignante s'entretient avec lui afin de comprendre pourquoi il n'a pas réussi à finir.

Elle constate que le dispositif plan de travail est très apprécié des élèves. Les élèves en clé d'autonomie 2 ou 3 peuvent choisir l'ordre dans lequel ils réalisent leurs exercices, peuvent s'asseoir à la place qu'ils veulent pour travailler, et l'élève avec lequel ils souhaitent travailler. Ils ont le choix et c'est très motivant pour eux.

Cette enseignante aborde la perception de la valeur de l'activité en expliquant l'importance de l'explicitation des compétences travaillées afin de donner du sens. Si l'activité fait sens pour l'élève, son engagement dans la tâche sera facilité. L'élève a une vision plus claire de ce qui est à faire et de ce qu'il lui reste à travailler pour progresser. Cela aide l'élève dans la perception qu'il a de sa compétence. Le principe d'autocorrection permet également à l'élève d'avoir un rétrocontrôle sur son travail effectué.

L'apprentissage progressif de l'autonomie à travers les différents niveaux de clé d'autonomie permet aux élèves d'être de plus en plus autonomes dans l'organisation de leur travail mais également de disposer de plus de liberté, donc de pouvoir choisir : l'ordre de réalisation des activités, leur place de travail dans la classe, les camarades avec lesquels ils souhaitent travailler, et le droit de s'autocorriger. La perception de la contrôlabilité de l'activité augmente avec le niveau de clé d'autonomie de l'élève. En revanche si l'élève ne respecte pas le contrat, il perd une clé d'autonomie la fois suivante.

Le travail en autonomie des élèves permet à l'enseignante d'apporter un soutien plus important aux élèves en difficultés. Le plan de travail favorise donc la réussite des élèves les plus fragiles. L'autonomie laissée aux élèves les plus performants les responsabilise et les rend acteurs de leurs apprentissages, libres d'avancer à leur rythme.

Un système de tutorat est également mis en place pour permettre aux élèves de savoir vers qui demander de l'aide et cela favorise les pratiques de coopération au sein de la classe et améliore le climat de classe.

1.3.4 Entretien avec l'enseignant 4 (E4)

L'enseignante conçoit ses plans de travail pour une durée d'environ une semaine. Ils sont organisés de façon à être accessibles à tous les élèves. La compétence travaillée est notée et associée à une image qui permettra à l'élève d'identifier de façon autonome la tâche à accomplir ou le matériel à utiliser même s'il ne sait pas lire. La consigne est indiquée de façon explicite ce qui permet aux enfants d'identifier le critère de réussite et l'attendu en terme de répétition. Pour les jeunes élèves, c'est elle qui décide du contenu du plan de travail. Les élèves plus habitués du dispositif peuvent choisir une compétence qu'ils souhaitent travailler. Elle a choisi d'instaurer les plans de travail dans sa classe pour trois raisons. La première raison est d'ordre organisationnel, le dispositif ULIS étant flexible, elle ne sait jamais à quel moment les enfants seront présents dans le dispositif. Le second aspect est fonctionnel, le plan de travail permet de gérer l'hétérogénéité de la classe. Les élèves sont âgés de six à douze ans avec un niveau scolaire qui oscille entre la petite section et le CE2. Le plan de travail permet un travail très individualisé en zone proximale de développement permettant à chacun de progresser à son rythme. Le troisième aspect est la motivation. Pour elle, il permet aux élèves d'avoir une bonne perception globale de la tâche à accomplir, mais aussi d'exprimer un choix dans l'organisation de leur travail. Le plan de travail plaît beaucoup aux élèves. Ils le réclament quand elle propose d'autres activités. Elle pense qu'il leur permet de structurer le temps au sein du dispositif en leur offrant une visibilité précise sur les attendus.

Même si l'enseignante est parfois encore obligée de donner un laps de temps précis pour que l'élève choisisse quelle activité il souhaite effectuer, les élèves s'engagent volontairement dans la tâche, elle n'a plus à leur imposer la mise au travail. La mise à la tâche se fait de façon autonome. Elle souligne qu'elle n'intervient quasiment plus sur l'aspect organisationnel du dispositif mais uniquement sur l'aspect pédagogique pour apporter de l'aide aux élèves.

L'enseignante stimule la motivation externe de l'élève avec la mise en place d'un système de récompense : lorsque l'élève termine son plan de travail, il a droit à un bonbon et un temps libre un peu plus conséquent que ceux proposés classiquement entre les tâches. Au sujet de la réussite, l'enseignante constate que ses élèves progressent, cependant elle n'est pas certaine que ces progrès soient à attribuer nécessairement au plan de travail. Après réflexion, elle indique quand même que le fait que chaque élève puisse travailler la compétence dans sa zone proximale de développement doit lui permettre d'obtenir de meilleurs résultats mais elle ne l'affirme pas.

La perception de la contrôlabilité à réaliser l'activité est favorisée par les différents choix que les élèves peuvent progressivement faire dans la réalisation de leur plan de travail à savoir : le choix de la compétence qu'ils souhaitent travailler, le choix de la modalité de travail seul ou en groupe, une mise en activité autonome grâce au système de pictogrammes et de consignes explicites, la responsabilité de s'autocorriger et d'autoévaluer la réussite ou non de l'exercice. Les élèves deviennent progressivement autonomes et responsables de leurs apprentissages.

La perception de la compétence est objectivée sur un grand panneau récapitulatif contenant toutes les compétences à acquérir. C'est à partir de ce panneau que les élèves choisissent la compétence qu'ils souhaitent travailler. Il est séparé en quatre couleurs. La première couleur est dédiée aux compétences que l'enfant ne travaille pas ou ne veut pas encore travailler mais il le fera bientôt. La seconde couleur correspond aux compétences dans lesquelles l'élève est en phase d'apprentissage, il a besoin de l'aide de l'adulte. La troisième couleur correspond aux compétences pour lesquelles l'élève est en phase de systématisation, il s'entraîne seul. Et enfin la quatrième couleur est destinée aux compétences validées par l'évaluation.

L'enseignante a également conçu une boîte des compétences dans laquelle l'élève enlève du panneau ses pictogrammes correspondants aux compétences validées et les rangent dans sa boîte de compétences. Il remplit également avec son enseignante son livret de compétences. L'enseignante valorise chaque changement de couleur notamment lorsque certaines compétences prennent plusieurs mois voire une ou deux années pour être validées. Elle objective ainsi la démarche de progrès de l'élève. Sur son plan de travail individuel, l'élève prend conscience de sa compétence à réaliser l'activité au travers de consignes très explicites permettant à l'enfant d'identifier le critère de réussite attendu, puis des questions pour lui permettre de vérifier si sa compréhension de la consigne est exacte. Ensuite il s'autocorrige et s'autoévalue ce qui l'amène automatiquement à prendre conscience de sa compétence.

L'enseignante précise que comme elle conçoit des plans de travail hebdomadaires très individualisés pour chacun des élèves en fonction de son plan de travail en cours, ils sont toujours réalisés en zone proximale de développement donc l'élève est en capacité de le terminer.

L'enseignante intègre également à ses plans de travail des activités en coopération à plusieurs et un système de tutorat. Cela lui a permis de développer la coopération au sein du groupe. Elle trouve également que le fait que ses élèves soient très autonomes dans la mise à la tâche a un effet apaisant sur le climat de classe.

2. Analyse et croisement des données recueillies

Après avoir analysé longitudinalement les entretiens de chaque enseignant, nous allons reprendre les thèmes ressortis pendant les entretiens et croiser les données recueillies à leur sujet dans chaque entretien.

2. 1 La nature du plan de travail

Les quatre enseignantes interrogées disposent d'un plan de travail singulier conçu par leur soin. La durée du plan de travail est variable et propre à chaque enseignante. E4 réalise des plans de travail hebdomadaires, E1 et E3 les conçoivent pour une durée de deux semaines, et E2 pour une durée de trois semaines.

À l'exception d'E3 qui l'utilise pour le français et les arts visuels uniquement, les matières travaillées au sein du plan de travail sont essentiellement le français et les mathématiques. Chacune des trois autres enseignantes y ajoutent tout de même d'autres matières. E1 proposent des activités dans tous les domaines sauf les sciences. E2 a un système d'activités obligatoires à réaliser en français et en mathématiques et d'activités facultatives susceptibles de porter également sur les autres matières. E4 utilise le plan de travail également pour l'enseignement moral et civique.

2. 2 Les raisons de sa mise en place

Il ressort de ces quatre entretiens, de façon unanime, que le plan de travail leur permet de gérer l'hétérogénéité des élèves au sein de la classe. Il permet à l'élève d'avancer à son rythme. Ensuite chaque enseignant s'approprie sa manière de gérer l'hétérogénéité en adaptant les plans de travail.

Ainsi E1 et E4 propose un travail très individualisé pour chaque élève. E1 indique « ils sont organisés en fonction des besoins de l'enfant ».

E2 et E3, qui travaillent toutes les deux sur du cycle 3 avec quelques élèves de CE2 pour E3, apprécient que les élèves puissent travailler à leur rythme en autonomie totale ou relative. Cela leur permet de se dégager du temps pour aider les élèves plus en difficultés. Elles ont d'ailleurs pour cela mis en place un système de différenciation et de tutorat adaptant ainsi la

charge de travail et le niveau d'autonomie aux capacités de l'élève. Ainsi E2 a un système d'itinéraire pour adapter la charge de travail aux capacités de l'élève et un tableau dans lequel l'élève s'inscrit s'il sent qu'il a besoin d'aide pour une notion ou s'il se sent expert d'une notion, c'est-à-dire capable d'aider ses camarades sur une compétence qu'il maîtrise bien. E3 a conçu un système de clé d'autonomie. Elle a aussi développé pendant ce temps de travail un système de tutorat permettant aux élèves de savoir auprès de quel élève demander de l'aide si besoin.

Pour E4 qui travaille au sein d'un dispositif ULIS, le travail sur des plans individualisés lui permet de s'adapter à la flexibilité du dispositif d'un point de vue organisationnel. Elle apprécie que les élèves puissent faire des choix et trouve qu'ils ont une bonne perception globale de la tâche à accomplir.

2. 3 L'accueil du dispositif par les élèves

Les quatre enseignantes interrogées soulignent que le plan de travail plaît beaucoup aux élèves. Et trois enseignantes sur quatre indiquent que c'est lié à la notion de choix. Ainsi pour E1 : « ils ont toujours l'impression de choisir » et E3 : « Ils adorent parce qu'ils ont le choix » ; E2 précise : « du moment que tu laisses un élève choisir l'activité, elle est forcément mieux perçue que si tu l'imposes. » L'élève est auteur et responsable de ses choix. Il dispose d'un certain contrôle sur le déroulement de ses apprentissages ce qui favorise sa perception de la contrôlabilité (Viau, 2004) et répond à son besoin d'autonomie. Or le besoin d'autonomie est source de motivation intrinsèque.

2. 4 La motivation de l'élève

Dans le cadre théorique, nous avons étudié la théorie de la dynamique motivationnelle de l'élève élaborée par Rolland Viau. Il indique que les indicateurs de la dynamique motivationnelle sont des conséquences de la motivation. Ils sont au nombre de trois : l'engagement cognitif de l'élève, sa persévérance à poursuivre l'activité, et l'apprentissage qui en résulte. (Viau, 1997)

Les quatre enseignantes interrogées bien que n'utilisant pas les mêmes plans de travail constate que ce dispositif est motivant pour les élèves. Elles pensent toutes les quatre que c'est le degré de liberté offert à l'élève avec la possibilité de faire des choix qui le motive.

L'élève est responsable de ses choix, il dispose alors d'un certain contrôle sur le déroulement de ses apprentissages ce qui favorise sa perception de la contrôlabilité de l'activité. Il répond également à son besoin d'autonomie, élément source de motivation intrinsèque. L'engagement dans l'activité se fait facilement et de façon autonome. E1 constate qu'elle n'a pas d'élèves en opposition sur le travail. Et E4 précise que « les enfants sont très très très autonomes dans la mise à la tâche ».

Ils persévèrent dans les activités pour terminer le plan. D'une certaine manière, ils remplissent leur contrat. E1 n'impose pas aux élèves de terminer le plan de travail mais les compétences non validées sont reportées sur le plan de travail suivant. Pour E2, E3, et E4, les élèves sont tenus de terminer leur plan de travail. E3 réalise un bilan avec les élèves afin de comprendre avec eux pour quelles raisons ils n'ont pas réussi à finir leur plan de travail. Les élèves de E4 obtiennent une récompense lorsqu'ils terminent leurs plans de travail : un bonbon et un temps libre plus long. Avec l'introduction d'une récompense extrinsèque, l'activité est susceptible d'être réalisée à des fins externes au but d'apprentissage visé ce qui entrave le besoin d'autonomie de l'individu et diminue sa motivation intrinsèque (Deci, Koestner, et Ryan, 1999, cité par Vallerand, Carbonneau, Lafrenière, 2019).

