

Plan de travail et objectifs

Un plan de travail orienté vers les objectifs rend-il l'élève acteur de ses apprentissages ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Salomé Simonnin**
Sous la direction de : **Martine Brêchet**
Delémont, avril 2020

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Mme Martine Brêchet, ma directrice de mémoire, pour ses nombreux conseils tout au long de ce travail, ainsi que pour son écoute et son encadrement.

Je souhaite également remercier chaleureusement l'enseignante qui a accepté que je mène mon expérimentation dans sa classe, tout comme les élèves et leurs parents pour la confiance qu'ils m'ont accordée.

Finalement, un grand merci aux membres de mon entourage pour leur soutien et leur temps consacré à la relecture de ce travail.

Résumé

De nombreux enseignants¹ mettent en place dans leur classe un plan de travail pour permettre aux élèves d'être autonomes. Cet outil, qui peut porter plusieurs noms (menu, plan, etc.) est utilisé sous différentes formes et pour divers objectifs. Notre mémoire s'intéresse à un plan de travail qui s'inspire de la pédagogie de Célestin Freinet et met en avant les objectifs d'apprentissage et l'autoévaluation.

Avec notre outil, les élèves sont amenés à choisir les tâches en fonction de leurs besoins d'apprentissage et à s'autoévaluer. Il est alors demandé aux enfants de travailler de manière autonome, tout en étant capable de cerner leurs forces et leurs faiblesses pour progresser.

Dans le but de constater si les élèves parviennent à gérer leurs apprentissages à travers le plan de travail par objectifs, une expérimentation est réalisée dans une classe de 4H. Elle permet de déterminer comment les élèves travaillent avec ce plan et s'ils parviennent à s'autoévaluer efficacement.

Pour répondre à notre question de recherche, l'expérimentation de l'outil est mise en lien avec des observations et des entretiens afin d'enrichir nos données. Quatre enfants, présentant des caractéristiques différentes en lien avec leur capacité d'apprentissage et leur autonomie, sont observés et questionnés.

Cinq mots clés :

Plan de travail

Objectifs d'apprentissage

Autoévaluation

Autonomie

Différenciation

¹ Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique dans l'unique but de ne pas alourdir le texte.

Liste des figures

Figure 1 : projet global de la formation de l'élève	6
Figure 2 : exemple de plan de travail selon C. Freinet (1982)	20

Liste des tableaux

Tableau 1 : procédure de recherche.....	27
Tableau 2 : population	31
Tableau 3 : données récoltées	32
Tableau 4 : population avec prénoms des élèves	35
Tableau 5 : choix des tâches d'Antoine	41
Tableau 6 : choix des tâches de Louise	43
Tableau 7 : choix des tâches d'Evan	45
Tableau 8 : choix des tâches de Zéphir	46
Tableau 9 : atteinte objectifs plan de travail 1	48
Tableau 10 : atteinte objectifs plan de travail 2	49

Liste des annexes

ANNEXE 1 : INFORMATION AUX PARENTS	I
ANNEXE 2 : CONTRAT DE RECHERCHE.....	II
ANNEXE 3 : DESCRIPTION DE LA POPULATION CHOISIE (4 ELEVES)	III
ANNEXE 4 : GRILLE D'OBSERVATION	VII
ANNEXE 5 : GRILLE D'ENTRETIEN PRE-EXPERIMENTATION	VIII
ANNEXE 6 : GRILLE D'ENTRETIEN POST-EXPERIMENTATION.....	IX
ANNEXE 7 : PLAN DE TRAVAIL PERIODE 1	XII
ANNEXE 8 : PLAN DE TRAVAIL PERIODE 2	XIV
ANNEXE 9 : PLAN DE TRAVAIL PERIODE 2 DE LA POPULATION CHOISIE	XVI
ANNEXE 10 : EVALUATION FORMATIVE LIEE AU PLAN DE TRAVAIL 1	XX
ANNEXE 11 : EVALUATION FORMATIVE LIEE AU PLAN DE TRAVAIL 2	XXII

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude	3
1.1.2 Présentation du problème	4
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	5
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	6
1.2.1 Plan d'étude romand	6
1.2.2 Objectifs d'apprentissage	8
1.2.3 Autonomie.....	9
1.2.4 Autoévaluation	11
1.2.5 Pédagogie Freinet	12
1.2.6 Plan de travail.....	15
1.2.7 Avantages du plan de travail	16
1.2.8 Limites du plan de travail	17
1.2.9 Mise en place du plan de travail.....	18
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	21
1.3.1 Identification de la question de recherche	21
1.3.2 Objectifs de recherche	21
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	22
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	22
2.1.1 Type de recherche	22
2.1.2 Type de démarche.....	23
2.1.3 Type d'approche et visée	23
2.1.4 Type d'enjeux	24
2.1.5 Processus d'analyse	25
2.2 NATURE DU CORPUS.....	26
2.2.1 Récolte des données	26
2.2.2 Procédure et protocole de recherche	27
2.2.3 Population	31
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	32
2.3.1 Transcription	32
2.3.2 Traitement des données	32
2.3.3 Méthode et analyse	33

CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS	35
3.1 CARACTERISTIQUES DES ELEVES INTERVIEWES	35
3.2 REPRESENTATION DE L'APPRENTISSAGE	36
3.2.1 <i>But d'apprendre</i>	36
3.2.2 <i>Manière d'apprendre</i>	37
3.2.3 <i>Matériel pour apprendre</i>	37
3.3 OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE.....	39
3.3.1 <i>Définition des objectifs d'apprentissage</i>	39
3.4 TRAVAIL AVEC LE PLAN.....	40
3.4.1 <i>Modification du plan</i>	40
3.4.2 <i>Choix de la première tâche</i>	40
3.4.3 <i>Activités faites</i>	41
3.5 EVALUATION FORMATIVE	47
3.5.1 <i>Choix de faire l'évaluation formative</i>	47
3.5.2 <i>Atteinte des objectifs par rapport à l'évaluation formative</i>	48
3.6 AUTOEVALUATION DES TACHES.....	50
3.6.1 <i>Autoévaluation dans le plan</i>	50
3.6.2 <i>Autoévaluation en générale</i>	50
CONCLUSION	52
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	57
ANNEXES	I

Introduction

Comme le mentionne le PER², « l'École publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale. » Pour réussir leur mission, les enseignants emploient alors différentes méthodes de travail qui leur sont propres et qui leur conviennent. Dans quelques mois seulement, il sera de notre ressort de choisir notre propre méthode d'enseignement permettant aux élèves de se former et d'acquérir les savoirs nécessaires pour leur vie future. Pour nous aider à réaliser cette tâche, nous pouvons nous fier à nos différents stages durant lesquels nous avons pu observer des professionnels du métier enseigner. Toutefois, de ces moments de pratique découle un constat général : souvent, les besoins des apprenants sont pris en compte collectivement et non individuellement, car les élèves réalisent les mêmes tâches, tous aux mêmes moments. Cette manière de procéder nous questionne beaucoup. En effet, durant nos trois années de formation, nous avons souvent évoqué la notion de différenciation qui consiste à adapter son enseignement aux besoins propres de chaque enfant. Soucieux du bien-être des élèves, la prise en compte des besoins individuels des enfants est très importante pour nous. Pour répondre à ceux-ci, le plan de travail peut être un outil convaincant à mettre en place dans une classe car il permet aux élèves de travailler de manière autonome tout en gérant leurs apprentissages. Toutefois, pour arriver à cette autonomie et cette gestion individuelle, il est nécessaire que plusieurs conditions soient réunies et nous souhaitons nous pencher plus amplement sur celles-ci afin de mettre en place un outil pertinent et satisfaisant, en lien avec nos convictions.

