



Mise en place d'un plan de travail en classe de Formation Spéciale pour motiver les élèves

Formation en Pédagogie Spécialisée

Mémoire de Julie Emilie Muster

Sous la direction de Céline Panza

Neuchâtel, mars 2018

Remerciements

Je dédie ce mémoire à ma fille Pénélope : Puisses-tu avoir une motivation intrinsèque à toute épreuve et une scolarisation sans chagrin, ta maman qui t'aime jusqu'à la lune et retour !

Je remercie tout particulièrement ma directrice de mémoire, Madame Céline Panza, pour ses relectures attentives, ses conseils avisés, sa disponibilité, sa bienveillance et son professionnalisme.

Je remercie également Mme Sophie Willemin qui, par l'abondance et la pertinence de ses réflexions, a fortement enrichi mon enseignement et m'a permis de remettre en question mon identité professionnelle afin de me sentir plus libre face à mes propres besoins pour mieux respecter ceux de mes élèves. « L'acquisition de connaissances et le relationnel ne sont pas antinomiques [...] l'école est aussi (d'abord ?) un espace social » (Galand, 2006, p.7).

Merci à tous mes collègues de Master pour leur motivation, leur soutien, leur gentillesse et leur humour. Notre volée était très certainement la meilleure de tous les temps !

Merci à mon directeur, Monsieur Cyril Pipoz, d'avoir accepté la mise en place de mon projet ; aux parents d'élèves de ma classe pour leur autorisation et leur confiance et à mes élèves pour avoir joué le jeu de l'utilisation du plan de travail qui tenait tant à cœur à leur maîtresse.

Merci à mes parents et mes enseignants pour m'avoir communiqué cette curiosité et cette si grande soif d'apprendre que je tente de transmettre autour de moi.

Merci à Noëlle et Odile pour leur relecture et leurs commentaires intéressants.

Enfin, un grand MERCI à l'amour de ma vie, mon Valentin, qui a supporté mes sautes d'humeur et mon manque de disponibilité tout en prenant soin de notre rayon de soleil.

Résumé

Cette recherche vise à rendre compte d'une étude portant sur la mise en pratique d'un plan de travail, selon Freinet, qu'une enseignante de classe de Formation Spéciale neuchâteloise a effectuée. Comme il ne suffit pas de mettre en place un plan de travail dans une classe pour faire travailler les élèves de manière autonome et individualisée, il s'agit ici de créer un plan de travail motivant et adapté aux élèves.

« En 1937, dans la brochure d'Éducation nouvelle populaire "Plus de leçons", C. Freinet analyse le fait qu'un enfant ne montre aucun intérêt pour un travail dont il ne voit pas le but. Il faut que l'enfant ait la sensation que son travail puisse servir à ses camarades. Le remède qu'il propose est le plan de travail annuel dans chaque matière, et qui comporte tout le programme. » (Bertet, 1996, p. 14)

En partant de mes observations faites lors d'un stage, mon but a été de co-crée, à l'aide des élèves, un plan de travail adapté aux diverses personnalités de notre classe. Il s'agira ensuite d'en définir les caractéristiques afin de pouvoir le modifier chaque année, si nécessaire, selon la population de la classe.

Comment créer un plan de travail utile et varié ?

Quels sont les avantages de la mise en place d'un plan de travail dans une classe pour les élèves ?

Mots-clés

motivation – Freinet - plan de travail

différenciation - autonomie

Liste des graphiques

1. Évolution de la motivation de l'élève A : auto-évaluation	33
2. Évolution de la motivation de l'élève A : grille d'observation.....	32
3. Évolution de la motivation de l'élève B : auto-évaluation	33
4. Évolution de la motivation de l'élève B : grille d'observation.....	33
5. Évolution de la motivation de l'élève C : auto-évaluation	34
6. Évolution de la motivation de l'élève C : grille d'observation.....	34
7. Évolution de la motivation de l'élève D : auto-évaluation	35
8. Évolution de la motivation de l'élève D : grille d'observation	35
9. Évolution de la motivation de l'élève E : auto-évaluation	36
10. Évolution de la motivation de l'élève E : grille d'observation.....	36
11. Évolution de la motivation de l'élève F : auto-évaluation.....	37
12. Évolution de la motivation de l'élève F : grille d'observation	37
13. Évolution de la motivation de l'élève G : auto-évaluation.....	38
14. Évolution de la motivation de l'élève G : grille d'observation	38
15. Évolution de la motivation de l'élève H : auto-évaluation.....	39
16. Évolution de la motivation de l'élève H : grille d'observation	39
17. Évolution de la motivation de l'élève A : plan de travail.....	40
18. Évolution de la motivation de l'élève B : plan de travail.....	41
19. Évolution de la motivation de l'élève C : plan de travail.....	42
20. Évolution de la motivation de l'élève D : plan de travail.....	43
21. Évolution de la motivation de l'élève E : plan de travail	44
22. Évolution de la motivation de l'élève F : plan de travail	45
23. Évolution de la motivation de l'élève G : plan de travail.....	46
24. Évolution de la motivation de l'élève H : plan de travail.....	47
25. Qu'as-tu fait grâce au plan de travail ?	48
26. Quelles activités obligatoires as-tu appréciées ?	49
27. Quelles activités facultatives as-tu choisies ?	50
28. Comment as-tu travaillé le plus souvent ?.....	51
29. Que faisais-tu durant les travaux de groupes ?.....	51
30. Comment étais-tu durant les exercices ?.....	51
31. Comment as-tu trouvé l'utilisation du plan de travail ?.....	52
32. Les résultats du post-test sont-ils meilleurs que ceux du pré-test ? (élèves A, B, C et D)	53
33. Les résultats du post-test sont-ils meilleurs que ceux du pré-test ? (élèves E, F, G et H).....	53

Table des matières

Remerciements	2
Résumé.....	3
Mots-clés	3
Liste des graphiques	4
Introduction.....	7
Mon expérience de vie.....	7
Démarche	8
Problématique.....	9
L'échec scolaire	9
Qu'est-ce que la motivation ?	10
Une bonne relation comme aide à la motivation.....	10
La motivation et les besoins	11
La motivation et les émotions.....	11
Comment motiver l'autre ?	12
Créer un espace répondant aux besoins de chacun.....	12
Stimuler la motivation	13
La pédagogie Freinet	14
Le plan de travail	15
La différenciation.....	17
Méthodologie.....	20
La démarche de recherche et la planification	20
Les méthodes de recherche	21
La conception des outils de recueil des données.....	22
La liste des items initiaux.....	23
Les limites des items.....	25
Les analyses envisagées pour répondre à la question de recherche	26
Collecte des données	27
Sur le terrain.....	27
Analyse des résultats.....	31
Observations de la motivation des élèves en début d'année	31
Observation de la motivation des élèves durant l'utilisation du plan de travail	40
Bilan de l'utilisation du plan de travail	48
Comparaison des pré-test et post-test.....	53
Remédiation	54

Conclusion	56
Bibliographie.....	59
Les annexes	62
1. Plan de travail initial	62
2. Comment régler des situations problématiques ?	64
3. La pyramide des besoins de Maslow.....	65
4. La roue des émotions selon Plutchik (1980)	66
5. Le cycle de la pensée (McCombs et Pope, 2000, p. 58)	67
Le cycle de la pensée dans les conflits interpersonnels (McCombs et Pope, 2000, p. 66)	67
6. Définition d'un objectif smart	68
7. Grille d'auto-observation pour intervenir sur les facteurs liés à la classe, selon Viau (2009) .	69
8. Pré-test et post-test	74
9. Evaluations diagnostiques.....	76
10. Questionnaire de satisfaction	87
11. Demande d'autorisation pour la participation des élèves au projet	88
12. Questionnaire initial.....	89
13. Grille d'observation initiale	89
14. Critères de Vianin (2011).....	90
15. Critères de Viau (2009).....	90
16. Grille personnelle de suivi des résultats pour le plan de travail initial	91
17. Questionnaire modifié.....	92
18. Grille d'observation modifiée.....	93
19. Plan de travail, selon Freinet.....	94
20. Formulaire de demande simplifié	96
21. Liste des privilèges pour récompenser le travail des élèves	97
22. Grille de valorisation des comportements positifs (Müller, 2011).	98
23. Tableau du comportement de l'élève.	100
24. Grille du comportement de l'élève en classe.....	101
25. Tableau du comportement de la classe.	102

Introduction

Mon expérience de vie

Actuellement, je travaille dans une classe de Formation Spéciale. Cela fait maintenant quatre ans que j'ai changé d'orientation. Avant cela, j'ai travaillé durant presque dix ans en Formation Régulière dans les classes de 5^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} Harmos. J'ai pu constater que peu importe la classe, il y a toujours des élèves qui ont plus de facilité que d'autres, qui sont motivés et qui ont un rythme de travail plus rapide et efficace.

Si je suis partie vers l'enseignement spécialisé, c'est parce que l'enseignement régulier me frustrait. J'avais l'impression que les moyens d'enseignement étaient toujours plus élitistes et favorisaient l'échec scolaire des élèves moins performants. Les nouveaux moyens de mathématiques sont axés sur les situations-problèmes qui poussent l'élève à réfléchir par lui-même et à développer ses propres stratégies, ce qui valorise davantage les plus habiles et rapides. C'est une démarche qui est loin d'être évidente pour les enfants ayant des difficultés. Je pense que ces derniers seraient plus à l'aise avec des exercices de tâches simples qui incitent à reproduire une procédure apprise sans trop d'initiative personnelle. Poursuivant les objectifs annuels, je ne trouvais pas suffisamment de temps pour soutenir et aider les élèves rencontrant des difficultés et ayant des lacunes. Trouvant cette course effrénée vers la réussite fort injuste, j'ai préféré partir vers ceux qui sont mis de côté.

Ma réorientation professionnelle m'a permis de prendre de la distance face aux attentes scolaires. J'ai commencé par mettre en place, avec chaque élève, un projet pédagogique personnalisé en me basant sur ses compétences et ses difficultés observées dans un test de rentrée. Le but n'est plus de voir une liste d'objectifs selon un niveau scolaire, mais de revoir ceux dont l'élève a besoin et d'en découvrir d'autres pas à pas selon son rythme et ses capacités. Je me sens donc plus en accord avec ma volonté d'accompagner l'enfant sur son chemin des connaissances et son épanouissement personnel.

Ayant pu observer un certain manque de motivation chez mes élèves, j'ai cherché une solution pour y remédier. Parfois cette démotivation provient d'un parcours antérieur rempli d'échecs, de moqueries et de dévalorisations. Parfois il s'agit d'un ras le bol général de l'école, de ses attentes et de ses règles. Il peut s'agir également de problèmes plus liés à l'environnement familial. J'ai rarement des élèves enjoués à l'idée de venir dans ma classe et débordant d'énergie devant le travail scolaire. Il s'agit donc pour moi de trouver un outil à utiliser en classe pour redonner une nouvelle énergie à mes élèves. Les recettes magiques en pédagogie n'existant pas, j'ai décidé de modifier quelque peu ma pratique professionnelle afin d'améliorer mon enseignement et ainsi les apprentissages de mes élèves.

Et si je veux être tout à fait honnête, il est dur de jouer continuellement le rôle de la locomotive qui fait avancer tous les wagons, à force, on s'épuise. J'ai beau être passionnée par mon métier, chercher sans cesse à m'améliorer et à modifier ma façon d'enseigner, je n'en reste pas moins humaine et donc remplie d'émotions contradictoires. Je sais bien que je ne suis pas personnellement visée par leur manque d'entrain, mais certains jours il est pénible d'arriver pleine d'énergie avec un nouveau projet qui a demandé de nombreuses heures de préparation et de se retrouver devant un groupe d'ados endormis qui préféreraient jouer à la console. Alors, que faire ? Essayer encore et continuer d'apprendre !

Démarche

Ayant pris conscience de ce qui m'avait poussée hors de l'enseignement régulier, je me suis alors demandé ce qui pouvait bien avoir conduit mes élèves vers l'enseignement spécialisé. Suite à mon parcours professionnel, les stages effectués, les cours suivis et les lectures faites, je me suis demandé d'où venait le problème.

Comme mes élèves manquent de motivation, quel outil puis-je mettre en place afin de les motiver tout en leur permettant de travailler de manière autonome et à leur niveau afin que j'aie du temps pour suivre le projet individuel de chacun?

Les cours de Pratique Pédagogique Accompagnée (PPA) de la HEP permettent de mettre en œuvre un projet pédagogique innovant dans sa classe et d'analyser sa pratique d'enseignant en évaluant ses compétences professionnelles et en analysant ses besoins de formations. Dans le but donc de remettre en question mon travail et sur le conseil de Monsieur Petignat lors d'une visite de PPA, j'ai mis en place dans ma classe un plan de travail dès la rentrée 2016 (Annexe 1). Je me suis inspirée des plans que j'ai pu trouver sur internet. Je me suis bien vite rendu compte qu'ils ne correspondaient pas à mes attentes, mais j'avais du mal à savoir en quoi. Durant un stage à l'École de la Grande Ourse de La Chaux-de-Fonds, j'ai pu observer un plan de travail selon la pédagogie Freinet, appelée également pédagogie institutionnelle. Je l'ai trouvé tout de suite plus efficace du point de vue pédagogique. Le mien ressemblait davantage à des jeux d'occupation qu'à des activités scolaires. Et le fait de voir des élèves actifs, autonomes et motivés en stage m'a montré que cet outil devait avoir sa place dans ma classe. J'ai donc fait la demande à ma direction pour commander du matériel Freinet, en plus du matériel régulier habituel, et de tenter l'expérience. Il s'agit principalement de fichiers auto-correctifs en lecture, orthographe, numération et calcul. Suite à la réception du matériel, j'ai remanié mon plan de travail initial afin qu'il corresponde davantage à mes attentes et aux fichiers en ma possession.

Comme le montrent mes lectures sur Freinet, je pose l'hypothèse qu'en faisant participer davantage les élèves dans leurs apprentissages, en modifiant les supports des activités et en travaillant par ateliers, je pourrai observer une plus grande motivation chez mes élèves.

Je souhaite faire cette recherche afin d'améliorer non seulement mon matériel pédagogique mais également ma manière de travailler en donnant plus de place à mes élèves dans leurs choix et leur manière de construire leurs propres connaissances. La mise en place d'ateliers devrait leur permettre de varier les supports et de se déplacer.

Il s'agit donc d'une démarche pragmatique, afin de construire un plan de travail plus efficace et de le faire évoluer selon les besoins de mes élèves. Tout comme Freinet et Vianin, je pense que si un élève perçoit l'utilité de la tâche et qu'elle correspond à ses intérêts, il sera alors plus enclin à se mettre au travail. Enseignant à des élèves en rupture scolaire, je cherche avant tout un outil motivant. La motivation est comme un tremplin permettant de lancer les élèves dans un élan de travail, je vais réaliser plusieurs essais pour construire un plan de travail qui nous corresponde. Et qui sait, peut-être que je parviendrai à changer les valeurs de mes élèves face aux activités scolaires ?

Problématique

Avant de définir le moyen que j'ai décidé de mettre en place dans ma classe pour motiver mes élèves, je vais tout d'abord revenir en amont et m'interroger sur les raisons qui ont placé l'élève en échec scolaire. Il s'agira ensuite de définir ce qu'est la motivation, de présenter la pédagogie Freinet et plus particulièrement le plan de travail. Je terminerai en expliquant comment adapter le travail pour chacun afin de modifier l'environnement scolaire de l'élève.

Je pars du principe que c'est à l'école de s'adapter à sa population d'élèves tous différents les uns des autres et non à tous les élèves de correspondre aux attentes de cette institution.

L'échec scolaire

En 1966, Bourdieu dénonçait déjà l'inégalité des chances dans le milieu scolaire et donc l'échec assuré pour certains. Il était convaincu que les jeunes venant d'un milieu favorisé auraient plus de chance de réussir scolairement que ceux venant des milieux dits défavorisés. Selon ses observations : plus le revenu de la famille est élevé plus les résultats de l'enfant sont bons. La classe sociale a-t-elle un impact sur la réussite scolaire ? J'ai pour ma part une majorité de parents d'élèves travaillant dans le secteur secondaire ou bénéficiant des aides sociales.

Perrenoud (1989) va plus loin dans cette inégalité de réussite, en plaçant l'enseignant comme responsable de la planification annuelle et donc de l'échec involontaire de certains élèves. Comme les enfants ne développent pas les mêmes connaissances au même moment, certains seront plus favorisés que d'autres. Il dénonce des programmes surchargés et donc irréalisables. Les enseignants courent après une succession d'objectifs à travailler sans laisser le temps à l'élève de comprendre. À force de vouloir enseigner toujours plus de matières différentes, permettons-nous aux élèves d'en retenir des informations importantes ? Face à une telle quantité d'informations, l'élève ne parvient plus à différencier ce qu'il doit mémoriser ou non à long terme. Il en est restreint à apprendre par cœur pour l'évaluation et à tout oublier ensuite.

Perrenoud (1989) explique la fabrication de l'échec scolaire en trois registres : premièrement, la réussite ou l'échec de l'élève, puisqu'ils dépendent des représentations du système scolaire liées à ses critères et ses évaluations. Deuxièmement, l'inégalité créée par les normes d'excellence attendues pour tous. Et troisièmement, l'échec de l'école face à l'impuissance d'instruire chacun de la même manière. L'échec n'est donc pas évalué selon les compétences, ni les performances, ni même les conduites de l'enfant, mais bien uniquement selon les résultats qu'il produit lors des évaluations. L'élève est trop souvent jugé uniquement par ses résultats aux tests et non globalement sur ses connaissances tout au long de l'année, dans les exercices, les discussions, les exposés, et sur son savoir être. Se pose alors le problème de l'évaluation.

L'évaluation est décrite par Chevillard (1989) comme « l'énoncé d'un verdict ». Il se demande quel est l'usage de ce verdict, de cette vérité donnée à un moment précis. Et surtout quelles sont les réactions de l'évalué et l'évaluateur face à ce verdict. Il compare même l'évaluation à une photographie sur laquelle il serait possible de lire plusieurs messages. Il propose alors d'arrêter de chercher l'évaluation idéale qui n'existerait pas, mais plutôt de différencier les évaluations. L'élève peut se retrouver face à une consigne qu'il ne comprend pas, un mot qui l'empêche d'avancer. Il peut également se mettre une telle pression pour réussir qu'il en sera paralysé.

De nombreuses situations peuvent prêter le résultat d'un élève. C'est pourquoi une évaluation nécessite d'être explicitée avant, pendant et même après. Prendre le temps de questionner l'élève et de comprendre son processus de réflexion plutôt que de s'en tenir uniquement au résultat.

L'environnement scolaire actuel nécessite d'être modifié. Oui, mais comment ? En modifiant l'enseignement et en l'adaptant selon les capacités des élèves ? Comme vu précédemment, certains élèves perdent peu à peu le plaisir de s'instruire au fil de leur scolarité et de leurs échecs. Voyons de plus près ce qu'il leur a manqué et ce qu'est la motivation en milieu scolaire.

Qu'est-ce que la motivation ?

« 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, 1994, p.7.)

« La motivation est donc l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante », (Lieury & Fenouillet, 1997, p.1-2.)

Lieury & Fenouillet (1997) distinguent deux sortes de motivation : la motivation extrinsèque qui regroupe toutes les motivations qui sont contrôlées par des renforçateurs externes (félicitations, bons points, notes, etc.) et la motivation intrinsèque qui est « la recherche d'une activité pour l'intérêt qu'elle procure elle-même » (Lieury & Fenouillet, 1997, p.139). Cette dernière provient directement de l'individu puisqu'elle est en lien avec sa propre curiosité et ses centres d'intérêt. Ils parlent également d'« amotivation » (Lieury & Fenouillet, 1997, p.57), lorsqu'il n'y a aucune présence de motivation, ce qui selon eux correspond à de la résignation.

Selon Viau (2009), la « dynamique motivationnelle » (p.66) vient de la valeur que l'élève se fait de l'activité, si elle lui est utile et si elle l'intéresse. Elle vient également de la perception qu'il a de ses compétences et cela dépendra fortement de son parcours scolaire. Et enfin, elle vient de la contrôlabilité que l'élève a face au déroulement de ses apprentissages, a-t-il son mot à dire ou doit-il suivre les demandes de l'enseignant ? Si l'enseignant permet à l'élève d'être autonome, ce dernier sera plus enclin à réaliser son travail et pourra le manifester en s'engageant cognitivement par un effort mental élevé, en étant persévérant dans le temps et enfin en apprenant une nouvelle connaissance.

Une bonne relation comme aide à la motivation

Selon Theytaz (2007), la motivation dépend de soi et des autres. Tout le monde doit donc mettre la main à la pâte : l'élève doit être concentré et attentif pour comprendre et l'enseignant doit faire preuve de patience pour trouver une explication adéquate et personnalisée. « Une bonne dose d'empathie est indispensable pour aller chercher l'enfant là où il est, afin de le conduire là où il doit arriver » (Theytaz, 2007, p.38).

L'enseignant doit garder confiance en l'éducabilité de chaque élève. Il doit donner des informations succinctes mais claires pour réaliser une tâche, expliquer pourquoi l'élève fait ce travail, comment y parvenir et permettre le droit à l'erreur pour apprendre. Non seulement la manière d'enseigner va influencer la motivation de l'élève, mais également la relation entre ce dernier et son maître. Il ne faut donc pas hésiter à régler les situations problématiques dès qu'elles apparaissent afin de trouver une solution pour se sentir bien avec les autres et avec soi-même. Il propose une marche à suivre pour régler des situations problématiques et conseille d'utiliser la méthode sans perdant de Thomas Gordon (2005) (Annexe 2).

La motivation et les besoins

« Les données dont nous disposons aujourd'hui semblent indiquer que la seule base solide et incontestable sur laquelle on puisse bâtir une classification de la vie motivationnelle est celle des buts ou des besoins fondamentaux » (Maslow, 2008, p.48) car « seuls les buts fondamentaux restent constants et résistent au flot de l'approche dynamique qui submerge la théorie psychologique » (Maslow, 2008, p.48).

Selon la pyramide des besoins (Annexe 3), définit dans les années 1950 par Maslow, les besoins physiologiques nécessitent d'être satisfaits pour se sentir en pleine forme et donc disponible, il ne faut donc pas négliger les heures de sommeil et de repos. « Il ne fait aucun doute que ces besoins physiologiques sont les plus prédominants de tous les besoins. Chez l'être humain le plus démuné, qui manque de tout, il est probable que ce sont les besoins physiologiques qui constitueront la motivation principale » (Maslow, 2008, p.58) De plus le sentiment de sécurité, l'appartenance à un groupe et l'estime de soi sont des besoins essentiels pour être en condition d'apprendre. « En soi, désirer quelque chose suppose l'existence d'autres désirs préalablement satisfaits » (Maslow, 2008, p.47). L'enseignant doit donc veiller à créer un cadre sécurisant et une bonne collaboration entre les élèves et également avec les parents. « Quoi qu'il en soit, généralement, l'émergence des besoins d'accomplissement de soi requiert la satisfaction préalable des besoins physiologiques, de sécurité, d'amour et d'estime », (Maslow, 2008, p.67).

La motivation et les émotions

Theytaz (2007) parle d'un « lien étroit entre la motivation et les émotions » (p.73). Selon lui, pour que la personne soit motivée, il faut d'abord qu'elle apprenne à repérer ses émotions, les laisser s'exprimer pour écouter leur message afin d'être à nouveau bien et libre d'apprendre. Il conseille donc de développer des aptitudes d'intelligence émotionnelle. Plutchik propose en 1980 une roue (Annexe 4) pour décrire les relations entre les émotions.

Les émotions sont également au cœur des apprentissages chez McCombs et Pope (2000), ils incitent l'enseignant à amener l'élève à comprendre la manière dont ses pensées influencent ses émotions et son comportement afin de contrôler ses pensées pour traiter ses émotions. Si l'élève pense qu'il n'y arrivera pas, un sentiment de peur va l'envahir et l'empêcher de se concentrer sur son travail. Il a donc plus de risque d'échouer. En revanche, si l'élève prend conscience de ses pensées négatives, il peut choisir de les modifier.

Comprendre ce qui motive l'élève et comment entretenir sa motivation permet à l'enseignant d'aider l'élève dans son développement personnel et de réduire l'échec scolaire. L'enseignant est le pilier de changement, car tous ses faits et gestes vont influencer le « confort psychologique » de la classe (McCombs et Pope, 2000, p.23). Le contact avec l'enseignant est primordial pour créer un lien de confiance et de partage afin d'avancer sereinement dans les apprentissages. Selon le Plan d'Études Romand (PER), la gestion des émotions et ses incidences sur la vie sociale sont à développer dans la formation générale, il est dommage que ces heures ne fassent plus partie de la grille horaire des classes du canton de Neuchâtel.

Comment motiver l'autre ?

Pour Theytaz (2007), être motivé c'est avoir de l'énergie, l'envie de réaliser un projet, d'être satisfait de le réaliser et content de le réussir. C'est pouvoir choisir, avoir un but à atteindre et en connaître le sens. C'est être accompagné depuis là où l'on se trouve en reconnaissant ses capacités. D'où l'importance de faire en début d'année un bilan des connaissances afin de valoriser les acquis et d'expliquer à l'élève ce qu'il ne maîtrise pas encore. L'enseignant est là pour lui montrer comment faire seul, pour le rendre autonome. « Motiver, c'est d'abord accepter l'autre, le reconnaître tel qu'il est, et être convaincu de sa capacité à évoluer, c'est lui faire confiance. » (Brouet cité par Theytaz, 2007, p.13). Voilà comment c'est d'être motivé, mais comment faire pour le devenir ?

Selon McCombs et Pope (2000), l'enseignant se retrouve face à deux moyens pour motiver l'élève. Il peut lui faire comprendre le fonctionnement de ses processus mentaux en travaillant la gestion mentale et donc le cycle de la pensée (Annexe 5). Il peut aussi créer un climat sécurisant et intéressant pour mettre l'élève en valeur, lui donner une place et lui proposer des choix afin de le rendre actif. Pour ce faire, l'enseignant montre à l'élève comment donner de la valeur à son processus d'apprentissage (en se fixant lui-même un objectif SMART (Annexe 6)), aux activités du plan de travail et principalement à ce qu'il est. C'est aux enseignants de guider l'élève en lui montrant ses ressources et l'exemple en étant motivés, compétents, responsables, intéressés et respectueux de soi, des autres et du matériel. Des questionnaires d'intérêts permettant de faire davantage connaissance et des entretiens individuels pour l'élaboration d'un projet personnel sont l'occasion de valoriser les progrès de chacun sans entrer en compétition.

Cette option me semble en totale adéquation avec ma vision du plan de travail. Mon but est vraiment de créer un cadre de travail agréable pour mes élèves et moi-même. Je suis prête à plonger dans l'observation de mes interventions afin d'améliorer mon enseignement. Viau (2009) propose d'ailleurs plusieurs grilles d'auto-observation afin d'intervenir sur les facteurs liés à la classe (Annexe 7).

Créer un espace répondant aux besoins de chacun

Tomlinson (2004) donne quelques pistes pour « créer un environnement favorable à une classe saine » (p.45). Elle conseille à l'enseignant d'accepter chaque enfant avec ses différences et ses complexités, d'aider l'élève à construire de nouveaux savoirs pour les appliquer en dehors de l'école, de faire des liens entre les thèmes abordés en classe et les intérêts de l'élève, d'avoir de grandes attentes et de leur permettre d'y arriver, de faire preuve d'humour et de joie de vivre, de leur

apprendre à faire seul, d'être actifs et de faire respecter les règles avec bienveillance. Car selon elle et je la rejoins : « L'enseignement n'est pas différent de la vie » (Tomlinson, 2004, p. 50).

Dans la même lignée, Ouellet (1996), a également changé sa façon d'enseigner pour répondre davantage aux besoins de ses élèves en partant de leurs intérêts, en les faisant participer à la gestion de la classe, en utilisant les jeux et non seulement les livres comme moyens d'enseignement, en organisant et en réalisant des projets avec eux et en mettant en application la gestion mentale pour que l'élève prenne conscience de ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il apprend. Pour elle, l'idéal est de mettre en place une classe-ateliers où les élèves proposent et créent des activités à réaliser seul ou à plusieurs. Ils développent ainsi bien plus que des connaissances scolaires : des aptitudes sociales et des habiletés personnelles. « La motivation de l'élève vient de ce que nous laissons une certaine place dans l'aménagement de son milieu de vie, dans la répartition de son temps, ainsi que dans le choix de ses activités d'apprentissage. » (Ouellet, 1996, p. 15). Ainsi il peut évoluer selon son style et son rythme.

Stimuler la motivation

Lieury & Fenouillet (1997) font également le lien entre émotion et motivation et motivation et renforçateur. Pour eux le renforcement positif, à l'aide de récompenses et compliments, joue plus sur l'augmentation des performances et donc sur la motivation que sur l'apprentissage uniquement. Le phénomène d'apprentissage n'est pas vraiment latent car l'élève a besoin d'explorer. Toutefois, le cerveau a besoin de stimulus pour réguler son activité, d'où la grande quantité de curiosité chez les jeunes enfants. Ils parlent donc de motivation cognitive liée au besoin de manipuler. Tant que l'élève perçoit le sens de son travail, il persévère. Si les difficultés se font trop nombreuses, elles risquent de le décourager ; d'où la nécessité d'une pédagogie valorisante et adaptée à chacun afin qu'il se sente compétent.

Sarrazin, Tessin et Trouilloud (2006) parlent d'un « climat de maîtrise » (p.152) pour décrire un climat de classe favorable à l'élève et dans lequel il peut choisir une tâche selon son niveau, s'investir dans son processus d'apprentissage, collaborer avec ses pairs. Un climat au sein duquel l'enseignant valorise l'erreur et encourage les essais et les efforts, individualise le travail et l'évaluation de chacun selon ses capacités et son rythme de travail. Ce climat de maîtrise est pour eux l'inverse du climat de compétition où toute la classe travaille en même temps sur la même activité que l'enseignant a choisi et où seuls les meilleurs et plus rapides seront encouragés. Cet environnement risque de créer des craintes chez l'élève et il pourrait bien développer des techniques d'évitement. Viau (2009), cite quelques comportements d'évitement : « l'élève retarde le moment de se mettre au travail, fait semblant de travailler, demande de quitter la classe (par exemple pour aller aux toilettes), pose des questions inutiles, dérange les autres » (Viau, 2009, p.99). Un climat de compétition peut tout de même être envisagé s'il est associé minoritairement à un climat de maîtrise plus rassurant.

Je constate que la motivation est une base nécessaire pour mettre les élèves au travail. Mon but sera donc de construire un plan de travail motivant et adapté aux élèves. Selon les recherches précédemment mentionnées, il me faudra donc : créer une bonne relation avec mes élèves en mettant en place un climat sécurisant et valorisant, être à l'écoute de leurs besoins et de leurs émotions pour leur permettre de les repérer et de les exprimer, faire participer les élèves et développer leur autonomie, stimuler leur motivation en leur permettant de manipuler et de varier les supports pour travailler des activités dignes d'intérêt.

La pédagogie Freinet est-elle compatible à cette liste d'arguments ?

La pédagogie Freinet

« La pédagogie Freinet n'est pas seulement la pédagogie de l'expression, de la création, de l'imagination, de la recherche libre, du tâtonnement, elle est aussi la pédagogie du travail », (Bonnetier, 1997, p. 13).

Selon Schlemminger (2003), Freinet pensait que les manuels scolaires ne devaient être en aucun cas l'unique référence des apprentissages, car ils ne s'appuient que sur une méthode et limitent donc ainsi la diversité des activités et la créativité des élèves et de l'enseignant. C'est pourquoi la pédagogie Freinet travaille principalement par projets partant des centres d'intérêt des élèves. Le plus souvent la réalisation est collective et elle s'effectue grâce à des enquêtes pluridisciplinaires, sortes d'exposés, dans des documents ou sur le terrain. Aujourd'hui, l'utilisation d'Internet est un atout majeur pour la recherche, il faut toutefois se méfier de la source des informations. La finalité du projet étant une présentation écrite, orale ou visuelle de la production finale appelée « chef d'œuvre », cette approche permet de placer l'élève au centre de ses apprentissages et de collaborer et coopérer avec ses pairs. Afin que chacun puisse avancer de manière autonome dans son travail, divers outils sont mis en place : un plan de travail, des grilles d'évaluations personnalisées ainsi que des fichiers correctifs valorisant l'indépendance. L'organisation, les rôles et la définition des lieux et des limites sont également définis préalablement lors des regroupements au conseil de classe. Ce conseil a généralement lieu hebdomadairement. Ce rassemblement permet à chacun de féliciter ou de critiquer l'attitude ou les actes d'un camarade ainsi que de faire des propositions d'activités ou de sorties au reste de la classe. Réunis en assemblée, les élèves apprennent peu à peu à donner leur avis, à formuler leurs émotions, à être responsables de leur actes, bref, à devenir des citoyens actifs.

La mise en place d'une pédagogie Freinet au sein d'un établissement qui devait fermer, pour causes d'échec scolaire et de violence, a montré de surprenants résultats. Cette expérience a été menée en 2001 dans un quartier populaire de la banlieue lilloise en France. Selon Fournier (2007), en cinq ans les résultats scolaires se sont améliorés, la violence a disparu, les plus faibles sont intégrés grâce au système d'entraide et aux travaux de groupe, et l'école s'est ouverte en impliquant les familles. Les élèves ont particulièrement apprécié travailler de manière autonome et ils disent avoir développé leur capacité d'analyse grâce aux nombreuses observations réalisées lors d'expériences scientifiques. L'élève devient responsable de son cheminement éducatif, avec l'aide et le soutien de son enseignant.

Chabrun (2015), enseignante en pédagogie Freinet, explique qu'elle a choisi cette pédagogie pour l'hétérogénéité qu'elle favorise. Elle apprécie la diversité économique et sociale des élèves car chacun peut confronter ses points de vue dans les activités d'expression, d'expérimentation et de coopération et ainsi construire ses propres savoirs. La diversité est perçue comme une richesse. Dans son ouvrage, elle suppose un besoin de changement pour que l'enseignant adhère à cette pédagogie, elle parle « d'en sentir intensément l'urgente nécessité » (p.79). Cette nouvelle forme de travail demande donc d'autres outils et d'autres techniques. Il faut être prêt à laisser de la place aux élèves et se retirer de son estrade pour devenir un guide discret.

Ces divers éléments m'ont poussée à innover mon enseignement. Je suis prête à ouvrir ma classe à tous les élèves et à changer de méthode en utilisant de nouveaux moyens pour favoriser leur motivation.