Au sujet de la réussite, les réponses sont moins spontanées. E1 est assez affirmative et indique que comme l'élève travaille à son rythme, il prend le temps nécessaire pour acquérir les compétences. E2 et E3 pensent que le plan de travail a impact plus important sur la réussite des élèves en difficultés car elles ont plus de temps pour retravailler les notions avec eux et les accompagner dans leur travail. Un travail individualisé et l'aide de tuteurs les mettent en confiance et favorisent leur réussite. E4, après un temps de réflexion, se dit que le travail très individualisé qu'elle propose à chaque élève doit l'aider à progresser au mieux, mais elle ne peut pas le prouver.

L'engagement spontané dans la tâche, la persévérance dans l'activité pour remplir son contrat, et l'autonomie dont dispose l'élève pour réaliser son plan de travail favorisent la motivation intrinsèque de l'élève. Or ces trois éléments ressortent de nos quatre entretiens. Chez E4, même si l'on peut observer de la même manière l'engagement et la persévérance de l'élève à accomplir la tâche, et le développement de l'autonomie, le résultat est biaisé par la récompense qu'E4 distribue à chaque fin de plan de travail. En effet, les récompenses extrinsèques diminuent la motivation intrinsèque (Deci, Koestner, et Ryan, 1999, cité par Vallerand, Carbonneau, Lafrenière, 2019). Cependant, nous pouvons considérer que même

s'il ne s'agit plus de motivation intrinsèque, il s'agit de motivation extrinsèque régie par le mode autonome, c'est-à-dire dont la part d'autodétermination est importante. Et la recherche d'un apprentissage en mode autonome plutôt qu'en mode contrôlé favorise l'intérêt de l'élève pour le travail scolaire (Cosnefroy, Fenouillet, 2019).

2. 5 La perception de la contrôlabilité de l'activité

Viau définit la perception de la contrôlabilité de l'activité telle que « la perception qu'a l'élève du contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences. » (Viau, 2004, p.3)

Il explique également que pour répondre à son besoin d'autonomie, il est important que l'élève ait l'impression d'avoir un certain contrôle sur le déroulement de ses apprentissages et qu'il se sente en partie responsable de ses réussites et de ses échecs. (Viau, 2004) Et les quatre enseignantes interrogées sont unanimes sur ce point : c'est l'autonomie laissée aux élèves avec la possibilité de faire des choix qui leur permet d'augmenter la part de contrôle qu'ils peuvent exercer sur le déroulement de l'activité ainsi que sur ses conséquences. Les quatre enseignantes laissent leurs élèves libres de réaliser les activités dans l'ordre qu'ils préfèrent. E2, E3, et E4 laissent également leurs élèves libres de choisir leur place de travail dans la classe ainsi que la possibilité ou non de faire appel à un camarade expert s'ils en ressentent le besoin. Leurs élèves ont accès librement aux fichiers d'autocorrection. C'est une marque de confiance qui leur est faite, les responsabilise et les rend acteurs de leurs apprentissages. E4 va même un peu plus loin en laissant à ses élèves habitués du travail sur plan le choix des compétences qu'ils souhaitent travailler. L'élève a ainsi la possibilité d'être à l'origine de son action, et de choisir son action. Il est également responsable de ses choix. E1 qui enseigne en Grande Section et E4 au sein d'un dispositif ULIS soulignent l'importance de la clarté des consignes et des critères de réussite attendus pour que la mise à la tâche puisse se faire de façon autonome.

E2 indique qu'à travers cela les élèves apprennent aussi à s'organiser dans leur travail.

2. 6 La perception de sa compétence

La perception de sa compétence à accomplir une activité pédagogique correspond à la perception qu'a l'élève de sa capacité à mener à bien l'activité (Viau, 2004).

Viau (1997) indique que l'enseignant peut aider l'élève à avoir une perception réaliste de sa compétence en lui laissant des responsabilités en matière d'évaluation et en lui apportant les outils nécessaires. Nous pouvons donc penser que les exercices autocorrectifs peuvent répondre à cela.

À ce sujet, les réponses sont plus mesurées. En effet, E1 indique que la perception qu'a l'élève de sa compétence n'est pas uniquement liée au plan de travail mais plutôt au travers de l'affichage des compétences à acquérir en fin de Grande Section. Lorsque l'élève valide une compétence il reçoit une étoile de champion. E2 et E4 ne le verbalisent pas, mais elles expliquent chacune avoir un système de tableau récapitulatif en parallèle du plan de travail permettant d'aider l'élève à évaluer comment il se positionne par rapport aux compétences étudiées ou à étudier. Cela lui permet par un rétrocontrôle visuel de savoir où il en est. E2, E3, et E4 utilisent toutes les trois des activités autocorrectives dans le plan de travail en précisant que cela permet à l'élève de mieux se situer dans son apprentissage. E1, E3 et E4 insistent sur la nécessité de proposer des consignes très explicites aux élèves. E3 précise que : « ça permet aux élèves d'avoir une vision claire de ce qui est à travailler. » E4 ajoute systématiquement le critère de réussite attendu et des questions pour s'assurer que la consigne soit comprise. E2 et E3 expliquent que les temps de travail sur plan leur permettent de prendre le temps pour accompagner les élèves les plus fragiles ou à besoin de remédiation. Elles ont également mis en place un système de tutorat ou d'élèves expert auxquels les autres peuvent se référer. Encadrés et soutenus par leurs enseignants, ou avec la possibilité de se faire aider par un camarade tuteur ou expert, l'élève a une meilleure perception de sa compétence. Les quatre enseignantes interrogées proposent également un travail individualisé pour chaque élève. Leurs élèves se retrouvent ainsi en capacité de réussir les exercices proposés. Ils se retrouvent de ce fait en position de réussite dans leur travail. Pour Viau (2004), la réussite influence positivement la motivation de l'élève. Elle est à la fois une cause et une conséquence de la motivation. D'après Bandura (1986, cité par Viau, 1997), le fait de pouvoir observer la réalisation de l'activité, de pouvoir s'appuyer sur des performances antérieures, ainsi que les encouragements formulés par un professeur pour convaincre l'élève de ses

capacités à réaliser un exercice sont trois éléments qui favorisent la perception que l'élève a de sa compétence.

2. 7 Des objectifs d'apprentissage clairs

Non abordé de façon frontale dans notre grille d'entretien, ce thème est ressorti dans trois de nos quatre entretiens. E1 souligne que pour que l'élève puisse avoir une bonne perception de la contrôlabilité à accomplir l'activité : « il faut qu'il sache exactement précisément ce qu'on attend de lui. » E3 et E4 rattachent ceci plutôt à la perception que l'élève a de sa compétence et elles insistent sur la nécessité pour les élèves de savoir quelles compétences ils travaillent, et le critère de réussite attendu. C'est un pré-requis à une mise à la tâche autonome. E3 ajoute que cela donne du sens à l'activité. En cela, elle rejoint la définition donnée par Rolland Viau de la perception de la valeur de l'activité : « La perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit (Eccles, Wigfield, et Schiefele, 1998) » (Viau, 2004, pp. 2-3). S'il est essentiel que l'élève sache exactement ce qui est attendu de lui pour accomplir une activité, il nous semble que cet élément est plutôt à rapprocher de la perception qu'a l'élève de sa compétence à accomplir l'activité. Viau définit la perception de sa compétence comme : « une perception que l'élève a de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir (Pajares, 1996 ; Bandura, 1993). » (Viau, 2004, p. 3). Si l'élève ne comprend pas ce qu'il doit faire, il ne peut pas se sentir capable de mener à bien l'activité.

2. 8 L'influence sur le climat de classe

L'influence sur le climat de classe est un thème qui est ressorti dans deux entretiens sur les quatre. E3 et E4 indiquent que les créneaux de travail sur plan apportent un effet bénéfique sur le climat de classe. E3 pense que c'est lié au système de tutorat mis en place qui favorise la coopération entre les élèves. E4 confirme en expliquant qu'elle a également mis en place un système de tutorat et qu'elle intègre dans ses plans de travail des activités en coopération. Elle constate avoir ainsi réussi à développer la coopération au sein de son groupe classe.

3. Discussion

Nous avons étudié dans ce mémoire le concept de motivation et le dispositif plan de travail, développé en France par Célestin Freinet. Nous nous sommes interrogée sur l'influence du plan de travail sur la motivation des élèves pour répondre à la question suivante : en quoi la mise en place du plan de travail par les enseignants contribue-t-elle à développer la dynamique motivationnelle des élèves ?

Nous avons émis deux hypothèses de départ :

1. La mise en place du plan de travail renforce la perception de la contrôlabilité de l'activité.
2. La mise en place du plan de travail renforce la perception de sa compétence.

À la lumière de l'analyse des entretiens réalisés auprès d'enseignants ayant mis en place les plans de travail dans leur classe, il semblerait que la perception de la contrôlabilité de l'activité soit renforcée grâce à ce dispositif. En effet, pour les quatre enseignantes interrogées, c'est la liberté de choix offerte aux élèves par les plans de travail qui les motive. Lors des temps de travail sur plan, les élèves peuvent, être libres de choisir, selon les modalités établies par l'enseignant, l'ordre dans lequel ils réalisent les exercices, leur place de travail, les compétences qu'ils souhaitent travailler, la possibilité de recourir à un tuteur s'il se sent en difficulté sur une tâche, l'accès aux fichiers d'autocorrection.

L'élève est partiellement responsable de ses réussites et de ses échecs qu'il peut objectiver en partie de façon autonome grâce à l'autocorrection. En lui laissant le choix de la compétence à travailler, l'enseignante permet à l'élève de prendre le temps de se sentir prêt avant de se lancer dans l'apprentissage d'une compétence qu'il pourrait juger plus difficile.

Viau définit la perception de la contrôlabilité « comme la perception qu'a l'élève du contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences. » (Viau, 2004, p. 3) En offrant à l'élève un certain degré de liberté avec la possibilité de faire des choix, le plan de travail favorise le développement de l'autonomie de l'élève et le rend en partie responsable de ses apprentissages. L'élève dispose de ce fait d'un certain contrôle sur le déroulement de ses apprentissages.

L'analyse des données recueillies semble valider notre première hypothèse. La mise en place du plan de travail renforcerait la perception de la contrôlabilité de l'activité.

En revanche, le constat est plus mitigé en concernant notre seconde hypothèse. Pour les quatre enseignantes interrogées, la perception de sa compétence à accomplir l'activité serait plus liée à ce qu'elles mettent en place autour du plan de travail qu'au dispositif en lui-même. Mais nous pouvons constater que Freinet avait déjà en partie associé ces outils pédagogiques à ses plans de travail. À l'instar de Célestin Freinet (1962) qui affichait les plans de travail de ses élèves dans sa classe pour leur permettre d'avoir un rétrocontrôle visuel sur le travail effectué, les enseignantes interrogées affichent des tableaux récapitulatifs des compétences acquises et/ou à acquérir afin que l'élève puisse évaluer ses progrès. Elles utilisent également d'autres outils classiquement utilisés avec le plan de travail tels que les fichiers d'autocorrection pour les élèves ou la mise en place d'un système de tutorat entre les élèves. (Connac, 2016). Elles insistent également sur l'importance de présenter des consignes très explicites aux élèves en y associant l'explicitation des critères de réussite de l'activité afin que l'élève sache exactement ce qui est attendu. D'après Bandura (1986, cité par Viau, 1997), les performances antérieures, l'observation de l'activité réalisée par un autre, et le soutien de son professeur favorisent la perception que l'individu peut avoir de sa compétence. Or avec le plan de travail, le travail est individualisé donc adapté aux capacités de l'élève ce qui favorise sa réussite et avec le temps lui apporte la possibilité de s'appuyer sur des performances antérieures positives. La possibilité pour l'élève de recourir à un tuteur peut lui permettre d'assister à la réalisation de l'activité et de constater qu'il est lui aussi capable de réaliser cette activité. Lorsque le travail est individualisé, l'enseignant propose nécessairement un travail à l'élève qu'il sera en mesure de réussir. L'élève aura de fait les encouragements et le soutien de son professeur. Ces trois facteurs favorisent la perception que l'élève peut avoir de sa compétence à réaliser une activité pédagogique.

Tous ces dispositifs, qui outre l'explicitation des consignes, étaient déjà associés par Célestin Freinet à l'utilisation du plan de travail, semblent renforcer la perception qu'a l'élève de sa compétence. Nous pouvons donc en conclure que ce n'est pas l'outil plan de travail à proprement parler qui renforce la perception qu'a l'élève de sa compétence mais plutôt les dispositifs et le mode d'organisation que l'enseignant mettra en place en parallèle pour assurer son bon fonctionnement.

Conclusion

Ce travail de recherche nous a permis d'étudier l'influence que pouvait avoir l'utilisation du dispositif plan de travail sur la motivation des élèves.