A travers cette recherche, un plan de travail par objectifs est donc créé et utilisé en classe. Le but de la mise en place d'un tel dispositif est d'offrir aux élèves la possibilité de devenir maîtres de leurs apprentissages. Il doit en effet permettre aux enfants de favoriser la gestion autonome des apprentissages. Pour parvenir à cela, nous nous basons sur la pédagogie Freinet, dont le précurseur était le premier à évoquer l'utilisation de cet outil. En lien avec cette thématique, nous avons deux questionnements de départ :

« Comment mettre en place un plan de travail par objectifs en classe ? »

² Plan d'étude romand

« Comment favoriser l'autonomie d'apprendre des élèves avec un plan de travail par objectifs ? ».

La première partie de notre travail retrace la problématique. Dans celle-ci, nous nous intéressons au mandat de l'enseignant, défini par le plan d'étude romand (PER). Puis, les objectifs d'apprentissage sont expliqués, tout comme l'autonomie. Enfin, nous abordons la notion du plan de travail selon la pédagogie de Freinet, ses avantages, ses limites et sa mise en place. L'autoévaluation dans le plan est également traitée. En dernier lieu est annoncée la question de recherche et les hypothèses en lien avec celle-ci.

La deuxième partie présente les principes méthodologiques de cette recherche. La recherche qualitative, la démarche explicative, la visée perspective ainsi que les enjeux sont expliqués. Ensuite, la manière dont les données sont récoltées est présentée, tout comme les outils de récolte de données qui sont décrits et justifiés. La population est décrite afin de connaître les caractéristiques des élèves choisis pour mener la recherche. Nous terminons ce chapitre en abordant la manière dont les données sont traitées et analysées.

L'analyse expose les données récoltées lors de l'expérimentation et les met en lien avec la problématique afin de leur donner du sens.

Enfin, la conclusion permet de faire une synthèse des principaux éléments qui ressortent de l'analyse, en lien avec la question et les hypothèses de la recherche. Une autoévaluation critique du travail ainsi qu'un retour réflexif sont réalisés. Finalement, les perspectives d'avenir clôturent ce travail.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Pour permettre aux élèves d'apprendre, les enseignants ont tous des méthodes et des pratiques différentes. Dans ce mémoire, nous nous intéressons à l'utilisation du plan de travail, qu'un grand nombre d'enseignants emploient et qui propose une liste de tâches à réaliser. Les élèves sont plus autonomes avec cette forme de travail car ils choisissent l'ordre des exercices qu'ils souhaitent faire. Toutefois, l'utilisation telle quelle de cet outil en classe nous questionne beaucoup, car souvent, bien que les élèves définissent eux-mêmes l'ordre des tâches qu'ils font, ils doivent tout de même réaliser toutes les tâches du plan. Leurs besoins individuels en matière d'apprentissage sont donc peu considérés.

Par nos lectures et nos recherches, nous aimerions tenter de déceler la manière la plus adéquate de former les élèves à être autonomes dans leurs apprentissages, en fonction d'objectifs définis. En effet, notre souhait est qu'ils puissent, à travers le plan de travail, déterminer eux-mêmes leurs besoins d'apprentissage. Pour mettre en place un tel plan de travail, il est nécessaire de tenir compte du PER, qui nous indique, en tant qu'enseignant, les notions devant être acquises par les élèves. Le plan de travail devrait donc permettre aux apprenants de travailler les domaines disciplinaires du PER, mais également les capacités transversales et la formation générale, qui font partie du projet global de formation de l'élève.

Le but de cette recherche est alors de déterminer si l'utilisation d'un plan de travail par objectifs permet réellement aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages.

1.1.2 Présentation du problème

Certains professionnels privilégient l'enseignement traditionnel ; d'autres préfèrent se tourner vers les pédagogies nouvelles. Comme nous l'indique Gauthier (2012), les pédagogues novateurs « partagent l'idée de centrer l'éducation sur l'enfant et non pas sur les connaissances à transmettre » (p.103). De plus, les pédagogues à l'origine des pédagogies alternatives proposent tous différentes méthodes et axent leur enseignement sur des principes qui leur semblent importants. Nous pouvons relever que beaucoup traitent la notion d'autonomie. Celle-ci est nécessaire dans le développement de l'enfant et, comme le décrit le PER, les élèves doivent acquérir des méthodes de travail afin de développer cet aspect. En tant que futurs enseignants, nous avons comme mission de travailler avec nos élèves leurs démarches d'apprentissage ainsi que leur autonomie.

Pendant de très nombreuses décennies, le développement de l'autonomie chez les élèves était considéré comme l'une des finalités de l'éducation, mais les enseignants se sentaient bien démunis face à cette gageure. Bien sûr, les adeptes de la pédagogie active [...] ont inventé des stratégies de formation efficaces pour tenter d'atteindre ce type d'objectif, mais ces stratégies révolutionnaires et relativement complexes sont délicates à mettre en œuvre pour l'enseignant moyen. (Raynal et Rieunier, 2009, p. 72)

Effectivement, il est compliqué pour les enseignants d'utiliser les bonnes stratégies pour développer l'autonomie de leurs élèves.

Les enseignants sont tous plus ou moins pédagogiquement partagés et leurs pratiques sont les produits de métissages ou de bricolages aux dosages très subtils. Partagés entre des envies d'«autonomie » et des difficultés pratiques à mettre en œuvre ces envies dans les faits. (Lahire, 2001, p.152)

Przesmycki (1991) donne quelques pistes pour aider les enseignants dans cette tâche. En effet, elle indique que « la démarche de base d'un travail autonome consiste à faire participer l'élève à la construction d'un apprentissage en lui laissant la liberté de s'organiser et de se prendre en charge à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre scolaire » (p. 102). Mais une question se pose pour les enseignants : quelle méthode utiliser pour permettre aux élèves de travailler de manière autonome, tout en s'organisant et en se prenant en charge adéquatement ?

Célestin Freinet, pédagogue du XX^e siècle, a mis en place dans ses classes un plan de travail individuel. Pour lui, l'enfant doit être auteur, organisateur et conducteur de ses propres recherches. Le plan de travail l'amène, selon ce pédagogue, à l'autonomie. De plus, cet instrument permettrait aux élèves d'être autonomes tout en respectant le rythme et l'apprentissage de chacun. Dans ce mémoire, nous souhaitons mettre en lien, par une expérimentation en classe, le plan de travail avec la notion d'autonomie d'apprendre.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Le plan de travail est un outil de gestion utilisé par un grand nombre d'enseignants en classe. Celui-ci est employé de diverses façons et le temps consacré au plan est variable selon les professionnels de l'enseignement. Ayant eu peu d'expériences avec l'utilisation de cet outil, nous trouvons pertinent de pouvoir étudier cette thématique dans cette recherche. De plus, le fait de le mettre en lien avec la notion d'autonomie d'apprendre nous semble important. Selon nous, permettre aux élèves de devenir autonomes dans leurs apprentissages est essentiel.