La migration étant un problème d'actualité, il est nécessaire de constater que les élèves migrants sont fortement représentés dans les classes de Formation Spéciale, et qu'ils forment des classes très hétérogènes. J'ai peu à peu mis en place dans ma classe plusieurs concepts permettant des moments d'expression orale plus libre comme le « *Quoi de neuf ?* » qui permet à l'élève de raconter une anecdote de sa vie quotidienne ou un objet qu'il désire montrer à ses camarades. Ce moment de partage nous permet de faire des liens entre la maison et l'école. J'utilise également le conseil de classe pour améliorer le climat de classe et la présentation régulière d'exposés afin de valoriser le travail de chaque enfant. L'année dernière, j'avais effectué une correspondance avec une classe de Courtelary pour donner du sens à l'écrit et créer un contexte authentique en s'ouvrant à d'autres camarades. Cet échange régulier de courrier avait motivé la classe à faire de nombreux projets afin de les partager. L'année précédente, il s'agissait d'un projet théâtral concernant plusieurs classes du collège autour des histoires minuscules de Bernard Friot. La création de sketches a développé non seulement la créativité des élèves mais également l'écoute, l'accueil, le partage avec les autres et la tolérance. Je me sens pleinement enthousiaste face à cette liberté redonnée aux élèves. Il ne me reste plus qu'à organiser les leçons différemment et mettre en place un plan de travail.

C'est quoi au juste un plan de travail ?

Le plan de travail

Iervolino (2007), présente le plan de travail comme un outil de différenciation et d'autonomie pour une classe à degrés multiples. Il permettrait également un meilleur suivi des élèves par l'enseignant. Ceci correspond parfaitement à des élèves de Formation Spéciale ayant des niveaux très variés et un grand besoin d'être guidés par l'adulte. Elle écrit qu'il ne faut pas confondre le plan de travail avec un livret d'occupation ; ce qui était sans doute le cas de mon premier plan de travail. Et pour terminer, elle met en avant la difficulté pour l'enseignant de réaliser un plan de travail. C'est ce dernier point qui m'a poussée à le co-construire avec les élèves, puisqu'ils sont pleinement concernés.

Selon l'enseignant Cattani (2005), les plans de travail sont incontournables. « Les plans de travail, les contrats, voire même des nouvelles formes de devoirs, peuvent ainsi répondre à des exigences d'organisation indispensables pour mettre les élèves en situation d'apprentissage. » (Cattani, 2005, p.26). Ce maître trouve qu'ils lui permettent un regard plus personnalisé de l'élève ainsi qu'un travail plus individualisé pour chacun.

Dans le *Nouvel Éducateur* de novembre 1997, Lèmery, cite plusieurs avantages du travail personnalisé pour les adolescents : il développe l'autonomie puisqu'il n'y a plus la tutelle de l'enseignant, le travail se fait à son rythme en construisant son propre projet et en s'auto-évaluant. L'élève est face à lui-même, il peut choisir son exercice, respirer entre deux activités, changer de tâche, bouger.

Grimler Perregaux (2005) s'est demandé si le plan de travail permettait une meilleure organisation du travail de l'enseignant face à la diversité des élèves. Suite à plusieurs interviews d'enseignants primaire du canton de Genève, elle s'est aperçue que certains utilisent le plan de travail, « planning de la semaine qui ordonne les activités choisies et imposées par l'enseignant » (Grimler Perregaux, 2005, p.38) alors que d'autres préfèrent parler de contrat de travail lorsque « le contenu est négocié entre l'enseignant et l'élève. » (Grimler Perregaux, 2005, p.38). Plusieurs enseignants interviewés mettent en avant « la lourdeur de l'élaboration du plan de travail » (Grimler Perregaux, 2005, p.38).

Il nécessite d'être expliqué aux élèves sous une forme simplifiée au départ pour se complexifier par la suite. L'élaboration demande à l'enseignant une bonne connaissance des outils à disposition et du plan cadre ainsi que les besoins éducatifs particuliers de ses élèves. C'est tout le programme annuel qui doit être divisé au fil des semaines.

Selon Chapatte (2006) le plan de travail a permis d'acquérir une autonomie plus grande à ses élèves, même si elle précise que l'autonomie n'est pas facile à observer. Elle fait également le lien avec la motivation intervenue dans la participation à cette forme de travail. J'ai bon espoir que la motivation sera plus aisée à observer que l'autonomie. Car comme le dit Galand (2006) : « La motivation n'est pas un concept unitaire. [...] Une personne est rarement motivée ou non. » (Galand, 2006, p.8). Il explique cette conception par le fait qu'il existe une multitude de chemins pour mettre en marche la dynamique motivationnelle d'une personne. Nous verrons plus loin ces différentes options.

Chabrun (2015) parle des bienfaits du travail personnalisé pour l'élève qui est plus proche de ses intérêts, de ses besoins et de ses possibilités. Les fiches individuelles travaillent sur les problèmes spécifiques de l'enfant lorsqu'il est prêt à le faire. Ces moments personnalisés font de l'élève « l'acteur principal de son éducation », (p.42). Tous les élèves ne font pas la même fiche au même moment, mais les fichiers sont des outils communs à toute la classe. Le plan de travail n'est donc pas un dossier contenant les mêmes fiches de la semaine pour tous les élèves. C'est un moyen d'individualiser le travail en permettant à l'élève de partir d'où il en est. Une évaluation diagnostic en début d'année permet à l'enseignant de connaître le niveau de chaque élève en français et en mathématiques.

Bonnetier (1997) décrit précisément le livret de travail, fichier auto-correctif, utilisé en pédagogie Freinet. Il parle d'un outil rigoureux adapté dans le fond comme dans la forme au niveau de l'élève, dont les activités sont utiles, ordonnées et se suivent selon une progression de difficultés croissantes ; c'est une aide pour l'élève et pour l'enseignant. Les livrets sont classés sur plusieurs niveaux et permettent à chaque élève de choisir son degré selon ses connaissances, pour ensuite se corriger grâce aux solutions en fin de chapitre.

Cette recherche porte sur une étude de cas mettant en place dans une classe un plan de travail individualisé et varié dans le but de motiver les élèves et par la même occasion, d'observer si la motivation améliore leurs connaissances et leurs résultats. Car selon Galand (2006) « notes scolaires et motivation ne vont pas toujours de pair, mais sont tous deux des prédicteurs importants de décrochage scolaire » (Galand, 2006, p.6). Le plan de travail permet de développer l'autonomie et de différencier le travail des élèves, c'est pourquoi il s'agit d'un outil bien adapté pour une classe d'enseignement spécialisé ayant des élèves aux compétences très variées. Certes, l'élaboration des plans de travail peut paraître une tâche fastidieuse, mais ô combien bénéfique pour différencier le travail des élèves dans une même classe.

Perrenoud (2000) met en avant l'importance pour l'enseignant de différencier ce qu'il est en mesure de demander à un élève. Certains obstacles cognitifs pourraient être qualifiés d'insurmontables et donc pris en charge par l'enseignant face à une trop grande difficulté, le maître va guider ou même faire à la place de l'étudiant alors que d'autres « sont au cœur du projet de formation [...] et deviennent des objectifs-obstacles » (Perrenoud, 2000, p.12). C'est là que l'enseignant intervient afin d'aménager au mieux cette confrontation par l'approche de différentes tâches successivement plus complexes pour que l'élève augmente ses compétences. Pour cela, le maître doit s'assurer que les exigences qu'il pose se situent bien dans la zone proximale de développement de l'élève.

Cette notion a été développée par Vygotsky dans les années 1930 pour qui, l'élève est capable d'apprendre si ce qu'il doit apprendre se situe entre la zone d'autonomie (ce qu'il sait faire seul) et la zone de rupture (ce qu'il ne peut pas faire seul car le niveau d'exigence est trop difficile). « La recherche montre que *la zone prochaine de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement* » (Vygotski, 1997, p.352). Selon Vygotsky, l'aide d'un adulte permet à l'enfant de résoudre des exercices plus difficiles et d'en faire davantage que lorsqu'il se retrouve seul face à une tâche complexe. Et à plus ou moins long terme, l'enfant parviendra à la faire seul.

Ainsi une tâche complexe faisant appel à plusieurs connaissances peut être segmentée en plusieurs tâches simples qui réinvestissent les connaissances apprises. De Ketele (2016) présente dans un tableau récapitulatif les niveaux de complexité dans les démarches à réaliser. Le plus aisé serait d'être capable de restituer un savoir, puis une démarche, d'appliquer celle-ci dans un contexte, de parvenir à mobiliser ses savoirs dans une situation-problème et finalement d'intérioriser des attitudes en habitudes pour réaliser un projet. La réalisation d'un projet passe donc par diverses étapes de plus en plus difficiles impliquant nécessairement des doutes, des questionnements et des erreurs.

Comment s'adapter si ce n'est en différenciant les apprentissages pour chacun selon ses besoins ?

La différenciation

Perrenoud (1996) pense que la majorité des élèves est capable d'apprendre même des notions complexes si l'enseignant ajuste ses demandes et ses exigences. Les situations didactiques doivent permettre à tous les élèves d'atteindre leurs objectifs.

Il est nécessaire de laisser l'élève essayer par lui-même, faire des erreurs et de lui donner des outils pour avancer. Astolfi (cité par Brière 2015) incite l'enseignant à « comprendre les erreurs que commettent leurs étudiants » (Brière, 2015, p. 40) et non à les sanctionner, car elles permettent d'analyser les pratiques de l'élève et donc de pouvoir remédier à ses obstacles psychologiques et affectifs. Comprendre les erreurs de l'élève donnerait donc à l'enseignant des pistes pour différencier son travail. Mais que faut-il différencier au juste ?

Perrenoud (1996) propose de différencier la planification des objectifs pour chaque élève, l'aide que l'enseignant lui donne et de varier le moment et la forme de l'évaluation. Et comme certains objectifs sont obligatoires, le seul qui peut faire la différence, c'est l'enseignant. Il n'y a que par lui que le changement peut intervenir, car chaque élève est différent, il est donc impensable que tous puissent apprendre la même chose au même moment, de la même manière et à la même vitesse. Si l'enseignant l'accepte, il permettra à chacun de trouver son chemin d'apprentissage pour parvenir aux connaissances communes attendues. Ce dernier doit donc faire le deuil de son enseignement actuel et de ses attentes afin de faire évoluer sa pratique vers la différenciation en trouvant de nouvelles pistes. Le plan de travail privilégie le rythme de l'élève puisqu'il travaille seul et selon ses choix.

Perrenoud (1991) conseille de différencier l'enseignement ordinaire par un soutien intégré dans la classe. On parle aujourd'hui de co-enseignement entre l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé qui se partagent le travail : ils peuvent dédoubler la classe, faire réviser un petit groupe d'élèves à part, aider mutuellement toute la classe ou travailler individuellement avec un élève.

Le maître habituel serait donc toujours en contact avec l'élève et l'intervenant soutenant ce dernier ainsi que l'ensemble de la classe, ce qui ne briserait ni la relation, ni le contrat pédagogique, ni la didactique et de plus l'élève ne serait pas mis à l'écart de ses camarades et affublé d'une étiquette de mauvais élève. Une remédiation externe à la classe est à éviter car l'élève aura malheureusement eu le temps de se créer une identité négative face à l'école. Le canton du Tessin a fermé les classes de rattrapage pour réintégrer les élèves. L'importance étant avant tout d'éviter l'étiquetage des élèves selon leurs difficultés, leurs troubles ou toutes autres caractéristiques.

« Un enfant en difficultés scolaires les surmonte en grande partie dans la mesure où il vit et participe aux activités d'un milieu normal: l'isolement et la mise en marge appauvrissent la réalité dans laquelle il vit et le privent d'occasions de s'enrichir et d'être stimulé » (Besozzi-Bennati, 1979, p. 149).

Actuellement, l'école se veut inclusive, c'est-à-dire qu'elle désire permettre à chaque élève d'être différent comme les autres. Pour cela, elle devrait mettre en place des programmes et des méthodes qui permettent à chaque élève d'avancer en fonction de ses propres objectifs individuels. Malheureusement, nous en sommes encore au niveau de l'intégration, c'est-à-dire que l'élève différent est avec les autres, mais qu'il a son matériel spécifique qui est adapté à ses capacités. J'utilise donc le terme d'intégration afin d'être au plus près de la réalité. Pour qu'une intégration se passe bien, il faut avant tout que le projet vienne de l'élève, afin qu'il soit impliqué et motivé, mais trop souvent, ce sont les adultes qui s'en mêlent. L'intérêt pour l'intégration scolaire varie entre parents et enseignants. Chacun défend son rôle, mais tous souhaitent faire au mieux pour l'enfant. Selon une étude d'un élève dysphasique en classe ordinaire « des parents choisissent l'intégration scolaire pour faciliter l'intégration sociale » (Beauregard, 2006, p.552). Ils essayent de s'impliquer au mieux sans s'ingérer dans le travail des enseignants. Ces derniers se placent comme accompagnateurs de cet élève. « Ils examinent d'abord ses connaissances puis son évolution, ses caractéristiques, ses besoins. Ils ajustent leurs pratiques à partir de ces critères » (Beauregard, 2006, p.55). Ils désirent être au clair sur les rôles de chacun afin de collaborer au mieux avec les différents intervenants. Certains mêmes font des démarches pour améliorer leur formation et « mettent en place les moyens qu'ils ont à leur portée pour que l'élève [...] progresse » (Beauregard, 2006, p.555). Ils veillent également à ce que les autres élèves ne soient pas péjorés par cette situation. Cette intégration permet également de sensibiliser tous les élèves de la classe à la différence. L'étude montre que les parents visent principalement l'intégration sociale alors que les enseignants visent davantage la progression scolaire. Certains enseignants émettent d'ailleurs le souhait d' « avoir des conditions qui leur permettraient de remplir leur rôle plus efficacement » (Beauregard, 2006, p.556). Le co-enseignement pourrait être un facilitateur à l'intégration.

L'intégration est un choix commun à tout l'enseignement spécialisé, et aussi au Brésil. Selon Eglér Mantoan (1996), suite à une remise en question de l'éducation spéciale, il est apparu une volonté de former les enseignants à l'intégration scolaire. Le projet de perfectionnement met en avant les principes pédagogiques du constructivisme. « Nous reconnaissons en effet que c'est la coopération, le développement de l'autonomie intellectuelle et sociale, l'activité du sujet et la construction des structures intellectuelles qui favorisent les apprentissages scolaires » (Eglér Mantoan, 1996, p.27). Ce procédé permet également aux enseignants de développer leurs compétences. Les cours donnés aux enseignants visent une planification adaptée des activités, un mode d'intervention tenant compte des différents programmes des élèves, l'observation et l'interprétation de l'élève en situation d'apprentissage, la prise de conscience des élèves de leurs connaissances et de la manière dont ils s'y sont pris afin qu'ils puissent généraliser leurs savoirs et les utiliser dans d'autres contextes, et enfin l'évaluation de l'élève et non du programme.

« L'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'adoption des principes d'une éducation démocratique auront comme conséquence naturelle l'intégration des élèves handicapés dans l'école » (Eglér Mantoan, 1996, p.28).

L'importance pour chaque être humain est de pouvoir faire comme les autres, le plus normalement possible. Et pour que la personne fasse vraiment partie du groupe il faut qu'elle puisse être différente comme les autres dans une parfaite inclusion sociale. Tant que la différence ne sera pas considérée comme une richesse, cette possibilité restera utopique. Mais la machine est en marche, car cette volonté de former les enseignants à l'intégration et au soutien scolaire est également présente au sein de la HEP-BEJUNE. Dans les perspectives de la formation en pédagogie spécialisée (FPS) : « La formation en pédagogie spécialisée vise la professionnalisation des enseignantes et enseignants spécialisés dans l'exercice de leurs fonctions en tenant compte à la fois des besoins éducatifs particuliers des élèves, des objectifs scolaires ainsi que des particularités de la pédagogie spécialisée. » (www.hep-bejune.ch: Formation en pédagogie spécialisée).

L'enseignement spécialisé vise à scolariser les élèves ayant des difficultés. Hors, il ne suffit pas de donner du travail aux élèves pour leur permettre d'apprendre. Le travail demandé doit appartenir à la zone proximale de développement de l'élève, assez facile pour qu'il puisse le faire seul et suffisamment difficile pour qu'il doive réfléchir afin de l'accomplir. Les enseignants se trouvent souvent démunis face aux nombreux niveaux scolaires des élèves d'une même classe, d'autant plus en enseignement spécialisé.

Le Messurier (2013) cite de nombreuses idées pratiques pour aider les élèves en difficultés. Il demande aux enseignants d'assimiler de nouvelles stratégies, comme la mise en place de rituels et la valorisation des comportements positifs, et de les mettre en pratique, pour changer leur manière d'enseigner. Il conseille également de valoriser le potentiel de tous les élèves. Il parle « d'intervention réparatrice » (Le Messurier, 2013, p.38) pour tisser des liens entre l'enseignant et l'élève. Il s'agit de questionner l'élève ayant eu un geste ou une parole blessante envers une autre personne : Que s'est-il produit ? Comment te sentais-tu à ce moment-là ? Comment te sens-tu maintenant ? A ton avis, comment se sent ton camarade ? Puis d'interroger l'élève affecté : Comment t'es-tu senti ? Qu'est-ce que tu n'as pas apprécié ? Que peut faire ton camarade pour se faire pardonner ? Vérifier que les deux parties soient d'accord et que les excuses soient faites avant de conclure. Cette approche montre aux élèves que l'enseignant prend en compte leurs émotions et leur permet de s'exprimer. « Les élèves se sentent rassurés lorsqu'ils savent que leur enseignant comprend les difficultés auxquelles ils font face. » (Le Messurier, 2013, p.101). Ce type de discussions a lieu dans ma classe lors des heures de retenue. L'élève vient en classe plus tôt et complète une feuille de réflexion d'abord seul puis avec l'aide de l'enseignant en revenant sur les événements passés qui se sont mal déroulés afin d'y remédier. Le Messurier (2013) termine son ouvrage en nous montrant que ces « élèves difficiles » ont beaucoup à nous apprendre sur les relations humaines et qu'ils nous empêchent de tourner en rond. « Ils nous poussent à réfléchir à ce que nous faisons et aux raisons qui nous amènent à faire ces choix, ainsi qu'à nous questionner sur l'utilité réelle de nos actions. » (Le Messurier, 2013, p.205).

Plusieurs recherches ont été réalisées afin de trouver différents moyens pour différencier le travail, le plan de travail est un outil qui en fait partie.

J'en arrive donc à ma question de recherche : L'utilisation du plan de travail, selon Freinet, permet-elle d'observer une amélioration de la motivation chez des élèves en Formation Spéciale ?

Méthodologie

La démarche de recherche et la planification

Selon Van der Maren (2003), « Il n'y a pas de recherche s'il n'y a pas une interrogation pour laquelle on ne dispose pas de réponse » (p.15). Il conseille de débiter sa recherche en examinant les différents écrits réalisés sur le même thème afin de profiter des résultats et de ne pas répéter les mêmes erreurs commises. J'ai donc commencé par consulter quelques mémoires effectués sur le thème du plan de travail.

Il propose un lien direct entre la recherche et l'enseignement, car selon lui, la plus ancienne visée principale d'une recherche « était de mieux comprendre l'homme et son environnement, disons le réel, afin de mieux enseigner la vérité » (Van der Maren, 2003, p.17).

Les mémoires consultés m'ont permis de faire un premier constat : le plan de travail développe l'autonomie et différencie le travail des élèves. C'est donc un outil bien adapté pour une classe d'enseignement spécialisé ayant des élèves aux compétences multiples.

Le public cible de cette recherche est une classe de huit d'élèves de 7^{ème} et 8^{ème} Harnos en classe de Formation Spéciale. C'est une dimension qualitative avec un échantillonnage pertinent, puisqu'il s'agit du public avec lequel je travaille et donc celui dont je souhaite améliorer la motivation.

Pour ma démarche, j'ai choisi le paradigme pragmatique, qui selon Astolfi est « organisé autour du possible » (Astolfi, 1993, p.5). L'idée étant de mettre en place une intervention pour une pratique plus efficace, Astolfi parle même « d'innovations mises en place par les enseignants » (Astolfi, 1993, p.8).

« Ces recherches informent les pratiques innovantes au double sens de ce mot : en y introduisant de l'information (grâce aux hypothèses et aux cadres théoriques initiaux — c'est en ce sens, qu'on peut parler d'innovations contrôlées —), mais aussi par une mise en forme (clarification des objectifs, établissement de typologies...). Sans pour autant quitter le domaine pragmatique qui est le leur » (Astolfi, 1993, p.8)

Ce paradigme aboutit à des savoirs pratiques qui visent la maîtrise d'une procédure d'action. « Les recherches de faisabilité (de type pragmatique) visent à constituer un corpus sur la base d'innovations contrôlées, capitalisées, et d'en préciser la typologie raisonnée d'utilisation. Elles s'organisent ainsi autour de la détermination d'un possible didactique, dans le cadre d'hypothèses préalables » (Astolfi, 1993, p. 12). Mon choix part d'une volonté de construire un dispositif pour une pratique plus efficace en aménageant les conditions de travail et également de trouver une solution pour faire émerger la motivation des élèves.

Pour mettre en place une recherche-action, Van der Maren propose de « modifier la situation de ce groupe afin de déstabiliser son système de valeurs, d'introduire des moyens ou des savoirs qui renforcent le système de valeurs que l'on veut implanter et de légitimer le changement par une nouvelle efficacité dans la situation » (Van der Maren, 2003, p.27). Même s'il parle plutôt de politique, je trouve cet exemple très parlant concernant mon projet. Mais le domaine de l'enseignement touche plutôt ce qu'il appelle « la recherche de développement pédagogique de concept » (Van der Maren, 2003, p.27), qui consiste à présenter une solution au public cible afin de le pousser à utiliser une nouvelle pratique venant d'une pédagogie innovante.

Certains élèves auront peut-être déjà travaillé avec un plan de travail, mais s'ils en connaissent la forme, je doute que le contenu soit identique et c'est bien la substance qu'il va falloir disséquer afin de pouvoir l'améliorer.

Durant les cours de recherche de la HEP, nous avons vu que la recherche-action fait partie de l'ingénierie didactique qui est basée sur les données présentes dans une séquence d'enseignement et l'analyse des effets des dispositifs d'enseignement. Je commencerai donc l'année par une analyse préalable au travers d'un pré-test (Annexe 8) me permettant d'analyser le niveau de mes élèves face aux objectifs prioritaires d'apprentissages ainsi que leurs compétences et difficultés. Ensuite je ferai une analyse à priori des différents niveaux de la classe pour expérimenter ma démarche de plan de travail selon les capacités des élèves que je vérifierai grâce à une évaluation diagnostique selon leur niveau (Annexe 9). Je terminerai par une analyse à posteriori et une validation de leurs acquis à l'aide d'une évaluation, identique à l'évaluation diagnostique pour observer l'évolution de chacun selon son niveau. J'ai repris les documents tel que je les ai trouvés sur internet, car ils sont bien faits et suffisamment complets pour situer l'élève. À la fin de l'expérience, un moment de discussion est prévu lors d'un conseil de classe afin que les élèves puissent partager leur ressenti. Un questionnaire de satisfaction réalisé au préalable devrait me permettre de guider les échanges (Annexe 10).

Concernant la planification, je procéderai en plusieurs phases. Il s'agit donc d'une comparaison longitudinale d'étude de cas pour démontrer la possibilité du processus. Les questionnaires et les grilles d'observation seront faits hebdomadairement.

La phase 1 se déroulera sur une semaine sans plan de travail. Il s'agira de faire passer le pré-test afin de définir le niveau des élèves et d'observer globalement leur motivation et leurs ressentis face au travail.

La phase 2 s'étalera sur deux semaines toujours sans plan de travail. Se fera alors l'observation de la motivation de l'élève face à son travail à l'aide d'une grille d'observation et l'évaluation de ses compétences spécifiques grâce à l'évaluation diagnostique pour le guider dans son niveau, dans l'individualisation de son travail, afin d'éviter qu'il perde son temps en refaisant ce qu'il maîtrise déjà.

La phase 3 s'étendra durant quatre semaines avec le plan de travail. J'observerai avec la grille le changement ou non de motivation de l'élève dans ses apprentissages.

La phase 4 se développera durant deux semaines sans le plan de travail. J'étudierai le retrait de l'outil et je réévaluerai l'élève à l'aide de l'évaluation diagnostique pour voir son évolution.

Au terme de chaque semaine, l'élève complètera le questionnaire d'auto-évaluation sur le travail afin de faire évoluer le fonctionnement de la classe et à la fin de cette expérience, les questionnaires de satisfactions seront distribués pour permettre à la classe de faire un bilan.

Ces différentes phases permettront d'observer les avantages ou non de l'utilisation du plan de travail pour un élève de Formation Spéciale. Est-il oui ou non plus motivé en utilisant le plan de travail ?

Les méthodes de recherche

J'ai choisi de récolter mes premières données grâce à un questionnaire qui sera distribué aux élèves après chaque semaine de travail, afin d'observer leur rapport au travail et ensuite au plan de travail. Durant les cours de recherche, nous avons vu que le questionnaire permettait de faciliter le traitement des données et une autonomie des sujets dans la passation.

Les élèves étant le public cible, il est important de les mettre au centre des observations afin d'obtenir leur ressenti. De Singly parle de chiffres « explicatifs », (De Singly, 2005, p.9), qui servent à produire des données. L'enquête par questionnaire donne des chiffres qui expliqueront les résultats obtenus. « L'utilisation du questionnaire s'avère un aspect méthodologique très important pour la recherche en psychologie », (Vellerand, 1989, p. 662). Les commentaires des élèves feront évoluer mon plan de travail afin qu'il se rapproche le plus de leurs besoins.

J'utiliserai également une grille d'observation pour amener à une méthode scientifique et évaluer le travail des élèves. J'observerai les élèves en situation de travail et compléterai directement la grille le plus objectivement possible. Les indicateurs observables sont principalement les gestes, les comportements/attitudes et les paroles. Ce second outil me procurera une seconde source de données pour valider la première.

« Le travail de terrain ne permet sûrement pas d'apporter des preuves au sens que l'on peut donner à cette expression en statistique. Mais tel n'est pas non plus en général l'un des objectifs principaux des recherches de terrain. Pour celles-ci, il s'agit davantage de découvrir différentes dimensions des phénomènes sociaux considérés – des « variables » si l'on tient absolument au vocabulaire de la statistique –, à commencer par celles qui n'étaient pas nécessairement envisagées par le chercheur avant son arrivée sur le terrain » (Chapoulie, 2000, p. 19-20).

Les élèves peuvent avoir du mal à s'auto-évaluer, c'est pourquoi la grille d'observation reprend les mêmes items, le but étant avant tout d'avoir un point de vue extérieur. « Si l'observation directe retrouve aujourd'hui grâce aux yeux des sociologues, c'est qu'elle constitue une façon de résister aux constructions discursives des interviewés en permettant de s'assurer de la réalité des pratiques évoquées en entretien » (Arborio et Fournier, 2015, p.8). Le questionnaire de satisfaction final permettra d'avoir un troisième angle de vue sur cette expérience puisqu'il reprend également les mêmes thèmes. Selon Chapoulie (2000), l'observation directe laisse une plus grande liberté au chercheur que la technique d'entretien, car il définit ses propres catégories d'items dans le but de vérifier ses hypothèses tout en ayant un regard plus ciblé et l'occasion de questionner ses sujets durant l'expérimentation. Une place laissée pour les commentaires est donc primordiale afin de nuancer ce qui a été perçu. Selon Peretz (1998), cette démarche rend plus palpable les agissements institutionnalisés du quotidien et permet de catégoriser les individus.

La conception des outils de recueil des données

Pour des questions d'éthique, il me faut avoir l'autorisation de la direction, des parents et des élèves avant de débiter ma recherche. J'ai donc envoyé un courriel au directeur pour lui faire la demande et j'ai distribué aux élèves une demande d'autorisation (Annexe 11) le premier jour de la rentrée. Car selon le 3^{ème} principe du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques (2002), « Toute recherche impliquant la participation active d'individus doit être conduite avec le consentement libre et éclairé des intéressés » (CEHEP, 2002, p.3). Il me faut veiller toutefois à ne pas donner trop de renseignements sur mon expérience afin de ne pas biaiser la recherche et influencer les élèves.

Pelt et Poncelet parlent de la collaboration École-Famille ainsi: « Une communication efficace entre l'école et les familles renforce donc le lien entre les attentes relatives aux apprentissages que développent les deux environnements éducatifs et clarifie le rôle que chacun des partenaires peut apporter au succès scolaire de l'enfant » (Pelt & Poncelet, 2011, p.496). Un contrat solide en début d'année avec les parents devrait donc permettre une meilleure entente et efficacité dans les relations tout au long de l'année scolaire.

Comme outils, j'ai créé un questionnaire (Annexe 12) et une grille d'observation (Annexe 13). Le questionnaire me permettra d'obtenir l'avis de mes élèves et la grille d'observation de comparer leurs avis et leurs comportements, dans le but d'être au plus près de la réalité.

Afin de limiter la quantité des données à traiter, j'ai formulé les 10 premiers items en me basant sur les critères de Vianin (2011) (Annexe 14) face à la motivation, thème principal de ma recherche. Les conditions motivationnelles de Viau (Annexe 15) me semblaient mieux adaptées pour l'enseignement supérieur que pour l'école obligatoire, c'est pourquoi j'ai choisi celles de Vianin qui sont très proches mais plus facilement observables dans mon type de classe. Si la motivation est liée à l'apprentissage « c'est dû au fait que la motivation ne se mesure pas directement, mais qu'il faut la mesurer indirectement par l'évolution de la performance » (Lieury et Fenouillet, 1997, p.107). Comme « la motivation augmente le niveau d'activité générale » (Lieury et Fenouillet, 1997, p.107) elle a un impact positif sur la mémorisation. J'espère donc pouvoir observer une amélioration des résultats chez mes élèves.

Pour le questionnaire, j'ai adapté au mieux le vocabulaire des questions afin qu'il corresponde au niveau de compréhension des élèves et qu'ils se sentent concernés. Le 11^{ème} item du questionnaire est une question ouverte permettant de faire évoluer le plan de travail en vue d'améliorations. Il s'agit de donner une place active à l'élève en lui demandant son avis et donc de le responsabiliser face à ses apprentissages. Pour la grille d'observation, j'ai transformé le critère en un objectif réalisable par l'élève et observable pour l'enseignant.

La difficulté, dans la formation des outils, est de rester fidèle à la réalité afin d'avoir une rigueur scientifique. Van der Maren, parle de l'exigence de la *vraisemblance* (Van der Maren, 2003, p.22).

La liste des items initiaux

1^{er} critère de Vianin: La tâche correspond-elle aux intérêts spontanés de l'enfant? (Vianin, 2011, diapo 30)

Item 1 du questionnaire: Est-ce que les exercices sont intéressants?

Item 1 de la grille: L'élève montre de l'intérêt pour son travail, il ne se plaint pas.

2^{ème} critère de Vianin: La tâche est-elle motivante en elle-même (aspect ludique, variété, nouveauté, etc.) ? (Vianin, 2011, diapo 30)

Item 2 du questionnaire: Est-ce que le travail est motivant?

Item 2 de la grille: L'élève se met rapidement au travail, avec entrain.

3^{ème} critère de Vianin: L'enfant peut-il choisir lui-même la tâche à effectuer ou l'objectif à atteindre ou les moyens de réaliser la tâche ou la procédure ou l'organisation du travail, etc.? (Vianin, 2011, diapo 30)

Item 3 du questionnaire: As-tu la possibilité de choisir une partie du travail à faire?

Item 3 de la grille: L'élève réalise le travail dans le désordre.

4^{ème} critère de Vianin: Les conditions de travail sont-elles favorables (calme, espace, moment, etc.)? (Vianin, 2011, diapo 30)

Item 4 du questionnaire: Es-tu dans de bonnes conditions pour travailler? (calme, moment, place)

Item 4 de la grille: L'élève sait où trouver le matériel nécessaire à la réalisation de la tâche.

5^{ème} critère de Vianin: L'enfant connaît-il l'objectif de la tâche (but)? (Vianin, 2011, diapo 30)

Item 5 du questionnaire: Sais-tu pourquoi tu réalises ses activités? Dans quel but?

Item 5 de la grille: L'élève reste concentré sur son travail.

6^{ème} critère de Vianin: La tâche est-elle délimitée et limitée dans le temps? (Vianin, 2011, diapo 30)

Item 6 du questionnaire: Sais-tu pour quand tu dois terminer ton travail?

Item 6 de la grille: L'élève s'organise pour terminer dans les délais.

7^{ème} critère de Vianin: Les difficultés de la tâche sont-elles surmontables par l'enfant, sans aide? (Vianin, 2011, diapo 30)

Item 7 du questionnaire: Parviens-tu à faire les exercices seul ?

Item 7 de la grille: L'élève parvient à faire les exercices seul et sans trop d'erreurs.

8^{ème} critère de Vianin: L'enfant a-t-il le sentiment de contrôler la situation, de disposer des stratégies efficaces? (Vianin, 2011, diapo 30)

Item 8 du questionnaire: Sais-tu où chercher les informations qu'il te manque?

Item 8 de la grille: L'élève utilise les outils de référence de la classe (Bescherelle, dictionnaire, cahier "Boîte à outils" et Ipad).

9^{ème} critère de Vianin: Quel est le renforcement prévu lorsque l'objectif est atteint (récompense, félicitations, bons points, plaisir personnel, réussite, etc.) ? (Vianin, 2011, diapo 30)

Item 9 du questionnaire: Seras-tu récompensé d'avoir terminé ton plan de travail?

Item 9 de la grille: L'élève est récompensé pour avoir terminé son plan de travail.

10^{ème} critère de Vianin: *L'enfant est-il conscient des progrès accomplis (grille des résultats)?* (Vianin, 2011, diapo 30)

Item 10 du questionnaire: As-tu progressé?

Item 10 de la grille: L'élève a progressé dans ses apprentissages.

Item 11 du questionnaire: Comment pourrait-on améliorer le plan de travail ?

Les limites des items

Même si j'ai eu un avis favorable par mes collègues du Master lorsque je leur ai présenté mon questionnaire et ma grille d'évaluation, après plusieurs relectures et réflexions, voici ce que j'ai pu remarquer :

L'item 1 peut être influencé par la motivation globale de l'élève et non seulement par son travail.

L'item 2 montre le rapport que l'élève a avec le travail scolaire, mais également avec son enseignant (envie de faire plaisir, de plaire, etc.).

L'item 3 peut être ambigu par le fait qu'un élève peut très bien faire le plan dans l'ordre par choix.

Pour l'item 4, les conditions extérieures peuvent être bonnes, mais l'élève peut être bouleversé à l'intérieur. Pour la grille d'observation, il manque l'observation de calme ou inversement de nervosité. Par exemple : l'élève est immobile (il ne gesticule pas pour rien, ne se ronge pas les doigts, ni son crayon, etc.).

L'item 5 risque de faire écho avec les obligations scolaires et non l'objectif précis de l'exercice.

L'item 6 dépend également du rythme de travail de l'élève qui lui est propre et non uniquement de sa volonté.

La confiance de l'élève peut prendre une grande place dans les items 7 et 8. Ces items permettent également de vérifier si l'enseignant a bien fait son travail en évaluant correctement la zone proximale de développement de ses élèves en leur fabriquant des outils adéquats et abordables.

Pour l'item 9, il est important de parler de la notion de récompense avec les élèves au préalable, durant le conseil de classe, afin qu'ils ne soient pas déçus s'ils ne reçoivent pas quelque chose de concret de l'enseignant, mais qu'ils comprennent que le renforcement peut être également un apport personnel.

Afin que l'item 10 puisse être visuellement observable par l'élève, il serait bon de prévoir une grille personnelle des résultats (Annexe 16) qui servirait de suivi pour chaque élève.