À la lumière de l'analyse des entretiens menés, il semblerait que la perception de la contrôlabilité de l'activité soit renforcée par la mise en place du plan de travail. En revanche, concernant notre seconde hypothèse, la perception de sa compétence, il s'avérerait que ce ne soit pas directement le plan de travail qui renforce cette perception mais plutôt les outils pédagogiques et l'organisation mise en place par l'enseignant pour favoriser son bon fonctionnement qui renforcerait la perception qu'a l'élève de sa compétence.

En conclusion, ce serait l'organisation et la cohérence des outils pédagogiques utilisés avec le plan de travail qui serait source de motivation pour les élèves.

Cependant, il est important de souligner que cette recherche est basée sur l'analyse d'entretiens menés auprès de quatre enseignants. Ce nombre est insuffisant pour pouvoir généraliser nos conclusions. Et ce, d'autant plus que les enseignantes interrogées ont toutes les quatre mis en place les plans de travail au sein de leur classe et en sont satisfaites. Il aurait été intéressant de pouvoir recueillir le point de vue d'enseignants qui auraient mis en place ce dispositif mais n'en auraient pas été satisfaits.

Sur le plan personnel, cette initiation au travail de recherche a été pour nous très enrichissante à différents niveaux : lecture, réflexion, entretiens, échanges, analyse, ... Elle nous a permis d'approfondir et de réfléchir sur le concept de motivation scolaire qui nous semble être un allié indispensable aux apprentissages des élèves.

D'ailleurs, nos connaissances théoriques sur le concept de motivation scolaire ont aiguisé notre attention sur le sujet et nous ont permis lors de nos stages d'observation et de pratique accompagnée d'observer, d'analyser et de comprendre certains comportements d'élèves face à leur travail. Il nous semble également que grâce à nos connaissances théoriques sur la motivation scolaire et au travail d'analyse des entretiens, nous serons plus à même d'analyser nos pratiques professionnelles et de les ajuster afin de favoriser la motivation de nos élèves.

Nous devrions être également plus en capacité de jouer sur les différentes variables de la motivation que ce soit celles de la théorie de l'auto-détermination développée par Deci et Ryan, ou celles de la théorie de la dynamique de motivationnelle de Roland Viau pour aider nos élèves dans leurs apprentissages.

La découverte du plan de travail, source de motivation pour les élèves, outil de personnalisation des apprentissages favorisant l'autonomie et la coopération entre les élèves, est un dispositif que nous aimerions mettre en place au sein de notre classe dès que cela sera possible.

Bibliographie

- Bertet, M. (1996). Les plans de travail. *Le Nouvel Éducateur*, Vol(78), 14-21.
- Cieutat, P., Connac, S. (2021). La coopération à l'école. In Cieutat, P., Connac, S. (Ed), *Coopération et évaluation Pour ne décourager aucun élève* (pp. 13-34). Lyon : Chronique sociale.
- Cosnefroy, L., Fenouillet, F. (2019). Motivation et apprentissages scolaires. In Carré, Ph., Fenouillet, F. (Ed.), *Traité de psychologie de la motivation Théories et pratiques* (pp. 125-145). Malakoff : Dunod.
- Csillik, A., Fenouillet, F. (2019). Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. In Carré, Ph., Mayen, P. (Ed.), *Psychologies pour la formation* (pp. 223-240). Malakoff : Dunod.
- Guibert, J., Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. (pp. 92-112 ; p. 140). Paris : Armand Colin/Masson.
- ICEM. (2005). L'outil en pédagogie Freinet. *Pratiques et Recherches*, Vol(44), 46-59.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (pp. 191-203). Paris : Dunod. 2^e éd.
- Vallerand, R., Carbonneau, N., Lafrenière, M.-A. K. (2019). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. In Carré, Ph., Fenouillet, F. (Ed.), *Traité de psychologie de la motivation Théories et pratiques* (pp. 47-66). Malakoff : Dunod.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire Comment susciter le désir d'apprendre ?* (pp. 20-32). Bruxelles : De Boeck Université.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Sitographie

Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation*, 41, 1-19.

<https://doi.org/10.4000/edso.1725> consulté le 07/01/2023.

Freinet, C. (1962). *Les plans de travail*. Bibliothèque de l'École Moderne, 15, 1-26.

<https://www.icem-freinet.fr/archives/bem/bem-15/bem-15.htm> consulté le 30/04/2023.

Mvogo, D. (1990). Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 451-460. <https://doi.org/10.7202/900679ar> consulté le 06/01/2023.

Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. 3^{ème} congrès des chercheurs en Éducation. Bruxelles.

https://www.pdfprof.com/PDF_Doc_Telecharger_Gratuits.php?q=-18PDF13206-la+motivation+en+contexte+scolaire+rolland+viau+pdf consulté le 06/01/2023.

Liste des Figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Pyramide de Maslow | 2 |
| Figure 2 : Le continuum d'autodétermination | 5 |
| Figure 3 : Théorie de l'intégration organismique | 6 |
| Figure 4 : La dynamique motivationnelle de l'élève | 8 |
| Figure 5 : Le plan de travail individuel hebdomadaire de Célestin Freinet | 20 |

ANNEXES

Sommaire des annexes

| | |
|--|----|
| Annexe 1 : Guide d'entretien | 1 |
| Annexe 2 : Retranscription de l'entretien numéro 1 | 3 |
| Annexe 3 : Retranscription de l'entretien numéro 2 | 9 |
| Annexe 4 : Retranscription de l'entretien numéro 3 | 16 |
| Annexe 5 : Retranscription de l'entretien numéro 4 | 21 |
| Annexe 6 : Plan de travail de l'enseignant 1 | 29 |
| Annexe 7 : Plan de travail de l'enseignant 2 | 30 |
| Annexe 8 : Plan de travail de l'enseignant 4 | 32 |

Annexe 1 : Guide d'entretien

| Questions principales | Questions complémentaires |
|---|---|
| <p>Introduction :</p> <ul style="list-style-type: none">• Remerciements• Justification de l'enregistrement• Principe de confidentialité et d'accès aux données. <p>1 – Quelle est votre ancienneté en qualité de professeur des écoles ?</p> <p>2 – Depuis combien d'années enseignez-vous dans cette classe ?</p> | |
| <p>Plan de travail :</p> <p>1 - Comment vos plans de travail sont-ils organisés ?</p> <p>2 – Pour quelles raisons avez-vous choisi d'instaurer les plans de travail dans votre classe ?</p> <p>3 – D'après vous, comment ce dispositif est-il accueilli par les élèves ?</p> | <p>a – Pour quelles matières l'utilisez-vous ? b – Qui choisit le contenu des activités et leur quantité ?</p> <p>a – Est-ce pour une question d'organisation ? b – Serait-ce pour gérer l'hétérogénéité des élèves ?</p> |
| <p>Motivation :</p> <p>1 – Avez-vous observé un changement dans d'attitude des élèves face au travail ?</p> | <p>a – Qu'avez-vous observé sur l'engagement des élèves face à la tâche à accomplir ? b – Qu'en est-il des élèves qui tardaient à se mettre au travail ou développaient des stratégies d'évitement ? c – Qu'avez-vous observé sur leur persévérance dans l'accomplissement de l'activité ? d- Qu'en est-il pour les élèves qui abandonnaient vite ou traînaient dans la réalisation de l'activité ?</p> |

| | |
|--|--|
| <p>2 – Avez-vous constaté un changement dans la réussite des exercices ? Et une évolution de leurs résultats ?</p> | <p>a – Y a-t-il des différences en fonction des disciplines ? b – Avez-vous observé des progrès dans les apprentissages disciplinaires ? c - Avez-vous observé des progrès dans le comportement des élèves ? (respect des règles, attitude face au travail, entraide)</p> <p>Pensez-vous que ce dispositif a un impact sur la dynamique motivationnelle des élèves dans leur travail ?</p> |
| <p>Hypothèse 1 :</p> <p>1 - Quelle part de contrôle, de responsabilité laissez-vous à l'élève au sein du plan de travail ?</p> | <p>a – Quels choix sont laissés à l'élève ? b – Quel est son degré de liberté au sein du plan de travail ? c – Avez-vous des élèves tuteurs ou référents ? d - Quelle est l'influence du plan de travail sur la perception qu'a l'élève de sa contrôlabilité de l'activité ? De sa capacité à maîtriser le déroulement de l'activité ?</p> |
| <p>Hypothèse 2 :</p> <p>1 - Quelle est l'influence du plan de travail sur la perception qu'a l'élève de sa compétence ?</p> <p>2 – Cela entraîne t-il une modification de leur comportement face au travail ?</p> | <p>a - L'élève a-t-il une perception réaliste, objective de ses compétences ? b – Réussissent-ils à terminer leur plan de travail ?</p> <p>a – La responsabilité de l'élève face aux tâches à accomplir améliore-t-elle l'opinion qu'il a de lui-même dans sa capacité à accomplir cette tâche ? b – Qu'en est-il pour les élèves en difficultés ?</p> |

Annexe 2 : Retranscription de l'entretien numéro 1

Entretien réalisé le 6/6/23 d'une durée de 11min 59s.

E1 a une classe avec 24 élèves de GS.

LA : Je voulais vous remercier de m'avoir accueillie. Quelle est votre ancienneté en qualité de professeur des écoles ?

E1 : Dix-huit ans.

LA : D'accord. Depuis quand combien de temps enseignez-vous dans cette classe ?

E1 : Hmm c'est ma cinquième année.

LA : D'accord. Comment vos plans de travail sont-ils organisés ?

E1 : Comment est-ce qu'ils sont organisés ? Euh... Et bien en fait le plan de travail, quand je le prépare, je le visualise en fonction des besoins de l'enfant. Donc en fait, ils sont organisés en fonction des besoins de l'enfant.

LA : D'accord. Euh... pour quelles matières l'utilisez-vous ?

E1 : Pour toutes les matières sauf les sciences.

LA : D'accord. Qui choisit le contenu des activités et leurs quantités ?

E1 : Moi, je prépare le plan de travail et c'est toujours les élèves qui choisissent ce qu'ils veulent faire. Moi, après, j'ai un rôle de régulation. Euh ... c'est-à-dire qu'ils viennent me voir avec leur plan de travail, ils choisissent leur activité. En fonction du nombre de places que je peux avoir sur l'activité, je leur dis : « Voilà, il va falloir différer ton envie d'aller à la peinture par exemple parce que j'ai que 4 places à la peinture et que euh ce sera une prochaine fois. Donc après les enfants, ils ont des techniques aussi pour choisir leur travail. Par exemple des fois, ils vont comparer leur plan de travail pour voir s'ils ont les mêmes activités et euh ... et donc certains font du copinage, ont envie de travailler ensemble donc ils vont choisir les activités ensemble. D'autres ont des techniques où ils vont faire dans l'ordre. D'autres vont commencer par ce qu'ils aiment et terminer par ce qu'ils apprécient le moins. Voilà ! Ils ont chacun euh des petites techniques euh de travail.

LA : D'accord. Euh pour quelles raisons avez-vous choisi d'instaurer les plans de travail dans votre classe ?

E1 : Euh ... Parce qu'en fait le système d'ateliers traditionnel en maternelle, il ne me convenait absolument pas.

LA : Est-ce que ça vous permet de gérer l'hétérogénéité de la classe ?

E1 : Totalement.

LA : D'accord. D'après vous, comment ce dispositif est-il accueilli par les élèves ?

E1 : Euh ... Moi, je l'ai pratiqué avec des petits, des moyens, des grands. Il est très bien accueilli par les élèves parce qu'en fait les élèves, ils ont toujours l'impression de choisir. Comme ils ont le choix, donc j'ai jamais eu d'élèves depuis que j'utilise les plans de travail, ça va faire un certain nombre d'années maintenant. Je n'ai jamais eu d'élèves en opposition sur le travail parce qu'ils ont toujours l'impression de choisir même si au final c'est moi qui prépare qui choisit le contenu mais ... donc en fait c'est très très bien accueilli et quand je travaillais avec des petits-moyens euh je mettais en place le plan de travail avec les moyens que j'avais eu en petits donc ils connaissaient le fonctionnement. Et très rapidement les petits ont envie d'avoir leur plan de travail.

LA : D'accord.

E1 : Ça leur donne envie en fait.

LA : Oui, le côté choix. Avez-vous observé un changement dans l'attitude des élèves face au travail ?

E1 : Oui. Parce que, par exemple, la classe que j'ai actuellement, ma collègue qui ne fonctionne pas en plan de travail avait tendance à dire que c'était des élèves qui n'avaient pas envie de travailler. Moi, je n'observe pas du tout cette attitude là auprès du groupe classe.

LA : D'accord. Qu'en est-il des élèves qui tardaient à se mettre au travail ou développaient des stratégies d'évitement ?