À travers ce travail, nous tentons d'orienter notre action professionnelle. En effet, nous souhaitons déterminer comment un plan de travail doit être construit et mis en place en classe pour favoriser au maximum l'autonomie d'apprendre des enfants, tout en leur permettant d'acquérir les notions scolaires en jeu.

1.2 État de la question

1.2.1 Plan d'étude romand

« Le plan d'études romand (PER) détermine un projet global de formation de l'élève. Il décrit ce que les élèves doivent apprendre durant leur scolarité obligatoire et les niveaux à atteindre à la fin de chaque cycle³ »

Le PER ajoute que « l'École publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie. »

Le PER est donc la référence que l'enseignant doit avoir pour définir son programme ainsi que les objectifs que les élèves doivent atteindre. Le schéma ci-dessous nous permet d'observer les différents pôles qui le composent :

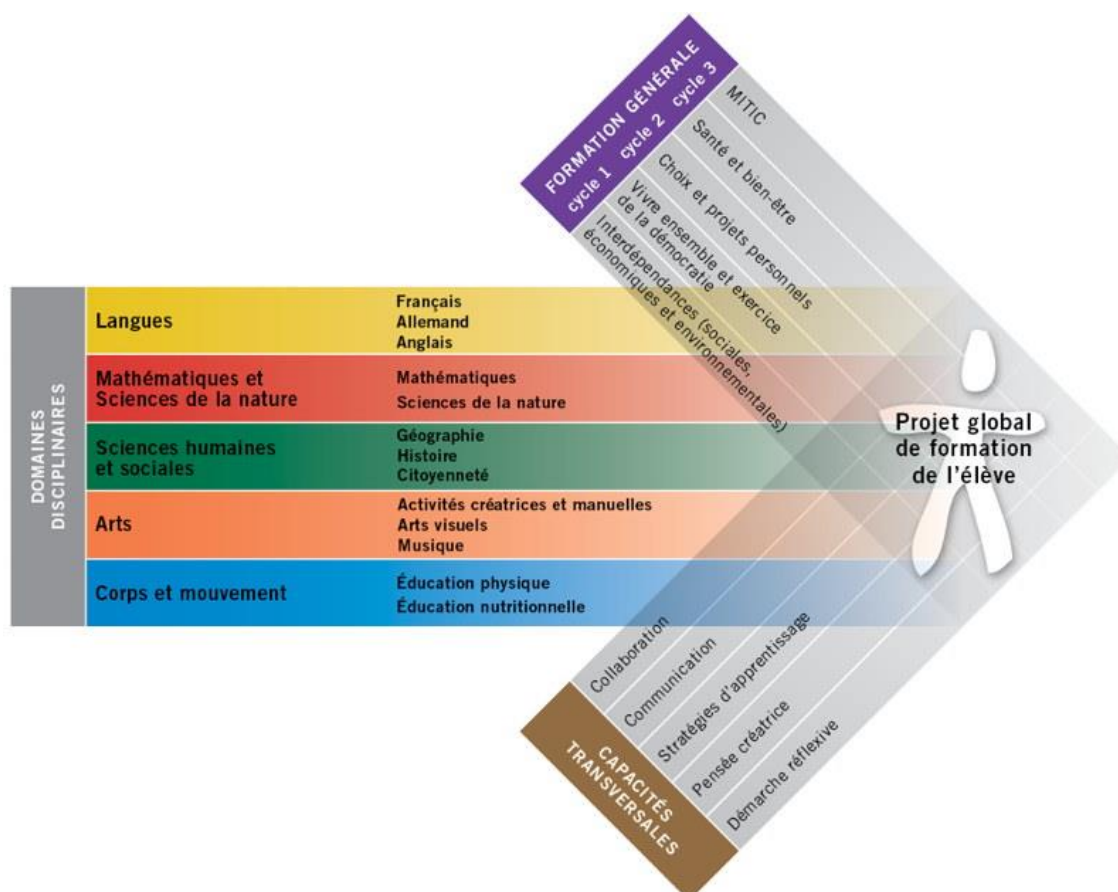


Figure 1 : projet global de la formation de l'élève

³ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. www.ciiip.ch [consulté le 10.08.19]

Ces trois pôles, qui sont les domaines disciplinaires, les capacités transversales ainsi que la formation générale, permettent à l'enfant de se former de manière globale. Notre sujet d'étude, le plan de travail, doit permettre aux élèves de développer ces trois aspects.

Domaines disciplinaires

Les domaines disciplinaires correspondent aux disciplines scolaires et aux objectifs liés à celles-ci, que les élèves doivent atteindre à la fin de chaque cycle. Il s'agit des langues, des mathématiques et des sciences de la nature, des sciences humaines et sociales, des arts et du corps et mouvement. Les domaines sont pluridisciplinaires et des interactions sont présentes dans et entre chaque discipline. Une progression est prévue afin que les élèves puissent approfondir d'année en année les disciplines scolaires. La discipline principalement travaillée dans notre expérimentation et à travers le plan de travail est le français (domaine des langues).

Capacités transversales

Dans le PER, il est décrit que les capacités transversales ont comme objectifs pour l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même, ainsi que d'optimiser et de réguler ses apprentissages. Elles sont liées au fonctionnement individuel de l'élève et aux interactions avec ses camarades, l'enseignant et les tâches. Les capacités transversales sont travaillées à travers des situations contextualisées et ne sont pas évaluées pour elles-mêmes. Elles sont au nombre de cinq dans le plan d'étude. Il s'agit de la collaboration, de la communication, des stratégies d'apprentissage, de la pensée créatrice et de la démarche réflexive. Certaines ont un but de développement social, d'autres un but de développement individuel.

La principale capacité transversale développée à travers le plan de travail est les stratégies d'apprentissage. Plusieurs thématiques sont travaillées dans cette visée. Nous pouvons citer par exemple la gestion d'une tâche, l'acquisition de méthodes de travail, le choix et la pertinence de la méthode ou encore le développement d'une méthode heuristique. L'élève est en effet amené à gérer une tâche en développant sa capacité à analyser, en améliorant ses démarches d'apprentissage et ses projets, et en utilisant des méthodes de travail.

Le plan de travail permet à l'élève de développer ces stratégies afin qu'il soit acteur de ses apprentissages et plus autonome.

Formation générale

Le but de la formation générale est d'apporter aux élèves des connaissances qui ne sont pas uniquement liées aux disciplines scolaires. Les apprentissages proposés dans la formation générale ne sont pas des attentes fondamentales, comme pour les domaines disciplinaires, mais visent des objectifs particuliers. Les cinq pôles travaillés dans la formation générale sont les MITIC (Médias, Images, Technologie de l'Information et de la Communication), la santé et le bien-être, les choix et projets personnels, le vivre ensemble et l'exercice de la démocratie ainsi que les interdépendances (sociales, économiques et environnementales).