L'item 11 laisse une grande place aux élèves, mais reste sous la validation de l'adulte.

Suite à la planification, j'ai également modifié le terme de « plan de travail » dans les items pour le remplacer simplement par « travail » puisque certaines observations seront faites sans le plan de travail.

J'ai également dû changer les réponses possibles. Au départ, je pensais simplifier en ne proposant que « oui » ou « non », mais une recherche se fait en lien avec les chiffres, et afin que mes données soient observables, il s'agit d'avoir une échelle plus grande pour mieux différencier l'évolution. J'ai donc choisi de donner quatre niveaux : 1. Pas du tout, 2. Un peu, 3. Moyennement et 4. Beaucoup. Suite aux modifications nécessaires, j'ai réalisé un nouveau questionnaire (Annexe 17) et une nouvelle grille d'observation (Annexe 18).

Les analyses envisagées pour répondre à la question de recherche

En élaborant mon questionnement, j'ai réalisé que je souhaite à la fois améliorer le plan de travail (item 11), mais surtout augmenter la motivation de mes élèves dans leur travail et donc m'approcher d'une notion de plaisir dans les apprentissages. Mes observations permettront donc de percevoir si la motivation des élèves est plus grande quand la classe utilise le plan de travail.

Une fois les questionnaires et les grilles d'observation complétés, je pourrai passer à l'analyse des données.

Selon le 4^{ème} principe du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques (2002), « Toute personne ou tout groupe a droit au traitement confidentiel de toutes les données le concernant » (CDHEP, 2002, p. 5). Mes analyses assureront donc l'anonymat des données en codant les résultats : je remplacerai les prénoms des élèves par des lettres (élève A, B, C, etc). L'utilisation des informations fera uniquement évoluer ma pratique professionnelle. La restitution des résultats sera discutée en fin d'année lors du conseil de classe afin d'informer les élèves des aboutissements de notre travail commun.

Pour l'item 11, je noterai toutes les propositions des élèves pour en discuter au conseil de classe afin de mettre en place celles qui sont réalisables et acceptées par toute la classe. Cette question ouverte me permettra sans doute de nuancer mes résultats. Dans sa forme, elle se rapproche de l'interview.

Selon Van der Maren, « La recherche ne peut aboutir qu'à des solutions hypothétiques c'est-à-dire non pas absolues » (Van der Maren, 2003, p.19). Certes, mes résultats seront provisoires, puisqu'ils concernent uniquement les élèves de cette classe et de cette année. Ils seront relatifs, car ils ne seront valables que selon mon propre point de vue, même si je vise l'objectivité. Et ils seront conditionnels, car les conditions dans lesquelles les observations seront faites ne pourront pas totalement être reproduites.

Une partie des résultats pourra tout de même être transférable pour une autre classe et une autre année, car même si tous les élèves de la classe sont différents, c'est le cas dans chaque classe. Le terrain scolaire reste le même, même s'il n'est pas neutre et dépend de nombreux facteurs extérieurs.

Collecte des données

Sur le terrain

À présent, voici comment j'ai aménagé ce que j'avais prévu de faire.

Durant les vacances d'été et les premières semaines de la rentrée scolaire, j'ai pris passablement de temps pour préparer du matériel afin de prévoir des ateliers variés : impression, découpage et plastification. En plus du matériel Freinet commandé en lecture, orthographe et mathématiques, j'ai utilisé les cartes de nomenclatures inspirées par la pédagogie Montessori grâce au travail complet du site ParticiPassions.org (Boutroue, 2014). Ces cartes sont en trois parties : une avec le texte, une avec l'image et une contenant le texte et l'image pour se corriger. Ce matériel m'a plu par sa simplicité : le lien facile entre l'image et le mot évitant le support habituel papier crayon et répondant au besoin de manipuler évoqué par Lieury et Fenouillet (1997). C'est un outil auto-correctif et donc dans l'esprit de la pédagogie Freinet puisque l'élève est ainsi autonome. Il permet une ouverture sur le monde avec des thèmes variés en mathématiques, sciences, histoire et géographie. J'ai finalement peu eu l'occasion d'utiliser ces cartes dans le plan de travail, car les élèves ont peiné à terminer les activités obligatoires et ils ont donc peu utilisé les ateliers des activités facultatives. Mais nous avons utilisé plusieurs jeux de cartes en travaux de groupes pour découvrir les noms de certains dinosaures, la classification des animaux ou encore quelques formes géométriques.

Je visualisais des élèves en ébullition, passant aisément d'un atelier à un autre, mais la réalité fut encore une fois bien différente. La motivation était peu présente. Certains élèves passaient plus de temps à chercher leur matériel qu'à réaliser leurs exercices. Le temps leur a donc manqué pour participer aux ateliers récréatifs. Peu importe, ce matériel n'est pas perdu. J'ai placé, en début d'année, les fichiers Freinet sur les tables du fond de la classe afin qu'ils aient une place (il faut parfois jouer des coudes en duo) et qu'ils fassent partie de la classe. J'ai demandé à ma collègue de ne pas les utiliser afin que les élèves les découvrent en même temps que le plan de travail.

Lors de la première semaine d'école, j'ai pris le temps de faire connaissance avec les nouveaux élèves, eux m'ont rencontrée et ils ont découvert leur nouvelle classe. Certains arrivaient d'une autre classe de Formation Spéciale et d'autres de Formation Régulière, certains se connaissaient déjà, mais pour ma part je ne les avais pas encore eus en classe. Ils m'ont paru si petits, ayant terminé l'année dernière avec des 9^{ème} Harmos, j'ai dû me réhabituer au rythme de travail des 7^{ème} et 8^{ème} Harmos ainsi qu'à leurs difficultés. J'ai donc créé une version simplifiée de mon plan de travail (Annexe 19) en déplaçant plusieurs activités obligatoires dans les activités facultatives. Je désirais rendre le plan accessible à chacun pour m'assurer de leur motivation. Les fichiers Freinet n'ont pas laissé mes élèves indifférents, ils se réjouissaient de les utiliser car ils me voyaient régulièrement y apporter des améliorations et prendre grand plaisir à leur élaboration. J'ai donc sans le vouloir créé un intérêt chez mes élèves, qui a vite disparu face à la complexité de la tâche pour certains.

La deuxième semaine, comme prévu dans la phase 1 initiale, ils ont réalisé le pré-test « défi de rentrée » (Annexe 8) qui m'a montré leurs capacités et leurs difficultés scolaires de manière générale. Même si la direction me fait parvenir en début d'année les fiches de signalement des élèves (bilan des difficultés réalisé par l'ancien enseignant et les intervenants scolaires) et que certains enseignants m'ont envoyé leurs commentaires expliquant le passage des élèves dans ma classe, je prends toujours le temps de refaire un état des lieux à la rentrée.

Ceci afin de situer où se trouve l'élève, si ses connaissances ont évolué durant les vacances ou s'il a oublié le programme de l'année dernière. Nous repartons ainsi sur une base commune. Cette évaluation m'a également servi durant les rencontres de septembre avec les parents d'élèves. C'est durant ces entretiens que j'ai fait la demande d'autorisation aux parents afin de pouvoir utiliser de manière anonyme les résultats et observations de leur enfant. Le formulaire de demande a été simplifié (Annexe 20) suite à la demande de mon directeur.

Durant les semaines 3 et 4, je les ai évalués plus spécifiquement selon les branches que je donne grâce à des tests de rentrée en conjugaison, vocabulaire, mathématiques, histoire et musique que j'ai créés en lien avec mes objectifs minimaux. Les résultats obtenus ont défini le niveau des élèves pour les degrés de difficultés du plan de travail. J'ai laissé tomber ce que j'avais prévu (Annexe 9) car le travail me semblait trop fastidieux pour les élèves et concernait plus de domaines que ceux qu'il m'intéressait d'observer. J'ai étudié la motivation des élèves durant tout le mois de septembre sans l'utilisation du plan de travail, la phase 2 s'est donc déroulée sur quatre semaines au lieu des deux prévues initialement. Comme j'avais assez d'avance sur la planification de mon mémoire et que j'avais le matériel pour le plan de travail et les grilles d'observation, j'ai pu me permettre de suivre le rythme scolaire lié aux vacances. Alors que j'avais pris le temps de bien réfléchir à mes items, de les formuler au mieux pour y répondre le plus simplement, je me suis retrouvée perdue et dépassée. Je n'y voyais plus d'intérêt et cela me prenait beaucoup de temps. Ne suis-je pas sans cesse en observation du travail effectué par mes élèves ? Pourquoi le mettre par écrit alors ? Les premières grilles d'observation ont été faites en classe tout au long de la semaine en observant les élèves. Les secondes ont été faites en fin de semaine à l'école juste après le départ des élèves et par manque de temps et sans doute d'énergie, les troisièmes et quatrièmes ont été complétés à la maison grâce à mes souvenirs. Face à ce constat navrant j'ai cessé les grilles d'observation après les vacances d'automne et j'ai plutôt axé mes observations sur le comportement de l'élève figurant sur son plan de travail.

En comparant leurs auto-évaluations avec mes grilles d'observations, j'ai remarqué à quel point je connaissais mal mes élèves en début d'année scolaire et combien leur comportement pouvait être interprété différemment. Selon Sage et Kindermann (2000), l'observation systématique nécessite donc une période préalable d'habituation afin qu'observateur et observé se familiarisent. C'est pourquoi il me semble nécessaire de poursuivre le conseil de classe tout au long de l'année, même quand tout semble bien aller et également de permettre à chacun de s'exprimer sur son travail pour obtenir des informations plus personnalisées.

Les élèves ont eux aussi eu du mal à remplir le premier questionnaire, j'ai pris le temps de lire chaque item et de donner un exemple, ce qui leur a permis de compléter les suivants plus aisément. Cependant, j'en soupçonne quelques-uns d'avoir mis des croix au hasard, comme lorsque les croix sont en diagonale de gauche à droite et de droite à gauche. Nous ne sommes donc pas très forts pour suivre une procédure très structurée, mais nous avons tout de même poursuivi l'expérience, en la modelant à nos besoins.

Le début d'année a été également marqué par un duo d'enseignants très différent. Ma collègue ayant décidé qu'elle s'occuperait du bien-être et moi du scolaire, je me suis retrouvée face à des élèves qui ne comprenaient pas bien pourquoi je leur demandais de se mettre au travail alors que le reste du temps ils pouvaient choisir de s'amuser librement. J'ai donc dû me battre pour travailler et ce n'était pas gagné d'avance. Peu à peu, ils ont changé leur fusil d'épaule et se sont mis à critiquer la façon de faire et le comportement de ma collègue.

Leur rébellion face à des actes de violence s'est ressentie jusque dans notre climat de classe. « Pendant l'adolescence par exemple, les contingences interactives dans un groupe de pairs révoltés peuvent engendrer des conditions d'apprentissages qui encouragent à la révolte » (Sage et Kindermann, 2000, p. 146). Le défilé des remplaçants amené par les absences répétées de ma duettiste n'a pas aidé à mettre en place un cadre stable. « Les interactions entre enfants sont fortement influencées par le cadre structurel et pédagogique de la classe, tel qu'il est mis en place par l'enseignant » (Sage et Kindermann, 2000, p.144).

Pendant les vacances d'automne, je suis allée aménager la classe pour accueillir le plan de travail à la rentrée. J'ai placé les fichiers dans différents endroits afin d'en faciliter l'accès aux élèves et de simplifier la recherche de documents par domaine. J'ai plastifié des étiquettes correspondantes aux différents domaines figurant sur le plan de travail et je les ai collées sur les boîtes contenant les fichiers. C'était tellement clair et ordonné dans ma tête que j'avais du mal à me mettre à la place de mes élèves.

À la reprise, j'ai aussitôt présenté mon plan de travail aux élèves le lundi matin. J'étais impatiente, je me réjouissais de leur montrer tout ce que je leur avais préparé durant plusieurs mois. Afin de m'adapter au mieux à leur rythme, j'ai choisi de commencer par un domaine : les langues. Je leur ai montré les deux classeurs de lectures, les fichiers d'orthographe et de conjugaison. J'ai laissé le cahier d'allemand de côté pour l'après-midi en pensant éviter la surcharge d'informations. Contrairement à la grille personnalisée des résultats prévue (Annexe 10), j'ai individualisé pour chacun les activités à faire et le niveau. Je leur ai donc distribué les fiches de routes concernant leur degré, niveau 1 ou 2 en lecture, fichier 5, 6 ou 7 en orthographe et degré 5 ou 6 en conjugaison et ils les ont collées dans leur cahier d'évaluation. Ainsi ils pouvaient à tout moment visualiser leur avancement. Je leur ai dit qu'ils pouvaient à présent choisir une des trois activités. Je suis passée vers chacun pour le guider : Quelle activité as-tu choisi ? Dans quel niveau, fichier, degré dois-tu travailler ? Sais-tu où se trouve le matériel ? Où vas-tu inscrire les réponses ? Bien, mets-toi au travail !

J'ai passé la semaine ainsi à décortiquer et expliquer un domaine à la fois en reprenant les précédents afin que cela devienne une routine pour les élèves et qu'ils puissent être autonomes. Je leur ai également présenté la liste des privilèges (Annexe 21), renforçateurs auxquels ils avaient droit s'ils terminaient les activités obligatoires. J'ai été étonnée de voir à quel point c'était difficile pour certains de se repérer dans le plan, de choisir une activité, de trouver le matériel et de se mettre au travail. Il était bien plus aisé de se plaindre de ce nouveau moyen inventé par la maîtresse pour les torturer, qui était trop compliqué, trop fastidieux, voire même irréalisable. Pourquoi ne pas se balader dans la classe à la découverte des nouveaux fichiers, du travail des camarades et d'écouter les commentaires de chacun, plutôt que de se prendre en main. J'ai eu un moment de grande frustration et de déception. J'étais fâchée par le contraste entre tout ce travail réalisé et le peu d'investissement de mes élèves. Ça ne devait pas se passer comme ça ! Où étaient ces élèves curieux et travailleurs auxquels j'avais aspiré ? Uniquement dans mes rêves ? Le bilan de la première semaine était finalement très ambivalent : d'un côté ceux qui n'aimaient pas parce qu'ils n'y comprenaient rien et n'y arrivaient pas et de l'autre côté, ceux qui étaient contents de découvrir autre chose, de pouvoir choisir et ainsi être plus libres également dans leur rythme de travail. Il s'agissait pour ces derniers d'un challenge personnel à remporter pour obtenir un privilège, ce sont des « Acheteurs » (Peacock, 2007, p.86) car ils sont prêts à faire quelque chose, à se mettre en action. Le plus navrant ce n'est pas que les activités étaient difficiles, mais que les autres élèves ne comprenaient pas le fonctionnement du plan et son organisation, ce sont les « Visiteurs » (Peacock, 2007, p.81), ils n'ont aucune attente, ni aucune envie de changement, ils n'ont pas l'énergie de se mettre en action.

Peu à peu une routine s'est installée avec deux groupes distincts : les « Acheteurs » et les « Visiteurs ». Les « Acheteurs » étaient devenus autonomes, trouvaient de l'intérêt ou du moins avaient envie puisqu'ils avançaient dans leurs tâches. Ils terminaient les activités obligatoires, faisaient quelques activités facultatives et choisissaient un privilège pour la semaine suivante.

Les « Visiteurs » sortaient leur plan de travail et se lamentaient devant ce qui leur paraissait une montagne à gravir. Ils ne parvenaient pas au bout des activités obligatoires et donc ne pouvaient réaliser ni activités facultatives, ni choisir un privilège. Ce constat me poussait à modifier mon fonctionnement.

« La plupart d'entre nous avons été formés à nous attendre à ce que chacun soit Acheteur [...] pour nos conseils, et même à l'exiger. De là vient la difficulté ! Quand nous nous trouvons devant des Visiteurs et des Plaignants, ils ont l'air de résister parce que nous ne respectons pas leur vérité et leur vitesse actuelle. Nous sommes donc souvent déçus, frustrés, découragés ou même irrités. » (Peacock, 2007, pp.89-90).

Alors que j'avais pensé distribuer le questionnaire aux élèves pour s'auto-évaluer en fin de semaine, j'ai décidé de le distribuer à différents moments de la semaine pour ne pas engendrer une déception chez ceux qui n'avaient pas terminé leur plan. Voyant mon embarras à ne pas tenir compte du relationnel pour observer mes élèves, je me suis bien vite rendu compte qu'ils répondaient eux aussi en lien avec leurs émotions selon la réussite ou non de la dernière activité réalisée. De plus, la dernière matinée que nous passons ensemble est ponctuée de départs et d'arrivées d'élèves chez l'orthophoniste, ce qui n'amène pas un climat très calme et propice à la réflexion. Le but de cette expérience était de les motiver et non de les couler davantage. Les élèves déjà motivés et scolaires travaillaient et les autres étaient en train de se conforter dans leur échec scolaire, je ne pouvais continuer ainsi. J'avais certes plus de temps à accorder aux élèves en situation difficile, mais ce n'était pas suffisant. Après quatre semaines, je suis partie en stage d'observation chez mes collègues et les élèves étaient bien heureux de laisser le plan de travail de côté durant deux semaines. J'en ai profité pour réfléchir à une solution.

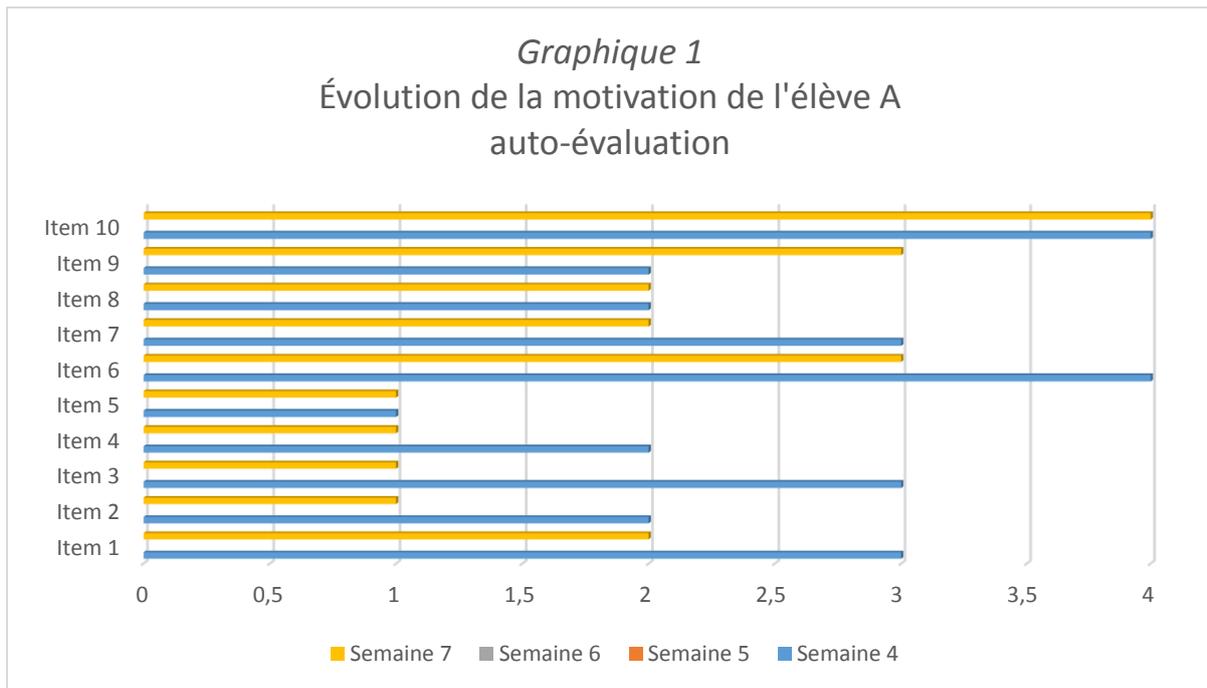
À mon retour, j'ai fait un recadrage. J'ai discuté avec les élèves afin de mettre en place quelques ajustements. Je leur proposais de conduire le plan encore trois semaines supplémentaires, jusqu'à Noël. Je leur ai dit que je comprenais que ce nouveau fonctionnement puisse les perturber et qu'ils peinent à trouver leurs repères, mais en plus de mon aide, il y avait certains élèves qui s'étaient transformés en coach pour les guider dans leur recherche d'activité, conscients de leurs difficultés, mais également des miennes pour trouver leur zone proximale de développement. J'ai fixé une nouvelle règle : pour participer à l'activité de groupe en fin de matinée, l'élève devait avoir réalisé deux activités du plan de travail. Ce nouveau système a permis à davantage d'élèves de découvrir les activités facultatives, car il ne s'agissait plus de terminer toutes les activités obligatoires pour y avoir accès. Et ainsi, il leur était impossible de se laisser aller à la passivité. Deux activités en deux périodes me semblaient plus que réalisable. Je ne souhaitais pas les priver de toutes activités agréables et moins scolaires (quoique, la plupart du temps nous terminons la matinée par un jeu pédagogique) mais plutôt, les rendre responsables de leur comportement. J'ai donc fait le parallèle avec les vacances : si vos parents souhaitent partir en vacances, ils doivent mettre de l'argent de côté et donc travailler suffisamment. Si vous souhaitez faire le jeu en fin de matinée, vous devez faire au minimum deux activités. Sitôt qu'un élève avait terminé deux activités, il pouvait noter son prénom au tableau et choisir de poursuivre avec les activités obligatoires ou les activités facultatives. Et ainsi, croyez-le ou non, les élèves se sont mis au travail.

Je sais à quel point les élèves apprécient les moments de jeux mais dans notre classe, c'est surtout les moments en cercle autour de notre table blanche. C'est pourquoi, je n'ai jamais empêché les élèves de participer à ces moments collectifs en début de matinée, ils sont bien trop importants pour l'ambiance de classe et la mise en place de nouveaux apprentissages. Nous acceptons les élèves dans le jeu à n'importe quel moment (pourvu qu'ils aient terminé leur travail) et nous les encourageons. Quelle fierté de pouvoir inscrire son prénom au tableau. Les élèves ont ainsi développé des stratégies comme choisir les activités rapides et simples. Ils pensaient tricher jusqu'à ce que je les félicite. « Peu m'importe l'activité que vous choisissiez, le but étant d'apprendre et d'avoir du plaisir, tant que vous travaillez, moi ça me va » et c'est comme cela que la sauce a pris durant les trois dernières semaines avant Noël. Contre toute attente, l'utilisation de la carotte et du bâton a été bénéfique pour certains élèves, tout comme l'esprit de compétition qui a plus rapproché les élèves que les éloigner. Il faut dire qu'il ne s'agissait pas ici d'égalité mais bien d'équité puisque les exercices étaient adaptés à chacun et non communs à tous.

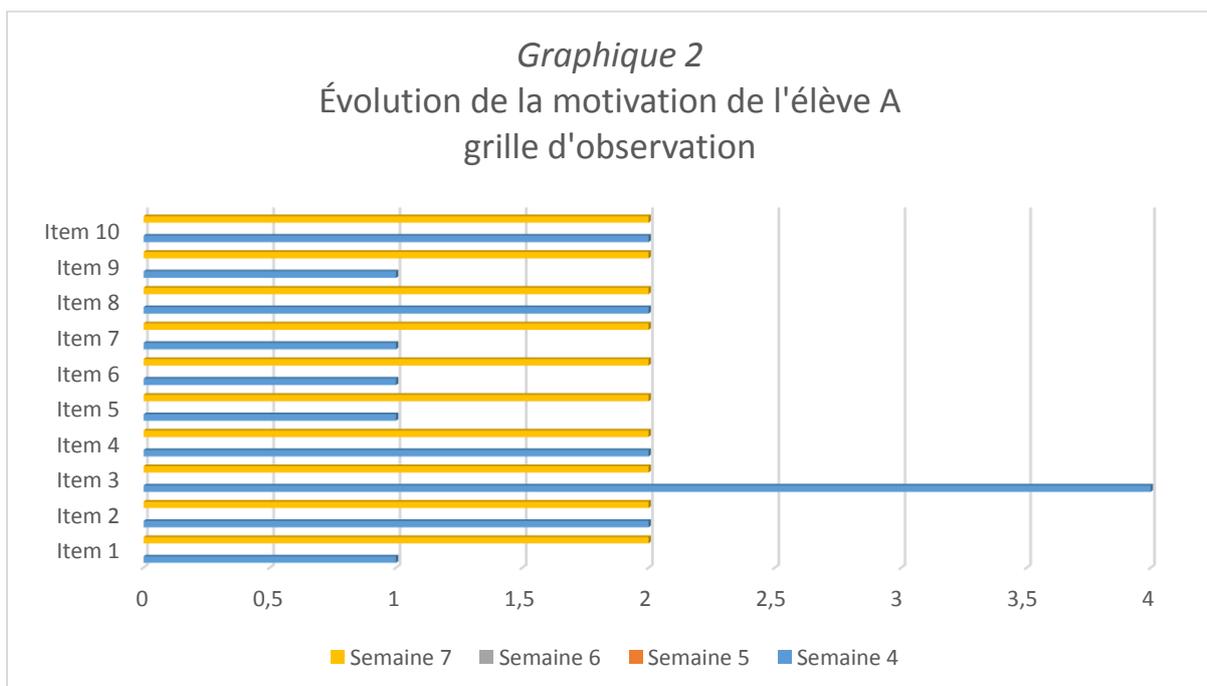
Lorsque nous avons fait le bilan de l'expérience « Questionnaire de satisfaction » (Annexe 10) j'étais heureuse et surtout surprise de constater à quel point ils en gardaient un bon souvenir. Une élève a eu l'impression de dire au revoir à quelqu'un. Certains ont même demandé si nous reprendrions le plan de travail en janvier. Ce bilan m'a conforté dans l'idée qu'il faut du temps pour changer les choses et qu'il ne faut pas rebrousser chemin devant les difficultés, mais bien chercher de nouveaux sentiers permettant à chacun d'y arriver. J'ai préféré terminer sur une note positive des élèves, c'est pourquoi en janvier j'avais décidé de ne pas reprendre le plan de travail, mais plutôt de profiter de la nouvelle année pour reprendre les tests de début d'année et contempler l'évolution des élèves.

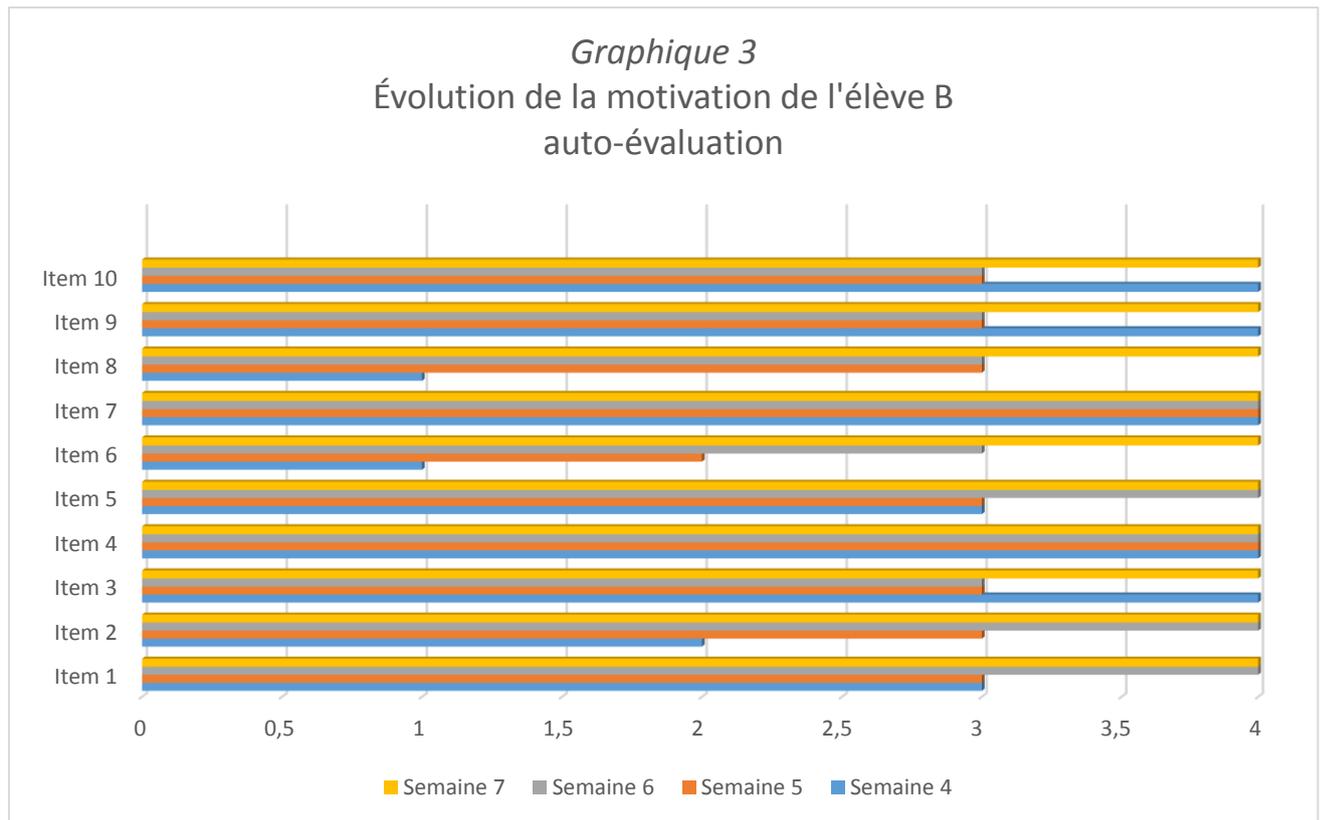
Analyse des résultats

Observations de la motivation des élèves en début d'année

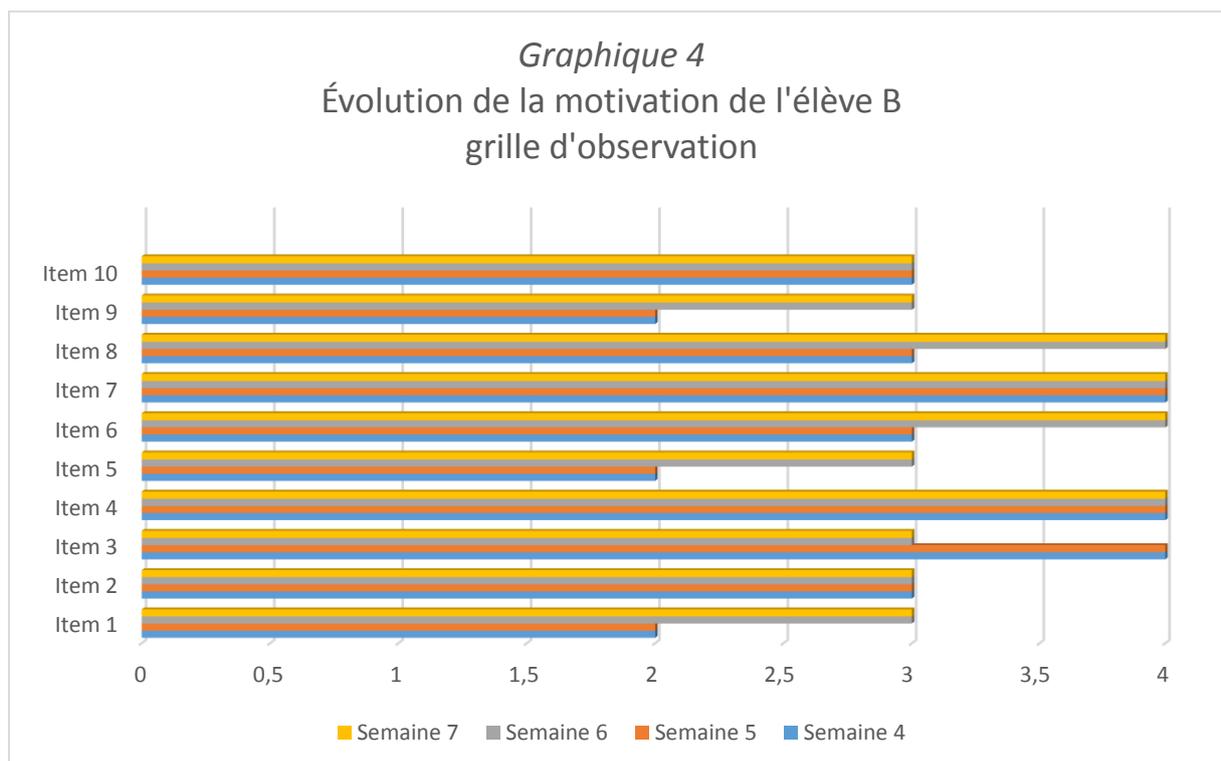


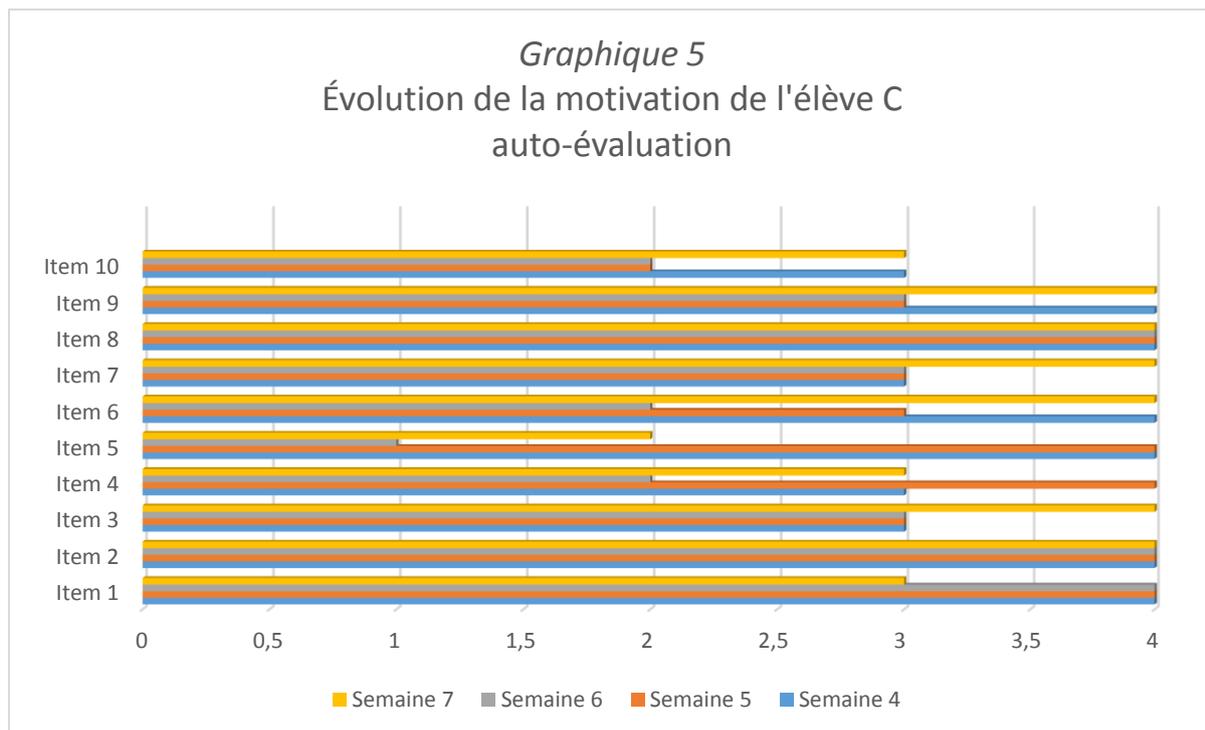
L'élève A a été passablement malade et donc n'a pas pu s'évaluer deux semaines sur quatre. Il est donc difficile d'interpréter ses résultats. Cependant, on peut observer que sa motivation a chuté au fil des semaines sauf pour l'item 9 qui concerne le choix du privilège. Si je compare le graphique d'auto-évaluation à celui de la grille d'observation, je peux percevoir un manque d'investissement dans le travail de l'élève et de nombreuses plaintes au départ conduisant à un état passif. L'élève s'est peu à peu désintéressé du travail scolaire, tout en désirant une récompense. On perçoit bien l'envie d'y arriver mais le découragement face aux difficultés. Viau (2009) parlerait ici d'une perception de compétences négatives qui pousse l'enfant à mettre en place des comportements d'évitement, cet élève demande d'ailleurs régulièrement pour aller aux toilettes.