E1 : Bah c'est ce que je viens de dire, en fait, bah j'ai pas ça en fait ! J'ai pas d'élèves euh qui ont des stratégies d'évitement parce que comme ils ont peut-être euh. Il y a des jours on n'a pas envie de faire de la peinture bah ils ont le choix de faire autre chose. Effectivement quand

on arrive au bout du plan de travail, il ne reste plus qu'une seule activité, ils n'ont plus le choix, mais ils ont fait quand même le choix de terminer par cette activité là.

LA : D'accord. Qu'en est-il pour les élèves qui abandonnaient vite ou traînaient à la réalisation de l'activité ?

E1 : Non, j'observe pas en fait ça.

LA : D'accord. Avez-vous constaté un changement dans la réussite des exercices et une évolution de leurs résultats ?

E1 : Oui forcément puisque, comme le plan de travail est individualisé, un élève qui a besoin de plus de temps pour acquérir des compétences euh ... va avoir le temps pour acquérir ces compétences. Et le plan de travail, il est euh sur 8 jours donc même si, par exemple, on a travaillé les tangrams, et bien euh le réinvestissement du tangram ne reviendra que 8 jours après. Donc ils ont eu le temps de se laisser pour se relancer dans l'activité donc ils sont toujours contents de retrouver, même sur le plan de travail d'après, une même activité sur laquelle ils ont encore besoin de s'exercer.

LA : D'accord. Avez-vous observé des progrès dans le comportement des élèves : respect des règles, attitude face au travail, entraide ?

E1 : Euh alors ça c'est pas forcément induit par le plan de travail. Je pense que c'est vraiment le fonctionnement global de la classe euh qui est sur un fonctionnement de pouvoir et de métier et euh et ça c'est encore un autre sujet.

LA : Ah d'accord.

E1 : Mais ça ce n'est pas lié au plan de travail ! (Rire)

LA : Ok. Pensez-vous que ce dispositif a un impact sur la dynamique motivationnelle des élèves dans leur travail ?

E1 : Oui totalement.

LA : Totalement. Quelle part de contrôle, de responsabilités laissez-vous à l'élève au sein du plan de travail ?

E1 : Humm ... (silence) Quelle part je lui laisse ? Ben en fait euh ... La seule contrainte c'est quand on peut se retrouver sur une activité où il y a déjà euh il y a déjà du monde. Ça, ça peut être la seule contrainte. Après, sur le plan de travail, il y a des activités où ils sont tout seuls

sur leur plan de travail notamment tout ce qui est l'utilisation du numérique donc là en fait je fais euh en fonction des besoins de chacun.

LA : D'accord. Avez-vous des élèves tuteurs ou référents ?

E1 : Euh par rapport au plan de travail, est-ce que j'ai des élèves tuteurs, vraiment lié au plan de travail, alors dans la classe j'ai forcément des élèves tuteurs ou référents pour certains items, d'ailleurs ils sont affichés dans la classe. En fonction de leurs compétences etc, ils peuvent euh, mais spécifiques au plan de travail non. C'est surtout sur l'organisation générale de la classe.

LA : Quelle est l'influence du plan de travail sur la perception qu'a l'élève de sa contrôlabilité de l'activité, c'est-à-dire de sa capacité à maîtriser le déroulement de l'activité ?

E1 : Hum (silence) Je dirais que c'est plutôt, euh c'est pas le plan de travail qui va induire ça. C'est comment euh on amène le la compétence travaillée par le plan de travail. Par exemple sur le plan de travail, on va avoir en Grande Section pour les élèves qui sont prêts donc, tout le monde n'est pas prêt au même moment. Moi ce que je dis souvent aux parents c'est que dans un pommier, toutes les pommes ne sont pas rouges en même temps donc au niveau du plan de travail euh les élèves euh ça y est je me suis perdue dans la question. Tu peux me la redire ?

LA : Ouais. Quelle est l'influence du plan de travail sur sa capacité à maîtriser le déroulement de l'activité ?

E1 : Oui donc du coup la maîtrise elle dépend de euh de l'objectif qui a été fixé avec l'élève. Il faut vraiment qu'il y ait cette clarté cognitive qui soit mise en place au niveau du plan de travail, parce qu'il sait que temps que la compétence n'est pas acquise il va la retrouver sur son plan de travail.

LA : D'accord ok.

E1 : Pour ça, il faut qu'il sache exactement précisément ce qu'on attend de lui.

LA : Quelle est l'influence du plan de travail sur la perception qu'a l'élève de sa compétence ?

E1 : Reformule. Enfin redonne la question.

LA : L'élève a-t-il une perception réaliste objective de ses compétences ? Et réussissent-ils à terminer leur plan de travail ?

E1 : Hum ... Alors le plan de travail en fait euh pour l'organisation qu'ils aient fini ou pas l'activité euh sur leur bande là c'est tamponné. Moi l'objectif, c'est pas qu'ils terminent quelque chose, parce que ça après, c'est à moi de le contrôler. Si c'est pas terminé, ils vont le retrouver sur l'autre plan de travail. Sinon je ne m'en sortirai pas en fait donc je vais pas euh laisser un plan de travail en suspend. Je le rechange et je le remets sur un nouveau. Ça, c'est plus organisationnel.

LA : D'accord. (silence) La responsabilité de l'élève face aux tâches à accomplir améliore-t-elle l'opinion qu'il a de lui-même dans sa capacité à accomplir cette tâche ?

E1 : Oui forcément puisqu'à partir du moment où il a une clarté cognitive, il sait ce qu'on attend de lui et il voit les évolutions qu'il a au niveau de son travail. Et euh moi, l'évolution elle se fait pas forcément au travers du plan de travail en lui-même, mais au travers d'affichage. Euh et puis euh donc dans la classe, il y a des affichages de compétences de fin de Grande Section. Euh ils les connaissent et ils doivent les atteindre et c'est eux qui me disent : « Maîtresse, ça y est je suis en mesure de ... » Là, par exemple ce matin, j'ai un élève qui vient me voir après avoir travaillé l'écriture du prénom en cursive, d'ailleurs je n'en ai pas eu qu'un parce que ça fait effet boule de neige. Donc y en a un qui fait : « Oh maîtresse ça y est je sais écrire mon prénom en cursive ! » Donc là, je lui demande de l'écrire sans modèle au tableau. Il l'écrit sur le tableau euh sans modèle. Je valide. Euh et puis après, j'ai ce système d'affichage qui est juste là où je suis en mesure d'écrire mon prénom. Là une fois qu'il va écrire il va apposer son prénom et dire voilà cette compétence elle est acquise. Euh et comme j'ai une organisation aussi où euh ils gagnent des espèces d'étoiles de champions qu'ils viennent coller sur leur porte-manteau. C'est pas que le plan de travail il y a vraiment une organisation et vraiment une gestion globale en fait , une réflexion globale sur l'organisation de la classe qui est plus une petite micro-société en fait dans laquelle on peut évoluer et on peut changer de grade donc donc en fait ben ce matin cet élève, le fait qu'il obtienne le graal de mettre son prénom sur l'affichage et de se sentir valorisé par les autres parce qu'on applaudit aussi toujours un élève qui a atteint un objectif, ça encourage aussi forcément les autres et ça les enrôle. Ça fonctionne en fait comme ça.

LA : D'accord. Même pour les élèves en difficultés.

E1 : Oui toujours dans une dynamique positive. L'élève, il est pas en concurrence avec les autres élèves, il est en concurrence avec lui-même. Donc faut qu'il sache où est-ce qu'il en est et à chaque fois qu'il est en progrès euh on va valoriser son progrès. Par exemple une des compétences de fin de Grande Section, c'est savoir compter connaître la comptine numérique jusqu'à 30. Il y a des élèves, ils arrivent en GS ils la connaissent déjà. Voilà, on les valorise ok t'as atteint l'objectif mais un élève qui est en difficultés qui comptent à 12 et que le lendemain il va compter jusqu'à 13, on va le valoriser et on va l'encourager parce qu'il a progressé. Donc on va pas se comparer, on va pas comparer les élèves entre eux mais on va comparer sa propre évolution.

LA : D'accord.

E1 : C'est clair ?

LA : Oui, je vous remercie. Et du coup là-dessus je rebondis ils se comparent pas entre eux ?

E1 : Non jamais, c'est pas le but en fait.

Annexe 3 : Retranscription de l'entretien numéro 2

Entretien réalisé le 13/6/23 d'une durée de 15min 39s.

E2 a une classe avec 20 élèves de CM1-CM2 (4CM1 et 16CM2).

LA : Du coup quelle est ton ancienneté en qualité de professeur des écoles ?

E2 : Euh ... alors j'ai euh seize ans d'ancienneté non quatorze ans ça doit être. Quatorze ans d'ancienneté en temps que professeur des écoles ... Voilà.

LA : D'accord. Depuis combien d'années enseignes-tu dans cette classe ?

E2 : Sept ans, c'est ma septième année.

LA : Ok. Comment les plans de travail sont-ils organisés? Pour quelles matières ? Qui choisit le contenu des activités ?

E2 : Oui alors le plan de travail, il est essentiellement en maths et en français. Euh il y a des choses qui vont être obligatoires dans le plan de travail et d'autres choses qui vont être facultatives. Et dans les choses qui sont facultatives, il va y avoir de l'anglais par exemple, c'est une petite activité que je propose en anglais. Euh sinon en maths et en français, il y aura et des choses qui seront obligatoires que tous les enfants de la classe devront faire et des choses qui seront facultatives. Et dans le plan de travail, c'est ce que j'appelle case grisée et case blanche.

LA : D'accord. Pour quelles raisons as-tu choisi d'instaurer les plans de travail dans ta classe ?

E2 : C'est parce que je les hum je me forme à la pédagogie Freinet depuis 2018. Euh et du coup je suis dans un groupe départemental de l'ICEM, un groupe de travail et on se réunit une fois par mois et euh j'entendais des collègues de l'ICEM me parler du plan de travail euh ces dernières années et j'ai eu envie d'essayer de le mettre en place donc je le mets en place maintenant depuis ... c'est ma troisième année.

LA : D'accord et ça te permet de gérer certains problèmes de la classe ?

E2 : Ça me permet surtout que tous les enfants ne fassent pas la même activité, pas au même rythme, et moi ça me permet de pouvoir aller plus facilement vers les enfants qui ont certaines

difficultés de retravailler une notion pendant que les autres sont en autonomie sur des fichiers, euh l'outil informatique par exemple pour la transposition, euh ... Disons que maintenant ils ont l'habitude parce que comme je les ai 2 ans de suite et ben une fois qu'en CM1, ils ont réussi à euh une fois qu'ils ont apprivoisé en CM1, en CM2 après ça roule donc pour moi c'est beaucoup plus facile.

LA : Ok.

E2 : Et euh surtout le plan de travail, ce que ça m'a apporté c'est que c'est la première année vraiment où comme ça roule bien maintenant où je trouve que je suis très souvent spectatrice de ma classe. Et ça je trouve ça super de pouvoir être, prendre du recul, de pouvoir observer ses élèves parce qu'on le fait pas assez et de se rendre compte en les observant que certains élèves ont besoin de retravailler une notion, d'aller les voir, d'organiser des temps de régulation euh ...

LA : D'accord. Euh d'après vous, comment ce dispositif est-il accueilli par les élèves ?

E2 : Très bien. Ils adorent ça parce que euh du moment que tu laisses un élève choisir l'activité, elle est forcément mieux perçue que si tu l'imposes.

LA : D'accord.

E2 : Donc là comme ils choisissent, euh les enfants, ils adorent le temps de plan de travail.

LA : D'accord. As-tu observé, du coup bah c'est un peu redondant, un changement d'attitude des élèves face au travail ?

E2 : Oui, euh alors oui mais dans les deux sens le côté positif et négatif. Le positif, c'est qu'il y a des élèves qui sont autonomes donc ça leur convient très bien. Ils avancent à leur rythme, ils peuvent avancer plus vite que les autres. Ils ont des ateliers un peu bonus donc ils aiment bien et puis bah forcément le revers de la médaille, c'est que bah t'as certains enfants qui, si tu n'es pas tout le temps derrière eux, ils avancent beaucoup moins vite. Du coup ils se laissent un peu sur le temps de plan de travail, ils vont un peu euh mettre un peu plus de temps à faire le fichier, euh voilà. Mais ça, tu l'auras quoi qu'il arrive. Donc je me dis que c'est toujours bénéfique euh parce que pour tous les enfants, c'est toujours bénéfique, parce que un enfant peut être moins bien un jour plutôt qu'un autre et du coup avancer plus rapidement le lendemain.

LA : Oui. Et as-tu observé des choses sur la persévérance dans l'accomplissement de l'activité ? Est-ce qu'ils sont un peu plus persévérants ou pas ?