Dans le plan de travail, la formation générale est travaillée à partir des projets personnels et collectifs dont nous parlerons plus tard dans ce travail.

1.2.2 Objectifs d'apprentissage

Les objectifs pédagogiques déterminent ce que l'élève doit apprendre (Raynal & Rieunier, 2009). Le fait de les formuler permet de définir les compétences à atteindre et les connaissances à acquérir au terme d'une période.

Pour définir les objectifs d'apprentissage, les enseignants doivent se référer au PER qui, comme dit plus haut, décrit ce que les élèves doivent apprendre durant leur scolarité.

La définition des objectifs est essentielle pour la mise en place d'un plan de travail par objectifs.

Les objectifs peuvent être généraux ou opérationnels. Les objectifs généraux sont relativement larges et correspondent aux attentes fondamentales dans le PER. Comme le soulèvent Doyon et Juneau (1991), « un objectif général sert de point de départ pour définir les objectifs particuliers » (p. 121).

Les objectifs opérationnels sont plus précis. Ils sont définis par Pelpel (2005) comme étant communicables et non ambigus. Ils doivent pouvoir être communiqués sans sous-entendu ni malentendu par l'enseignant aux élèves.

Pour formuler un objectif afin qu'il soit opérationnel et spécifique, il doit être exprimé par un verbe qui soit univoque et précis (Pelpel, 2005).

Pepel (2005) définit trois types d'objectifs :

- 1) Objectifs de maîtrise : objectifs décrits complètement, de manière exhaustive et univoque.
- 2) Objectifs de transfert : objectifs utilisant des compétences et connaissances pour permettre de résoudre un problème nouveau.
- 3) Objectifs d'expression : objectifs plutôt évocatifs que prescriptifs. Les résultats ne cherchent pas l'uniformité mais la diversité.

1.2.3 Autonomie

Le terme autonomie est d'origine grecque. Il est décomposé en deux mots : « autos », qui signifie soi-même et « nomos » qui veut dire « loi », « règle ». Le terme autonomie désigne la capacité d'un individu à fonctionner de manière indépendante (Wikipédia).⁴

Pour le dictionnaire Larousse⁵, l'autonomie est la « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose ».

Autonomie dans le système éducatif

En ce qui concerne l'école, comme le disent Belanger et Farmer (2012), « la notion d'autonomie est au centre du système éducatif. Des enseignants s'y réfèrent pour décrire ces élèves qui savent travailler seuls ou sans aide » (p.173). Toutefois, selon elles, ce n'est pas la seule définition de l'autonomie des élèves. En effet, elle recouvre également une dimension de création de soi.

Forget (2018) définit l'autonomie scolaire comme une capacité de l'élève à prendre en charge une tâche et à la réaliser sans demander l'aide d'un adulte. Pour arriver à cette autonomie, il faut un certain moment. Effectivement, l'autonomie s'acquiert avec le temps et s'apprend. La fameuse devise de Maria Montessori « Aide-moi à faire tout seul » résume bien le fait que les élèves ne deviennent pas autonomes tout seuls, mais qu'il est nécessaire de les amener à cela. Nous pouvons relever que dans la pédagogie de l'autonomie, « le maître doit être présent et actif au côté de l'enfant, mais il doit aussi lui lâcher la main pour qu'à un moment, ce soit lui, l'enfant, qui fasse et qui fasse tout seul ce qu'il aura décidé de faire » (Meirieu, 2001, p. 9).

⁴Wikipédia. www.wikipedia.ch [consulté le 12.08.19]

⁵ Larousse. www.larousse.ch [consulté le 12.08.19]

De plus, notons que « l'autonomie est une fin en soi, une habileté à acquérir, individuellement, sans considération des circonstances de son émergence, notamment à l'école » (Belanger & Farmer, 2012, p. 174).

Au fil des années, les enfants doivent être de plus en plus autonomes, que cela soit dans leur parcours scolaire ou dans leur quotidien. Il est donc important de développer cette habileté en classe.

Selon Lahire (2001), il est nécessaire que trois éléments soient réunis pour favoriser l'autonomie des élèves en classe :

- Transparence : informer l'élève sur tout (objectifs, emploi du temps, compétences visées, les critères d'évaluation ...)
- Objectivation : permettre à l'élève de s'appuyer sur un ensemble de savoir, comme des documents de références (manuels, fichiers, dictionnaires, documentaires ...)
- Publicisation : mettre en place des éléments visibles sur lesquels l'élève peut se reporter (savoirs, consignes, règles, affichage ...)

L'enseignant a donc un grand rôle à jouer dans la formation des élèves à l'autonomie. De plus, Meirieu (2005) indique que c'est au professionnel de l'enseignement d'apprendre aux élèves à s'organiser, à choisir des méthodes de travail les plus adaptées pour apprendre, à réviser, à s'autoévaluer et à trouver des remédiations adéquates. Il est également nécessaire qu'il suive les thématiques abordées par le PER.

Différentes autonomies

Lahire (2001) distingue deux sortes d'autonomie que l'on retrouve à l'école. Il nous parle du pôle politique et du pôle cognitif.

L'autonomie politique correspond à l'élève « citoyen ». Lahire (2001) souligne que certains enseignants prennent beaucoup de temps pour travailler ce pôle en mettant en place des démarches démocratiques comme le conseil de classe, en fixant collectivement des règles, en accordant des responsabilisations individuelles aux élèves, etc. De plus, comme le dit cet auteur, « les dispositifs politiques peuvent n'avoir parfois aucun autre objectif que celui de la responsabilisation des enfants en dehors de toute visée cognitive » (pp. 154-155).

Belanger et Farmer (2012) relatent le fait que « sur le plan politique, l'autonomie est un processus de relation de soi aux autres inscrits dans des structures relationnelles. » (p. 175).

En effet, le fait de travailler cet aspect en classe permet aux élèves de communiquer et de collaborer avec tous les acteurs de la classe et de l'école.

Le deuxième pôle défini par Lahire (2001) est l'autonomie cognitive. Ce pôle concerne l'appropriation des savoirs.

L'élève autonome est l'élève qui sait faire un exercice seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, qui sait lire avec les yeux et résoudre par lui-même un problème, qui sait se débrouiller dans la réalisation d'un exercice scolaire avec les seules consignes écrites. (Lahire, 2001, p.156)

Ce pôle nous intéresse particulièrement dans cette recherche et sera mis en lien avec le plan de travail. Nous tenons toutefois à souligner l'importance que nous accordons dans ce travail à l'autonomie d'apprendre en lien avec les objectifs d'apprentissage.

Les pédagogies nouvelles, principalement la pédagogie Freinet expliquée ci-dessous (point 1.2.5), nous aident à mettre en place le plan de travail permettant aux élèves d'apprendre de manière autonome.

1.2.4 Autoévaluation

Dans leur dictionnaire, Raynal et Rieunier (2009) définissent l'autoévaluation comme un « processus clé de la construction du système de soi et plus particulièrement de l'apprentissage autorégulé [...] » (p. 68).