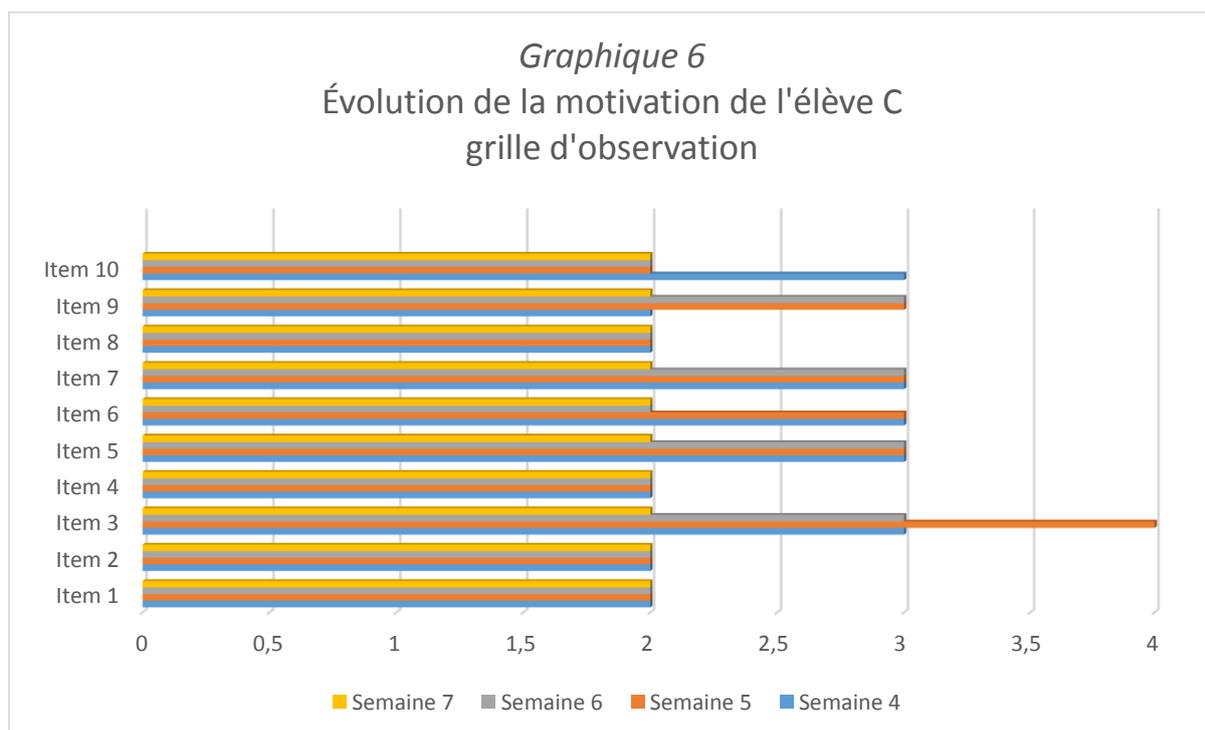


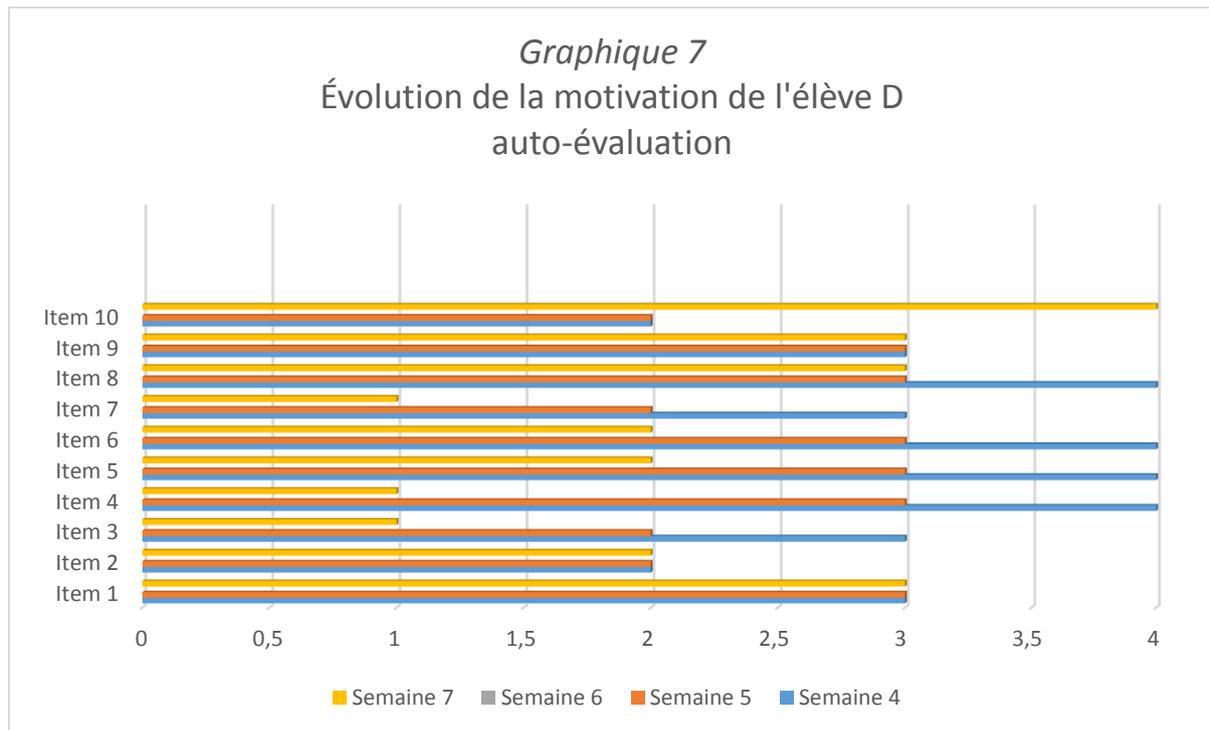
Globalement l'élève B a pris de plus en plus de plaisir à s'investir dans son travail. C'est un élève studieux qui était content d'entrer dans des activités plus scolaires que la première semaine de rentrée. Mes observations sont moins positives que son évaluation, c'est sans doute lié à son tempérament peu expressif que j'ai appris à mieux connaître au fil des semaines. Les deux dernières semaines, il était moins calme et concentré, contaminé par l'agitation globale dans la classe, d'où l'importance de créer un environnement favorable comme le préconise Tomlinson (2004).



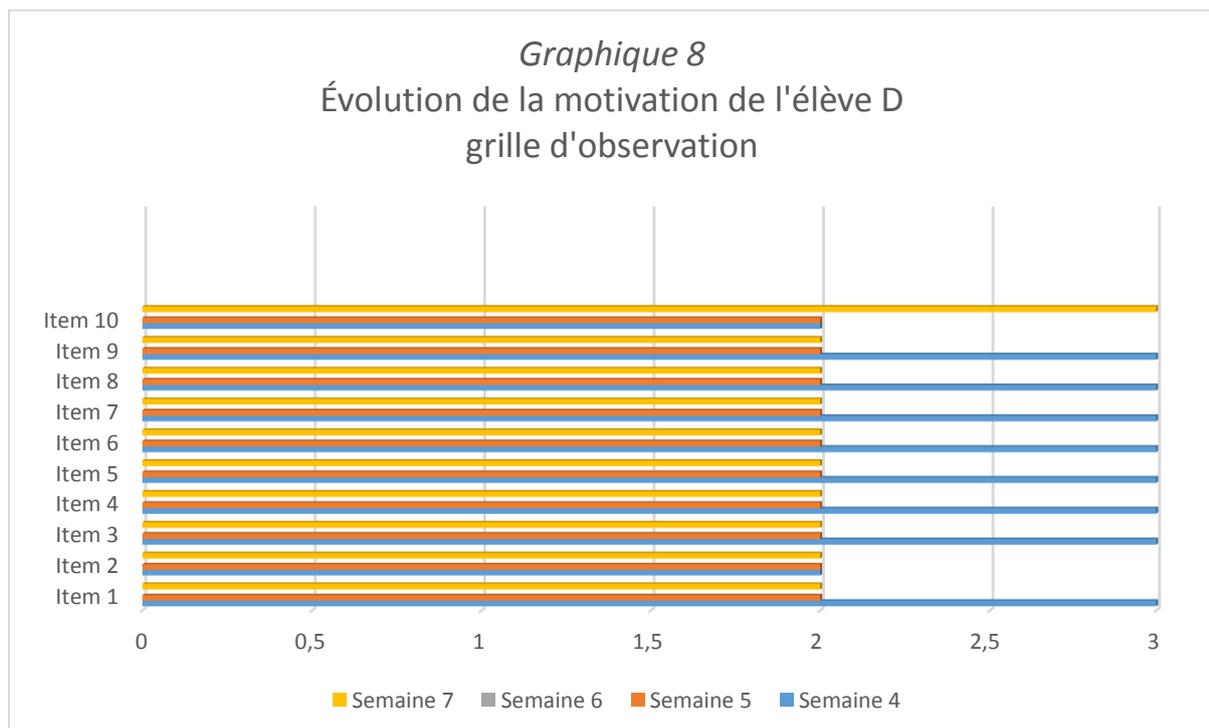


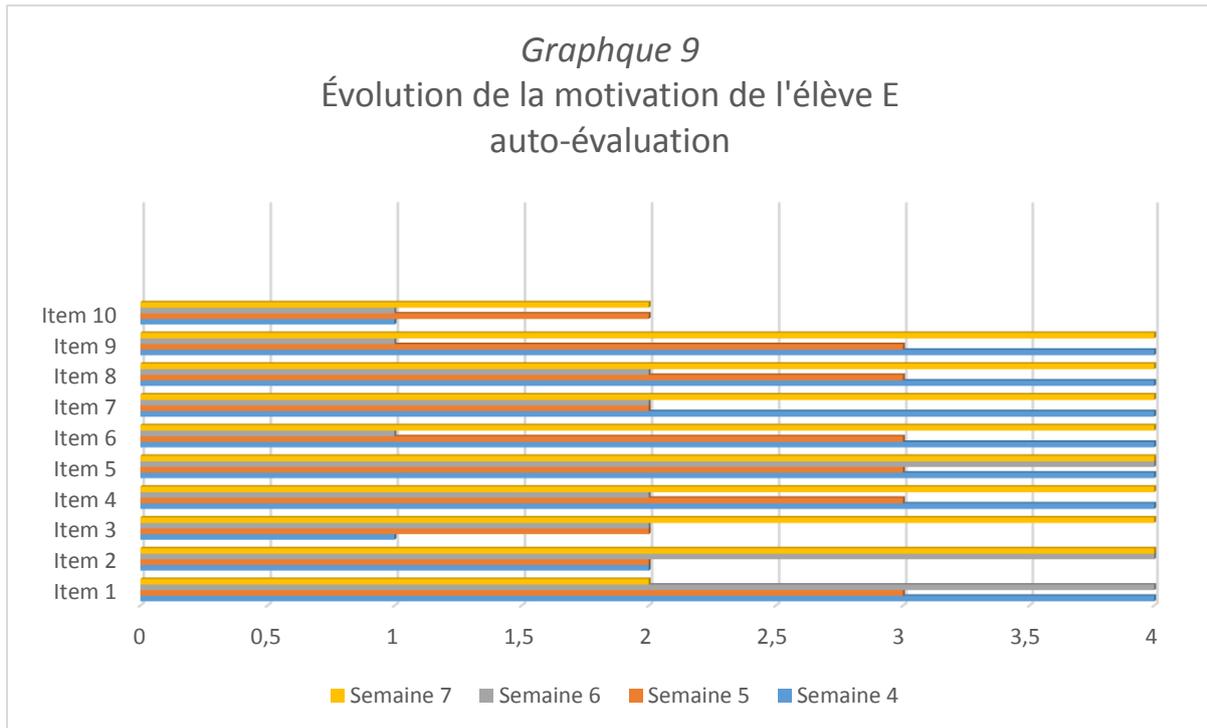
Les résultats de l'élève C sont assez réguliers. Ils montrent une baisse puis une reprise de motivation. C'est un élève qui était au départ content de se mettre au travail et de venir en aide à ceux qui étaient perdus, car il maîtrisait. Puis, il a pris beaucoup de temps pour les autres et moins pour lui et enfin il s'est remis au travail sans grande conviction. C'est un élève qui se braque facilement, met les pieds contre le mur et refuse mon aide. Il en est conscient, car il a inscrit dans l'item 11 : « Il faut que j'aille vers vous ». Ces oppositions ont certainement dû influencer mon regard. Selon McCombs et Pope (2000), ses pensées influencent ses émotions et empêche l'élève de mobiliser son énergie dans les apprentissages. Theytaz (2207) préconiserait de développer des aptitudes d'intelligence émotionnelle.



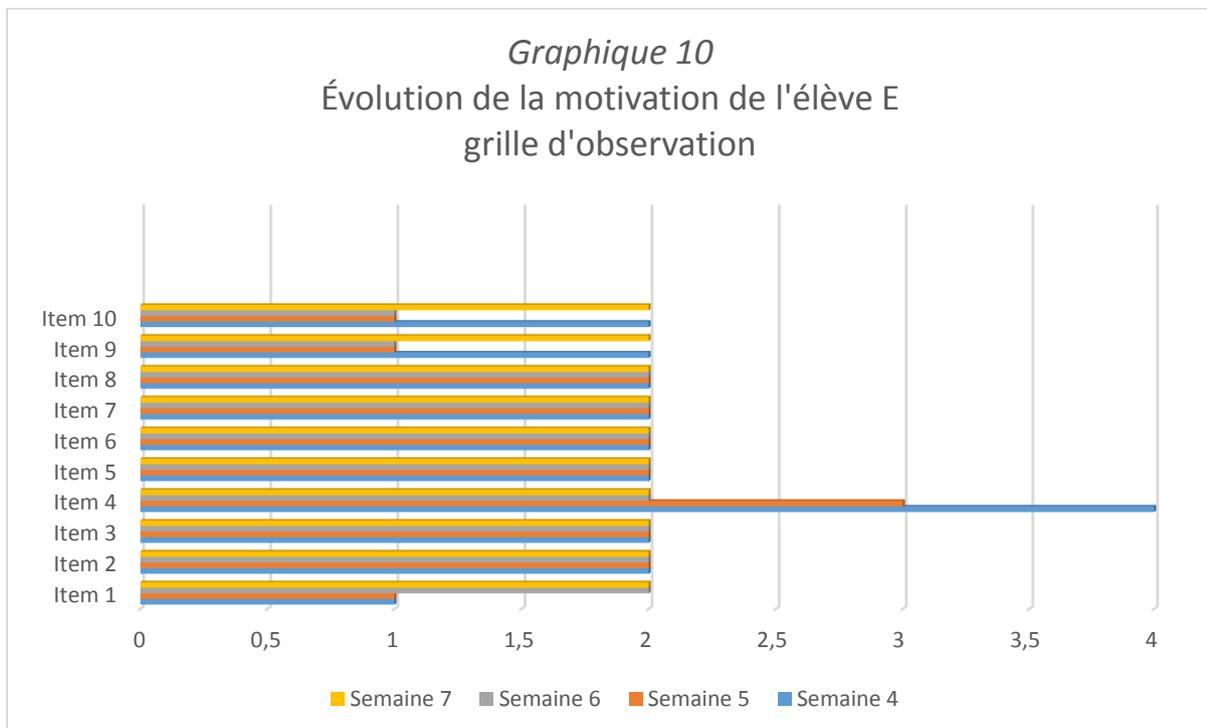


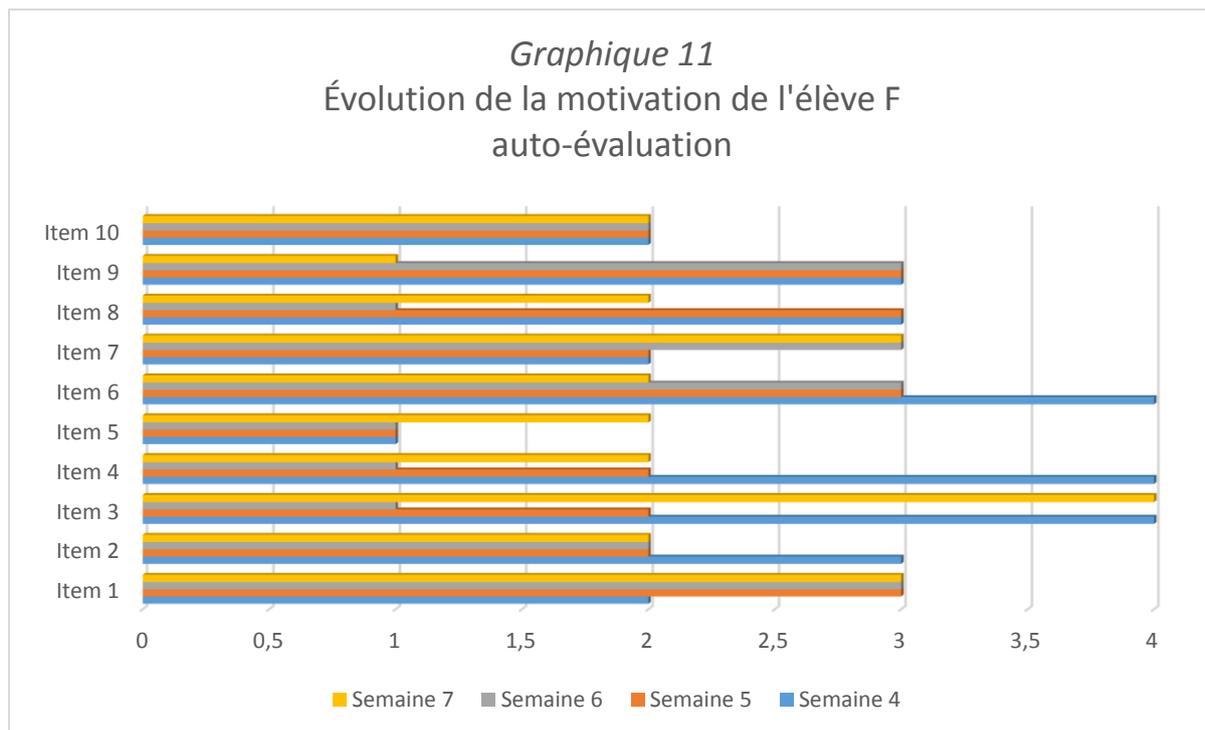
L'élève D était malade la semaine 6. Globalement la motivation a baissé au fil des semaines, sauf pour l'item 10, car la dernière semaine il été enchanté de réussir seul un exercice. Face aux difficultés il met en place des stratégies d'évitement, comme le bavardage. Il est sans cesse en train d'observer ses camarades pour communiquer avec eux, faire des commentaires et se rassurer. Manquant fortement d'estime de soi, il est sans cesse à la recherche d'un retour extérieur positif (sourire, félicitations, etc.). Il se retrouve au final rarement face aux apprentissages. « Le sentiment de compétence est en effet un élément clé dans la dynamique motivationnelle des élèves et un atout pour la réussite » (Galand, 2006, p.6). Je me demande si ses besoins fondamentaux sont satisfaits, car il se plaint souvent d'être fatigué et d'avoir mal au dos.



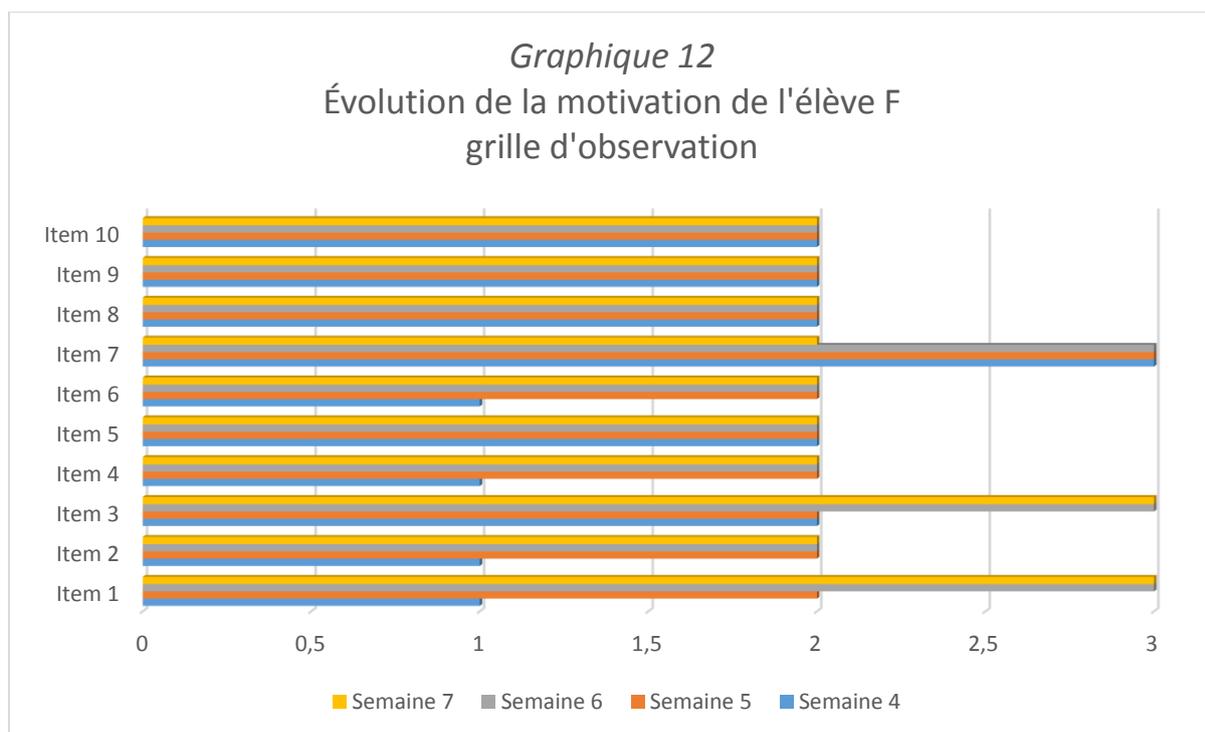


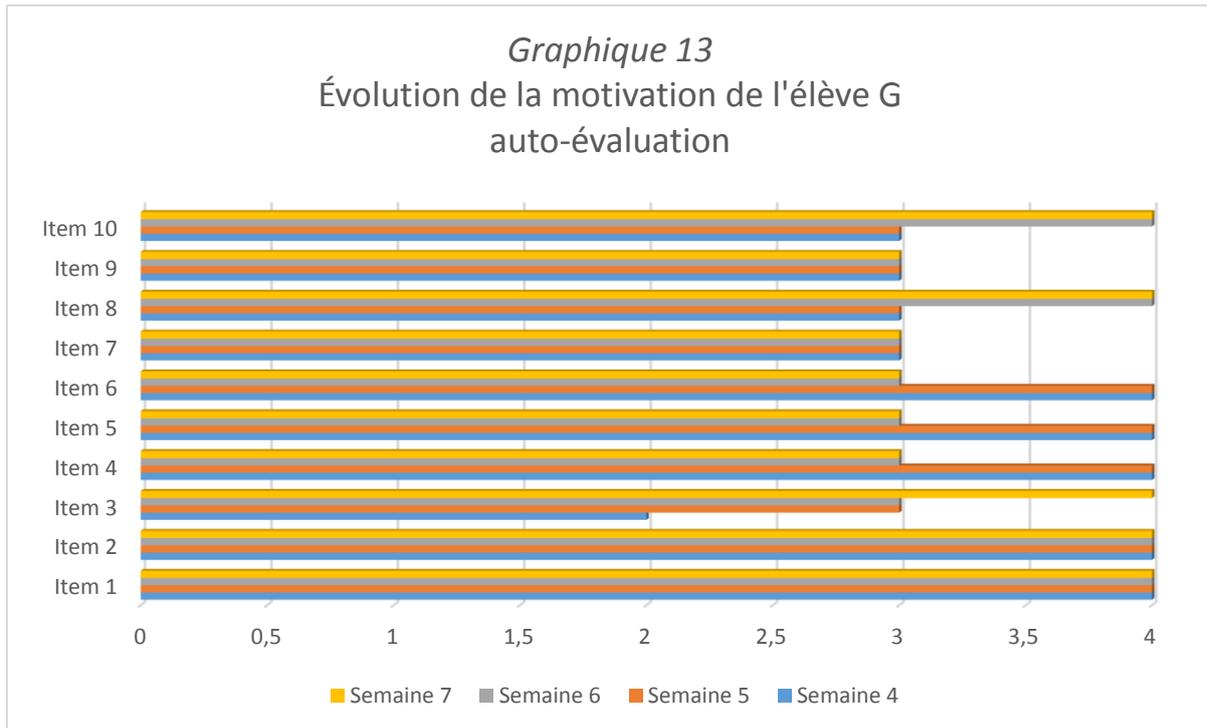
L'élève E a commencé l'année visiblement très motivé, s'est retrouvé face à des difficultés et a quelque peu baissé les bras, avant de reprendre confiance grâce aux liens relationnels tissés au fil du temps. Seul bémol, l'item 10, il ne pense pas avoir progressé. Pour moi, c'est un élève timide et peu expressif. Je constate qu'il me faudra reprendre avec une explication sur le fonctionnement de ses processus mentaux (McCombes et Pope, 2000), afin qu'il reprenne confiance en lui et qu'il perçoive ses erreurs comme des richesses pour avancer.



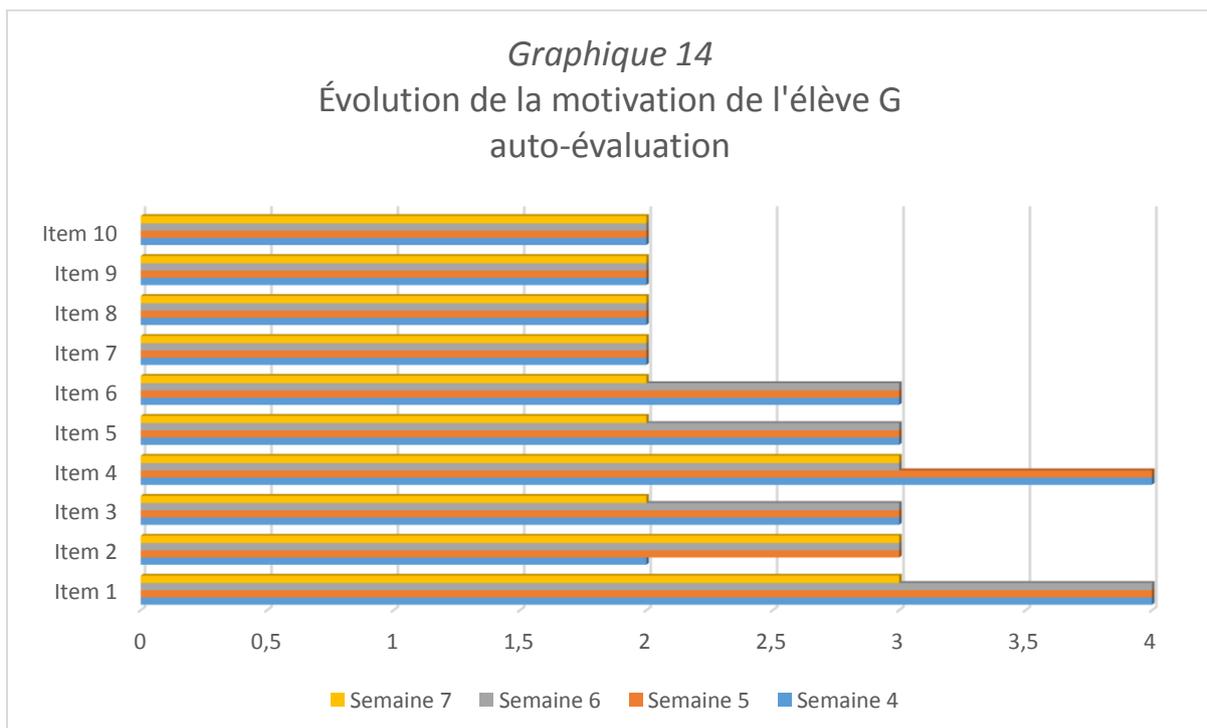


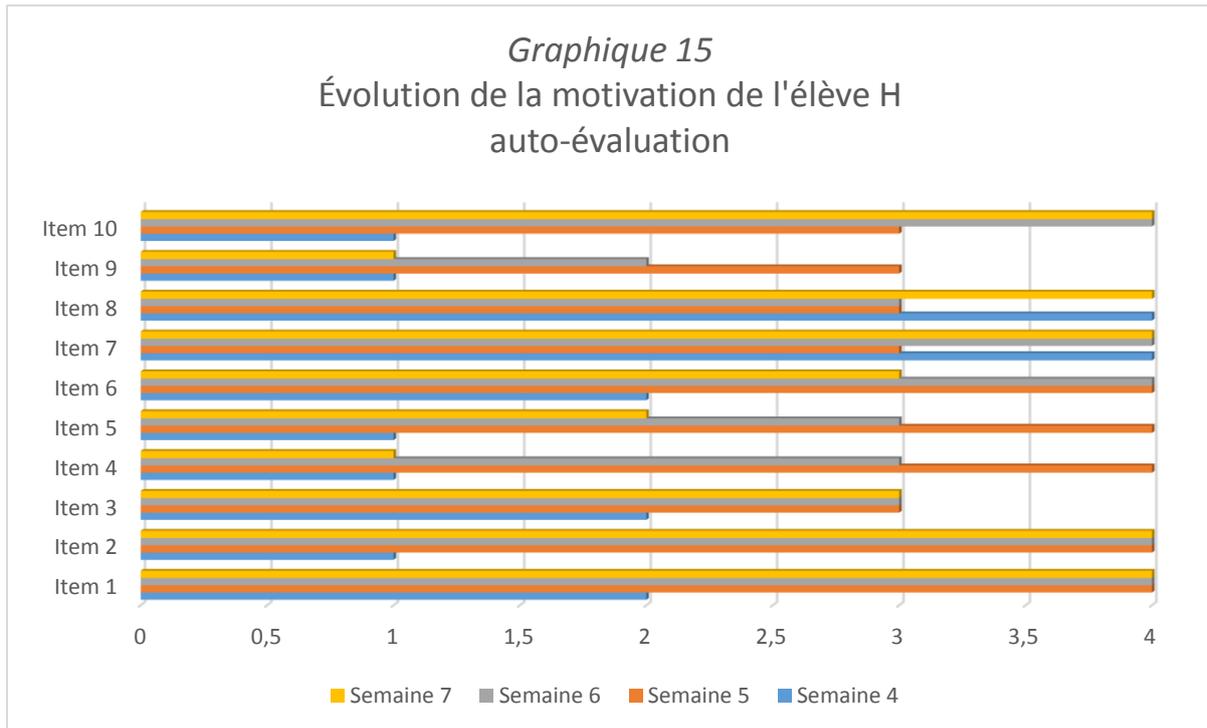
L'élève F est un des rares enfants à avoir fait des commentaires dans l'item 11, il s'est remis en question en proposant de changer et d'écouter la maîtresse, puis finalement il a demandé plus de jeux. En tout début d'année, c'était un élève explosif qui se braquait à la moindre remarque ou difficulté et qui voulait uniquement jouer. Pour lui, l'environnement favorable (Tomlinson, 2004) est une béquille lui permettant de s'accepter également. C'est une situation finalement proche du Moi-Peau dont parlait Anzieu (1974) ; je joue le rôle de pare-excitation en attendant qu'il parvienne à se construire un étayage suffisant pour y arriver seul. La relation avec l'adulte est donc très importante pour lui, c'est pourquoi sa psychologue m'a recommandé d'être empathique et maternelle.



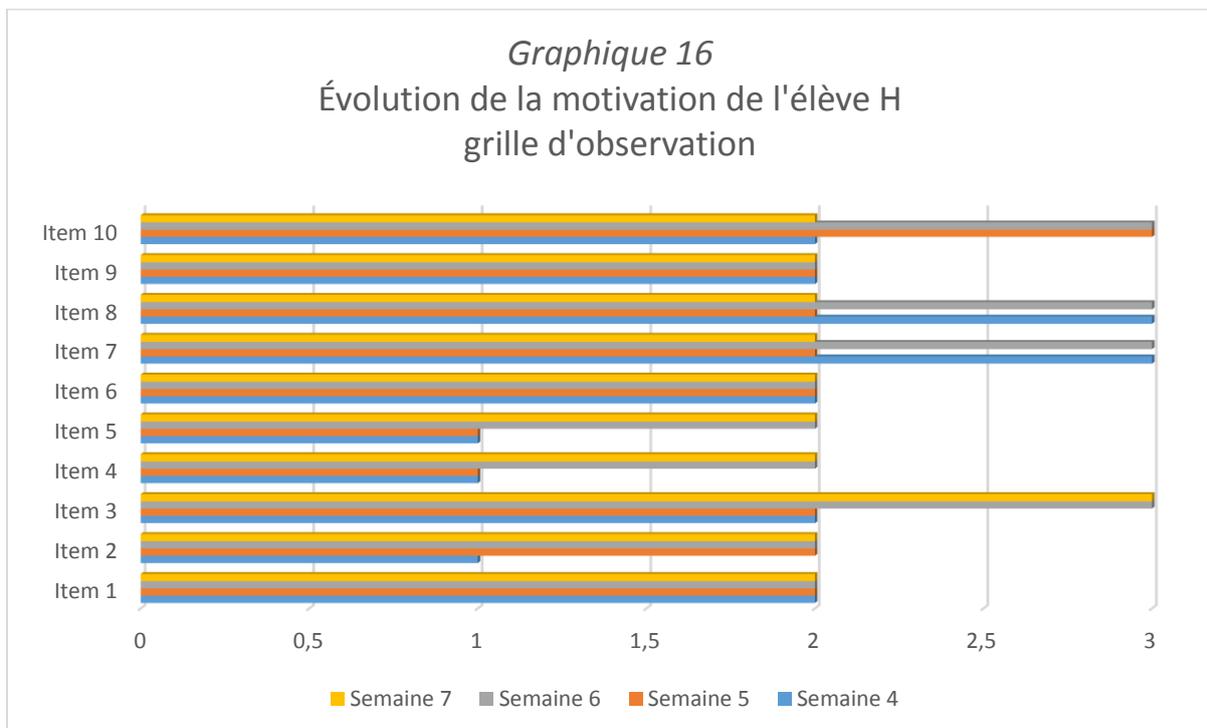


L'élève G est un élève qui, globalement, fait preuve d'une belle motivation. Il trouve non seulement normal de se mettre au travail, mais en plus il tente de faire de son mieux pour y arriver, sa motivation est intrinsèque (Lieury & Fenouillet, 1997). C'est le seul qui a demandé des éclaircissements afin d'être sûr d'avoir bien compris les questions et qui a proposé des thèmes d'études dans l'item 11. Il a donc pris à cœur de compléter le questionnaire le plus fidèlement possible en lien avec ses ressentis. Son environnement familial structuré et travailleur le pousse à accomplir son devoir sans se plaindre. Élève calme et peu expressif, il m'a paru plutôt nerveux de bien faire que content. C'est intéressant de constater qu'il avait davantage de plaisir que ce qu'il montrait.