E2 : Humm ... Bah disons que comme ils peuvent avancer à leur rythme, il y en a certains qui veulent absolument terminer leurs fichiers donc forcément ils avancent beaucoup plus vite que si tu leur disais : « Tu fais l'exercice 1 et 2 p250 et euh si tu as fini tu fais le 3 » Ouais je trouve quand même que il y en a qui ont beaucoup plus cette motivation d'avoir fini le fichier parce qu'une fois que le fichier est terminé, il est là, je le tamponne, il est à faire signer par les parents donc il y a une certaine euh comment dire une certaine euh. Il y a une certaine euh mince je trouve pas le mot euh. Il y a un peu le fait que voilà ils sont fiers de montrer à leurs parents qu'ils ont fini l'activité en entier, ils sont les premiers euh.

LA : As-tu constaté un changement dans la réussite des exercices et une évolution de leurs résultats ?

E2 : Alors ça, pour le coup, je trouve que c'est plus compliqué. Humm (pensive) je sais pas trop si j'arrive à prendre, c'est pas évident parce que de toute façon quand tu travailles sur une notion, tu fais tellement du bachotage que au bout d'un moment, il y a des élèves pour qui la notion ne sera jamais vraiment acquise mais bon ça, mais euh moi ce que j'ai surtout remarqué c'est que comme dans le temps de plan de travail, il y a un temps où moi je suis disponible pour eux, oui forcément ils sont un peu plus en réussite, parce que du coup on revient dessus, en quelques sortes, on fait de la régulation. En plus, il y a un temps de régulation dans mon plan de travail. Donc le temps de régulation permet de retravailler des notions qui ont pas été acquises et du coup comme tu reviens dessus et que c'est eux qui choisissent. Et ben je trouve qu'en effet ça permet de retravailler des notions euh et du coup d'être en réussite après pour l'évaluation.

LA : Penses-tu que ce dispositif a un impact sur la motivation des élèves dans leur travail ?

E2 : Je pense que oui. Et je pense surtout que ça a un impact sur l'organisation de leur travail et quand ils vont au collège. Pour moi, le plan de travail, il est utile chez les cycles 3 parce que quand tu prépares déjà ton travail, tu te prépares à organiser ton travail, à savoir là où tu vas. Et donc euh pour moi pour le collège c'est primordial de savoir s'organiser.

LA : D'accord. Quelle part de contrôle, de responsabilités laisses-tu à l'élève au sein du plan de travail ? (silence) Quels choix sont laissés à l'élève ? Quel est son degré de liberté ?

E2 : Et ben il a le droit de faire euh toutes les activités qui sont en case grisées en premier, toutes les activités qui sont en blanc, c'est pas du bonus enfin c'est du bonus plutôt. C'est pas quelque chose qu'il doit faire obligatoirement, mais parmi toutes les activités des cases grisées, la seule chose que j'ai pu quand même aussi constater, c'est que les enfants qui aiment bien les maths vont faire toutes les cases grisées des maths en premier et vont laisser les cases grisées en français, et moi, là, c'est mon rôle de repasser pendant qu'ils sont en temps de plan de travail. À chaque fois, je leur demande d'ouvrir leur plan de travail comme ça moi ça me laisse ça me permet de vérifier et quand il y a trop de mathématiques ou trop de français, je bascule, c'est moi qui choisit, pour le coup j'impose un peu plus à ce moment là.

LA : As-tu des élèves tuteurs ou référents ?

E2 : Oui. Euh par exemple j'ai des experts en orthographe, ceux qui ont euh qui réussissent bien en dictée qui sont à plus de 90% de réussite à leur dictée, je les appelle mes experts en orthographe et eux, ils, par exemple quand il y a des exercices, des choses autour de l'orthographe, ils vont aider les autres élèves, et après au fond de la classe j'ai un tableau, le tableau régulation et les enfants s'inscrivent. Si ils ont besoin de retravailler une notion, ils s'inscrivent. Et il y a aussi la case « je peux aider », et du coup dans la case je peux aider, il y a un élève qui peut s'inscrire en disant : « Ben moi, je peux aider pour la régulation soustraction nombre décimaux je me sens expert ! » Et du coup c'est ce qu'il se passe dans le plan de travail, tu verras, il y a j'ai besoin, je suis expert. Quand j'ai besoin de travailler la notion, je coche cette case-là et quand je suis expert, je coche cette case là et moi, le premier jour où je donne le plan de travail, je réceptionne tous les plans de travail pour pouvoir me noter dans un tableau qui est expert, qui a besoin, et après j'organise la régulation chaque jour.

LA : Ok.

E2 : Je sais pas si j'ai répondu à ...

LA : Si si ! Quelle est l'influence du plan de travail la capacité de l'élève à maîtriser le déroulement de l'activité ?

E2 : (silence) Bah déjà ils savent tous que le temps de plan de travail il dure 3/4 d'heure. Déjà, il y a un temps fixé donc euh et ils savent tous jusqu'à quand il se termine le plan de travail. Et ils savent tous qu'on fait le plan de travail le mardi, jeudi, vendredi. Après euh, souvent les élèves ce qu'ils veulent c'est finir le plan de travail rapidement pour pouvoir faire les cases blanches, parce qu'il y a beaucoup plus de choses sur informatique donc c'est ce qu'ils aiment

ou sur tablette. Euh du coup, les élèves, ils vont essentiellement se dépêcher au début de faire tout ce que je leur demande en case grisée et à la fin il y en a même qui ont terminé une semaine avant la fin du plan de travail. Ils font des cases blanches. Mais moi, ça me dérange pas dans le sens où j'ai toujours des activités à leur proposer, ils avancent dans leur fichier. Après, est-ce qu'ils organisent même, je ne sais pas trop comment ils s'organisent, ..., comment évaluer ça.

LA : D'accord. Quel est l'influence du plan de travail sur la perception qu'a l'élève de sa compétence ?

E2 : Et ben ... comme le plan de travail, il y a des activités qui sont autocorrectives, il voit très vite si il a réussi ou pas. La plupart, ce sont des activités autocorrectives donc du coup comme dans les mini fichiers tu colories en vert si tu réussis, en orange, si tu as fait une faute ou plus, et en rouge si tu as eu beaucoup de fautes. Euh lui déjà, il peut facilement savoir comment il se positionne. Ensuite, en début de plan de travail, on écrit au tableau. Le jour où je donne les plans de travail, on écrit au tableau toutes les compétences qui ont été travaillées et euh les trois dernières semaines et du coup, on liste toutes ces compétences là et euh moi, je demande à ce que l'élève soit capable de s'autoévaluer, parce que c'est compliqué. C'est compliqué pour un enfant de s'autoévaluer, en France encore plus, je pense qu'on n'a pas l'habitude et du coup quand on liste les compétences : ça peut être trouver le sujet dans une phrase, savoir conjuguer au présent, etc. Après eux, ils doivent être capables de dire s'ils ont besoin ou si ils sont experts. Et moi aussi, j'ai le regard là-dessus. C'est que quand je récupère tous les plans de travail je vois bien. Et il y a certains élèves, je sais très bien qu'il a besoin de faire une régulation parce que dans le cahier du jour quand on a fait un exercice classique, parce que on en fait hein des exercices plus classiques, enfin de façon plus magistrale, et ben là, moi je les ai notés ils n'ont plus, ils savent qu'ils ont la régulation, ils doivent s'inscrire en régulation par exemple. C'est quoi la question, je ne me souviens même plus !

LA : L'élève euh, quelle est l'influence du plan de travail sur la perception qu'a l'élève de sa compétence ?

E2 : Savoir s'il est capable de, savoir s'il a réussi ou pas la compétence.

LA : Oui, c'est ça.

E2 : Bah l'autocorrection beaucoup.

LA : S'il a une idée réaliste de sa compétence.

E2 : Mais pour un enfant c'est très dur de s'autoévaluer. Alors ils ont l'autoévaluation à la fin du plan de travail, mais ils ont plus sur : travaille avec sérieux, avec soin, sans gêner la classe et remplit le contrat prévu. Ils ont moins sur est-ce que tu as validé, est-ce que tu penses avoir validé la compétence. Par contre ça, c'est quelque chose que j'aimerais essayer de mettre en place l'année prochaine, c'est à dire mon inspecteur, on en avait discuté, il m'avait dit que ça serait bien par exemple de lister toutes les compétences en français sur un tableau et que l'enfant soit capable de dire : « Ah bah ça je le maîtrise, je colorie en vert. Ah bah par contre il me reste tout ça dis donc jusqu'à la fin de l'année. » Comme ça ça donne visuel, c'est vrai que ce qui manque dans le plan de travail, c'est que tu as un visu sur trois semaines, mais l'idée ça serait bien d'avoir un visu sur l'année. Mais euh pourquoi pas à réfléchir.

LA : Ok. Cela entraîne-t-il une modification de leur comportement face au travail ?

E2 : Ah oui, mais oui ils adorent, le peu de fois où je loupe le plan de travail parce que on a une activité ou parce que j'ai une éval, ils sont déçus. Eux en fait ils veulent faire le plan de travail parce que ils ont cette capacité de pouvoir choisir. Il y a aussi le fait que tu choisis ton activité, tu peux t'asseoir où tu veux, tu peux utiliser l'outil informatique. Donc du coup ça fait beaucoup de choses. Donc du coup tu peux aller travailler dans le couloir, tu peux travailler dehors, ça permet aussi une certaine liberté. Et je pense que pour les enfants la motivation, ça permet de faire passer beaucoup beaucoup de choses euh au niveau des apprentissages.

LA : La responsabilité face aux tâches à accomplir améliore-t-elle l'opinion qu'il a de lui-même dans sa capacité à accomplir cette tâche ?

E2 : Ah vas-y redis ! La responsabilité

LA : La responsabilité de l'élève face aux tâches à accomplir améliore-t-elle l'opinion qu'il a de lui-même dans sa capacité à accomplir la tâche ?

E2 : Alors là euh (silence) C'est pas facile euh parce que humm. Disons que quand l'élève est en réussite dans le plan de travail et il est forcément en réussite quelque part, puisqu'il avance à son rythme entre guillemets donc il n'est pas poussé par euh, il n'est pas stressé par je ne sais pas euh par je ne sais pas euh le nombre d'exercices parce qu'il y a des élèves qui ont fini leur fichier quand d'autres n'en sont qu'à la moitié. Mais euh donc forcément ça, euh peut-être que le fait que ce soit un peu moins stressant euh il peut être un peu plus euh un peu moins dans l'angoisse du travail à finir absolument. Parce que il y a des itinéraires, j'ai oublié de le dire, mais il y a des enfants qui sont en itinéraire 1, ce sont mes bons élèves, eux ils

doivent faire en plus du travail que je demande des cases blanches, alors que les autres non. Donc déjà c'est moins stressant de te dire moi, j'en ai moins à faire que les autres qui avancent beaucoup plus vite euh. Sinon de là à dire que ça les ... je ne sais pas .

LA : Est-ce qu'il y a une différence avec les élèves en difficultés ?

E2 : Ah bah les élèves en difficultés ils sont, je trouve que du coup, euh ils sont euh comme on propose plusieurs activités de remédiation, ils se sentent beaucoup moins en difficultés, pour moi, que si ils se trouvent face à un exercice où tout le monde a le même ou même euh euh ou même si c'est un exercice différencié mais du coup ils ont la possibilité de pouvoir aller vers d'autres camarades pendant ce temps de plan de travail et du coup je pense que c'est rassurant aussi pour eux de ne pas être face à l'exercice tout seul. (silence) Voilà.

LA : D'accord. Super. Merci beaucoup.

E2 : Non, pas de soucis.

Annexe 4 : Retranscription de l'entretien numéro 3

Entretien téléphonique réalisé le 13/6/23 d'une durée de 12min 41s.

E3 a une classe avec 25 élèves de CE2-CM2 (9CE2 et 16CM2).

LA : C'est bon c'est parti pour moi. Du coup, quelle est votre ancienneté en qualité de professeur des écoles ?

E3 : Euh ... ça fait 22 ans.

LA : Et depuis quand enseignez-vous dans cette classe ?

E3 : C'est ma cinquième année.

LA : D'accord. Comment utilisez-vous les plans de travail dans la classe ? Comment sont-ils organisés ?

E3 : Il y a un créneau le matin, un créneau l'après-midi, on va dire d'une quarantaine de minutes.

LA : D'accord.

E3 : Et dans le plan de travail, il y a six activités prévues : deux activités de français, deux activités de grammaire, une activité d'art visuel, et une autre activité qui est en lien avec la lecture. Voilà.

LA : Ok. Qui choisit le contenu des activités et leur quantité ?

E3 : Alors le contenu, c'est moi qui le ... c'est moi qui le conçoit. Et après j'ai un système de clés d'autonomie euh où en fonction du nombre de clés, l'élève peut choisir parmi les six activités ou bien parmi les trois activités prioritaires ou bien il est en clé un, c'est-à-dire le degré d'autonomie pour moi le moins important, le plus faible et ce sont des élèves qui sont du coup là pour le coup avec moi, pour lesquels c'est moi qui choisit les activités à faire.