L'autoévaluation « se produit lorsque l'élève juge sa propre efficacité, le plus souvent à partir d'observations et de prises de notes de ses performances et de ses résultats ». (Zimmerman, Bonner et Kovach, 2000, p. 166). En effet, l'autoévaluation est une forme d'évaluation dans laquelle l'élève participe activement. C'est une démarche qui consiste à évaluer par soi-même ses capacités ou ses travaux. Effectivement, celle-ci permet aux élèves de se construire en évaluant leurs résultats, en définissant des objectifs, en persévérant pour atteindre leurs buts, etc. Nous pouvons également noter que l'autoévaluation motive et responsabilise les élèves (Przesmycki, 1991). Les élèves se sentent alors plus concernés par leurs apprentissages et s'investissent mieux dans leurs tâches.

Comme le souligne Laveault (1999), l'enseignant ne peut pas être partout et disponible pour tous les élèves. L'autoévaluation est donc nécessaire et permet le développement de l'autonomie à travers une prise de conscience des processus cognitifs et le développement des stratégies d'autorégulation.

L'implication active de l'apprenant dans diverses modalités d'autoévaluation a pour but ultime de développer des conduites plus réfléchies et plus autonomes. On s'attend à ce que l'autoévaluation contribue à l'autonomie au sens restreint, que l'élève apprenne à gérer ses apprentissages en situation scolaire, et au sens plus large, que l'apprenant acquière la capacité de gérer ses apprentissages et projets personnels en dehors du cadre scolaire. (Allal, 1999, p. 45)

Doyon et Juneau (1991) nous informent que l'autoévaluation répétée à plusieurs reprises amène l'élève à former son jugement, à avoir confiance en ses capacités et à identifier ses faiblesses. Cette identification lui permet alors d'utiliser des moyens pour atteindre les objectifs.

Pour finir, Raynal et Rieunier (2009) soulignent que l'autoévaluation est un élément essentiel pour accéder à l'autonomie.

1.2.5 Pédagogie Freinet

Nous nous intéressons à la pédagogie Freinet car ce pédagogue a mis en place dans ses classes des plans de travail. Avant d'évoquer ceux-ci, nous développons ci-dessous quelques principes de cette pédagogie.

La pédagogie Freinet est une pédagogie nouvelle. Avant d'aborder les techniques et les principes de la pédagogie Freinet, nous souhaitons définir la pédagogie nouvelle, dont Rousseau est à l'origine.

Comme le dit Gauthier (2012), Rousseau a changé de façon importante la conception de l'enfance et de l'éducation. Toutefois, c'est à partir de la fin du XIX^e siècle que différents changements ont été faits dans certaines classes. De plus, à la fin des années 1800 et au début des années 1900, plusieurs auteurs ont, par leurs initiatives, permis au mouvement de se développer.

Les pionniers de la pédagogie nouvelle pensent qu'il est nécessaire que l'éducation soit centrée sur l'élève et pas seulement sur les connaissances à lui transmettre (Gauthier, 2012). En effet, les pédagogies nouvelles se concentrent sur les activités des élèves et sur ce qu'ils sont. Le but est non pas de « remplir la tête » des élèves avec des informations que transmet l'enseignant, mais de permettre à l'enfant d'être actif et de prendre en compte ses intérêts. (Pastiaux-Thiriat & Pastiaux, 2007)

Comme le souligne Bloch (1973), la pédagogie nouvelle est un esprit plutôt qu'une méthode particulière. Les auteurs de ce mouvement ont donc des manières différentes d'enseigner, mais tous se basent sur l'idée de la pédagogie nouvelle.

La pédagogie Freinet, dont le fondateur a mis en place le plan de travail en classe, fait partie des pédagogies nouvelles.

Au début du XX^e siècle, Célestin Freinet a mis en place plusieurs techniques et principes dans sa pédagogie. Ci-dessous, quelques-uns vont être explicités en lien avec notre recherche.

Place de l'élève

Weisser et Wolff (2013) nous informent que « dans les classes Freinet, l'enfant est considéré comme une personne à part entière. Il est à la fois acteur, auteur et citoyen de son école » (p. 67). En effet, ces auteurs relèvent le fait que l'élève doit apprendre à se prendre en charge, en prenant partie de ses propres apprentissages et en étant un citoyen dans la classe avec un statut social et des responsabilités. Selon Mutuale, Weigand et Ducrot (2011), Freinet considère l'enfant « comme une plante que l'enseignant doit aider à se développer de manière harmonieuse et efficace » (p.258).

Rôle de l'enseignant

Comme le dit La Borderie (2001), les techniques Freinet permettent aux enfants de devenir responsables et de se préparer à la vie adulte, par un travail « imité » du travail social. Mutuale, Weigand et Ducrot (2011) indiquent en effet que dans la pédagogie Freinet, « le rôle de l'enseignant est aussi de préparer à la vie sociale un adulte compétent, créatif, libre et responsable » (p. 257).

Selon Freinet, les éducateurs doivent connaître le fonctionnement de chaque enfant afin de mettre en place des apprentissages adaptés à chacun. (Mutuale, Weigand & Ducrot, 2011). Cet aspect correspond à la différenciation qui sera abordée au chapitre 1.2.7. De plus, ces auteurs précisent que « l'enseignant doit tenir compte du désir et des expériences de l'enfant, ce qui l'amène à s'adapter à ses centres d'intérêt afin que celui-ci trouve du sens et de la motivation dans les apprentissages. » (Mutuale, Weigand & Ducrot, 2011, p. 257).

Fichiers autocorrectifs

Une des principales techniques mises en place par Freinet est les fichiers autocorrectifs. Comme le décrit le pédagogue (1982), les fichiers permettent aux élèves de travailler à leur rythme. Ils sont présents sous quatre formes différentes.

Le premier fichier comporte les fiches-demandes qui contiennent les opérations, les problèmes, les exercices de français, etc. à réaliser. Puis, le fichier avec les fiches-réponses permet aux élèves de s'autocorriger. Le troisième fichier est destiné à l'enseignant. Il s'agit de fiches qui permettent au maître de contrôler les acquisitions des élèves. Pour terminer, les fiches-corrections sont destinées aux élèves qui n'auraient pas bien compris une notion. Ils peuvent donc utiliser ce matériel qui leur permet de combler leurs lacunes.

L'auteur nous indique aussi que « les fichiers autocorrectifs permettent « de voir « où en est l'élève » et aussi de « placer » à son niveau un élève retardataire ou nouvellement arrivé. » (p. 124). De plus, selon lui, les plans individuels sont bénéfiques pour suivre le travail déjà fait par les élèves.

Plans de travail

Freinet a instauré dans ses classes des plans de travail. Il distingue 4 sortes de plans de travail.

Le plan général, les plans annuels, les plans hebdomadaires et le plan quotidien. Le plan général est « la nomenclature de ce que Freinet appelle les « activités fonctionnelles » de l'enfant qu'il accomplit ou qu'il voit accomplir » (Freinet, 1982, pp. 65-67). Il s'agit des activités que l'élève souhaite réaliser et qu'il a réalisées. Le plan annuel comporte quant à lui les objectifs à atteindre en fin d'année. A chaque fois qu'un objectif est en cours, Freinet indique qu'il noircit et date la case de celui-ci. Plus l'objectif est en voie d'acquisition, plus les cases se noircissent. Selon Gillig (1999), les plans hebdomadaires mis en avant par Freinet sont un emploi du plan déterminé en début ou en fin de semaine, regroupant les activités qui devront être réalisées par l'élève durant la semaine. Pour finir, le plan journalier comporte les tâches à effectuer par jour. Il est réalisé par l'élève qui choisit les tâches qu'il veut faire.