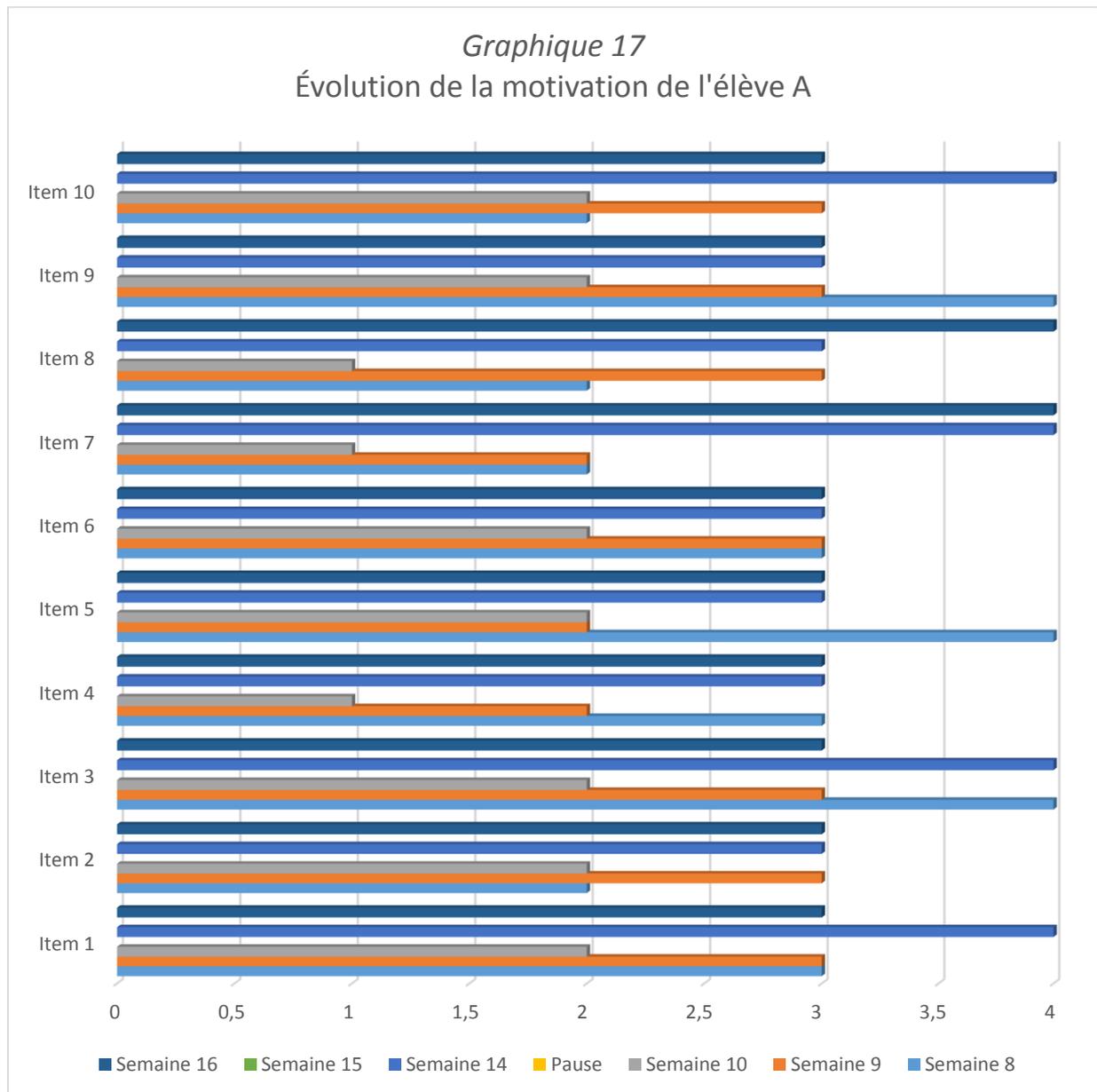




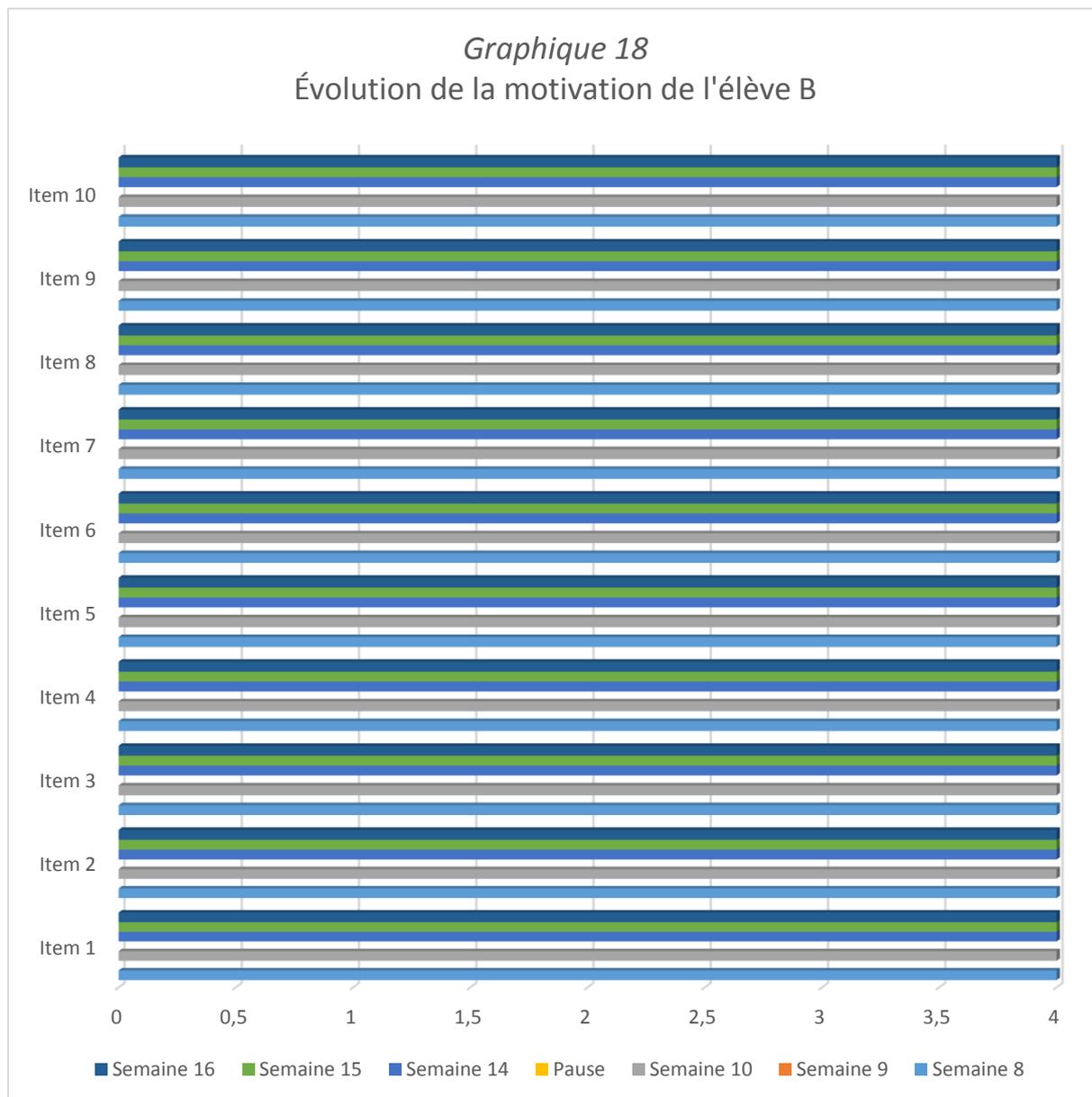
L'élève H a peu à peu accepté de se mettre au travail après de nombreuses plaintes. Au fil des semaines il a eu le sentiment de progresser. C'est un élève dont les pensées influencent également lourdement ses émotions et qui manque de maturité pour les gérer. Il boude facilement, se déplace et peine à se concentrer sur son travail. Son camarade de banc l'a repris plusieurs fois afin qu'il se mette au travail. Il a été médicamenté au deuxième semestre afin de pouvoir se concentrer davantage. Cet élève est très sensible et manque de sentiment de sécurité, il a du mal à entrer en contact de manière positive et peine donc également à créer des liens. Le relationnel est à travailler.



Observation de la motivation des élèves durant l'utilisation du plan de travail

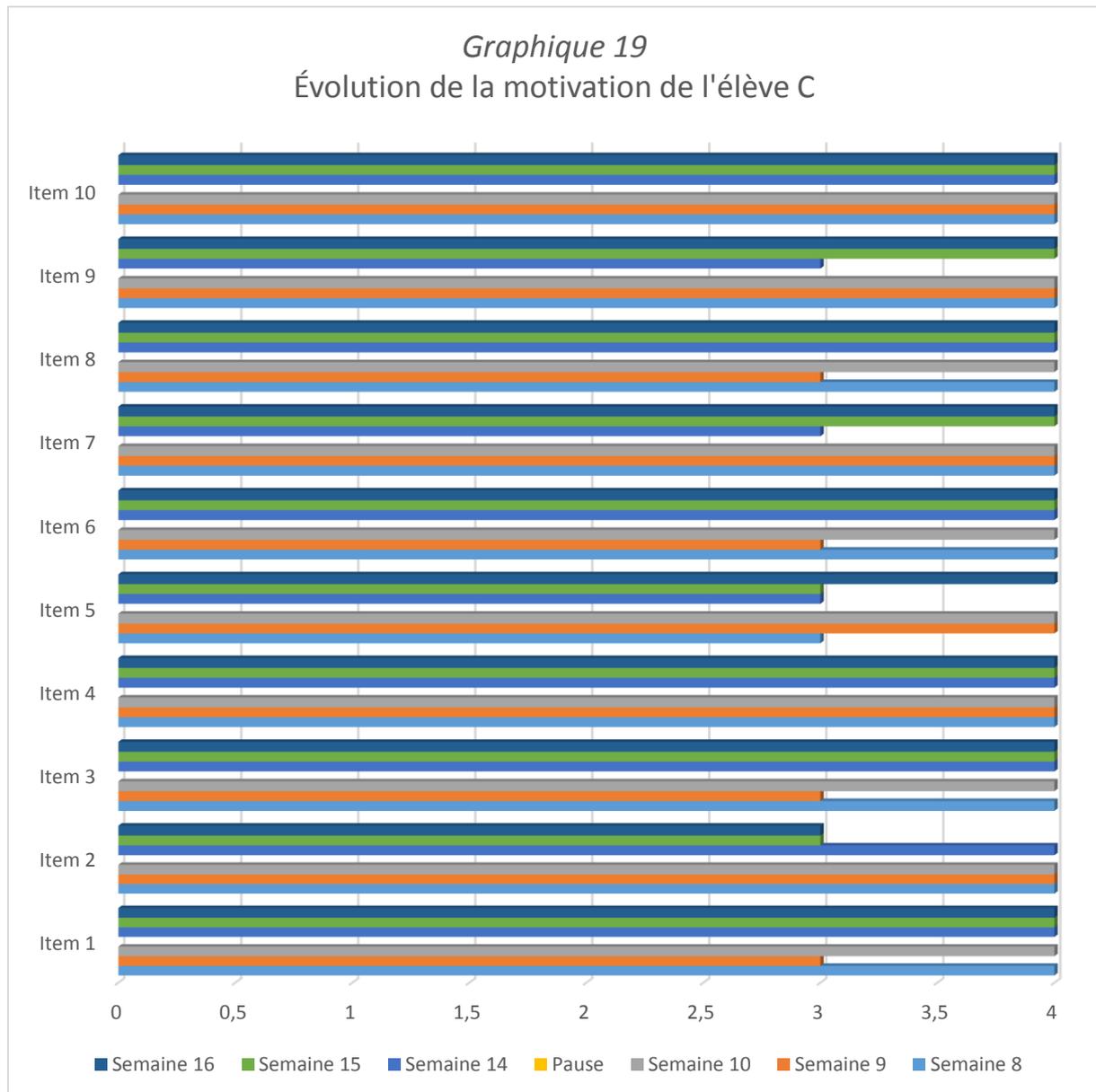


L'élève A était malade la semaine 15. Après l'attrait de la nouveauté, sa motivation a chuté. Je constate qu'elle est remontée après la pause, en lien avec le recadrage. Cet élève n'avait plus le choix de travailler s'il souhaitait participer aux activités communes. Alors à la place d'éviter le plan de travail, il s'y est mis et y a trouvé du plaisir. Il s'est rendu compte qu'il en était capable et ceci lui a permis de reprendre confiance en soi et en ses capacités. Lors d'un entretien avec ses parents, nous avons également évoqué le fait qu'il a tendance à l'évitement et qu'il faut tenir bon pour le remettre en action car il en est capable. Il a besoin d'un cadre strict, sécurisant et bienveillant. « Les enfants qui ont une forte motivation initiale pourraient voir croître leur motivation pour les activités scolaires tandis que les enfants les moins motivés pourraient rester stables voire baisser leur motivation » (Sage et Kingermann, 2000, p.137).

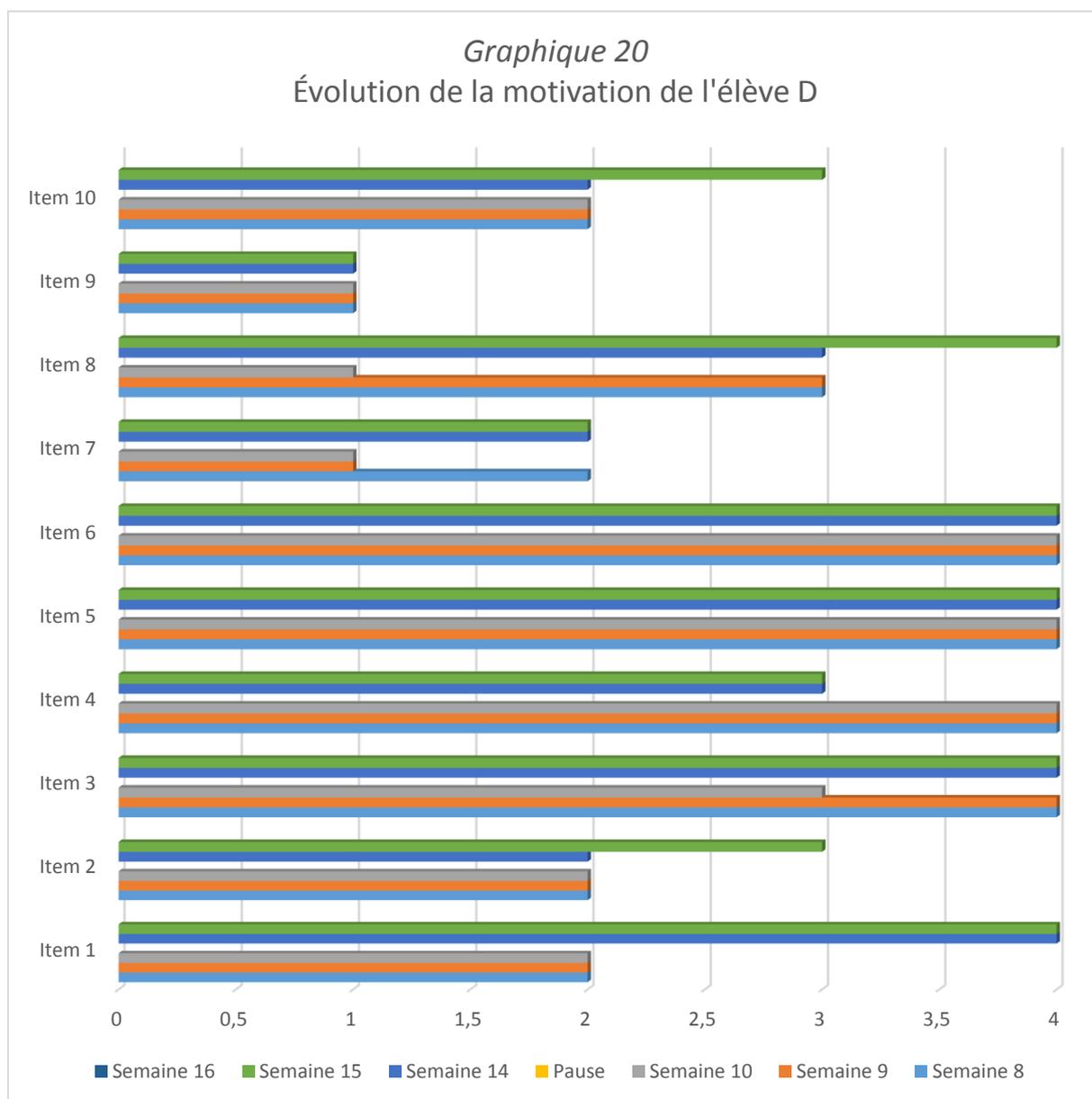


L'élève B était malade la semaine 9. Il était ravi d'utiliser le plan de travail. C'était pour lui l'occasion de travailler seul, à son rythme et sans être dérangé. C'est un élève calme qui a un comportement serein et qui est parfois en marge de ses camarades de par ses facilités dans les apprentissages et sa maturité. « Au début de l'année scolaire, les élèves fortement motivés ont reçu plus d'approbation de leurs amis par rapport à leur engagement dans les activités scolaires » (Sage et Kindermann, 2000, p.133) Cette valorisation qui contribue au changement de la motivation de l'élève durant toute l'année a certainement eu son impact pour remonter l'estime de l'élève B.

J'ai découvert une motivation intrinsèque et j'en suis ravie pour lui. Son enthousiasme et ses capacités lui ont d'ailleurs permis de rejoindre une classe de Formation Régulière pour les mathématiques, il a commencé son intégration au 2^{ème} semestre.

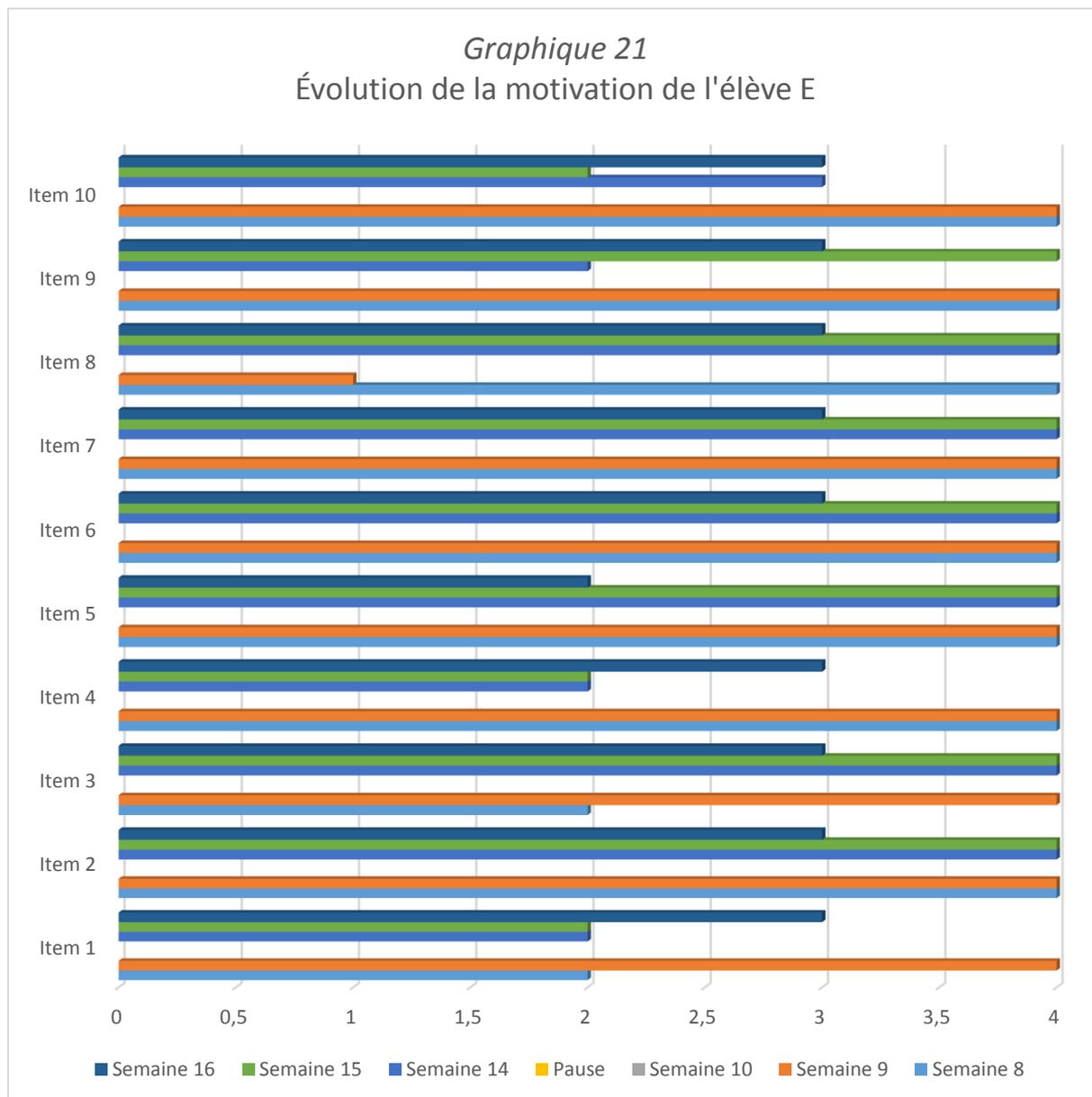


Globalement l'élève C était enchanté par le plan de travail. Il a vite compris le fonctionnement et a ainsi pu aider ses camarades, avant de se lancer des défis personnels pour avancer le plus possible et découvrir de nombreuses activités facultatives. La compétition étant principalement tournée vers lui-même, cet outil l'a aidé à améliorer ses relations avec ses camarades et moi-même. La liberté de choisir une activité et d'avancer à son rythme le rendait moins nerveux et donc plus agréable à vivre pour tous, d'où la nécessité de contrôlabilité de l'élève (Viau, 2009). C'est typiquement un élève qui a besoin de renfort externe et d'une bonne relation avec l'adulte. Est-ce lié à son adoption ? Je ne peux le dire. Mais il cherche sans cesse l'approbation de l'adulte et appréciait moyennement mes journées en dehors de la classe pour raison de stage.



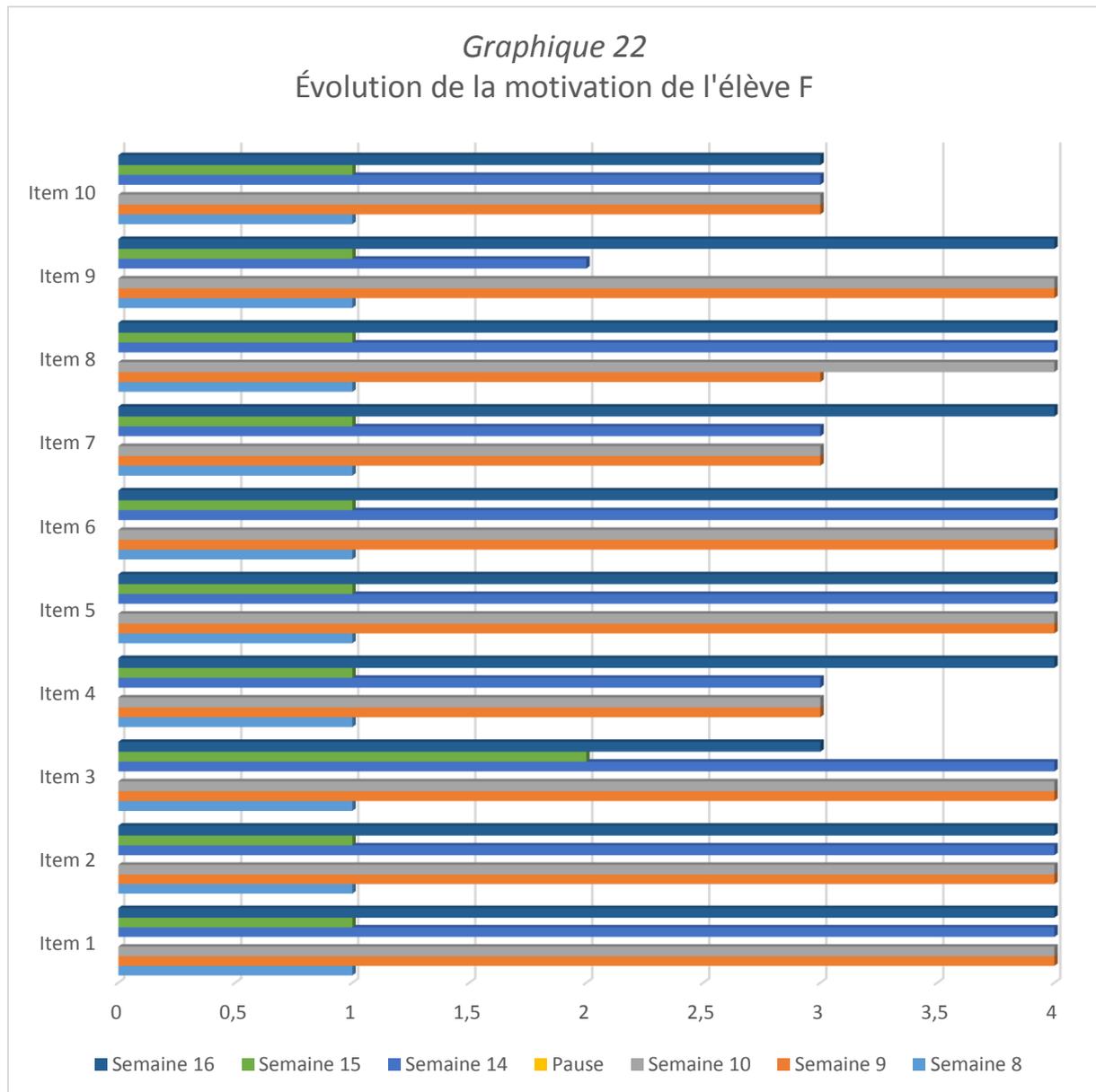
L'élève D était malade la semaine 16. Peu motivé en début de parcours face aux difficultés de compréhension de l'utilisation du plan de travail qui lui paraissait bien trop complexe, il s'est retrouvé face au dilemme d'essayer et de faire partie du groupe ou de rester de côté. Nous l'avons soutenu dans sa démarche et il s'est montré intéressé par les activités proposées et fier d'y parvenir seul. Son comportement envers moi est également plus ouvert. Je suis passée de celle qui l'oblige à travailler à celle qui lui permet d'apprendre. Nos contacts sont plus enrichissants et son implication dans les apprentissages est plus régulière. Cet outil a tissé un lien entre nous. C'est un élève pour qui le relationnel prend tellement de place que le scolaire ne parvient pas à entrer dans la course. J'ai appris qu'il avait eu des difficultés relationnelles avec ses anciens camarades et je pense que la plaie encore ouverte ne lui permet pas de faire confiance, il reste sur la défensive et peine donc à tisser des relations stables. Il a besoin d'un cadre sécurisé.

« À l'école les élèves ne poursuivent pas seulement des buts d'accomplissement, mais aussi des buts sociaux tels qu'être accepté en classe, se faire des amis, se montrer coopératif avec les enseignants ou respecter les règles de la classe [...] la poursuite des buts sociaux semble avoir un impact positif sur les performances scolaires des élèves » (Galand, 2006, p.7).



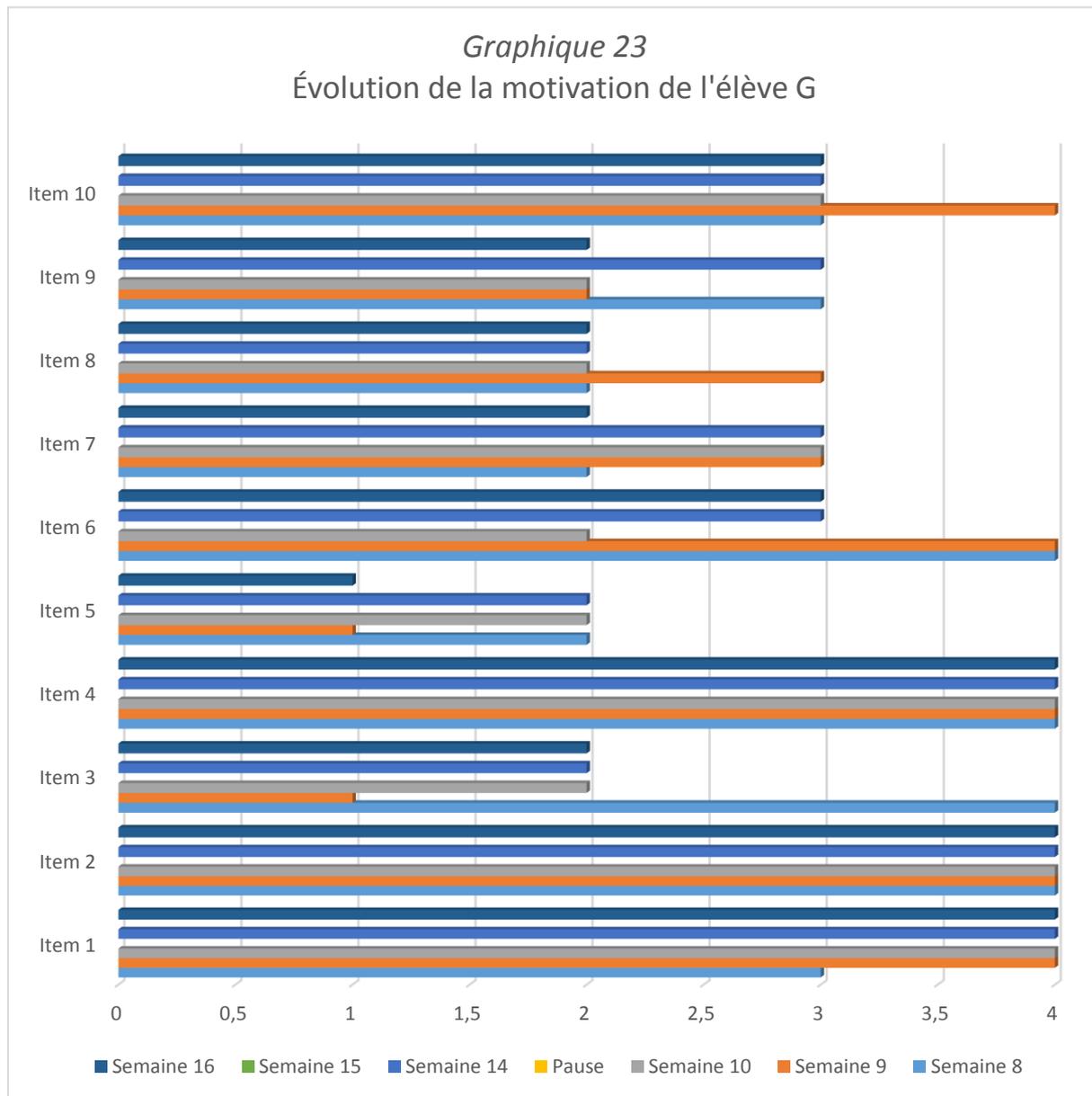
L'élève E était malade la semaine 10. L'ambiance de classe un peu tendue a été fortement ressentie par cet élève sensible. Les exercices sont moins intéressants pour lui et il progresse moins. Est-ce lié au climat de classe ou à la lassitude ? C'est un élève souvent absent. Une rencontre avec la maman et l'orthophoniste m'a montré les multiples échecs scolaires vécus et l'épuisement face aux nombreux efforts sans cesse attendus de toute part. L'orthophoniste demande une médication pour améliorer la mémorisation et la maman refuse mais ne sait comment venir en aide à son enfant. J'ai proposé de soutenir sa faible mémoire par des moyens technologiques (applications sur l'Ipad).

« La motivation scolaire des élèves a tendance à diminuer au fil de l'avancée dans la scolarité [...] ces évolutions [...] tiennent aussi bien à l'élève qu'à l'environnement scolaire ou à la famille [...] cette baisse se transforme chez certains élèves en une démotivation qui peut aller jusqu'au décrochage scolaire », (Galand, 2006, p.6).