LA : D'accord. Pour quelles raisons avez-vous choisi d'instaurer les plans de travail dans votre classe ?

E3 : Ça permet aux élèves de travailler à leur rythme, hum et puis c'est très stimulant c'est très motivant parce qu'ils ont l'impression d'être vraiment. Euh ça les responsabilise, donc ils

ont vraiment l'impression d'être acteurs de leurs apprentissages. Et puis moi, ça me permet aussi de dégager du temps pour m'occuper des plus en difficultés puisque les autres sont en autonomie ou du moins en relative autonomie. Voilà. Et c'est associé à un dispositif de tutorat aussi. Du coup, il y a aussi des élèves qui peuvent aider les autres sur les activités pendant le créneau de plan de travail.

LA : D'accord. D'après vous, comment ce dispositif est-il accueilli par les élèves ?

E3 : Ils adorent. Ils adorent parce qu'ils ont le choix, pour la plupart d'entre eux, des activités donc ils gèrent vraiment tout seul la progression du travail donc c'est très motivant pour eux. C'est un moment qu'ils aiment beaucoup parce que, en plus, ils peuvent choisir la place là où ils veulent être euh. Ils peuvent, quand ils sont en autonomie en clé 2 ou 3, ils peuvent choisir l'élève avec lequel ils souhaitent travailler voilà donc ils font. Ils ont un sentiment, je pense d'autonomie, du coup c'est très stimulant et motivant pour eux.

LA : D'accord.

E3 : Voilà.

LA : Avez-vous observé un changement d'attitude des élèves face au travail ?

E3 : Oui, ... oui oui complètement. Parce que du coup euh comme ça les responsabilise beaucoup euh du coup ... ils sont ils gagnent en maturité aussi par rapport à ça, je pense que ça les aide à grandir et ça contribue aussi à améliorer le climat de la classe, parce que justement avec ce système de tutorat euh ça permet aussi voilà de favoriser les pratiques de coopération dans la classe.

LA : Qu'avez-vous observé sur l'engagement des élèves face à la tâche à accomplir ?

E3 : À partir du moment où l'élève sait pourquoi il le fait, quelles compétences il travaille, euh forcément il est dans une attitude euh l'engagement se fait beaucoup plus facilement. Donc le plan de travail c'est aussi un dispositif qui permet d'explicitier les compétences travaillées et du coup ça donne du sens aussi. Les élèves savent que, à travers tel exercice, ils travaillent telle compétence enfin voilà. Donc c'est explicite, c'est beaucoup plus explicite pour eux et du coup l'engagement dans la tâche est facilité.

LA : D'accord. Est-ce qu'ils persévèrent dans l'accomplissement de l'activité ?

E3 : Euh ... Oui, alors euh ... Je ne sais pas trop ce que vous entendez par là mais moi, j'ai des plans de travail, en fait je fais un plan de travail par semaine. Donc j'ai six ateliers euh qui doivent effectués dans la semaine et au bout de deux semaines de plans de travail, je fais un bilan qui consiste en fait ça consiste à une autoévaluation de son travail, donc une autoévaluation en ce qui concerne le soin, en ce qui concerne l'attitude justement par rapport au travail mené, etc. c'est une grille d'autoévaluation qui est ensuite validée par moi.

LA : D'accord.

E3 : Voilà. Et ça, je fais le point toutes les deux semaines.

LA : Ok. Avez-vous constaté un changement dans la réussite des exercices et une évolution de leurs résultats ?

E3 : Euh ... Oui, j'ai l'impression que c'est plutôt positif parce que ça me permet, ce que je vous disais tout à l'heure, ça me permet de dégager du temps pour les élèves les plus fragiles donc de les soutenir, de les relancer, de les stimuler, de revoir certaines notions avec eux enfin voilà. Donc ça c'est plutôt bien pour les élèves en difficultés. Pour les élèves qui ne le sont pas et voire même performants, pour eux, c'est motivant parce qu'ils savent ce qu'ils ont à faire, ils m'attendent pas, ils avancent dans le travail. Donc voilà on n'avance pas tous au même rythme et le plan de travail, ça permet vraiment de prendre en compte cette donnée.

LA : D'accord. Quelle part de contrôle de responsabilité laissez-vous à l'élève au sein du plan de travail ?

E3 : Euh ... Bah il ya un système d'autocorrection si c'est ça que ?

LA : Oui, c'est ça. Quels sont leurs choix ?

E3 : En fait quand un élève a terminé un travail, il a la possibilité de se corriger donc euh donc voilà ça me permet moi aussi de voir si l'élève respecte le contrat. Si c'est pas le cas du coup il a moins de clé d'autonomie la fois suivante enfin voilà c'est une façon aussi de contrôler le travail, pour moi.

LA : D'accord. Est-ce que c'est toujours vous qui choisissez le travail dans le plan de travail ?

E3 : Oui, en fait c'est moi qui conçoit le plan de travail : les six activités. Mais après les élèves qui sont en autonomie en clé 3 d'autonomie, ces élèves-là ils choisissent d'avancer, ils choisissent les activités, mais le contenu des activités c'est moi qui le conçoit.

LA : D'accord. Euh du coup les tuteurs vous m'en avez parlé. Quelle est l'influence du plan de travail sur la perception qu'a l'élève de sa capacité à maîtriser le déroulement de l'activité ? (silence) Je ne sais pas si vous voyez ce que je veux dire.

E3 : (Rire) Redites moi. Quelle est ?

LA : L'influence du plan de travail sur la perception qu'a l'élève de sa capacité à maîtriser le déroulement de l'activité.

E3 : Hum ... Bah je pense justement que le principe d'autocorrection permet à l'élève d'avoir une vision du travail réalisé et puis euh ... Mince j'ai perdu le fil. Je suis en train de ranger quelque chose. Euh attendez je réfléchis l'autocorrection et puis j'avais pensé à autre chose hum ... Bon ça va me revenir, là tout de suite j'ai perdu le ...

LA : C'est pas grave.

E3 : Ça va peut-être me revenir tout à l'heure.

LA : Quelle est l'influence du plan de travail sur la perception qu'a l'élève de sa compétence ?

E3 : Bah clairement c'est ce que je vous disais tout à l'heure : le fait que les compétences soient explicitées, ça ça permet aux élèves voilà d'avoir une vision plus claire de ce qui est à travailler, de ce qu'il leur reste à faire en terme de progrès, enfin le fait que chaque activité est explicitée en terme d'objectifs d'apprentissage.

LA : D'accord. Ont-ils une perception réaliste et objective de leurs compétences ?

E3 : Pas tous. Certains oui, mais d'autres ... non d'autres ont plus de mal à ... Après je ne sais pas trop, il y a aussi une part de psychologie. Il y a des élèves qui ont du mal aussi à identifier leurs erreurs ou qui les perçoivent pas ou qui sont dans un déni de voilà qui ne veulent pas forcément voir qu'ils sont en difficultés. Bon après ça c'est un peu ... Ça dépend un peu du profil des élèves.

LA : D'accord. Réussissent-ils à terminer leur plan de travail ?

E3 : Pas tous. Certains oui et puis d'autres ont plus de mal. Dans ce cas là, moi je revois avec ceux là les raisons pour lesquelles ils n'ont pas eu le temps. On en discute, il y a un entretien avec les élèves qui sont dans ce cas là.

LA : D'accord. Cela entraîne-t-il une modification de leur comportement face au travail ?

E3 : Oui. Bah oui c'est un peu une question que vous m'avez déjà posé. Oui parce que c'est beaucoup plus stimulant. Moi, en tout cas, je le vois dans ma classe. Je trouve que le plan de travail c'est un moment qu'ils adorent, ils apprécient beaucoup ce moment là parce que eux ils ont davantage d'autonomie, ils ont le choix des activités, ça les responsabilise. C'est un moment aussi où ils peuvent s'entraider. Ça contribue vraiment à une bonne ambiance de classe.

LA : D'accord. Et qu'en est-il pour les élèves en difficultés ?

E3 : Et bien c'est ce que je vous disais aussi c'est que ça permet moi d'être plus disponible pour ces élèves là puisque les autres travaillent en autonomie, savent ce qu'ils ont à faire. Moi, du coup ça me dégage du temps pour travailler avec un petit groupe d'élèves qui ont davantage besoin de moi. Ça, ça me permet ça.

LA : Donc ces élèves là, vous les laissez un peu moins en autonomie pour passer plus de temps avec eux.

E3 : Oui. Oui. Dans ces cas là, ces élèves là en général, ils sont en clé 1 puisqu'ils travaillent avec moi.

LA : D'accord ok. Et bien je vous remercie. Nous sommes au bout de mes questions.

E3 : D'accord super !

Annexe 5 : Retranscription de l'entretien numéro 4

Entretien réalisé le 20/6/23 d'une durée de 20min 09s.

E4 a une classe Ulys de 14 élèves.

LA : Je te remercie de m'avoir accueillie dans ta classe. On enregistre pour plus de facilité si tu es d'accord par contre tout sera parfaitement anonyme. Je vais te poser des questions. Quelle est ton ancienneté en qualité de professeur des écoles ?

E4 : J'ai commencé en 2006 donc euh ... 2006 euh...

LA : Je compterai !

E4 : D'accord.

LA : Voilà. (Rires) Depuis combien d'années enseignes-tu dans cette classe ?

E4 : J'enseigne ici pour la cinquième année.

LA : D'accord. Comment sont faits les plans de travail ? Comment sont-ils organisés ?

E4 : Les plans de travail, ils sont organisés pour être accessibles et visibles par les jeunes du dispositif donc on a une colonne qui reprend, on part des compétences, on part de la programmation et des compétences qu'on a sélectionné pour les enfants, qui sont indiquées à la sélection de compétences à travailler sur ce plan de travail, sont indiquées à gauche, ensuite il y a la compétence qui est écrite, la compétence du programme que les élèves retrouvent dans leur livret de compétences. Ensuite, il y a la photographie pour chaque tâche du matériel ou en tout cas d'une illustration qui permet aux élèves d'identifier même s'ils ne sont pas lecteurs le matériel et en tout cas d'identifier la tâche. Ça leur permet d'identifier la tâche. Ensuite, sur le plan de travail, il y a la consigne explicite qui permet aux enfants d'identifier le critère de réussite. Donc le critère de réussite est écrit sur le plan de travail et ensuite il y a des cases qui permettent de cocher et de voir quel est l'attendu en nombre de répétitions une fois, deux fois, et des codages qui permettent de savoir s'il y a une page particulière qui est notée.

LA : D'accord. Pour quelles matières l'utilisez-vous ?

E4 : Euh ... 1^{er} domaine : domaine des langages pour penser et communiquer.

LA : D'accord.

E4 : Un peu aussi les compétences sociales et civiques. Le reste des compétences, elles sont travaillées dans les classes de référence.

LA : D'accord. Qui choisit le contenu des activités et leur quantité ?

E4 : Cela dépend euh. Alors pour la quantité, c'est moi. Pour les compétences, ça dépend de l'âge et du niveau d'élaboration des élèves. Pour les tout jeunes élèves qui démarrent avec le plan de travail, c'est moi qui sélectionne les compétences qui sont travaillées. Après les évaluations diagnostiques, on fait un premier listing de compétences. Pour les élèves qui sont un peu plus habitués au plan de travail et qui sont bien repérés dans leur livret de compétences, on va avoir un système où eux-mêmes peuvent sélectionner une compétence qu'ils souhaitent travailler. On a aussi un système de tableau qui nous permet de, avec un système de pictogrammes par compétence qui me permet parfois d'indiquer une compétence que je souhaiterais travailler. L'élève peut exprimer le fait qu'il n'a pas envie, qu'il ne se sent pas encore prêt, mais à partir du moment où il est dans cette première case, ça veut dire que sur le plan de travail suivant, elle sera proposée.

LA : Ok. Pour quelles raisons as-tu choisi d'instaurer les plans de travail dans ta classe ?

E4 : Pour deux raisons. La première raison, c'est pour une question d'organisation. Le dispositif étant flexible, je ne sais pas exactement à quel moment les enfants seront présents dans le dispositif. Il n'y a pas d'emploi du temps précis par enfant puisque ce sont les maîtresses qui construisent leur emploi du temps journalier et qui en fonction des activités qu'elles proposent décident du moment où l'élève se rendra dans le dispositif ce qui fait que je ne peux pas avoir de moments où je sais que je vais tous les avoir ensemble pour donner une consigne donc le plan de travail permet de juxtaposer, enfin de proposer plusieurs tâches courtes qui vont pouvoir être arrêtées, reprises en fonction des allers-et venues des enfants. L'autre raison, c'est un aspect fonctionnel par rapport au dispositif. Il y a des enfants de 6 à 12 ans avec un niveau d'enseignement qui oscille entre la petite section et le CE2 donc il me fallait pour ça un outil assez différencié qui me permet vraiment de faire apparaître le projet individuel de l'enfant qui soit retranscrit en zone proximale de développement sur un outil fonctionnel. Et puis le dernier aspect, c'est la motivation, parce que ça permet aux enfants d'avoir une bonne perception globale de la tâche à accomplir, mais aussi d'exprimer un choix, c'est-à-dire que c'est eux qui décident dans leur plan de travail quelle tâche ils vont accomplir à ce moment là, quelle tâche ils ont envie de faire à ce moment là. Alors après du fait que les croix se mettent, au bout d'un moment, il y a des tâches qu'ils n'ont pas forcément envie de

faire au moment mais comme parfois c'est la seule qui reste, il va bien falloir s'y mettre. Et après à l'inverse, il y a des élèves qui démarrent leur plan de travail volontairement parce qu'ils ont le moins envie de faire. Ils s'en débarrassent.