Le plan de travail est développé plus amplement au chapitre suivant.

1.2.6 Plan de travail

Origine

A l'origine, le plan de travail a été mis en place la première fois par Hélène Parkhurst. En effet, comme nous informe Gillig (1999), cette enseignante a élaboré et expérimenté un plan, que l'on nomme le « Plan Dalton », entre 1910 et 1920 dans une classe d'enfants âgés de 9 à 12 ans. Cet outil était alors un moyen d'individualiser l'enseignement en tenant compte des progrès de chaque élève ainsi que de leur potentiel tout en conservant un programme commun pour toute la classe. Il s'agissait de la première méthode différenciée (Connac, 2014).

Gillig (1999) nous informe également que « chaque maître, spécialiste d'une branche, propose un contrat [...] aux élèves qui s'engagent à acquérir les savoirs selon une programmation. ». (pp. 16-17). Ce contrat a été repris dans la pédagogie de Freinet.

Puis le plan a été utilisé dans la pédagogie Freinet. Cet outil pédagogique permet à l'élève d'être plus autonome et responsable de son travail. Comme le dit Freinet (1982), « au lieu de fixer d'avance, autoritairement, le travail scolaire des enfants, nous allons le préparer le lundi, tous ensemble, avec nos plans de travail » (p. 67). Le plan de travail par Célestin Freinet suppose de savoir ce qu'il y a à faire durant la journée, de donner aux élèves la possibilité technique de faire le travail, d'organiser la journée et la semaine en tenant compte du travail avec le plan, des moments de collaboration, des moments théoriques, etc. et de contrôler que le travail soit réalisé (Freinet, 1948).

Définition

Le plan de travail peut être entendu comme un document adapté à chaque élève, sur lequel celui-ci planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle, note la réalisation des travaux, évalue l'ensemble en fin de période de validité du plan afin d'élaborer le plan de travail à venir. (Connac, 2014, p. 96)

Cox (2009) ajoute que le plan de travail permet aux élèves d'organiser leurs apprentissages et de travailler de manière autonome.

Selon Gillig (1999), le plan offre un cadre de rigueur à l'élève qui travaille avec des fichiers autocorrectifs.

Iervolino (2007) souligne que le plan est une planification basée sur une démarche par objectifs, accompagnée d'évaluation.

1.2.7 Avantages du plan de travail

Le plan de travail comporte plusieurs avantages que nous expliquons ci-dessous :

Travail de l'enseignant

L'utilisation d'un plan de travail permet à l'enseignant d'être plus libre et de prendre du temps pour chaque élève, en fonction des besoins respectifs de chacun. En effet, comme le dit Meirieu (2001), l'enseignant « doit combiner une « présence » et des « outils » dans une démarche au service de l'enfant, d'un enfant reconnu pour ce qu'il est et qu'on doit accompagner dans la difficile construction d'une personne libre » (p. 9). De plus, le plan de travail est un outil permettant de gérer l'hétérogénéité de la classe.

Autoévaluation

Le plan de travail permet aux élèves de s'autoévaluer. En effet, comme l'indique Gillig (1999), « une colonne est prévue pour l'autoévaluation, qui se fait à l'aide des données autocorrectives figurant dans le fichier ». (p. 22) En travaillant avec le plan, l'élève autoévalue son travail et sa progression.

Différenciation

Pour Connac (2014), différencier signifie « mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour que des élèves différents puissent atteindre, par des voies variées, des objectifs et des savoirs communs » (p. 94).

Pastiaux-Thiriat et Pastiaux (2007) ajoutent que la différenciation permet « d'adapter un enseignement unifié à la diversité des élèves : considérer l'élève comme « sujet de son apprentissage » oblige à tenir compte de ses particularités individuelles » (p.52).

A travers le plan de travail, l'enseignant peut différencier les tâches en fonction de ses élèves. Effectivement, l'utilisation du plan de travail individualise l'enseignement et l'apprentissage. Cet outil donne l'opportunité aux enfants de travailler en fonction de leur rythme, de leur aptitude, de leur force ainsi que de leur positionnement par rapport aux objectifs fixés par le maître (Gillig, 1999). De plus, cet auteur souligne que l'enseignant peut attribuer à chaque élève un travail adapté à son niveau.

Comme l'indiquent Descampe, Robin et Tremblay (2014), « le plan de travail demande une participation active et une responsabilisation des élèves et permet une grande individualisation

des apprentissages » (p. 25). De plus, Zakharov (2015) nous informe qu'avec le plan de travail, les élèves travaillent à leur rythme et exploitent leur potentiel.

Autonomie

Le plan de travail suppose que l'élève développe son autonomie de faire et d'apprendre. En effet, Descampe, Robin et Tremblay (2014) nous informent que le fait de travailler avec le plan de travail « permet aux élèves de travailler de façon assez autonome avec du matériel fourni. » (p. 24).

Ces auteurs nous disent également qu'il permet aux élèves d'être autonomes par l'auto-évaluation en choisissant rapidement le degré de difficulté de chaque exercice et de déterminer quelle tâche est réalisée à quel moment.

De plus, le plan offre « un cadre de rigueur à l'élève travaillant sur des fichiers autocorrectifs, et l'amène à plus de responsabilité et d'autonomie dans la gestion de son propre itinéraire de travail » (Gillig, 1999, p. 211).

Effectivement, les élèves reçoivent généralement le plan au début de la semaine et doivent avoir atteint les objectifs à la fin d'une période définie. Cet outil donne alors la possibilité aux élèves de travailler à leur rythme et de gérer leur travail en faisant les exercices qu'ils souhaitent réaliser aux moments qu'ils veulent.

Pour conclure, Lahire (2001) indique que le plan de travail permet aux élèves d'organiser et de personnaliser leur emploi du temps. De plus, cet outil permet aux élèves de gérer leur travail sur une période déterminée.

1.2.8 Limites du plan de travail

Gestion du temps

Il est à relever que certains élèves peuvent avoir de la peine à s'organiser et à gérer leur travail avec le plan. Un retard peut alors être pris et il est difficile pour l'enseignant de le combler.

Certains enfants, rapides dans leur travail, auront toujours atteint les objectifs du plan et il sera nécessaire pour l'enseignant de les occuper. Des solutions doivent alors être trouvées par les professionnels pour les élèves rapides. Gillig (1999) propose par exemple de permettre aux élèves de réaliser des activités à choix, des exposés, des fiches autocorrectives

supplémentaires, des textes libres... Cela peut correspondre à des projets individuels ou collectifs en lien avec la formation générale décrite par le PER.

Ces différences de rythmes peuvent être compliquées à gérer pour les enseignants. Une autre difficulté pour eux est de jongler entre les différentes aides apportées aux élèves et les corrections des exercices à réaliser (Descampe, Robin & Tremblay, 2014).