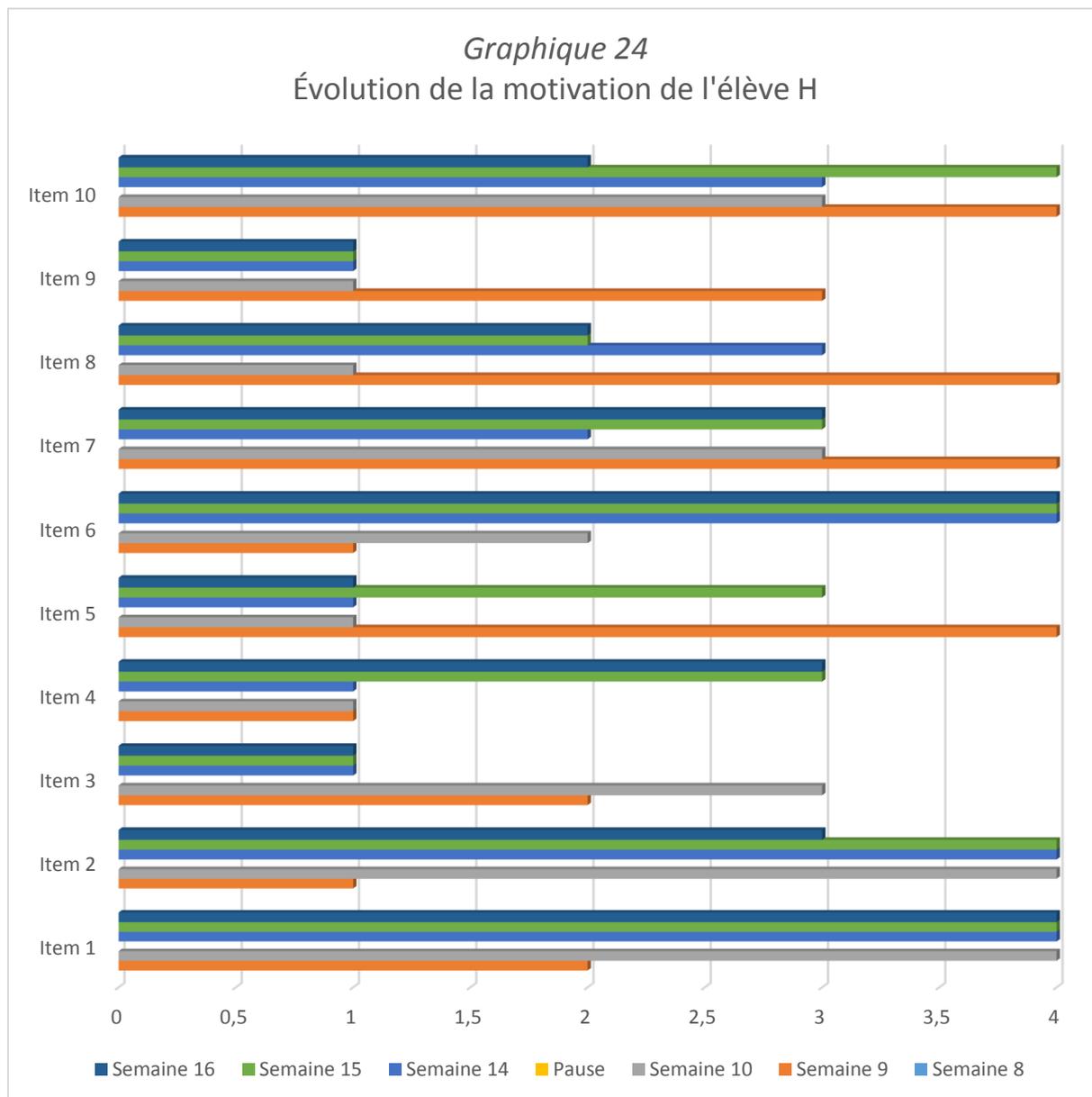


L'élève F a détesté la mise en place du plan de travail, il y avait trop d'informations stressantes pour lui. Certains camarades et moi-même avons pris le temps de le guider pas à pas afin qu'il comprenne ce que j'attendais de lui et comment y parvenir et la deuxième semaine il était fier d'y parvenir en se déplaçant au fond de la classe pour être seul, au calme et concentré. Et finalement il y est parvenu à sa place. Les résultats de la semaine 15 reflètent l'impact de l'environnement sur ses émotions. Je lui avais rendu le matin même une évaluation insuffisante et il ne parvenait pas à sortir de sa colère pour se remettre au travail. On voit bien chez cet élève que tout est noir ou tout est blanc selon le contexte. Le développement d'une bonne relation entre nous a permis peu à peu d'éviter les crises d'accès de colère vécues en début d'année. Il a besoin de se sentir apprécié afin de pouvoir lui-même se valoriser.

« L'interaction avec l'enseignant offre à l'élève des conditions d'apprentissage tout à fait différentes de celles qui lui sont offertes lors des interactions avec [...] d'autres camarades de sa classe. L'enseignant apporte ainsi une contribution unique et bien différenciée de celle des pairs [...] l'enseignant est la seule source d'approbation en réponses aux comportements centrés sur les tâches scolaires » (Sage et Kindermann, 2000, pp.144-145).

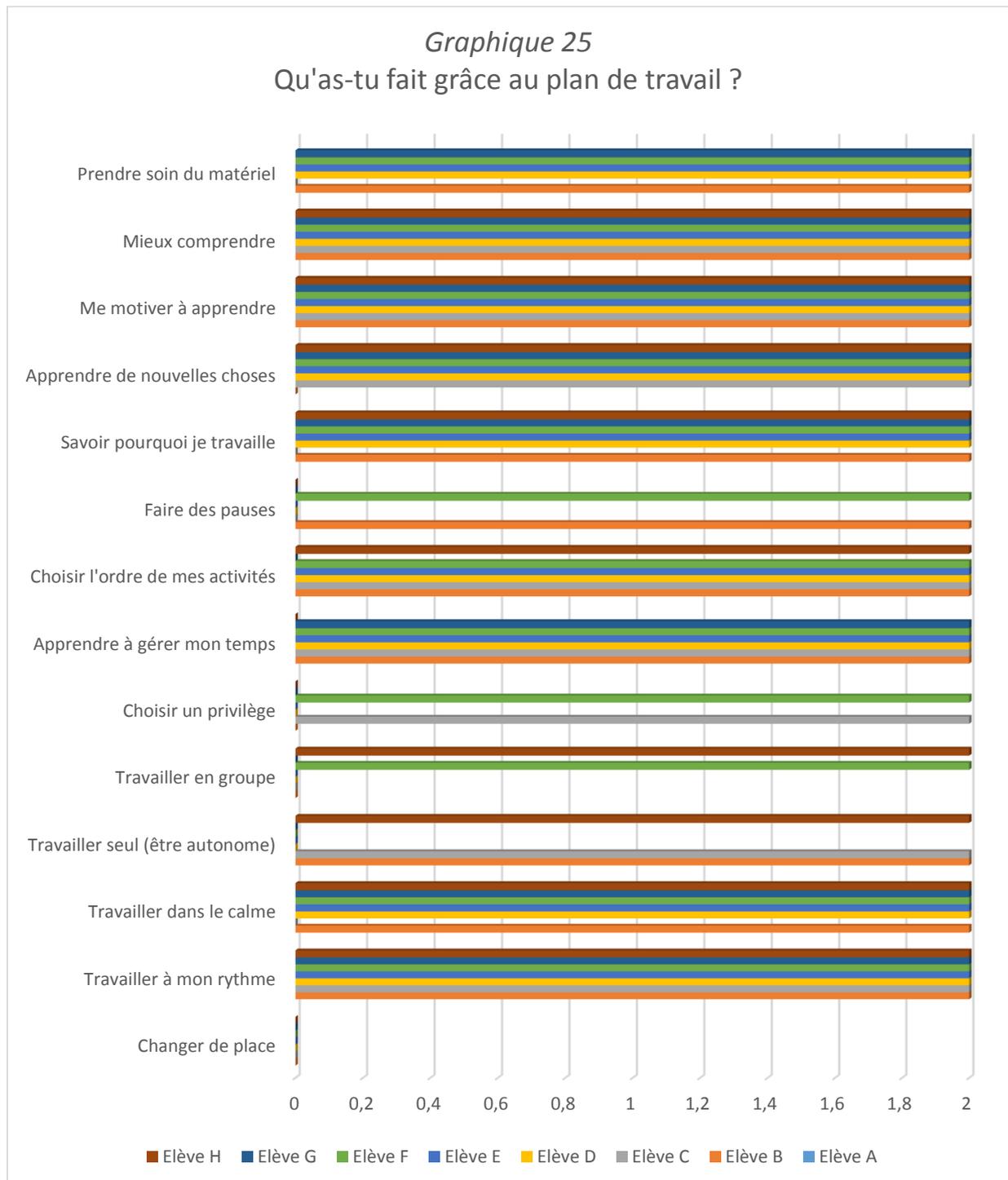


L'élève G était intéressé par le plan de travail, mais il ne comprenait pas toujours bien son fonctionnement. Est-ce lié à sa dysphasie ? Nous avons fait une demande pour le CERAS afin qu'il bénéficie d'une classe plus adaptée à ses besoins. Il avait le sentiment de ne pas pouvoir vraiment choisir, car une fois une activité faite dans la semaine, il fallait patienter jusqu'à la semaine suivante pour en refaire une du même thème. Cette remarque n'est malheureusement jamais apparue dans l'item 11, elle aurait pourtant pu être prise en compte afin de modifier le plan. Sa vision de l'item 8 concernant les ressources d'informations est intéressante, car il est à plusieurs reprises venu me demander s'il pouvait utiliser sa boîte à outils (cahier de référence) pour les exercices de conjugaison alors qu'il note ne pas savoir où trouver de l'aide. Cet élève est rassuré par une routine et un environnement stable.

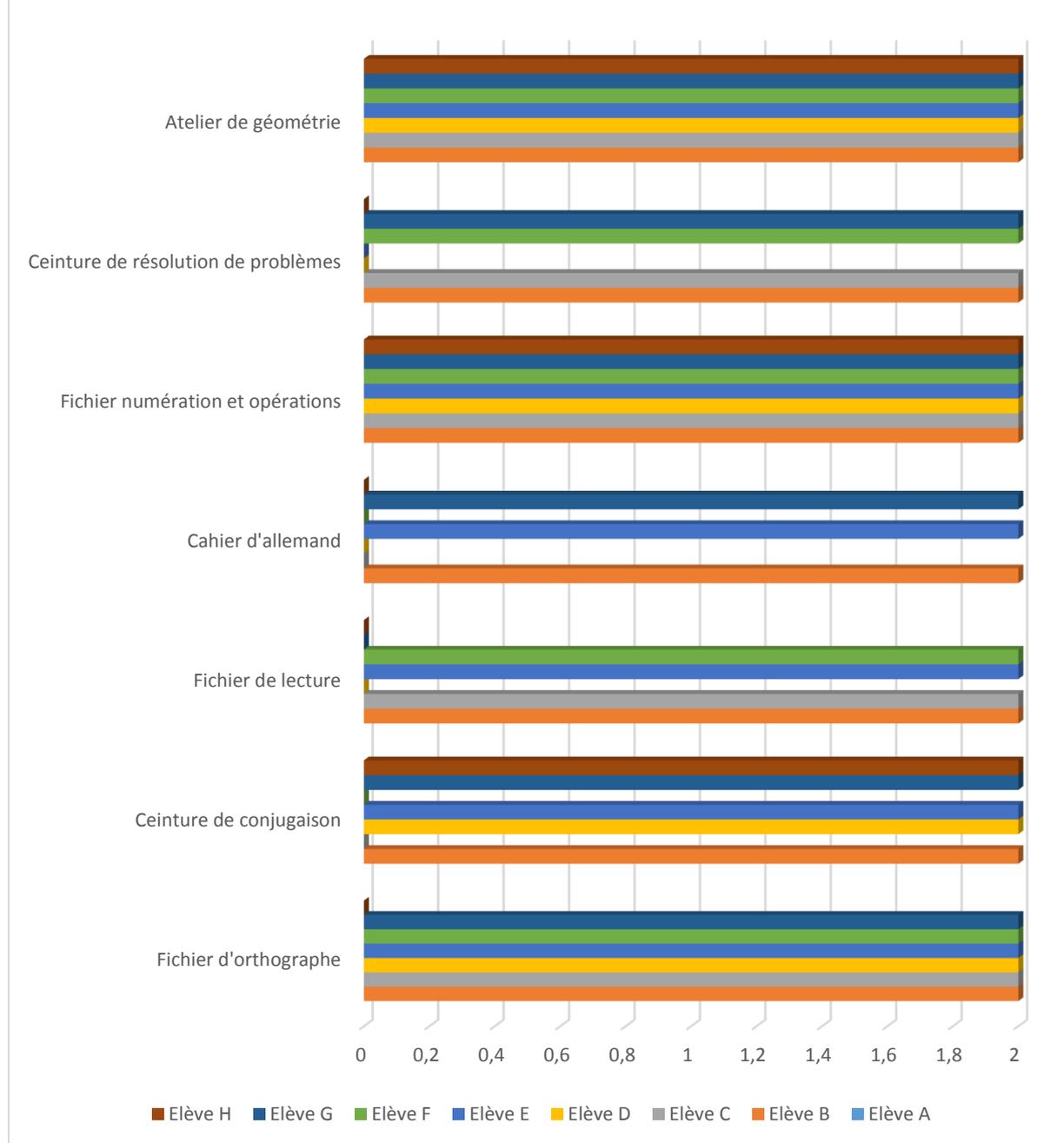


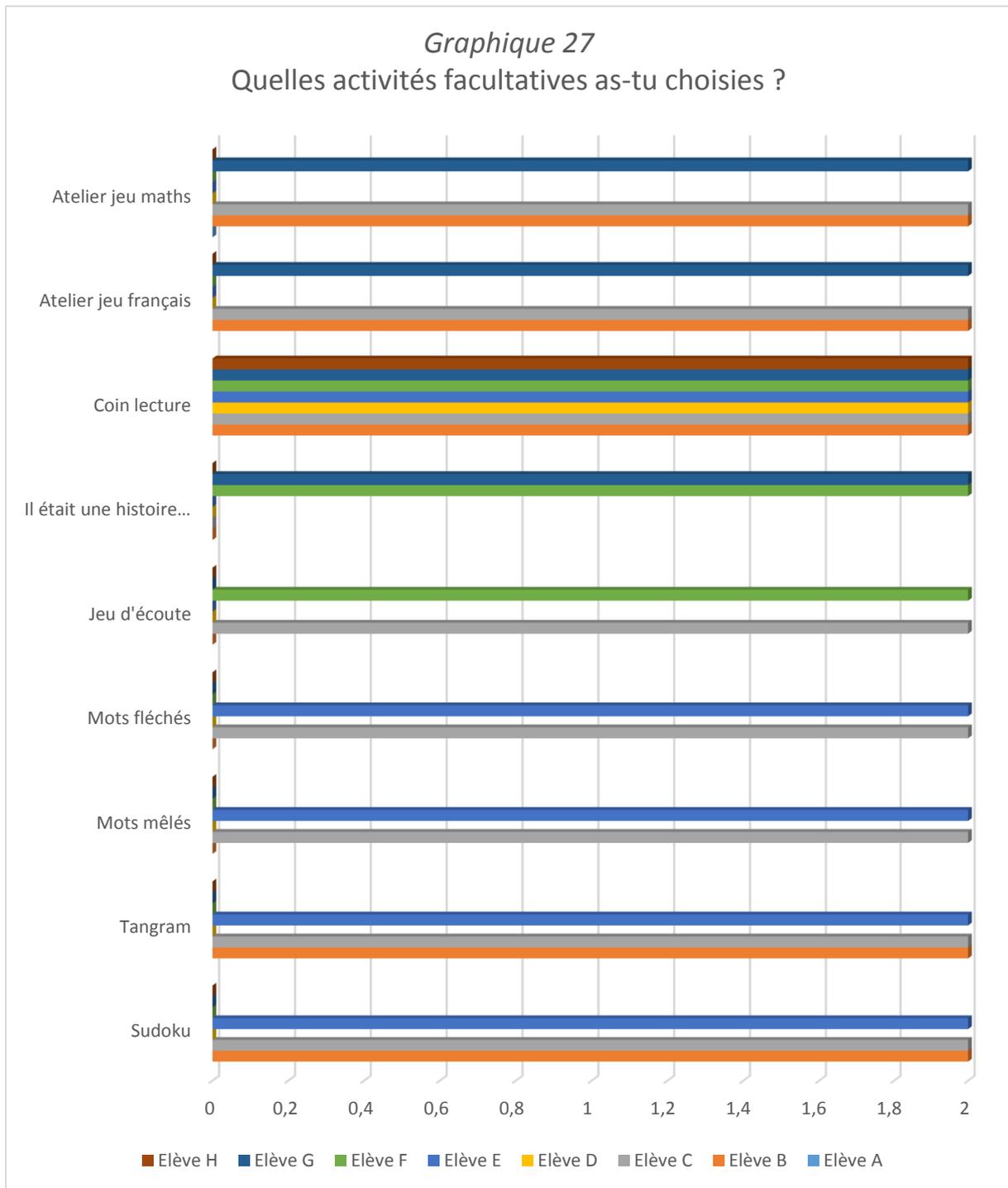
L'élève H était malade la semaine 8. Cet élève a eu du mal à entrer dans le plan de travail. Même s'il était intéressé, son utilisation ainsi que son fonctionnement n'était pas clairs pour lui. Il désirait uniquement faire de la conjugaison et je devais vérifier régulièrement qu'il ne refaisait pas le même exercice. La demande des deux activités minimum lui a donné un coup d'élan pour se prendre en main. Cet outil lui aura permis au fil des semaines de développer son autonomie. La notion de privilège lui a soudain paru inaccessible face à ses difficultés de comportement. Cet élève s'est mis de plus en plus à parler à voix haute, à dire tout haut ce qu'il pensait et à manquer de concentration dans son travail. Un entretien avec la maman m'a confirmé son manque de sécurité également à la maison où il est très agité. J'ai donc proposé de mettre en place une grille de valorisation des comportements positifs à l'école et à la maison (Annexe 22), inspirée par le Child Coaching du Dr Müller (2011) à Neuchâtel. « Le soutien de l'enseignant pour des comportements centrés sur la tâche et ses critiques pour les comportements non centrés sur l'activité scolaire influencent davantage les changements de motivation des élèves que les contingences des pairs » (Sage et Kindermann, 2000, p.145).

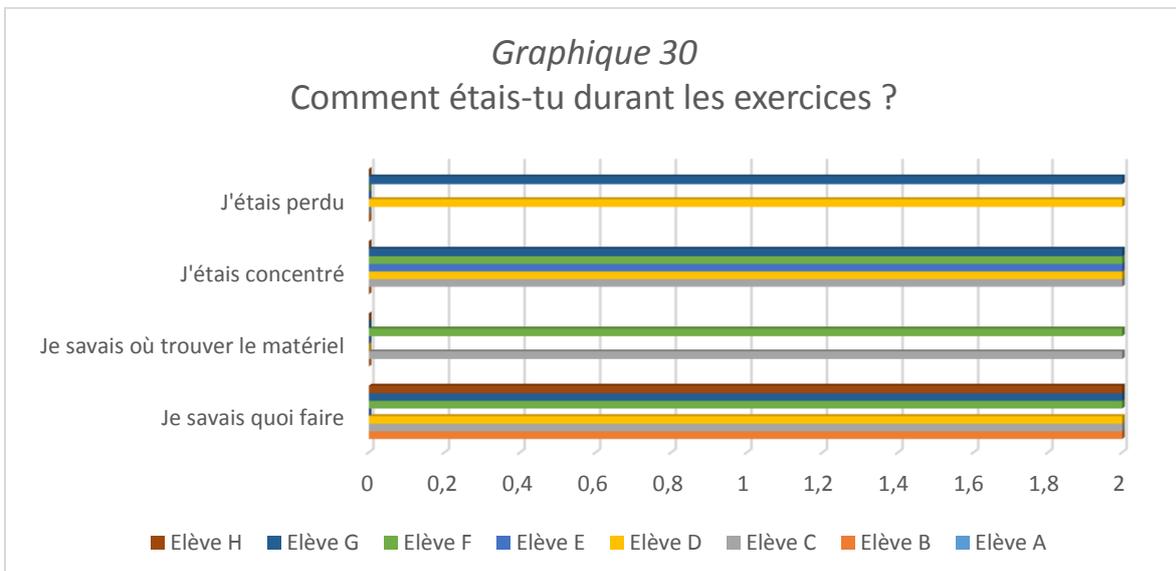
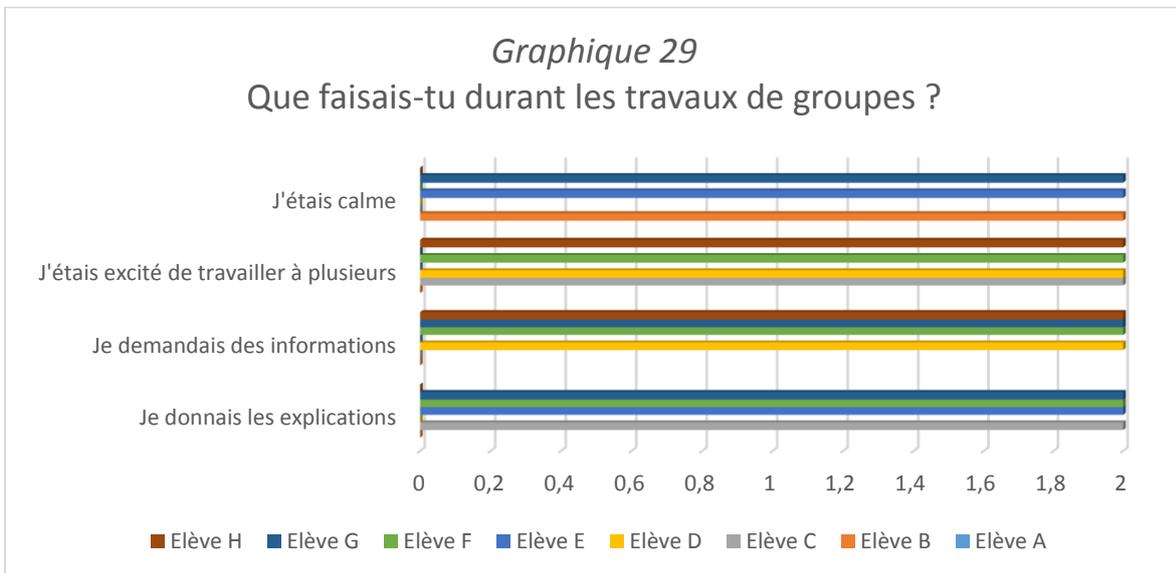
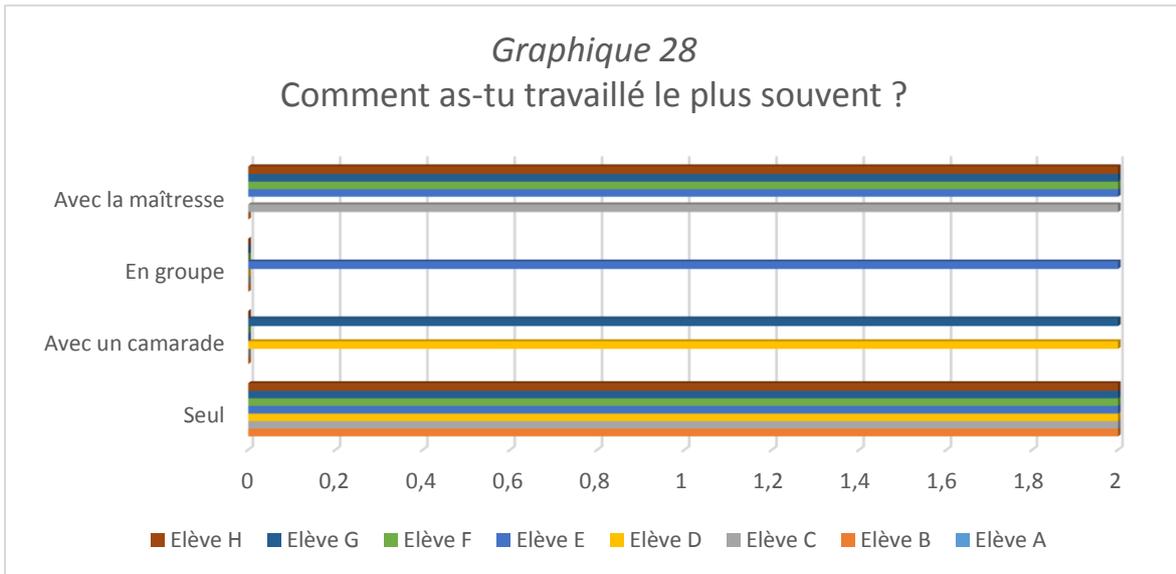
Bilan de l'utilisation du plan de travail

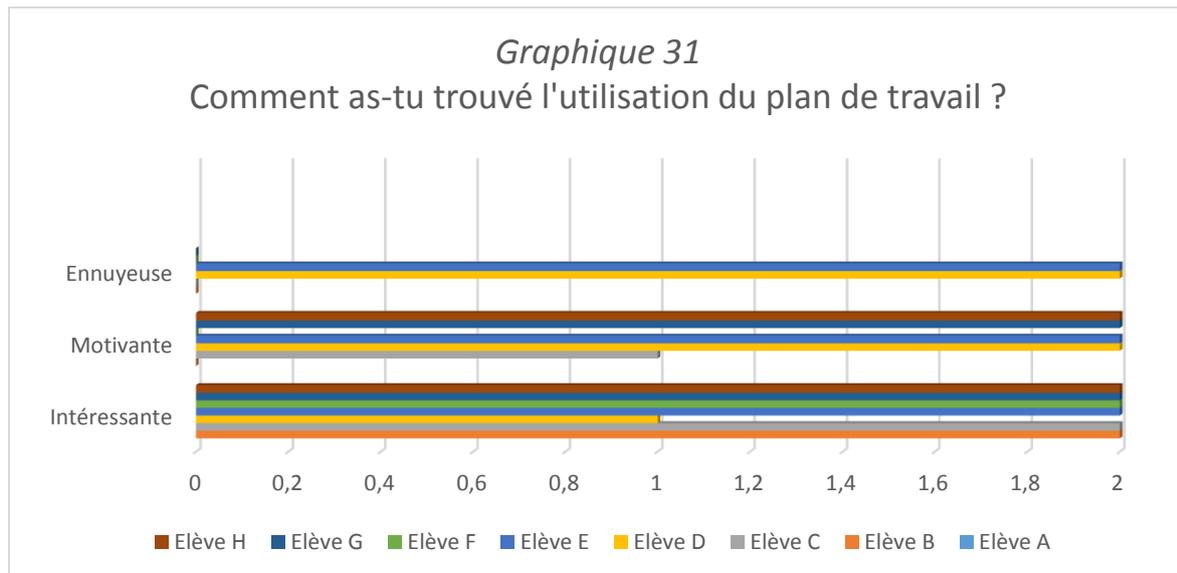


Graphique 26
 Quelles activités obligatoires as-tu appréciées ?









Les résultats montrent que contrairement à mon idée de départ, les élèves ont finalement peu changé de place et peu travaillé en groupe. J'avais dans l'idée qu'ils travailleraient à plusieurs aux ateliers facultatifs et ils se sont retrouvés à leur place avec le travail obligatoire individualisé. Le plan de travail a donc permis une différenciation en respectant les besoins et possibilités de chacun tout en plaçant l'élève face à ses responsabilités et sa propre organisation. Certains ont donc pu améliorer leur autonomie. Et j'ai eu davantage de temps à disposition pour les élèves nécessitant de l'aide.

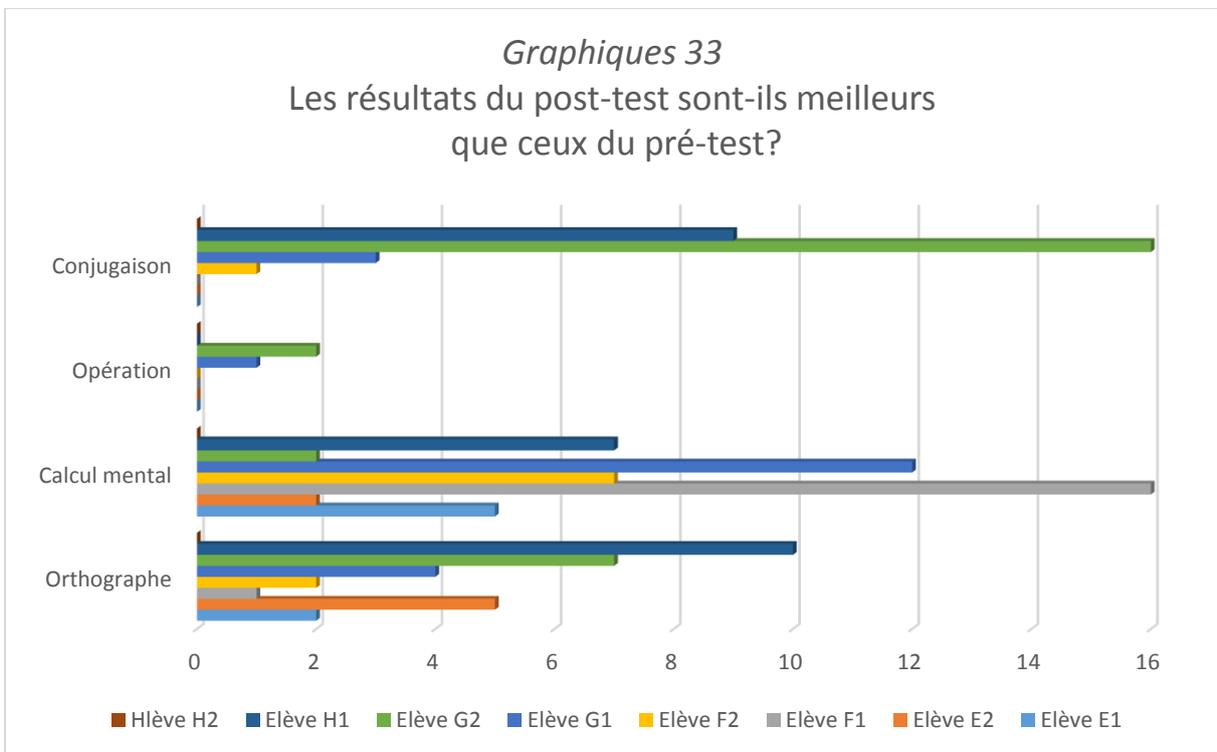
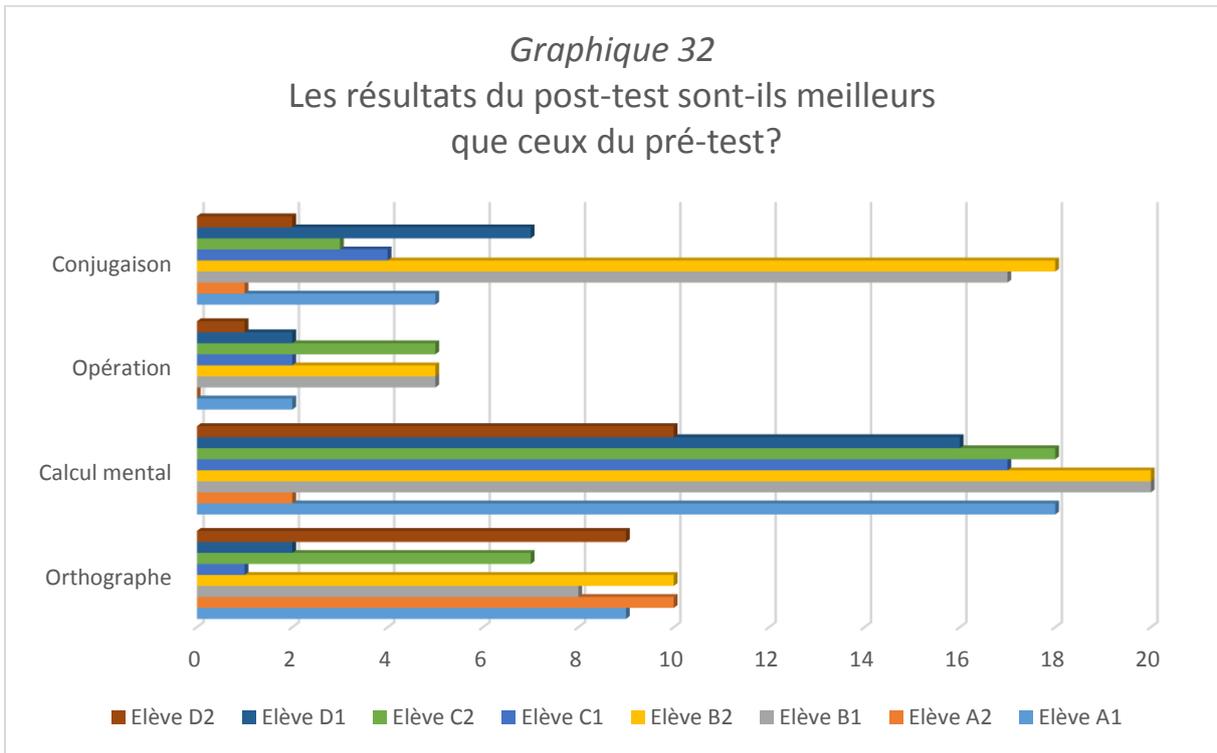
Peu d'entre eux ont pu choisir un privilège alors que les activités étaient adaptées à chacun, est-ce le temps qui leur a manqué ? Ou ne suis-je pas suffisamment à l'écoute de mes élèves pour définir leur zone proximale de développement ? Certains élèves ne faisant pas l'effort d'essayer, je me suis retrouvée dans l'incapacité de voir s'ils étaient capables de le faire seul. Ils ont cependant de très bonnes raisons pour ne pas essayer qui sont certainement liées à leur parcours scolaire. « Peu importe l'explication passée des problèmes, ils sont maintenus par des cercles vicieux dans le présent que l'on peut aussi appeler des "interactions dysfonctionnelles" » (Peacock, 2007, p.28).

Globalement les activités obligatoires étaient bien adaptées puisqu'elles ont convenu à la majorité des élèves. Les activités facultatives ont également peu été utilisées par manque de temps, les élèves ont toutefois tous passé au coin lecture. Est-ce par habitude, car ils y avaient accès dès le début d'année ou plutôt par facilité de s'installer sur un coussin au calme ?

J'avoue avoir passablement modifié mon plan de travail avant de le transmettre aux élèves, toujours dans l'idée de le simplifier. Grâce à mes observations et avec le recul, je me dis qu'il y avait encore trop de matière et qu'il serait intéressant de le repenser pour une autre volée.

Les élèves pensaient avoir été calmes durant la réalisation des exercices. Je leur ai expliqué qu'ils avaient été plus tranquilles lorsqu'ils travaillaient seuls que lorsqu'ils s'aidaient, mais que c'est l'un des points à améliorer afin de pouvoir étudier sereinement. Je les ai félicités pour leur entraide et le soutien donné aux camarades, ils ont peu à peu appris à chuchoter. J'admets, qu'il est plus facile de reconnaître ses forces que ses faiblesses, tout comme il est plus agréable de dire que l'on aide les autres.

Comparaison des pré-test et post-test



Je n'ai pas fait refaire aux élèves les évaluations diagnostiques, trop nombreuses, mais le pré-test « Défi de rentrée » qui pouvait dès lors se nommer post-test (Annexe 8). Je n'ai pris en compte que les quatre premières épreuves car la rédaction variait trop d'une fois à l'autre et la question subsidiaire n'a été faite par aucun élève. Globalement il y a autant de meilleurs résultats au pré-test qu'au post-test. Alors que l'exercice avait été réalisé en début d'année, je m'attendais à des résultats plus positifs à la fin du premier semestre. Non seulement les élèves ont peu progressé mais en plus ils ont montré peu de motivation face à cette ancienne évaluation. Les seuls à avoir augmenté leur score sont les plus enthousiastes. Moi qui pensais leur soumettre un travail trop aisé, je me suis bien trompée. Comme il n'y a aucun groupe qui est resté totalement passif, je ne peux pas envisager d'hypothèses sur les bénéfiques ou non du plan de travail quant aux résultats scolaires. Les élèves auraient de toute manière travaillé.

Ce n'est pas pour leur trouver des excuses, mais il faut dire que le mois de janvier a été marqué par le départ de ma collègue. Elle n'est plus revenue travailler du jour au lendemain et a emporté quasiment la totalité de ses affaires. Cet événement n'a pas porté préjudice à mon enseignement puisque j'utilise uniquement mon matériel, mais il a grandement ébranlé la confiance des élèves envers les adultes et il a fortement dégradé le climat de classe. Je n'ai pas poursuivi mes observations sans plan de travail. Nous avons passé un mois avec un cortège de remplaçants, ne désirant pas rester face à la complexité d'enseigner et l'épuisement face à la demande éducative. Notre classe étant en crise, elle avait besoin d'un changement. J'espérais ardemment la venue d'un remplaçant à long terme, mais je me suis retrouvée face à trois refus. Sachant que j'étais le seul levier de changement, j'ai donc pris contact avec le Service Socio-Educatif (SSE) et le Directeur afin d'effectuer un recadrage pour les élèves.