LA : Oui, ça c'est un autre fonctionnement. Ok. D'après toi, comment ce dispositif est-il accueilli par les élèves ?

E4 : Bah plutôt très bien. Euh ... Je dirais que même là en cette fin d'année, euh on avait à un certain moment décidé pour certains élèves de laisser un peu les plans de travail de côté pour être plus dans une dynamique de projet sur certains éléments et en fait euh ils m'ont reréclamé les plans de travail.

LA : D'accord.

E4 : On a tenu quelques jours en dynamique de projet alors du coup on alterne et on a fait rentrer la dynamique de projet au sein d'un plan de travail. Mais je me rends compte que c'est vraiment quelque chose qui leur permet de structurer leur temps passé au sein du dispositif avec une visibilité précise sur les attendus.

LA : D'accord. As-tu observé un changement d'attitude des élèves face au travail ?

E4 : Oui. Déjà, il y a l'aspect du fait de ne pas être celui qui impose une tâche à un moment précis comme c'est eux qui décident. Alors il y a un petit aspect technique quand même, ils ont trois minutes pour choisir. Si au bout de 3 minutes, ils n'ont pas choisi avec le minuteur, c'est moi qui choisis. Mais du coup rien que ça, ça les met tout de suite dans une dynamique de recherche parce qu'ils savent qu'ils ont un temps pour se décider. Euh moi j'ai observé vraiment un changement par rapport à ça, parce qu'ils sont capables, eux-mêmes aussi de percevoir il y en a beaucoup qui ont des troubles de l'attention etc, de dire : « oh bah voilà là il est onze heures, j'ai faim, c'est ça que je me sens capable de faire tout de suite. » Et du coup il y a un investissement qui est meilleur. Il y a aussi l'aspect du renforçateur, parce que ici on fonctionne encore avec un renforçateur en fin de plan de travail. Le plan de travail prend à peu près une semaine. Il n'est forcément hebdomadaire parce que parfois on le démarre un mardi et on le finit le mardi d'après et puis il suffit qu'il y ait d'autres activités plus denses qui soient vécues dans la classe de référence, ça peut parfois se décaler un peu. Mais en fin de plan de travail, on obtient une récompense : un renforçateur alimentaire un bonbon et le droit à un temps libre un peu plus conséquent que ceux qu'on propose sur les pauses classiques entre les tâches.

LA : D'accord. Qu'as-tu observé sur leur persévérance dans l'accomplissement de l'activité ?

E4 : Euh (silence) Ça reste des tâches assez courtes. Il faut se le dire. Après, il y a quand même des tâches un petit peu plus longues qui sont proposées au plan de travail qui peuvent parfois prendre jusqu'à 40-45 minutes pour certains élèves qui ont la possibilité de se motiver là-dessus. L'aspect de la persévérance, c'est un aspect que je n'ai pas encore évoqué, il rentre avec l'aspect coopératif du plan de travail. Parce que les plans de travail sont construits, j'ai oublié une colonne au début quand j'ai fait la description, il y a une colonne qui reprend le mode de regroupement, c'est à dire est-ce que c'est une tâche individuelle, est-ce que c'est une tâche à plusieurs et si c'est une tâche à plusieurs, avec qui je peux la faire ? Ça veut pas forcément dire que tout le monde doit être présent, toute la liste des gens, mais j'ai fait en sorte de pouvoir croiser euh les compétences pour avoir des tâches en coopération, alors ça ne veut pas dire qu'ils font tous la même chose, en général il y a un objectif différent même pour un jeu, ils vont tenir un rôle différent : l'un va pouvoir être le lecteur, l'autre va être finalement celui qui vérifie. Parfois ce sont des élèves qui ont des compétences qui ont été acquises quelques semaines auparavant qui vont pouvoir justement être dans l'accompagnement d'un autre qui se lance que cette tâche et du coup l'objectif de l'un va être d'être capable de reformuler une consigne qu'il a déjà faite et l'autre va être dans la consigne pure de la tâche. Et du coup le fait d'avoir des plans de travail m'a permis de développer cet aspect coopératif.

LA : D'accord. As-tu constaté un changement dans la réussite des exercices et une évolution de leurs résultats ?

E4 : Alors (silence) c'est difficile de l'attribuer forcément au plan de travail en tout cas j'ai pas d'étayage scientifique assez poussé sur le plan de travail pour te l'assurer.

LA : D'accord.

E4 : Oui, je pense. Voilà, je pense très sérieusement parce que ça a considérablement fluidifié le fonctionnement du dispositif, ça a apaisé aussi beaucoup : le fait que les enfants soient très très très autonomes dans la mise à la tâche, le fait d'arriver, de prendre son plan de travail et de voir où on en est, de savoir le pictogramme qui permet d'aller attraper le matériel ce qui fait que j'ai très très peu d'interventions pour fluidifier le dispositif. On intervient vraiment pour apporter une aide mais même avec les plus jeunes, on n'a quasiment plus à intervenir sur l'aspect organisationnel. Donc oui, moi, je pense qu'ils en ont gagné. Déjà, ils en ont gagné

sur l'autonomie pure et sur la mise à la tâche. Et sur les résultats, le plan de travail permet vue qu'il est relié à un projet individuel, il permet vraiment de travailler dans la zone proximale de développement de chacun avec des rôles qui sont attribués vraiment en fonction de ce qu'on cherche à faire évoluer de la compétence qu'on veut travailler donc nécessairement en étant vraiment dans cette zone là, les résultats sont meilleurs ce que je ne pouvais pas forcément obtenir quand je travaillais, quand j'ai tenté de travailler ici avec un fonctionnement plus classique où on avait des consignes adressées oralement à tous et où je n'avais pas forcément l'attention de tout le monde à ce moment là. Le fait de lever ça et de passer justement à un plan de travail qui permet à l'enfant, lui-même, de rentrer dans la consigne tout seul. Voilà oui, pour moi ... Après j'ai pas fait de comparatif avant après sur les évaluations. Heureusement pour moi, oui, ils progressent. (rire)

LA : Oui (rire). Ok. Euh quelle part de contrôle, de responsabilité laissez-vous à l'élève au sein du plan de travail ?

E4 : Énormément ! Euh ... Déjà, il y a quand même cet aspect du choix de la compétence qui peut être proposé si on va avoir fait trois ou quatre plans de travail, on peut avoir validé une compétence, on peut aussi ne pas l'avoir validée, et on peut avoir cette proposition de remplacer une compétence par une autre. Ils ont la possibilité de s'exprimer là-dessus quand ils en sont capables. Ils peuvent aussi avoir la possibilité de choisir une modalité de travail et de regroupement alors si on a travaillé individuellement sur une compétence ou avec le soutien de l'enseignant, on peut choisir de souhaiter la travailler à plusieurs etc donc ça c'est un choix qu'ils peuvent avoir là-dessus. Tu peux répéter la question ?

LA : Quelle part de contrôle, de responsabilité laissez-vous à l'élève au sein du plan de travail ?

E4 : Il a aussi une responsabilité du coup euh ... de l'autoévaluation ou l'évaluation de la réussite de l'exercice. C'est à dire comme le critère de réussite normalement il est euh clair. On a des questions qui permettent de vérifier, des consignes explicites et puis des questions qui vont permettre de vérifier la compréhension de la consigne. Techniquement, les élèves cochent eux-mêmes la case qui dit qu'ils ont réussi l'exercice, à l'exception des plus jeunes pour lesquels on est quand même, enfin les plus jeunes, c'est pas forcément les plus jeunes en âge mais les plus jeunes dans la découverte du plan de travail parce qu'il y a un aspect progressif pour en arriver à la grille qui est là. Euh le plan de travail est présenté différemment sous une autre forme avec des étiquettes qu'on décroche, qu'on coche, qu'on colle ailleurs

quand on a terminé. Donc ils ont cette part de responsabilité dans l'auto-évaluation à l'exception d'un qui est obligé de passer par la phase de validation parce qu'il triche.

LA : Oups ! (rires) As-tu des élèves tuteurs ou référents ?

E4 : Oui. Mais c'est ... Ils le sont tous, tous à un moment ou à un autre, y compris les plus jeunes et les plus en difficultés.

LA : Ok.

E4 : Ah non, à l'exception de l'élève trisomique qui ne l'est pas encore.

LA : D'accord. Quelle est l'influence du plan de travail sur la perception qu'a l'élève de sa compétence ?

E4 : Bah pour le coup, elle est assez importante parce que le plan de travail est relié à ce panneau lourd qui est là donc là il a eu chaud donc on passe notre temps à le coller, mais euh voilà il est séparé en quatre couleurs. La première couleur, c'est : je ne le fais pas encore je ne veux pas le faire, mais cette compétence viendra, elle sera travaillée bientôt. La deuxième pictogramme passé je sais pas où, on voit un enseignant et un enfant où c'est l'idée de cette compétence : on a encore besoin de l'adulte, on est en phase d'apprentissage. La colonne bleue, on est en phase de systématisation, on n'a plus besoin de l'adulte, on s'entraîne. Et le vert on a : validé par l'évaluation.

LA : D'accord.

E4 : Donc c'est noté dans le plan de travail. Et du coup le plan de travail est relié à ça, donc quand on a, on fait évoluer les compétences du plan de travail sur ce panneau là qui permet aux enfants de savoir exactement où ils en sont par rapport à l'acquisition de cette compétence qu'ils sont en train de travailler.

LA : Tout au long de l'année du coup.

E4 : Tout au long de l'année. Alors après on en enlève au fur et à mesure dans la colonne verte et on les met dans une petite boîte des compétences. Et en fait quand on les enlève de la colonne, c'est le moment un peu ... rituel où on remplit le livret de compétences et on signe, et on valide, et on tamponne etc mais ça permet aussi surtout de vivre ce rituel aussi quand on change de couleur c'est à dire que rien que le fait de passer du blanc au orange demande de passer d'une compétence qu'on ne voulait pas travailler à une compétence qu'on accepte

désormais de travailler est aussi un peu célébré quand même et idem quand d'un coup on se rend compte qu'on n'a plus besoin de l'enseignant pour travailler la compétence, même si parfois pour certaines compétences, typiquement les compétences de lecture, on va parfois mettre plusieurs mois à venir de là jusqu'à là voire même pour certains élèves, ça peut prendre un ou deux ans pour certaines compétences. Et du coup il fallait que ce cheminement puisse leur être précisé parce que sinon c'est très très long finalement pour des élèves qui sont quand même ici en grandes difficultés. Avant de pouvoir valider des choses, il faut se rendre compte que déjà voilà le fait de passer de l'un à l'autre, on est dans une démarche de progrès. On la perçoit et du coup bah on est content.

LA : Réussissent-ils à terminer leur plan de travail ?

E4 : Ah bah oui. Oui oui, après le plan de travail il est fait, alors là, c'est un peu particulier parce que ici tu vis des plans de travail qui sont très individualisés contrairement à des classes où on va avoir un plan de travail qui va être partagé par, même s'il y a des tâches qui se retrouvent au sein des plans de travail et qui sont vécues ensemble et puis des choses en coopération, ils ont des plans de travail en zone proximale de développement qui sont construits chaque semaine pour eux. J'y passe toutes les semaines alors c'est pour ça que c'est bien pour moi que ce soit décalé parce qu'il me faut à peu près quarante-cinq minutes pour construire un plan de travail hebdomadaire et du coup le plan de travail hebdomadaire est fait en fonction du dernier plan de travail en allant toujours en montant petit à petit donc oui il est accessible nécessairement donc il le termine.

LA : D'accord. Cela entraîne-t-il une modification de leur comportement face au travail ?

E4 : Bah la première modification du comportement face au travail c'est quand même l'autonomie. C'est le plan de travail qui leur permet une entrée dans la tâche rapide, autonome, sans intervention de l'enseignant. Ça, pour moi, c'est quand même la grosse différence et celle-là j'ai pu l'observer. Ils sont beaucoup plus actifs face à la tâche, parce que dès le début, de toute façon, ils doivent être actifs puisqu'ils doivent choisir, puisque derrière, ils doivent se mobiliser, ils doivent retrouver les partenaires, voilà c'est-à-dire chercher dans la classe s'il y a des partenaires avec lesquels je peux travailler. Tout ça, c'est eux qui doivent le faire et moi, je ne le fais plus et ça ça fonctionne très très bien.