Autocorrection

L'autocorrection consiste à corriger son travail à l'aide d'un correctif. Le plan de travail offre la possibilité aux élèves de s'autocorriger avec des fichiers autocorrectifs. Descampe, Robin et Tremblay (2014) nous indiquent que ce type de correction fonctionne sur la confiance entre l'enseignant et l'élève. De plus, les auteurs relèvent que le fait de permettre aux élèves de s'autocorriger est un point négatif pour l'enseignant, car son aide individuelle apportée suite à l'analyse des erreurs de l'élève est amoindrie. De plus, l'enseignant doit s'assurer que l'élève corrige correctement son travail.

1.2.9 Mise en place du plan de travail

Définition des objectifs pédagogiques

Pour mettre en place le plan de travail, il est nécessaire que l'enseignant détermine les objectifs d'apprentissage afin de proposer aux élèves des activités adaptées.

De plus, Weisser et Wolff (2013) nous indiquent que l'enseignant doit « être capable d'harmoniser les propositions de l'enfant avec la progression de ses apprentissages, pouvoir assurer une cohérence entre projets individuels et collectifs, savoir comment apporter soutien et aide à ceux qui en ont besoin, au moment propice » (p. 73). L'enseignant a donc un grand rôle à jouer dans la formulation des objectifs et l'adaptation du plan en fonction de ses élèves. Il a également pour mission de réaliser une évaluation formative avec chaque enfant pour déterminer la progression de l'élève (Weisser & Wolff, 2013). La réalisation de cette tâche lui permet ensuite de déterminer les prochains objectifs pédagogiques que l'élève devra atteindre.

Temps de travail en classe consacré

Concernant les heures de travail durant la semaine avec le plan, aucune règle n'est en vigueur. Selon Cox (2009), le plan de travail hebdomadaire est utilisé durant certaines heures de la semaine.

Généralement, le plan de travail est distribué le lundi matin. L'enseignant mène une discussion avec les élèves concernant le travail à réaliser durant la semaine. En effet, il est important de prendre du temps avec les élèves en début de semaine pour discuter des objectifs, pour expliquer les nouveaux thèmes ainsi que les moyens à disposition que les élèves pourront utiliser. Il s'agit de plus de la première phase du travail avec le plan (Baumann, 2005).

Puis, la 2^{ème} phase consiste à faire travailler les élèves sur le plan. Cette phase est la plus longue. Certaines activités présentes dans le plan se réalisent individuellement, d'autres se font par duo ou par groupe. Chaque enfant travaille à son rythme. Le fait de travailler ainsi permet à l'enseignant de prendre du temps pour les élèves en difficulté et de mettre en place de la différenciation pédagogique (Descampe, Robin & Tremblay, 2014). Il est également possible pour les élèves de travailler à différentes vitesses ou de choisir l'ordre de leurs tâches (Baumann, 2005). A noter que le but du plan de travail par objectifs est de permettre à l'enfant de déterminer si l'objectif d'apprentissage est acquis. Si c'est le cas, il ne doit pas obligatoirement réaliser toutes les tâches indiquées par le plan. Cela est également de la différenciation pédagogique.

Baumann (2005) relève que la 3^{ème} phase doit consister à une discussion avec les élèves quant aux objectifs pédagogiques et à l'évaluation de ceux-ci.

Présentation du plan

Le plan de travail selon Freinet se présente sous la forme d'une fiche individuelle avec une grille. Les tâches à effectuer à l'aide des fichiers autocorrectifs sont indiquées. D'autres activités peuvent être choisies librement telles que la préparation d'exposés, les textes libres, les fiches autocorrectives supplémentaires, etc. Une colonne est ajoutée sur le plan qui sert d'autoévaluation pour l'élève. Celle-ci se fait à l'aide des données autocorrectives se trouvant dans le fichier (Gillig, 1999).

Les parties grisées sur le plan correspondent au niveau d'acquisition des objectifs. Plus un objectif est en voie d'acquisition, plus la case est grisée.

Nom Pascal Parot Ecole Freinel
PLAN DE TRAVAIL n° 21
 du 11 mai au 18 mai

Orthographe										
Grammaire	54	55	56	57	58	59	60			
Calcul mécanique (Fichiers auto-correctifs)	61	62	63	64	65	66	67	68		
	69	70	71	72	73	74	75	76		
	77	78	79							

Calcul général Les nombres complexes
 Histoire La Convention
 Géographie Un grand port Marseille
 Sciences Les insectes
 Conférences Mon voyage en Grèce

Dictée _____
 Textes _____ Lettres _____
 Lecture _____
 Récitation - Chant _____
 Dessin - Peinture - Musique _____
 Travail manuel _____
 Imprimerie - Limographe _____
 Ecriture - Soln _____
 Proprès - Ordre _____
 Communauté _____

L'institut,
C. Freinel

Les parents,
 par *Helmut*

Figure 2 : exemple de plan de travail selon C. Freinet (1982)

Matériel pour travailler avec le plan de travail

L'utilisation du plan de travail suppose de mettre à disposition des élèves des outils et du matériel nécessaires et utiles à la résolution des problèmes et activités proposés sur le plan. Les élèves peuvent donc, en fonction de leur niveau et de leurs compétences, utiliser plus ou moins de matériel pour la réalisation des activités.

Gillig (1999) indique que le matériel à disposition des élèves doit être varié. Les éléments qui devraient être à portée de main des enfants sont les livres de la bibliothèque, du matériel scientifique pour faire des expériences, les dictionnaires, l'ordinateur ainsi que les fichiers autocorrectifs. En effet, Connac (2014) souligne le fait qu'il est important que les élèves aient accès à différents matériels pour réaliser le travail prévu. La classe doit donc être aménagée de façon à ce que les élèves puissent avoir accès à celui-ci.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Le plan de travail peut être utilisé de plusieurs manières. Pour notre part, nous nous questionnons sur une utilisation de cet outil qui permettrait aux élèves de devenir autonomes dans leurs apprentissages, c'est-à-dire de déterminer par eux-mêmes les tâches qu'ils doivent effectuer afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Pour cela, nous aimerions les amener à l'autoévaluation. Notre question de recherche est donc la suivante : **un plan de travail orienté vers les objectifs rend-il l'élève acteur de ses apprentissages ?** Par cette question de recherche, nous cherchons à déterminer si la mise en place d'un plan de travail par objectifs permet aux élèves de développer leur autonomie d'apprendre.

1.3.2 Objectifs de recherche

Pour répondre à notre question de recherche, une expérimentation en classe du plan de travail par objectifs est faite. Les objectifs de cette recherche sont :

- Déterminer si, par le plan de travail par objectifs, les élèves parviennent à gérer leurs apprentissages de manière autonome.
- Comprendre comment les élèves s'autoévaluent à travers le plan.
- Déterminer si le plan de travail par objectifs et l'autoévaluation convient à tous les types d'élèves (au niveau des capacités)

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Pour ce travail, nous avons choisi de réaliser une recherche qualitative. « La recherche qualitative est aujourd'hui reconnue comme une démarche compréhensive et flexible qui permet d'étudier les phénomènes sociaux en profondeur » (Singelton & Straits, 1999, cité par Brito & Pesce, 2015, p.1).