Chabert (2017) propose dans son livre à une enseignante de choisir « Si vous étiez sûre que les enfants ne changeront jamais, que feriez-vous ? Vous quitteriez ce métier ou vous modifieriez votre attitude ? » (Chabert, 2017, p.81). Face à la difficulté d'enseigner dans ma classe, je me suis également posé cette question : Dois-je changer de métier ou puis-je y trouver du plaisir et enseigner ? Mon fort intérêt pour la systémique me poussait vers la sortie et ma volonté de venir en aide à mes élèves me poussait à rester. « Nous avons besoin de prendre soin de nous d'abord afin de mieux prendre soin des autres. Nous avons besoin de nous remettre dans ce que l'on appelle un état de ressource avant d'intervenir [...] Ralentir pour mieux accélérer » (Peacock, 2007, pp. 45-46).

Remédiation

Après quatre longues semaines d'errance, notre classe a enfin trouvé une personne intéressée à reprendre le poste de ma collègue jusqu'à la fin de l'année. Mon nouveau collègue est calme et posé. Il a une vision réaliste de la classe et travaille de manière autonome en suivant le programme établi en début d'année, selon le niveau des élèves. C'est une bénédiction pour notre classe. Afin de faire le passage du flambeau en bonne et due forme, nous avons planifié le recadrage avec la direction la veille de son entrée en fonction. Nous avons ainsi pu clarifier les règles à respecter par les élèves et nos attentes face à leur comportement. Leur nouvel instituteur a eu l'occasion de se présenter et de leur distribuer la liste de classe modifiée avec son nom. Pour montrer notre collaboration, j'ai collé une nouvelle pancarte sur la porte de notre classe afin de signaler le changement d'enseignant. J'espère que mes élèves sauront faire la différence et ne lui tiendront pas rigueur pour les événements passés. Il n'a pas à être tenu responsable des erreurs commises par les autres adultes.

Dans le but d'améliorer le climat de la classe et de parvenir à nouveau à enseigner sans devoir sans cesse remettre certains élèves à l'ordre, nous avons élaboré un tableau du comportement de l'élève (Annexe 23) en collaboration avec le Service Socio-Educatif (SSE). Ce tableau est complété par les deux enseignants tout au long de la semaine. Il est transmis à l'élève le vendredi afin que les parents en prennent connaissance et en discutent avec leur enfant durant le weekend. Il est à rendre signé le lundi matin, tout comme l'agenda. Le responsable du SSE prendra contact avec les parents dont les enfants ne respectent pas suffisamment les règles. Je ne m'y attendais pas, mais les commentaires de mon collègue figurant sur le tableau de comportement des élèves (Annexe 23) ont été assez virulents. Afin d'éviter un mouvement de révolte des élèves et de leur parents, j'ai fait la demande au SSE pour en proposer un autre après la semaine blanche. J'ai alors créé une nouvelle grille du comportement de l'élève en classe (Annexe 24). Cette fois-ci, il s'agit d'une auto-évaluation car l'avis de l'élève et de l'enseignant y sont inscrits selon un code couleur, comme pour les feux de signalisation, (vert = ok, jaune = limite, rouge = attention). Ainsi, il n'y a plus d'ambiguïté concernant la compréhension des remarques écrites, puisqu'il n'y a plus de place laissée aux commentaires. J'ai choisi d'impliquer l'élève, comme dans le travail mis en place depuis le début d'année, c'est-à-dire de le rendre garant de ses actes en lui laissant donner son avis quant à son ressenti de la situation.

Après deux semaines plus pondérées, grâce à la présence de mon collègue et une nouvelle « stabilité » retrouvée, j'ai demandé aux élèves de remplir une dernière fois mon questionnaire (Annexe 17) en y ajoutant deux questions. 1. Aimerais-tu reprendre le plan de travail ? 2. Explique pourquoi? Il en est ressorti que sur huit élèves, quatre élèves ne souhaitent pas du tout reprendre le plan de travail, trois souhaiteraient beaucoup le reprendre et un élève moyennement. La majorité trouve le plan de travail difficile, long, ne comprend pas bien les consignes, ce qui est demandé et où trouver le matériel. Il s'agit des élèves qui manquent de confiance et d'autonomie. Les plus motivés apprécient la liberté donnée par le plan de travail. Ils peuvent faire les activités qu'ils aiment et choisir les branches qu'ils préfèrent. Ils trouvent les exercices faciles et intéressants. Sachant qu'un des élèves volontaires est désormais intégré pour les mathématiques dans une classe de Formation Régulière, je n'ai pas souhaité imposer à nouveau le plan de travail à mes élèves. Mais je garde en tête la possibilité de mettre en place des ateliers une fois que l'ambiance sera plus confortable. Ceci me permettra non seulement de poursuivre mon projet du plan de travail en développant l'autonomie et la motivation des élèves, sans froisser leur sensibilité puisqu'il ne s'agira plus des fichiers qu'ils ont connus. Et également d'utiliser le matériel préparé, dont les cartes de nomenclatures et les autres jeux plastifiés l'été dernier. J'espère ainsi pouvoir observer davantage de déplacements dans les différents coins aménagés de la classe et d'activités en groupe ; et cela sans papier ni crayon. Je ne lâche pas le morceau malgré la situation peu banale de ma classe cette année. C'est justement parce qu'il y a des obstacles qu'il vaut la peine de chercher de nouvelles possibilités. Et finalement, qu'est-ce qu'un plan de travail ? Si c'est une feuille de route permettant de suivre des tâches éducatives ; il a été clairement démontré qu'il n'y a pas mieux que des activités ludiques pour apprendre. J'avais une idée bien précise de ce qu'il fallait mettre en place pour mes élèves, mais je risque de découvrir avec amusement une autre représentation bien plus adaptée à mon contexte.

Lors d'un conseil de classe, un élève a proposé une sortie « bob » à Chaumont. Je leur ai expliqué que suite aux difficultés rencontrées lors de notre dernière sortie au curling, (j'avais dû m'arrêter une dizaine de fois pour les attendre), il me faudrait une amélioration de leur comportement avant d'envisager une nouvelle sortie. J'ai donc mis en place un nouveau tableau du comportement mais pour toute la classe (Annexe 25). Si l'ensemble des élèves se mobilise pour un climat de classe agréable, nous ferons une sortie. J'ai sauté sur l'occasion de responsabiliser l'ensemble des élèves face à un projet récréatif commun, car à ce moment-là, la majorité d'entre eux faisait un effort. Il restait un élève qui peinait à se taire et à se mettre au travail.

J'ai pensé qu'un projet collectif lui permettrait de se faire porter par le groupe et de jouer le jeu. Si je peux remarquer un manque de confiance et de sécurité ambiant, je me dis qu'une bonne collaboration ne peut qu'améliorer le moral des troupes et pour cela rien de mieux que des activités coopératives.

Encore une fois, je suis restée fidèle à mon idée de départ: mettre en place un outil permettant à chacun de mobiliser ses compétences. Et j'ai respecté les items pour améliorer leur motivation: je suis partie de leurs intérêts en proposant une activité ludique, les élèves connaissent le but puisqu'ils l'ont choisi, ils contrôlent la situation en respectant les règles demandées et en lisant leurs progrès directement sur le tableau, la demande est délimitée dans le temps puisque le tableau est hebdomadaire et ils obtiendront leur sortie (privilège perçu comme renforçateur) s'ils ont suffisamment de points.

Davantage tournée vers le domaine relationnel, indispensable présentement pour mes élèves, je suis toujours réactive et je mets toute mon énergie pour faire de ma classe un espace de travail stimulant !

Conclusion

En relisant mon mémoire, j'ai pu constater que je cherchais à tout prix une solution pour augmenter la motivation de mes élèves, comme si je pensais devoir créer une baguette magique ! « L'ordre est sans doute le moyen que nous avons inventé pour nous soustraire au vertige que nous donnait l'imprévisible, l'inattendu, l'incontrôlable » (Ausloos, 2017, p.101). Je suis à présent plus au clair avec le concept de motivation et ma responsabilité est partagée. La motivation vient des deux parties ; elle ne vient pas uniquement de l'élève et ne dépend pas uniquement des facteurs externes, c'est un savant mélange des deux. Galand (2006) propose « quelques moyens pour soutenir la motivation des élèves en travaillant sur la nature des tâches scolaires, les relations enseignants-élèves, le climat de classe, les situations pédagogiques mises en place, etc. » (Galand, 2006, p.6). L'élève, tout comme son enseignant, doit fournir des efforts pour la conserver. « Les élèves qui présentent des troubles de conduite posent des problèmes importants pour la gestion des activités scolaires et sociales de la classe, aussi bien que pour leur propre développement et bien-être » (Sage et Kindermann, 2000, p.133). C'est pourquoi la relation entre eux deux est si importante et parfois si complexe.

J'ai pu observer que le contact avec mes élèves avait plus d'impact que le choix du support de cours. Selon Sage et Kindermann (2000), ils existent six contingences qui permettent d'expliquer le changement de la motivation des élèves à 69% sur le plan social. La première étant l'approbation du maître suite à des comportements scolaires. La seconde étant la désapprobation du maître suite à des comportements non-scolaires. La troisième étant l'approbation des camarades suite à des comportements scolaires. La quatrième étant la désapprobation des camarades suite à des comportements non-scolaires. La cinquième étant l'approbation des élèves externes à la classe suite à des comportements scolaires. Et la sixième étant la désapprobation des élèves externes à la classe suite à des comportements non-scolaires. Ces exemples montrent combien le relationnel a son impact sur la motivation. « Des pratiques d'enseignement qui mettent en avant les progrès de chacun favorisent l'engagement des élèves » (Galand, 2006, p.7).

Actuellement, j'aspire donc principalement à pouvoir collaborer et créer un cadre plus propice aux apprentissages pour mes élèves avec mon nouveau collègue car les relations positives entre collègues apportent sérénité et force tout comme « les relations positives entre enseignants et élèves réduisent l'agressivité des élèves » (Galand, 2006, p.7).

Finalement, mon parcours est assez similaire à celui de mes élèves, épuisés et démotivés par la course effrénée aux objectifs du Plan d'Etudes Romand (PER) en Formation Régulière, nous avons atterri en Formation Spéciale pour nous sortir du chaos de l'école d'aujourd'hui. « C'est peut-être le début de la sagesse » (Ausloos, 2017, p.100). Pour ma part il s'agissait également de faire face aux nouvelles demandes depuis la mise en place des mesures BEP, élèves à besoins éducatifs particuliers, qui poussent l'enseignant à augmenter son savoir pour soutenir efficacement ces élèves.

Cette recherche m'aura permis de me rapprocher de mes élèves, de les connaître plus en profondeur, de décortiquer leurs profils afin de leur apporter des aides plus personnalisées. « L'observation directe des personnes dans leurs activités quotidiennes permet de découvrir les catégories qu'elles utilisent effectivement dans les situations et face aux individus pour caractériser ceux-ci selon leur propre perspective » (Peretz, 1998, p.24). J'ai appris que j'étais trop impatiente envers mes élèves et envers moi-même, ne sommes-nous pas tous en constante évolution ?

« Je pense que les clients ne sont pas résistants, que les familles ne sont pas résistantes, mais qu'ils ont besoin de temps. Ils sont prudents et ils ont raison de l'être. Ils ne vont pas se lancer dans le premier changement venu que nous leur proposons, parce qu'en général on leur a déjà proposé des changements et ils savent bien ce que cela leur a coûté. Alors ils ont bien raison d'être prudents, et non résistants.» (Ausloos, 2017, p.35).

Et comme le dirait Peacock (2007), comment puis-je coopérer davantage avec mes élèves ? En mettant en commun nos forces et nos ressources mutuelles. Et peut-être également « en faisant moins, beaucoup moins, on peut accomplir bien davantage » (Peacock, 2007, p.23). Les élèves ont avant tout besoin d'être valorisés dans leur travail, tout comme leurs enseignants ! La souffrance ne devrait pas faire partie des apprentissages.

Je souhaiterais créer une classe thérapeutique, pour apaiser les chagrins d'école, un « endroit où l'enfant peut venir se réfugier, reprendre des forces et à nouveau grandir » (Ausloos, 2017, p.163). Mais le rôle de l'enseignant spécialisé est avant tout un rôle d'enseignant et non de thérapeute. Dans mon école idéale il y aurait deux enseignants par classe au primaire afin de suivre au mieux le cursus de chacun tant sur les connaissances que sur le savoir-être et le savoir-faire et ainsi éviter davantage le redoublement. Au secondaire, le co-enseignement est difficilement envisageable et n'empêcherait certainement pas certains élèves de poursuivre leur scolarité dans la Formation Spécialisée à cause de l'arrivée de l'abstraction dans la majorité des branches qui montre clairement la frontière du développement de l'enfant et de ses capacités. L'école idéale n'ayant pas encore vu le jour, je peine à me situer dans l'école actuelle et à y trouver ma place. Les nombreuses réformes nous ont amené une période de changement et de questionnement où tout est possible, il s'agit dès lors de faire les bons choix. Et pour moi il s'agit de me rapprocher du rôle d'enseignant ressource.

Face aux nouvelles exigences de réussite de l'école, une nouvelle profession a fait son apparition depuis peu, il s'agit du coaching scolaire. « C'est souvent l'échec ou la difficulté qui font venir vers un coach, c'est ensuite le désir d'aller plus loin qui fait revenir » (Gabriel, 2008, p.8). Le coaching vise une meilleure adaptation à ce que le contexte attend de la personne, et également une meilleure réalisation personnelle. Le coach accompagne donc la personne dans ses choix professionnels et personnels. Cette démarche me fait penser à l'école de Freinet, car « C'est la manière dont le jeune perçoit et construit sa réalité qui sert de base à ses projets » (Gabriel, 2008, p.20).

N'était-ce pas aussi le souhait de Freinet lorsqu'il proposa à ses élèves de rédiger un journal grâce à son imprimerie ? Qu'est-ce qui fait que ça marche alors ? Ne serait-ce pas uniquement dans l'attitude du maître et de l'élève ? Une fois de plus, il s'agit de relationnel, car comme le disait Watzlawick, « on ne peut pas ne pas communiquer » (Chabert, 2007, p.26).

Bibliographie

- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe* (4^{ème} édition). Paris : Armand Colin.
- Astolfi, J-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de Pédagogie*, 103, 5-18.
- Ausloos, G. (2017). *La compétence des familles*. Toulouse : Eres.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Bertet, M. (1996). Pratiques de classe. Les plans de travail. *Le Nouvel Educateur*, 78. Repéré à <http://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/78/pratiques78-pdf.pdf>
- Besozzi-Bennati, E. (1979). *Le service de soutien pédagogique à l'école obligatoire du canton du Tessin*. Repéré à <http://www.e-periodica.ch/digbib/view?var=true&pid=aip-003:1979:70/1979::17#177>
- Bonnetier, M. (1997). Un outil pour la classe : le livret autocorrectif. *Le Nouvel Éducateur*, 97.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Boutroue, T. (2014). ParticiPassions.org. *Ressources pédagogiques*.
- Brière, M. (2015). L'épistémologie en éducation. L'erreur, un outil pour enseigner. *Pédagogie collégiale*, 29(1), 40-42.
- Cattani, P. (2005). Incontournables ! Contrats et plans de travail. *Educateur*, 7, 26-27.
- CDHEP. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. CIIP.
- Chabrun, C. (2015). *Entrer en pédagogie Freinet*. Paris : N'autre école.
- Chapatte, L. (2006). *Le plan de travail et l'autonomie* (Mémoire professionnel. Formation primaire). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Chapoulie J.-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, 40, 5-27.
- Chevallard, Y. (1989). *Evaluation, véridiction, objectivation. La relation didactique comme caprice et miniature*. Aix-Marseille : IREM. Repéré à http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Evaluation_veridiction_objectivation.pdf
- De Ketele, J.-M. (2016). *L'évaluation des compétences : passer d'une posture de contrôle à une posture de la reconnaissance*. Repéré à https://portail.rpn.ch/actualites/Documents/Conf_JMdk/JMdk.pdf
- De Singly, F. (2005). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- Eglér Mantoan, M. T. E. (1996). *La formation des enseignants en vue de l'intégration scolaire*. Repéré à http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/06/EGLER_M_v7.pdf
- Fournier, M. (2007). Enquête sur les pédagogies alternatives. *Sciences humaines*. Repéré à http://lille.iufm.fr/IMG/pdf/2007-01-18_1824_SCIENCES_HUMAINES.pdf
- Gabriel, G. (2008). *Coaching scolaire : Augmenter le potentiel des élèves en difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie* 155, 5-8.
- Grimler Perregaux, A.-F. (2005). De l'observation à la pratique. *Educateur*, 7, 38-39.
- Gordon, T. (2005). *Enseignants efficaces. Enseigner et être soi-même*. Montréal : Editions de l'homme.

- Haute Ecole Pédagogique, Berne-Jura-Neuchâtel. *Formations. Formation en pédagogie spécialisée. Perspectives*. Repéré à <https://www.hep-bejune.ch/fr/Filieres-d-etude/Enseignement-specialise/Formation-en-pedagogie-specialisee.html>
- Iervolino, A. (2007). *Le plan de travail dans les classes à degrés multiples* (Mémoire professionnel. Formation Préscolaire et Primaire). Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Lèmery, J. E. (1997). Enseigner et vivre autrement au collège par la pédagogie Freinet. *Le Nouvel Éducateur*, 97.
- Le Messurier, M. (2013). *Enseigner à des élèves ayant des comportements difficiles. Des pistes d'action concrètes pour une école inclusive*. Montréal : Chenelière.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même*. Paris : Eyrolles.
- McCombs, B.- L., & Pope, J.-E. (2000). *Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Müller, C., & Messmer, S. (2011). *Les enfants difficiles : sortir de l'impasse. Manuel pratique de Child Coaching*. Saint Jean de Braye : Dangles.
- Ouellet, L. (1996). *Quand les enfants s'en mêlent : ateliers et scénarios pour une meilleure motivation*. Montréal : Ed. de la Chenelière.
- Peacock, F. (2007). *Arrosez les fleurs pas les mauvaises herbes !* Montréal : Les éditions de l'homme.
- Pelt, V., & Poncelet, D. (2011). Une recherche-action: Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 33(3), 495-510.
- Perez, H. (1998). *Les méthodes en sociologie, l'observation*. Paris : La Découverte.
- Perrenoud, P. (1989). *La triple fabrication de l'échec scolaire*. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_05.html
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences. Fragment d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html
- Sage, N., & Kindermann, T. (2000). Influences sociostructurelles du groupe de pairs sur la motivation scolaire des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 133-150.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française en pédagogie*, 157.
- Schlemminger, G. (2003). La pédagogie Freinet et le travail en projet. *Les langues modernes*, 3, 47-57.
- Theytaz, P. (2007). *Motiver pour apprendre. Guide pour parents, enseignants et élèves. L'aire de famille*. Saint-Maurice : Saint-Augustin.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée. Gestion de classe*. Montréal : Chenelière.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie* (2^{ème} édition). Bruxelles : De Boeck.
- Vianin, P. (2011). *La motivation scolaire : Comment motiver mon enfant ?* Conférence à Corgémont, 27 octobre 2011.
Repéré à : http://esbv.info/info_esbv/conference_motivation_vianin_octobre_2011.pdf

- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire. Pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^{ème} édition). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

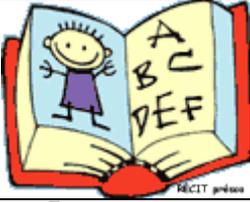
Les annexes

1. Plan de travail initial

Plan de travail du _____ au _____

Activités en autonomie à ma place

Prénom : _____

Domaine	Activité	Mon avis	L'avis de l'enseignante
	Mots mêlés n°		
	Mots fléchés n°		
	Calculs n°		
	Sudoku n°		
	Fichier Français n°		
	Fichier Mathématiques n°		
	Rallye lecture n°		
	Atelier d'écriture : _____		
	Coloriages codés (fr/ma)		
	Dessin dans quadrillage n°		

Signatures

Élève :	Enseignante :	Parent(s) :
---------	---------------	-------------

Code pour donner mon avis, je mets une croix :

<p>Verte : Si j'ai compris.</p> 	<p>Jaune : si je peux m'améliorer.</p> 	<p>Rouge : Si je ne suis pas encore à l'aise.</p> 
--	---	--

Ateliers dans la classe

Domaine	Activité	Mon avis	L'avis de l'enseignante
	Jeu d'écoute n°		
	Enregistrement n°		
	Mémot vocabulaire d'allemand		
	Math en poche 6e		
	Activité scientifique		
	Memory d'allemand		
	Tangram n°		

Bilan du plan

Objectifs	Mon avis	L'avis de l'enseignante
Je vérifie que j'ai répertorié mon travail (j'inscris le nom ou numéro de la fiche sous activité)		
Mon travail est soigné (j'ai soigné mon écriture et tiré les traits à la règle)		
Ordre et soin (je prends soin du matériel et je le range)		
Mon comportement a été correct (j'ai chuchoté et je n'ai pas dérangé mes camarades)		
J'ai fait des efforts dans mon travail (je me suis concentré et je n'ai pas perdu de temps)		
J'ai rempli mes responsabilités de la semaine (cette semaine, je devais : _____)		
J'ai réalisé au moins une activité pour chaque domaine.		
Je parviens à corriger seul mes erreurs.		

2. Comment régler des situations problématiques ?

Situation problématique (Theytaz, 2007, p.38)

- De quoi s'agit-il ?
- En quoi est-ce un problème ?
- Valeurs transgressées ?
- Pour qui est-ce un problème ?
- Qui d'autre est concerné ?
- De qui dépend le problème ?
- Que ressentez-vous ?
- Intensité du problème ?
- De qui dépend la solution ?

« La méthode sans perdant » (Gordon (2005) cité par Theytaz, 2007, p. 39-40).

- 1) *Identification et définition du conflit* : Il s'agit de dire en quoi c'est un problème et pour qui (Où cela fait-il problème ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?)
- 2) *Énumération des solutions possibles* : Toutes les solutions doivent pouvoir être énumérées, sans appréciation ni jugement.
- 3) *Évaluation des solutions énumérées* : Chacune d'elles est examinée, analysée puis soumise aux critères : avantages / inconvénients.
- 4) *Choix de la solution la plus adéquate* : Est retenue la solution qui paraît la plus humaine et efficace.
- 5) *Application* : Il s'agit de préciser dans quelle situation la solution va être appliquée, dans quelles conditions, de quelle manière, avec quels moyens...
- 6) *Évaluation (Rétroaction, régulation...)* : Après un temps déterminé d'application de la solution, c'est le moment d'observer les résultats et de les analyser pour apporter les ajustements qui s'imposent.

Méthode « gagnant-gagnant » (Gordon, 2005, p.164.)



3. La pyramide des besoins de Maslow

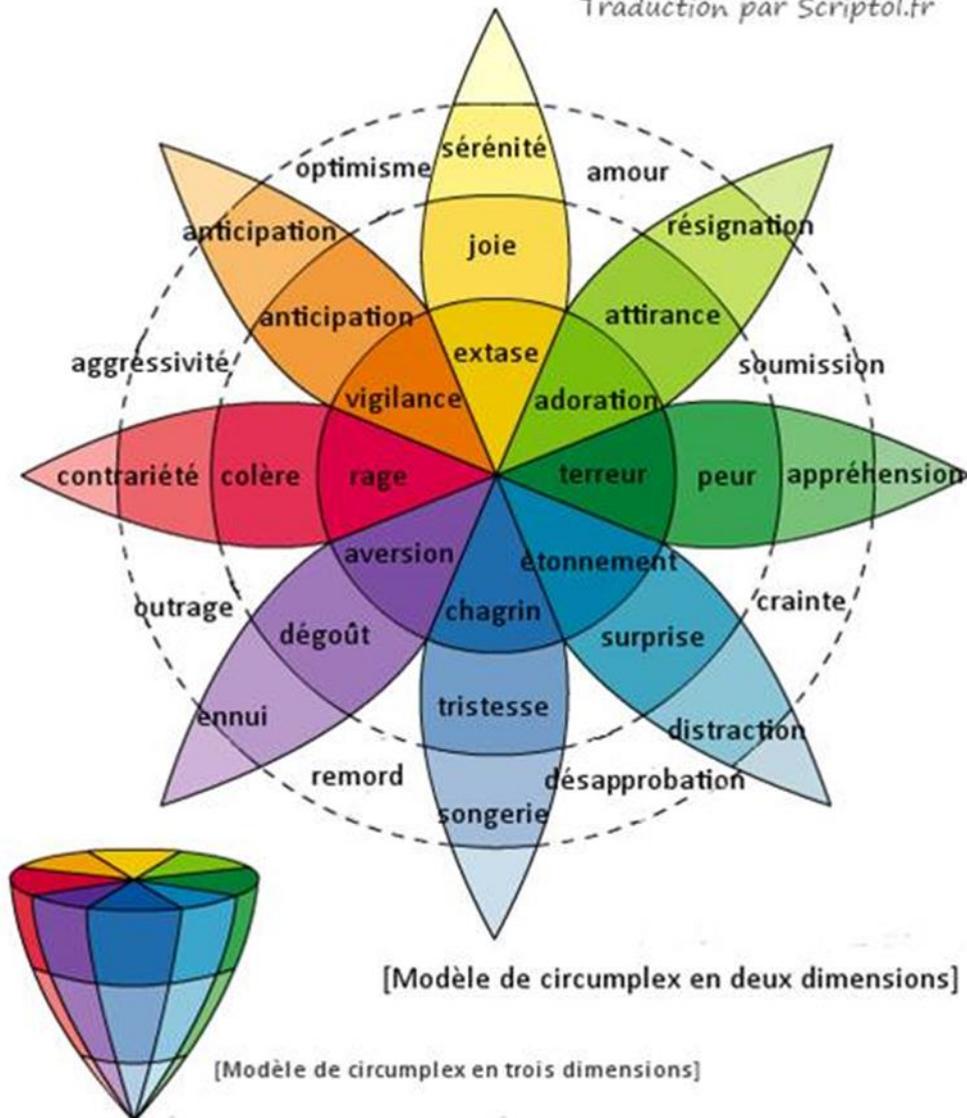


La pyramide des besoins de Maslow. Repéré à : <http://mymotivation.fr/atteindre-objectif-pyramide-de-maslow>

4. La roue des émotions selon Plutchik (1980)

Roue des émotions de Plutchik

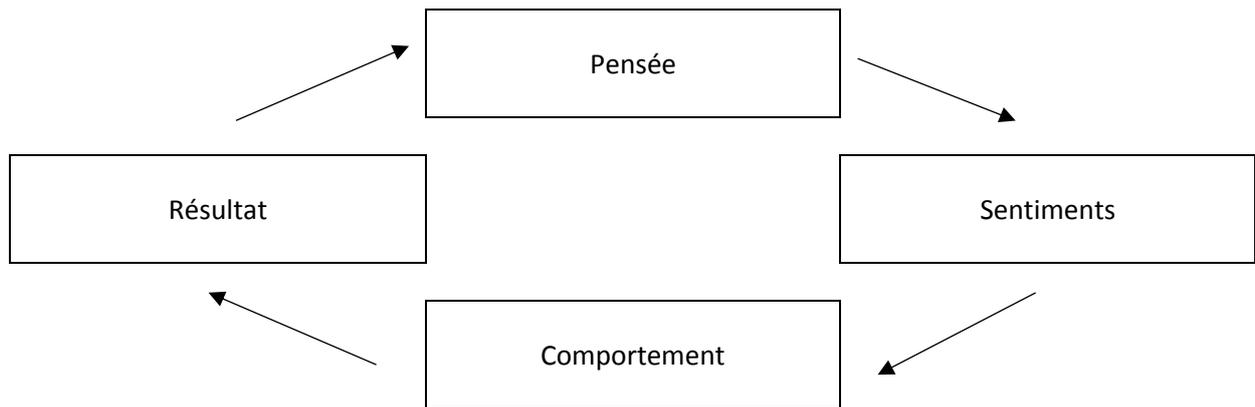
Traduction par Scriptol.fr



La roue des émotions. Repéré à : <http://www.interelles.com/wp-content/uploads/2013/04/dessin-E3.jpg>

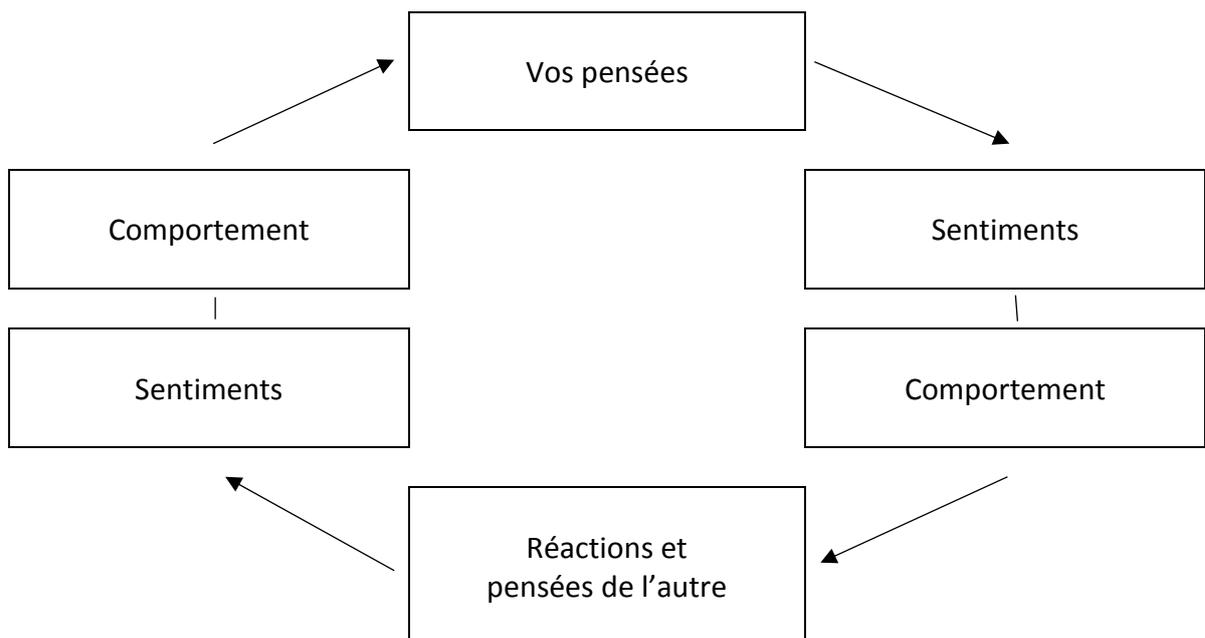
5. Le cycle de la pensée (McCombs et Pope, 2000, p. 58)

Situation :



Le cycle de la pensée dans les conflits interpersonnels (McCombs et Pope, 2000, p. 66)

Situation :



6. Définition d'un objectif smart

Un objectif smart, c'est un objectif qui est simple, mesurable, atteignable, réaliste et délimité dans le temps. Ce moyen mnémotechnique permet de décrire clairement un petit objectif afin que les résultats soient aisément réalisables et donc motivants.

S	S	Simple - Spécifique	Adaptés à mon distributeur, à sa situation et à ses problématiques. En accord avec ma stratégie de développement.
M	M	Mesurable	Une situation de départ, des étapes précises et une situation chiffrable : quantifiable et contrôlable
A	A	Ambitieux - Atteignable	Ils doivent refléter le potentiel de développement, réalisables et concrets : progression de performances
C	R	Compatible - Réaliste	Avec nos objectifs, notre politique commerciale et nos priorités d'actions
S	T	Stop - Temps	Ils doivent être limités dans le temps

Objectif smart, repéré à : <http://www.jogging-course.com/images/smart.jpg>

7. Grille d'auto-observation pour intervenir sur les facteurs liés à la classe, selon Viau (2009).

GRILLE D'AUTO-OBSERVATION SUR LES EXPOSÉS				
<i>Lorsque je donne des exposés...</i>	Presque jamais	Rarement	Souvent	Presque toujours
<i>Pour favoriser la perception qu'ont les élèves de la valeur du contenu de l'exposé, est-ce que :</i>				
• je suis enthousiaste quand je commence un exposé ?				
• je prends le temps de leur raconter une anecdote, de poser une question ou de soumettre un problème à résoudre qui éveillera leur intérêt et leur curiosité ?				
• j'utilise la métaphore pour mettre en évidence l'utilité de la matière exposée ?				
<i>Pour améliorer la perception qu'ont les élèves de leur compétence à comprendre, est-ce que :</i>				
• je leur propose un plan sous forme de questions ou de table des matières au début de mes exposés ?				

Viau (2009), p. 134

GRILLE D'AUTO-OBSERVATION SUR LES EXPOSÉS (suite)				
<i>Lorsque je donne des exposés...</i>	Presque jamais	Rarement	Souvent	Presque toujours
• je les interroge sur leurs idées préconçues pour savoir comment ils s'expliquent le phénomène qui sera présenté ?				
• j'essaie de leur donner des exemples qui les concernent et les intéressent vraiment ?				
• je fais des analogies pour les aider à mieux comprendre la matière ?				
• j'utilise des schémas ou des tableaux pour illustrer mes propos ou donner aux élèves une vision globale des concepts enseignés ?				
• je montre aux élèves comment j'agis (modélisation), au lieu de me contenter de leur dire ce que j'attends d'eux ?				
• j'utilise un support technologique (diapos électroniques, tableau, objet en trois dimensions) pour aider les élèves à rester attentifs ?				
• je fais un résumé en revenant sur les principaux points à la fin de mon exposé ?				
<i>Pour améliorer la perception de contrôlabilité des élèves, est-ce que :</i>				
• mes questions donnent vraiment l'occasion aux élèves de participer à l'exposé et d'y contribuer ?				
• je me soucie de bien comprendre une question venant d'un élève (p. ex. en la reformulant) ?				
• je prends bien soin de ne pas dénigrer les propos d'un élève lorsque je réponds à une de ses questions ?				
• je termine mon exposé en demandant aux élèves de faire le bilan de ce qu'ils ont appris ?				