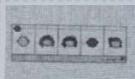
LA : D'accord. Et la responsabilité de l'élève face aux tâches à accomplir améliore-t-elle l'opinion qu'il a de lui-même dans sa capacité à accomplir cette tâche ?

E4 : Moi je pense que oui, parce que déjà le fait d'être en réussite sur cette, en activité et en réussite dans le fait de se dire : « Bah voilà, déjà j'ai compris ce qu'il fallait faire, j'ai pu retrouver le matériel, euh elle m'a encore rien dit à part bonjour et je suis déjà avec sur ma table, finalement j'ai déjà réussi à sortir le matériel qu'il me faut. Tout est organisé, en fait, dans des boîtes alors après il y a des choses ils savent qu'ils les trouvent ailleurs, il y a du travail sur tablettes sur ordinateur mais ils ont tous les chemins pour pouvoir tout aller chercher tout seul, parce que les images là correspondent aux images qu'ils ont sur leur plan de travail donc si ils retrouvent cette image sur leur plan de travail ils savent que c'est là qu'ils doivent aller la chercher. Donc déjà ça, c'est toute une part de l'activité qui est importante parce que la mise au travail ça représente aussi une grande part de l'activité où ils n'ont pas besoin de moi et le fait de se rendre compte qu'ils n'ont pas besoin de l'adulte pour démarrer un travail ce qui a souvent été le cas avec des élèves qui étaient assez attentistes parce que quand on est en situation de handicap souvent avant d'arriver en ULIS on a eu des difficultés et puis souvent on a eu une AESH, on a eu quelqu'un qui justement faisait souvent, ce n'est pas toujours le cas mais c'est quand même souvent le cas, faisait toujours, enfin enlevait cette partie là. Cette partie là, elle est enlevée, parce que justement il faut que ça aille vite, il faut qu'ils puissent aller aussi vite que les autres donc souvent c'est l'adulte ou l'enseignant aussi qui le faisait en proposant ça et du coup là ils retrouvent une confiance déjà dans la capacité de s'organiser, d'organiser son travail tout seul, d'organiser sa tâche tout seul, de percevoir les étapes et nous, on va juste intervenir à leur demande si justement il y a quelque chose dans la compréhension de la consigne ou autre qui n'est pas clair, parce que l'idée c'est d'avoir des tâches où la consigne est dans la tâche... toujours ! Et du coup oui pour moi ils ont quand même une perception par rapport à ça de leur capacité à réaliser des choses que le plan de travail améliore en tout cas déjà dans l'organisation.

LA : Ok super. Merci beaucoup !

E4 : Bah de rien !

Annexe 6 : Plan de travail de l'enseignant 1

| Plan de travail n°8 | | | | | | | PRENOM : Nori |
|---|---|---|--|--|---|--|---|
| <p>Se repérer dans l'espace</p>  <p>Utiliser une règle</p> | <p>Découvrir le principe alphabétique.</p>  <p>Reconstituer des mots</p> | <p>Découvrir les nombres et leur utilisation</p>  <p>Les compléments à 5</p> | <p>L'écrit</p>  <p>S'entraîner à écrire les nombres</p> | <p>Se repérer dans l'espace</p> <p>Orienter des pièces de puzzle dans l'espace</p>  <p>Reproduire un chemin par superposition à un modèle</p> | <p>Mathématiques</p>  <p>Ranger des objets selon leur taille</p> | <p>Mathématiques</p>  <p>Les partages</p> | <p>Art visuel</p>  <p>Peindre avec la main</p> |
| -- JUIN 2023 | | -- MAI 2023 | -- JUIN 2023 | -- JUIN 2023 | -- MAI 2023 | -- | -- MAI 2023 |

Annexe 7 : Plan de travail de l'enseignant 2

Plan de travail pour l'élève de CM1 :

Prénom : _____

PLAN DE TRAVAIL N°2 CM1



Du Mardi 27 septembre au vendredi 14 octobre 2022

CONTRAT : Je dois obligatoirement faire les ateliers des cases grisées

J'ai été EXPERT de la CI : OUI NON
 Dans quel domaine ? _____
 Titre de ma trace écrite : _____

REGULATION INDIVIDUELLE

Je choisis ou j'écris les compétences que je souhaite retravailler en ateliers.

| | J'ai besoin | Je suis expert |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Grammaire : Le Groupe nominal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Conjugaison : L'imparfait | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Numération : Distinguer chiffre de... nombre de... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Calcul : La soustraction posée | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | |
| | <input type="checkbox"/> | |

FRANÇAIS

| | Date de réalisation | Travail validé |
|--|---------------------|--------------------------|
| Transposition sur ordinateur : Texte libre de Matthieu : « Le Japon » | | <input type="checkbox"/> |
| Fichier Le chemin des accords (4 exercices) | | <input type="checkbox"/> |
| Fichier Phrasix (4 exercices) | | <input type="checkbox"/> |
| Ceinture de Conjugaison : entraînement et/ou tests | | <input type="checkbox"/> |
| Plan de travail en ligne - Mon école.fr- Sur ordinateur | | <input type="checkbox"/> |

EXPRESSION ECRITE : Texte libre, créations...

Titre : _____

| Brouillon | Correction après lecture de la maîtresse | Mise au propre à l'ordinateur |
|-----------|--|-------------------------------|
| | | |

| PROJETS DIVERS | Date de réalisation | Travail validé |
|--|---------------------|--------------------------|
| Poésie : Copie, illustration | | <input type="checkbox"/> |
| ANGLAIS : « The feelings » | | <input type="checkbox"/> |
| MARCHE DE CONNAISSANCES : préparation de son atelier : affiche, liste du matériel... | | <input type="checkbox"/> |

| MATHEMATIQUES | Date de réalisation | Travail validé |
|---|---------------------|--------------------------|
| Fichier Constructor (4 figures) | | <input type="checkbox"/> |
| Programme de Construction n°1 | | <input type="checkbox"/> |
| Programmation : X Logo (sur ordinateur) | | <input type="checkbox"/> |
| Fichier géométrie JOCATOP p.15 | | <input type="checkbox"/> |
| Maths en vie : « Balade mathématiques du 16 septembre » | | <input type="checkbox"/> |

BILAN

| | L'élève | La maîtresse |
|-------------------------------------|---------|--------------|
| J'ai travaillé avec sérieux | ☹️ 😐 😊 | ☹️ 😐 😊 |
| J'ai travaillé avec soin | ☹️ 😐 😊 | ☹️ 😐 😊 |
| J'ai travaillé sans gêner la classe | ☹️ 😐 😊 | ☹️ 😐 😊 |
| J'ai rempli le contrat prévu | ☹️ 😐 😊 | ☹️ 😐 😊 |

Signatures des parents : _____

Signature de l'élève : _____

Plan de travail pour l'élève de CM2 :

Prénom :

PLAN DE TRAVAIL N°2 CM2



Du Mardi 27 septembre au vendredi 14 octobre 2022

CONTRAT : Je dois obligatoirement faire les ateliers des cases grisées ET Itinéraire 1 : 2 ateliers en plus. La régulation n'est pas à comptabiliser.

J'ai été EXPERT de la CI : OUI NON
 Dans quel domaine ? _____
 Titre de ma trace écrite : _____

REGULATION INDIVIDUELLE

Je choisis ou j'écris les compétences que je souhaite retravailler en ateliers.

| | J'ai besoin | Je suis expert |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Grammaire : Le Groupe nominal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Conjugaison : L'imparfait | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Numération : Les nombres décimaux | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Calcul : La soustraction posée, la multiplication posée | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | |
| | <input type="checkbox"/> | |

FRANÇAIS

| | Date de réalisation | Travail validé |
|---|---------------------|--------------------------|
| Transposition sur ordinateur : <i>Texte libre de Matthieu</i> : « Le Japon » | | <input type="checkbox"/> |
| Fichier Le chemin des accords (4 exercices) | | <input type="checkbox"/> |
| Fichier Phrasix (4 exercices) | | <input type="checkbox"/> |
| Ceinture de Conjugaison : entraînement et/ou tests | | <input type="checkbox"/> |
| Plan de travail en ligne - Mon école.fr- Sur ordinateur | | <input type="checkbox"/> |

EXPRESSION ECRITE : Texte libre, créations ...

Titre :

| Brouillon | Correction après lecture de la maîtresse | Mise au propre à l'ordinateur |
|-----------|--|-------------------------------|
| | | |

PROJETS DIVERS

| | Date de réalisation | Travail validé |
|--|---------------------|--------------------------|
| Poésie : Copie, illustration | | <input type="checkbox"/> |
| ANGLAIS : « The feelings » | | <input type="checkbox"/> |
| MARCHE DE CONNAISSANCES : préparation de son atelier : affiche, liste du matériel... | | <input type="checkbox"/> |

MATHEMATIQUES

| | Date de réalisation | Travail validé |
|---|---------------------|--------------------------|
| Fichier Constructor (4 figures) | | <input type="checkbox"/> |
| Programme de Construction : Drapeau n°1 | | <input type="checkbox"/> |
| Programmation : X Logo (sur ordinateur) | | <input type="checkbox"/> |
| Fichier géométrie JOCATOP p.13 | | <input type="checkbox"/> |
| Maths en vie : « Balade mathématiques du 16 septembre » | | <input type="checkbox"/> |

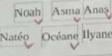
BILAN

| | L'élève | La maîtresse |
|-------------------------------------|---------|--------------|
| J'ai travaillé avec sérieux | ☹️ 😐 😊 | ☹️ 😐 😊 |
| J'ai travaillé avec soin | ☹️ 😐 😊 | ☹️ 😐 😊 |
| J'ai travaillé sans gêner la classe | ☹️ 😐 😊 | ☹️ 😐 😊 |
| J'ai rempli le contrat prévu | ☹️ 😐 😊 | ☹️ 😐 😊 |

Signatures des parents :

Signature de l'élève :

Annexe 8 : Plan de travail de l'enseignant 4

| Anas | | Plan de travail n°13 - année 2022-2023 | | Enseignants parents | |
|---|--|---|--|---|--|
| Compétence acquise | À poursuivre | Signatures | | | |
|  | Je sais poser une question en restant dans le propos. |  |  | Pendant les exposés, je pose une question en rapport avec le sujet. |  |
|  | J'écris mon prénom en écriture cursive. |  |  | J'écris mon prénom 4 fois et mon nom de famille 1 fois. <i>Possibilité de refaire le tracé pour le nom de famille : pointillés pour la majuscule</i> Évaluation |   |
|  | Je m'entraîne à tracer des lettres en écriture cursive. |  |  | | |
|  | Je produis une phrase à l'aide des outils de la classe. |  |  | J'utilise la boîte à mots pour écrire une phrase. Je tape et j'imprime ma phrase. |   |
|  | Je sais relier des points à la règle. |  |  | Je découpe et je colle mes phrases dans le cahier d'écrivain. <i>Faire 4 points autour de la phrase. Accompagner Anas pour relier les 4 points avec une règle.</i> |   |
|  | Je lis les prénoms de la classe. |  |  | J'associe les photographies et les étiquettes prénoms des élèves. (6) |   |
|  | Je reconnais les lettres de l'alphabet et connais les correspondances. |  |  | Évaluation |   |
|  | J'identifie les mots d'une phrase. |  | Abdel Ilyane  | Je fais 3 exercices de grammaire. <i>Identifier les mots d'une phrase.</i> |   |

Anas

Plan de travail n°13 - année 2022-2023

Enseignante parents

Compétence acquise A poursuivre

Signatures

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | <p>Je connais la comptine numérique jusqu'à 30</p> | | | <p>Évaluation Je compte le plus loin possible. 3 fois sur la semaine</p> | |
| | <p>Je connais les représentations des nombres jusqu'à 30 (mains)</p> | | | <p>Évaluation J'associe la représentation en barre-doigts au nombre lu par l'adulte.</p> | |
| | <p>J'associe une collection à un nombre.</p> | | | <p>Je compte les points. J'associe les pinces à linge à la quantité dénombrée. Fleur des nombres 10 à 20</p> | |
| | <p>Je crée une collection jusqu'à 20.</p> | | | <p>Évaluation Je place le nombre de cubes demandés dans les barquettes.</p> | |
| | <p>Je place les nombres sur une bande numérique jusqu'à 40.</p> | | | <p>J'entoure le nombre indiqué par la flèche.</p> | |
| | <p>Je sais tracer les chiffres.</p> | | | <p>Évaluation</p> | |
| | <p>Je sais repérer les cases d'un quadrillage.</p> | | | <p>Je reproduis le modèle sur le tableau vide. G compris - Reproduis l'image</p> | |