Viau (2009), p. 135

GRILLE D'AUTO-OBSERVATION SUR LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE		
Consigne: Pensez à une activité d'apprentissage que vous proposez à vos élèves et répondez par oui ou par non aux questions suivantes.	Oui	Non
Les buts d'apprentissage, les consignes et les exigences ont-ils bien été compris par tous les élèves, et ce, dès le début de l'activité ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'activité correspond-elle à leurs intérêts, leur propre but, ou se rattache-t-elle à leur vie courante ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'activité constitue-t-elle un défi à relever (ni trop facile, ni trop difficile) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'activité débouche-t-elle sur une réalisation authentique, c'est-à-dire un produit qui ressemble à ce que les élèves peuvent trouver dans leur vie courante ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'activité leur permet-elle de faire des choix ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'activité exige-t-elle de leur part un engagement cognitif (l'utilisation de stratégies d'apprentissage de haut niveau comme la formulation d'hypothèses) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les tâches à accomplir sont-elles nombreuses et diversifiées ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'activité nécessite-t-elle de la part des élèves l'utilisation de connaissances interdisciplinaires ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'activité les incite-t-elle à collaborer et à travailler en équipe ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'activité se déroule-t-elle sur une période de temps réaliste ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Viau (2009), p. 147

GRILLE D'AUTO-OBSERVATION SUR LES ATTENTES, LE STYLE D'AUTORITÉ ET LE RÔLE DE MODÈLE D'UN ENSEIGNANT		
Mes attentes envers un élève faible ou démotivé m'amènent-elles à* :	Oui	Non
l'interroger moins fréquemment que les autres élèves ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
porter moins d'attention à ses questions et à ses commentaires ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
commenter ses travaux de façon plus sévère ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
moins l'encourager à persévérer ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
être moins patient avec lui ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
le réprimander plus fréquemment ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lui consacrer moins de temps ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
éviter son regard ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon style d'autorité me permet-il de démontrer à mes élèves :	Oui	Non
le respect qui leur est dû ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon ouverture au dialogue ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la cohérence dans mes décisions et dans leur application ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de la transparence dans mes consignes et dans mes exigences ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon souci d'être un modèle pour mes élèves m'amène-t-il à :	Oui	Non
créer des situations où je peux leur démontrer (et pas seulement leur dire) le grand intérêt que j'ai pour la matière que j'enseigne ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
créer des situations où ils me voient apprendre et surtout prendre plaisir à le faire ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Viau (2009), p. 153

GRILLE D'AUTO-OBSERVATION SUR LES PRATIQUES ÉVALUATIVES		
Ma façon d'évaluer permet-elle aux élèves :	Oui	Non
de voir les apprentissages qu'ils ont accomplis ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de voir les progrès qu'ils ont accomplis ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de connaître les raisons de leurs erreurs ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'expérimenter sans risque d'être punis ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma façon d'évaluer me permet-elle :	Oui	Non
de reconnaître les efforts déployés par les élèves ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'informer les élèves sur les stratégies d'apprentissage utilisées ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de juger de la créativité et de l'audace dont les élèves ont fait preuve ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma façon d'évaluer laisse-t-elle place à :	Oui	Non
la présentation à mes élèves des critères sur lesquels ils seront évalués ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'autoévaluation des élèves ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suis-je attentif à :	Oui	Non
ne faire aucune allusion aux caractéristiques individuelles (p. ex. l'intelligence) dans mes commentaires ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comparer le moins possible les élèves entre eux ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ne pas critiquer un élève devant les autres ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Viau (2009), p. 160

GRILLE D'AUTO-OBSERVATION SUR LE CLIMAT DE LA CLASSE		
Le climat de ma classe permet-il à chaque élève :	Oui	Non
de se sentir en sécurité ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de se sentir accepté et respecté par les autres élèves ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de ne pas se sentir marginalisé ou diminué par les valeurs véhiculées dans ma classe ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de constater et d'accepter qu'il est semblable aux autres, mais leur est également différent ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de ne pas être blessé par mes remarques sur sa culture et sa religion ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'oser dire son opinion sans craindre d'être dénigré ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de ne pas être victime de stéréotypes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Viau (2009), p. 164

GRILLE D'AUTO-OBSERVATION SUR LES RÉCOMPENSES ET LES SANCTIONS		
<i>Dans ma classe, est-ce que :</i>	Oui	Non
je privilégie, plus que toutes les autres, les récompenses de type informatif (commentaires, encouragements, félicitations) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je me contente d'utiliser des récompenses simples comme des mots, des commentaires, des encouragements, des félicitations, etc. ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je ne mets en place un système de récompenses matérielles qu'en cas de nécessité (p. ex. lorsqu'une activité est ennuyeuse aux yeux d'un bon nombre d'élèves) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je retire un système de récompenses matérielles lorsque les élèves font preuve d'une motivation satisfaisante ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j'offre des récompenses sur différents aspects de l'apprentissage, comme les progrès réalisés, les efforts faits, le niveau d'engagement, la collaboration dans le travail d'équipe, etc. ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les élèves que je récompense sont ceux qui en ont besoin ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je réprimande un élève discrètement lorsque c'est nécessaire ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Viau (2009), p. 170

8. Pré-test et post-test

Prénom : _____

DEFI DE RENTREE

EPREUVE D'ORTHOGRAPHE

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____



EPREUVE DE CALCUL MENTAL

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1- $6 \times 8 =$ ____ | 2- 15 pour aller à 30 = ____ |
| 3- $41 + 70 =$ ____ | 4- $730 +$ ____ = 800 |
| 5- $7 \times 10 =$ ____ | 6- le double de 60 est : ____ |
| 7- $3 \times 9 =$ ____ | 8- $21 +$ ____ = 30 |
| 9- $91 + 60 =$ ____ | 10- 192 pour aller à 200: ____ |
| 11- $10 \times 1000 =$ ____ | 12- le double de 90 est : ____ |
| 13- la moitié de 38 est : ____ | 14- $5867 - 100 =$ ____ |
| 15- le triple de 23 est : ____ | 16- $5 \times 40 =$ ____ |
| 17- $3 \times 11 =$ ____ | 18- $233 + 600 =$ ____ |
| 19- 1077 pour aller à 1100 | 20- $37 \times 10 =$ ____ |



EPREUVE D'OPERATION

$689 + 587 + 96$

$7489 - 6541$

368×7

421×13

$543 + ___ = 1251$



9. Evaluations diagnostiques

CE2

Prénom : _____

Date: / /

Evaluations CE2 Rentrée

Le Français

Compréhension

Le panda géant

Carte d'identité :

Taille : 1,20 à 1,50 m (max. 1.90 m)

Poids : 85 à 125 kg, 150 g à la naissance

Lieu de vie : centre de la Chine, dans des régions montagneuses recouvertes de forêts d'altitude, comme le Sichuan et le Tibet, entre 1 800 et 3 400 m.

Mode de vie : solitaire

Longévité : 15 ans dans la nature, 30 ans en captivité

Alimentation

Il passe près de 14 heures par jour à mastiquer du bambou. Il avale les pousses de bambou entières mais il ne garde que le cœur, la partie intérieure, et rejette l'écorce.

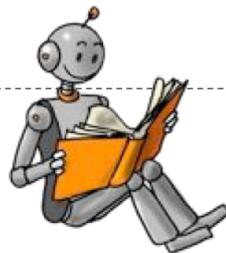
Légendes

Il existe différentes légendes à propos des taches noires du panda qui diffèrent un peu selon leurs lieux d'origine.

Une légende chinoise populaire raconte qu'autrefois, les pandas étaient complètement blancs, mais qu'un jour, la plus jeune de quatre sœurs mourut. Ils trempèrent les mains dans de la cendre en signe de deuil. En pleurant, ils se frottèrent les yeux pour essuyer leurs larmes, se consolèrent en entourant leurs bras autour d'eux et se bouchèrent les oreilles pour ne pas entendre les pleurs. La légende veut que ces taches de cendre soient restées sur leur fourrure.

Une autre légende semblable, provenant du Tibet, raconte que ce serait une bergère qui aurait sauvé d'un léopard un bébé panda qui se promenait avec sa mère. La bergère qui s'interposa pour défendre le jeune panda mourut, et tous les pandas, émus par son courage, pleurèrent avec de la cendre dans les mains pour respecter les rites de l'endroit.

Son nom chinois est « grand ours-chat ». En tibétain, son nom est byi-la dom (chat-ours).



Prénom : _____

Date: / /

Evaluations CE2 Rentrée

Le Français

Compréhension



1. Quel est le nom chinois du panda ?

.....
.....

2. Que mange-t-il principalement ?

.....
.....

3. Où peut-on trouver des pandas géants ?

.....
.....

4. Quelle est la longévité du panda ?

.....
.....

5. Comment étaient les pandas selon la légende chinoise ?

.....
.....

Score : 15

Prénom : _____
Date: / /

Evaluations CE2 Rentrée

Le Français

Grammaire
Conjugaison

1 Passé, présent ou futur ?

En ce moment, je mange une glace.....
J'irai au cinéma demain.....
Mes amis sont allés en Italie l'été dernier.

2 Je souligne le verbe dans chaque phrase.

La cloche sonne .
Les élèves entrent dans la cour.
Les maîtres et les maîtresses attendent les élèves.
Les copains et les copines sont heureux de se retrouver.

3 Je souligne le groupe sujet dans chaque phrase.

Les parents laissent leurs enfants à l'école.
Les enfants portent leur cartable sur le dos.
La jolie maîtresse arrive devant la porte de la classe.
Nous avançons dans le calme.

4 Je conjugue le verbe entre parenthèses au présent.

(danser) Les filles de manière élégante.
(Chanter) Vous très bien.
(être) Jeheureuse de vous voir !
(avoir) Tu un beau cartable.
(sauter) Ma copine à la corde.



Score : 116

Prénom : _____

Date: / /

Evaluations CE2 Rentrée

Le Français

Orthographe

1

J'écris le plus simplement possible les phrases dictées par la maîtresse.



2

J'écris au pluriel ou au féminin.

Ecris au pluriel	
1	un enfant :
2	la princesse :
3	un gâteau :
4	un feu :

Ecris au féminin	
1	un boulanger :
2	un élève :
3	un invité :
4	un passant :

3

Je complète par an ou am.

Ma mam..... s'appelle Elisabeth.
 Il y a beaucoup d'enf.....ts dans la cour de récréation.
 Prends ta l.....pe de poche pour aller au camping.
 J'ai déchiré ma belle robe, elle est en l.....beaux.

Score : /

Prénom : _____

Date: / /

Evaluations CE2 Rentrée

Le Français

Vocabulaire
Écriture

1

Je classe les mots suivants dans l'ordre alphabétique



école - cahier - bureau - papier - récréation - copain

.....

.....

2

Je donne des mots de la famille de :

gentil :

dent :

danser :

Score : |

3

Je recopie la poésie de Jean-Luc Moreau.

Locataires

J'ai dans mon cartable
(C'est épouvantable !)
Un alligator
Qui s'appelle Hector.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Score : |

Rénom : _____
 Date: / /

Evaluations CE2 Rentrée

Maths
 Numération

1 *J'écris les nombres.*

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

2 *Je range les nombres du plus petit au plus grand.*

568 - 842 - 231 - 12 - 796 - 354

3 *Je souligne le chiffre des unités :*

568	842	231	12	796	354
-----	-----	-----	----	-----	-----

4 *Je souligne le chiffre des dizaines :*

568 842 231 12 796 354

5 *Je souligne le chiffre des centaines :*

568 - 842 - 231 - 12 - 796 - 354



Score : |

www.ces2.com

Prénom : _____

Date: / /

Evaluations CE2 Rentrée

Maths

Numération

6 J'écris en lettres.

357 :

226 :

89 :

76



7 J'écris en chiffres.

six cent huit :

deux cent quatre-vingt-huit :

Score : 17

Problèmes

8 Coline a 24 bonbons. Elle les distribue de manière équitable à ses 4 copines.
Combien chaque copine aura de bonbons ?



9 Adam achète des cartes à 15 €, des billes à 8 € et des livres à 19 €.
Combien a-t-il dépensé en tout ?

Score : 12

Prénom : _____

Date: / /

Evaluations CE2 Rentrée

Maths

Calcul

1 J'écris le double de :

6 :
 9 :
 20 :
 50 :

10 :
 40 :
 100 :
 300 :



2 J'écris la moitié de :



8 :
 10 :
 100 :
 80 :

50 :
 40 :
 400 :
 20 :

3 Je calcule ces opérations en ligne:

$7 + 4 =$
 $19 + 8 =$
 $175 + 5 =$

$18 - 4 =$
 $38 - 7 =$
 $452 - 10 =$

$5 \times 3 =$
 $2 \times 9 =$
 $4 \times 7 =$



Score : 125

Prénom : _____

Date: / /

Evaluations CE2 Rentrée

Maths

Opérations

1 Je calcule ces additions en colonne :



154 + 35

1	5	4
+	3	5
<hr/>		

254 + 195

47 + 508

2 Je calcule ces soustractions en colonne :

125 - 110

252 - 126

904 - 784

3 Je calcule ces multiplications en colonne :



225 × 2 =

123 × 2 =

164 × 5 =

Score :

Prénom : _____

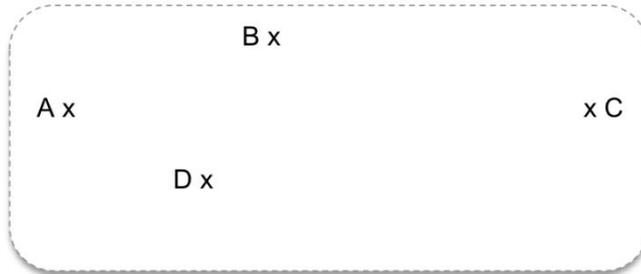
Date: / /

Evaluations CE2 Rentrée

Maths

géométrie

1 Je relie les points :

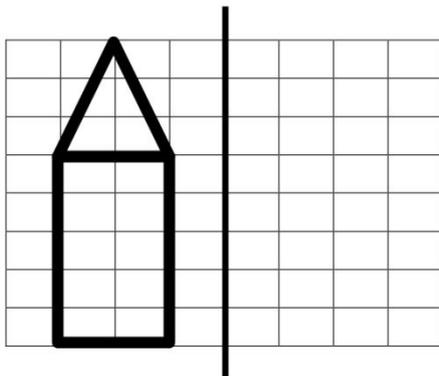


2 Le quadrillage :

	1	2	3	4	5
A					
B					
C		♪			
D					
E				∞	
F					

- a. Dessine une fleur dans la case (E,3)
- b. Dessine un cœur dans la case (A,5)
- c. Donne les coordonnées de ♪
- d. Donne les coordonnées de ∞

3 Je dessine le symétrique de cette figure.



Score : 17

10. Questionnaire de satisfaction

Comment ai-je vécu cette expérience ?

Afin de faire un bilan suite à l'utilisation du plan de travail en classe, merci de répondre aux questions suivantes le plus sincèrement possible.

- Tu peux cocher une ou plusieurs cases par réponses.

<p>Qu'as-tu fait grâce au plan de travail ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Changer de place <input type="checkbox"/> Travailler à mon rythme <input type="checkbox"/> Travailler dans le calme <input type="checkbox"/> Travailler seul (être autonome) <input type="checkbox"/> Travailler en groupe <input type="checkbox"/> Choisir un privilège <input type="checkbox"/> Apprendre à gérer mon temps <input type="checkbox"/> Choisir l'ordre de mes activités <input type="checkbox"/> Faire des pauses <input type="checkbox"/> Savoir pourquoi je travaille <input type="checkbox"/> Apprendre de nouvelles choses <input type="checkbox"/> Me motiver à apprendre <input type="checkbox"/> Mieux comprendre <input type="checkbox"/> Prendre soin du matériel 	<p>Quelles activités obligatoires as-tu appréciées ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fichier d'orthographe <input type="checkbox"/> Ceinture de conjugaison <input type="checkbox"/> Fichier de lecture <input type="checkbox"/> Cahier d'allemand <input type="checkbox"/> Fichier numération et opérations <input type="checkbox"/> Ceinture de résolution de problèmes <input type="checkbox"/> Atelier de géométrie <input type="checkbox"/> Je rédige mon texte libre. <input type="checkbox"/> Je choisis une poésie, je l'illustre et la récite. <input type="checkbox"/> Activité scientifiques <input type="checkbox"/> Je prépare mon exposé. <input type="checkbox"/> Atelier jeu français <input type="checkbox"/> Atelier jeu maths
<p>Comment as-tu travaillé le plus souvent ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Seul <input type="checkbox"/> Avec un camarade <input type="checkbox"/> En groupe <input type="checkbox"/> Avec la maîtresse 	<p>Quelles activités facultatives as-tu choisies ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sudoku <input type="checkbox"/> Tangram <input type="checkbox"/> Mots mêlés <input type="checkbox"/> Mots fléchés <input type="checkbox"/> 20/20 en calcul <input type="checkbox"/> 20/20 en orthographe <input type="checkbox"/> Jeu d'écoute <input type="checkbox"/> Il était une histoire... <input type="checkbox"/> Je fais une pause de 5 minutes <input type="checkbox"/> Je fais un exercice pour me détendre
<p>Que faisais-tu durant les travaux de groupes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Je donnais les explications <input type="checkbox"/> Je demandais des informations <input type="checkbox"/> J'étais excité de travailler à plusieurs <input type="checkbox"/> J'étais calme 	<p>Comment étais-tu durant les exercices ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Je savais quoi faire <input type="checkbox"/> Je savais où trouver le matériel <input type="checkbox"/> J'étais concentré <input type="checkbox"/> J'étais perdu
<p>Comment as-tu trouvé l'utilisation du plan de travail ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Intéressante <input type="checkbox"/> Motivante <input type="checkbox"/> Ennuyeuse 	

11. Demande d'autorisation pour la participation des élèves au projet

DEMANDE D'AUTORISATION D'EFFECTUER UNE RECHERCHE

Résumé du projet de recherche :

Ce projet vise avant tout à améliorer l'enseignement donné à votre enfant.

Je commencerai par un test en début d'année afin de définir le niveau des élèves de la classe. Cette évaluation permettra de planifier avec chacun un projet pédagogique individualisé. L'élève sera ensuite responsable de ses apprentissages en travaillant consciencieusement son plan de travail personnel. Ainsi il développera de nouvelles connaissances et acquerra une plus grande autonomie tout en restant guidé par l'enseignante.

Cette recherche permettra d'observer les comportements des élèves afin de perfectionner les moyens pédagogiques proposés par des mises en pratique variées et ludiques. Pour faire progresser ma pratique, j'ai besoin de mieux connaître le fonctionnement des élèves.

Notre classe participera au projet de recherche suivant :

Mise en place d'un plan de travail en classe

Ce projet est réalisé par Madame Julie Muster qui étudie à la HEP-BEJUNE de Bienne pour obtenir un master en enseignement spécialisé. Vous pouvez la joindre par téléphone au 032/544.23.78, ou par courriel à l'adresse suivante : julie.muster@rpn.ch. Ce projet est réalisé sous la supervision de Madame Céline Panza, formatrice en sciences de l'éducation à la HEP-BEJUNE.

Les renseignements recueillis au cours de ce projet seront utilisés pour la préparation d'un mémoire de fin d'études qui sera rendu public. L'ensemble de la collecte de données sera composée : de tests, de grilles d'observation complétées par l'enseignante et de questionnaires remplis par les élèves. Les informations brutes resteront confidentielles (le nom de votre enfant n'y figurera pas), mais le chercheur utilisera ces informations pour son projet de publication.

J'accepte que mon enfant participe à cette recherche anonymement :

- Oui**
 Non

Prénom de l'enfant :	
Signature des parents	

Merci de votre confiance et de votre compréhension !

Meilleures salutations

Julie Muster

Lettre réalisée selon un exemple trouvé sur :

www.hec.ca/recherche.../Annexe_K_fr_Autorisation_recherche_dans_organisation.do...

12. Questionnaire initial

Questionnaire pour les élèves (auto-évaluation du plan de travail)	oui	non
1. Est-ce que les exercices sont intéressants ?		
2. Est-ce que le plan de travail est motivant ?		
3. As-tu la possibilité de choisir une partie du travail à faire ?		
4. Es-tu dans de bonnes conditions pour travailler ? (calme, moment, place)		
5. Sais-tu pourquoi tu réalises ces activités ? Dans quel but ?		
6. Sais-tu pour quand tu dois terminer ton plan de travail ?		
7. Parviens-tu à faire les exercices seul ?		
8. Sais-tu où chercher les informations qu'il te manque ?		
9. Seras-tu récompensé d'avoir terminé ton plan de travail ?		
10. As-tu progressé ?		
11. Comment pourrait-on améliorer le plan de travail ? (Question ouverte pour faire évoluer le plan de travail).		

13. Grille d'observation initiale

Grille d'observation : L'élève...	oui	non
1. Montre de l'intérêt pour son travail (ne se plaint pas).		
2. Se met rapidement au travail, avec entrain.		
3. Réalise le plan dans le désordre.		
4. Sait où trouver le matériel nécessaire à la réalisation de la tâche.		
5. Reste concentré sur son travail.		
6. S'organise pour terminer dans les délais.		
7. Parvient à faire les exercices seul et sans trop d'erreurs.		
8. Utilise les outils de référence de la classe (Bescherelle, dictionnaire, cahier « Boîte à outils », lpad).		
9. Est récompensé pour avoir terminé son plan de travail.		
10. A progressé dans ses apprentissages.		

14. Critères de Vianin (2011)

La motivation en 10 questions

- 1. La tâche correspond-elle aux intérêts spontanés de l'enfant ?
- 2. La tâche est-elle motivante en elle-même (aspect ludique, variété, nouveauté, etc.) ?
- 3. L'enfant peut-il choisir lui-même la tâche à effectuer ou l'objectif à atteindre ou les moyens de réaliser la tâche ou la procédure ou l'organisation du travail, etc. ?
- 4. Les conditions de travail sont-elles favorables (calme, espace, moment, etc.) ?
- 5. L'enfant connaît-il l'objectif de la tâche (but) ?
- 6. La tâche est-elle délimitée et limitée dans le temps ?
- 7. Les difficultés de la tâche sont-elles surmontables par l'enfant, sans aide ?
- 8. L'enfant a-t-il le sentiment de contrôler la situation, de disposer des stratégies efficaces ?
- 9. Quel est le renforcement prévu lorsque l'objectif est atteint (récompense, félicitations, bons points, plaisir personnel, réussite, etc.) ?
- 10. L'enfant est-il conscient des progrès accomplis (grille des résultats) ?

Vianin, P. (2011). *La motivation scolaire : Comment motiver mon enfant ?* Conférence à Corgémont, 27 octobre 2011.

15. Critères de Viau (2009)

Afin de comparer, voici **les 10 conditions motivationnelles** de Viau (2009) :

1. Une activité doit comporter des buts et des consignes clairs (p.136).
2. Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève (p.137).
3. Une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique (p.138).
4. Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités (p. 138).
5. Une activité doit représenter un défi pour l'élève (p. 139).
6. Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève (p. 140).
7. Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix (p. 141).
8. Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres (p. 142).
9. Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire (p. 143).
10. Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante (p. 144).

16. Grille personnelle de suivi des résultats pour le plan de travail initial

Grille individuelle

Prénom : _____

Activités	Mes résultats (mon avis / l'avis de l'enseignante)								
	1 ^{ère} fois	2 ^{ème} fois	3 ^{ème} fois	4 ^{ème} fois	5 ^{ème} fois	6 ^{ème} fois	7 ^{ème} fois	8 ^{ème} fois	9 ^{ème} fois
Mots mêlés	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Mots fléchés	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Calculs	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Sudoku	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Fichier Français	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Fichier Mathématiques	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Rallye lecture	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Atelier d'écriture	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Coloriages codés (fr/ma)	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Dessin dans quadrillage	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Jeu d'écoute	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Enregistrement	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Mémo vocabulaire d'allemand	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Math en poche 6e	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Activité scientifique	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Memory d'allemand	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Tangram	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Code des résultats, je mets une croix :

Verte : Si j'ai compris. 	Jaune : si je peux m'améliorer. 	Rouge : Si je ne suis pas encore à l'aise. 
--	---	--

17. Questionnaire modifié

Questionnaire pour les élèves Auto-évaluation	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Remarque
1. Est-ce que les exercices sont intéressants ?					
2. Est-ce que le travail est motivant ?					
3. As-tu la possibilité de choisir une partie du travail à faire ?					
4. Es-tu dans de bonnes conditions pour travailler ? (calme, moment, place)					
5. Sais-tu pourquoi tu réalises ses activités ? Dans quel but ?					
6. Sais-tu pour quand tu dois terminer ton travail ?					
7. Parviens-tu à faire les exercices seul et facilement ?					
8. Sais-tu où trouver les informations qu'il te manque ?					
9. Sais-tu déjà quel privilège tu vas choisir, si tu termines ton travail dans les délais ?					
10. As-tu progressé ?					
11. Comment pourrait-on améliorer le travail à faire pour le rendre plus agréable ? _____					

18. Grille d'observation modifiée

Grille d'observation L'élève...	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	<i>Remarque</i>
1. Montre de l'intérêt pour son travail, ne s'en plaint pas.					
2. Se met rapidement au travail, ne fait pas autre chose avant.					
3. Réalise le plan dans son ordre de préférence.					
4. Est installé confortablement et est calme.					
5. Entoure l'objectif correspondant à l'exercice terminé dans son cahier de réussite avant de passer à une autre activité.					
6. Termine dans les délais.					
7. Parvient à faire les exercices seul et sans trop d'erreurs.					
8. Avance dans son travail et cherche ou demande si besoin (Bescherelle, dictionnaire, cahier « Boîte à outils », Ipad, camarade ou enseignante).					
9. A choisi la récompense pour avoir terminé son plan de travail.					
10. A réussi son exercice.					

19. Plan de travail, selon Freinet.

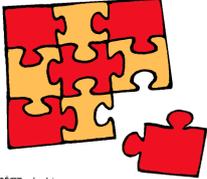
Prénom : _____

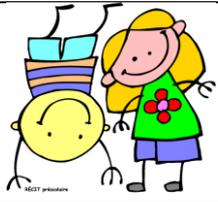
Plan de travail n° ____ du _____ au _____

Activités obligatoires

Domaine	Activité	Insuffisant <i>Trop dur</i>	Suffisant <i>Difficile</i>	Bien <i>Moyen</i>	Très bien <i>Facile</i>
 <p>Langues</p>	Fichier d'orthographe Fiche n°				
	Ceinture de conjugaison  <i>Je m'entraîne/j'évalue</i>				
	Fichier de lecture Fiche n°				
	Cahier d'allemand Kapitel n° Übung n°				
 <p>Maths</p>	Fichier numération et opérations Fiche n°				
	Ceinture de résolution de problèmes  Exercice n°				
	Atelier de géométrie Fiche n°				

Activités facultatives

	Je rédige un texte libre.				
	Je choisis une poésie, je l'illustre et la récite.				
	Atelier jeu français				
	Atelier jeu maths				
	Sudoku n°				
	Tangram n°				

	Mots mêlés n°				
	Mots fléchés n°				
	Jeu d'écoute n°				
	Le petit Nicolas Audio n°				

Bilan de la semaine

 <p>Comportement</p>	J'ai terminé le travail obligatoire.				
	J'ai soigné mon écriture et j'ai utilisé une règle.				
	J'ai pris soin du matériel et je l'ai rangé à sa place.				
	J'ai respecté les règles de vie et du collège.				

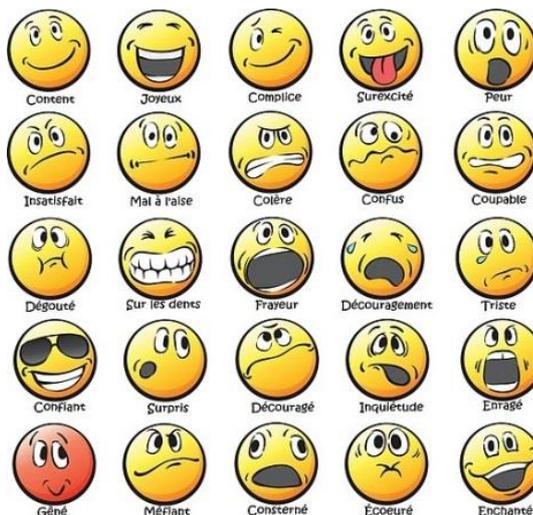
❖ J'ai terminé le travail obligatoire, je choisis le privilège suivant :

❖ Cette semaine j'ai appris : _____

Élève :	Enseignante :	Parent(s) :
---------	---------------	-------------

Comment te sens-tu ?

Entoure le smiley qui te correspond.



20. Formulaire de demande simplifié

DEMANDE D'AUTORISATION D'EFFECTUER UNE RECHERCHE

J'accepte que mon enfant participe à cette recherche anonymement :

- Oui**
- Non**

Prénom de l'enfant :	
Signature des parents	

Merci de votre confiance et de votre compréhension !

Meilleures salutations

Julie Muster

21. Liste des privilèges pour récompenser le travail des élèves

Liste des privilèges

- ❖ Choisir sa tâche en début de semaine.
- ❖ Choisir sa place en classe pour une demi-journée.
 - ❖ Choisir un camarade pour un jeu.
 - ❖ Raconter une histoire drôle à la classe.
 - ❖ Montrer une danse à la classe.
- ❖ Jouer de mon instrument de musique devant la classe.
 - ❖ Faire découvrir un livre ou un film à la classe.
 - ❖ Proposer un chant collectif à apprendre.
- ❖ Dessiner au tableau noir durant une pause de 5 minutes.
- ❖ Mâcher un chewing-gum durant la période de dessin.

J'ai le droit à un privilège lorsque j'ai terminé mon plan de travail à la fin de la semaine.



22. Grille de valorisation des comportements positifs (Müller, 2011).

Mobilisation d'un comportement positif en classe.

Pour : _____

Semaine du _____ au _____

- **L'objectif est de lier la participation à des moments récréatifs au respect de 3 règles de comportement.**
 1. Je respecte les règles: je lève la main pour demander la parole.
 2. Je respecte mes camarades: je ne fais pas de commentaires.
 3. J'ai le droit à un rappel à l'ordre par leçon en ce qui concerne le respect des règles et des camarades.

Chaque règle de comportement est évaluée par demi-journée et rapporte **2 points**.
L'enseignante complète le tableau seulement si l'élève lui apporte la feuille en fin de mi-journée, sinon les points sont perdus.

Le gain est le suivant :

- **10 points**, je peux jouer 5 minutes avec les multitubes.
- **15 points**, je peux jouer 5 minutes avec les geomag.
- **20 points**, je peux jouer 5 minutes avec les toupies.
- **25 points**, je peux jouer 10 minutes avec un des trois jeux de mon choix.

Objectifs	Lundi matin	Lundi après- midi	Mardi matin	Mardi après- midi	Mercredi matin	Jeudi matin	Jeudi après- midi	Vendredi matin	Vendredi après- midi
1.									
2.									
3.									
Bilan									

Je me félicite

- J'écris une de mes qualités : Je suis... / J'arrive à...

Mobilisation d'un comportement positif à la maison.

Pour : _____

Semaine du _____ au _____

- **L'objectif est de lier la participation à des moments récréatifs au respect de 3 règles de comportement.**

1. Je respecte les demandes de l'école: je fais signer mon agenda.
2. J'accomplis mes devoirs seul et consciencieusement.
3. J'ai le droit à un rappel à l'ordre par jour en ce qui concerne les devoirs.

Chaque règle de comportement est évaluée par demi-journée et rapporte **2** points.
L'enseignante complète le tableau seulement si l'élève lui apporte la feuille en fin de mi-journée, sinon les points sont perdus.

Le gain est le suivant :

- **10** points, je peux jouer 10 minutes à Stick Storm.
- **15** points, je peux jouer 10 minutes aux dominos.
- **20** points, je peux jouer 20 minutes à Stick Storm ou aux dominos.
- **25** points, je peux faire la cuisine.

Objectifs	Lundi matin	Lundi après- midi	Mardi matin	Mardi après- midi	Mercredi matin	Jeudi matin	Jeudi après- midi	Vendredi matin	Vendredi après- midi
1.									
2.									
3.									
Bilan									

Je me félicite

- J'écris une de mes qualités : Je suis... / J'arrive à...

23. Tableau du comportement de l'élève.

Tableau du comportement: semaine du _____ au _____ 2018

Rempli par J. Muster et J.Sermet

Domaines	Désignation du comportement à évaluer	oui	non	Remarques:
Attitude face au travail:	A besoin de plusieurs rappels pour se mettre au travail.			
	Reste concentré sur son travail.			
	Mène son travail jusqu'au bout sans se plaindre.			
	Pose des questions quand il est bloqué dans son travail.			
	Accepte l'aide proposée d'un camarade ou de l'adulte.			
Attitude face à l'enseignant:	S'applique dans ses devoirs et présente des travaux soignés.			
	Réplique aux remarques faites.			
Attitude face aux camarades:	Obéit à ce qui est demandé.			
	Adopte un langage et des gestes adaptés au contexte de la classe et du collège.			
	Accepte et participe aux discussions pour régler les malentendus et les désaccords.			
	Travaille sans déranger ses camarades.			
	Respecte les règles de la classe et du collège.			

Remis aux parents le _____ 2018

SSE / YM

24. Grille du comportement de l'élève en classe.

Prénom: _____

MON COMPORTEMENT EN CLASSE

	QUELQUES REGLES DE REUSSITE POUR L'ELEVE	E	M
DE MANIERE GENERALE	Je respecte les adultes.		
	Je respecte les élèves.		
	Je respecte les lieux et le matériel.		
	Je respecte les règles du collège et de la classe.		
EN CLASSE ET PENDANT LES EXERCICES	Je m'installe et sors mon matériel rapidement.		
	Je me mets au travail sans perdre de temps.		
	Je suis attentif aux consignes données oralement.		
	Je suis concentré, calme et silencieux.		
	Je suis autonome dans mon travail.		
	Je persévère devant les difficultés sans me plaindre.		
	Je fais de mon mieux pour terminer dans les délais.		
	Je m'applique dans mon travail et soigne mon écriture.		
	Je range ma table et mes affaires.		
A L'ORAL	Je lève la main et j'attends mon tour pour parler.		
	J'écoute ceux qui ont la parole.		
	Je fais des efforts pour participer.		
AVEC LES AUTRES	Je demande de l'aide lorsque je ne comprends pas.		
	J'aide mes camarades quand ils en ont besoin.		
	Je participe activement lors des travaux et jeux en groupe.		
	J'accepte l'avis des autres même s'il est différent du mien.		
	Je comprends et j'accepte les remarques des enseignants.		
DANS LE COULOIR.	Je ne traîne pas pour papoter.		
	J'évite les bousculades.		
	Je n'embête pas mes camarades.		
	J'attends l'enseignant en étant assis sur le banc.		

Ce que je vais essayer d'améliorer pour la semaine prochaine:

CODES: E (élève) et M (maître et maîtresse)**Vert :** L'élève dépasse les attentes. Bravo !**Jaune :** L'élève satisfait les attentes. Bien !**Rouge :** L'attitude de l'élève est à améliorer. Essaie encore, tu vas y arriver !

Signature des parents: _____

Réalisé par Julie Muster

Inspiré par Lou J. (2016). Grille d'auto-évaluation du comportement. Repéré à desyeuxdansledos.fr

25. Tableau du comportement de la classe.

Mobilisation d'un comportement positif en classe.

Pour : La classe

Semaine du _____ au _____

Sortie prévue : _____

Date : _____

- **L'objectif est de lier la participation à une sortie récréative au respect de 3 règles de comportement.**
 1. Nous respectons le calme en classe durant les travaux individuels, nous avons le droit à deux rappels à l'ordre avant de perdre nos points.
 2. Nous ne nous moquons pas les uns des autres.
 3. Personne (concierge, maître, élève) ne se plaint de nous.

Chaque règle de comportement est évaluée par demi-journée et rapporte **2** points.

L'enseignant(e) complète le tableau si un élève le lui demande en fin de mi-journée, sinon les points sont perdus.

Le gain est le suivant :

- **40** points, nous avons la possibilité de participer à la sortie.

Objectifs	Lundi matin	Lundi après- midi	Mardi matin	Mardi après- midi	Mercredi matin	Jeudi matin	Jeudi après- midi	Vendredi matin	Vendredi après- midi
1.									
2.									
3.									
Bilan									

Nous nous félicitons

- Nous écrivons une de nos qualités : Nous sommes... / Nous arrivons à...

Inspiré par child coaching

J.Muster