Le chercheur partisan de l'approche qualitative n'essaie pas d'abord de quantifier les phénomènes observés afin d'établir des corrélations. Il tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact ; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé. (Poisson, 1983)

En effet, notre but est d'obtenir des mots, des images, des ressentis, plutôt que de transformer des données en pourcentages ou en statistiques, qui sont alors les caractéristiques d'une recherche quantitative.

Notre recherche vise à expliquer et à comprendre comment les élèves parviennent à être acteurs de leurs apprentissages par le plan de travail.

Pour parvenir à notre but, nous menons une enquête qualitative de terrain. Ce type d'enquête « implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 13).

Effectivement, pour obtenir nos résultats, nous sommes en contact avec les individus, qui sont dans notre cas les élèves, et nous nous intéressons à la manière qu'ils ont, avec le plan de travail, d'acquérir les objectifs d'apprentissage de façon autonome. Leurs avis, leurs ressentis, leurs impressions ainsi que leurs façons d'apprendre sont obtenus grâce à la mise en place d'outils de récolte traditionnels, qui sont des grilles d'observations et des guides d'entretiens. De plus, comme l'expérimentation porte sur la mise en place d'un plan de travail, cet outil permet également de récolter des données, ainsi que l'évaluation formative. Nous reviendrons sur ces différents outils dans le point 2.2.2.

2.1.2 Type de démarche

Notre recherche s'inscrit dans une démarche explicative.

L'explication correspond à la mise en évidence de régularités, de règles, de principes qui apparaissent, dans le temps et dans l'espace, entre diverses manifestations semblables ou du même genre. La causalité visée est générale. Il s'agit de dégager quelques principes formels ayant la prétention de prédire, d'établir des règles de fonctionnement qui permettent de prévoir ce que la situation deviendra. (Van der Maren, 2003, p. 35)

En effet, la mise en place du plan de travail nous permet d'établir des règles de fonctionnement quant à celui-ci. Nous testons cet outil en classe selon différents critères et expliquons la manière dont les élèves travaillent avec celui-ci et s'il permet le développement de l'autonomie d'apprendre. Le but de cette recherche consiste donc à expliquer si la mise en place d'un plan de travail par objectifs permet de favoriser l'autonomie d'apprendre des élèves.

Nous notons également que lors de la lecture des grilles d'observation et l'analyse des entretiens, notre démarche est bien explicative, car nous faisons des liens avec notre question de recherche et expliquons les relations ou non entre celle-ci et les données récoltées.

2.1.3 Type d'approche et visée

La visée de notre recherche est pratique, car notre travail vise à « transformer les pratiques enseignantes tout en les étudiant » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 170). En effet, nous menons une recherche-action en mettant en place un plan de travail dans le but de constater ses effets positifs sur l'apprentissage et l'implication des élèves et ainsi de transformer nos pratiques enseignantes.

La recherche-action comporte les trois concepts suivants, définis par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) :

- 1) Le but de l'approche est de transformer les pratiques enseignantes en vue d'une amélioration.
- 2) Les enseignants sont engagés dans la recherche.
- 3) Une spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion se déroule dans le projet.

Dans le cadre de notre travail, nous tentons d'améliorer l'implication des élèves dans leurs apprentissages en mettant en place, en tant qu'enseignante sur le terrain, un plan de travail par objectifs. Une phase de planification est effectivement réalisée qui permet de tester l'outil (action) et d'observer la manière dont les élèves se l'approprient et l'utilisent. La réflexion consiste à faire réfléchir les élèves sur leur action.

2.1.4 Type d'enjeux

Les enjeux de notre recherche sont pragmatiques. En effet, ce type d'enjeux doit permettre de résoudre des problèmes de fonctionnement dans le système. La question du « comment » est posée dans les recherches à enjeux pragmatiques. La recherche-action fait partie des genres de recherche qui réalisent des enjeux pragmatiques (Van der Maren, 2003).

Elle s'intéresse à des systèmes (école, classe, groupe, service, département, individu) dont le fonctionnement est perturbé ou insatisfaisant. Après analyse de la situation, elle tente de corriger le fonctionnement en modifiant les conduites (comportements, perceptions, tâches, organisation) de certains éléments du système sans pour autant remettre en cause ses finalités et ses objectifs. (Van de Maren, 2003, p. 26)

Dans le cas de notre recherche, nous nous intéressons aux élèves et à leur manière d'apprendre. Après une phase d'observation des élèves dans leur travail en français (analyse de la situation), nous proposons aux enfants de travailler avec le plan afin de développer leur autonomie d'apprendre (modification des conduites).

Notre recherche comporte un second enjeu qui est ontogénique. Celui-ci consiste à « se perfectionner, se développer par la réflexion sur l'action » (Pasche-Gossin, 2018). En effet, dans notre expérimentation, nous mettons en place le plan de travail permettant de répondre au mieux aux attentes des élèves par rapport à leur autonomie ainsi qu'à leurs apprentissages. Au milieu de la récolte des données, après avoir testé durant deux semaines le plan de travail par objectifs, il est possible qu'une modification soit réalisée en fonction de nos observations et de l'évaluation de la construction de l'outil. Le but de cette réflexion consiste donc à perfectionner notre action.

2.1.5 Processus d'analyse

Nous analysons nos résultats selon le processus déductif qui consiste à partir de la théorie et comparer les observations sur le terrain avec celle-ci. En effet, comme nous l'indique Karsenti (2004), l'analyse déductive s'applique dans le cas où le chercheur s'appuie sur la théorie et compare des phénomènes empiriques (observés) avec des phénomènes prédits (issus de la théorie).

Dans le cas de notre recherche, le phénomène prédit est le fait que le plan de travail par objectifs permet aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Pour cette recherche, nous choisissons d'expérimenter un plan de travail. Cette expérimentation nous permet de procéder à des observations en classe, qui est notre première méthode de collecte de données. La seconde est les entretiens individuels qui sont réalisés avec quatre élèves.

L'enquête de terrain ne peut reposer uniquement sur la méthode d'observation, qui est une posture de recherche à la troisième personne, alors que le vécu de l'acteur nécessite la parole pour être entendu, donc passe par des témoignages à la première personne. (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 93)

Il nous semble alors important dans notre travail de combiner ces deux types de collectes de données pour récolter le maximum d'informations nous permettant de répondre à notre question de recherche.

L'observation mise en place est la participation observante. Celle-ci a pour but de mener une observation par un enseignant au sein de sa propre pratique d'enseignant (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010). Van der Maren (2003) souligne également que dans la participation observante, « l'observateur n'est autre qu'un des acteurs de la situation qui donne la fonction de rapporter, soit en temps direct, soit en temps différé, ce qu'il perçoit de la situation dans laquelle il intervient normalement » (p. 139.)

La deuxième méthode mise en place dans cette recherche est l'entretien.

L'entrevue (ou entretien) est un moyen par lequel le chercheur tente d'obtenir des informations, qui ne se trouvent nulle part ailleurs, auprès de personnes ayant été le plus souvent témoins ou acteurs d'événements sur lesquels porte la recherche. (Mace & Petry, 2000, p. 91)

Dans notre travail, l'entretien permet de clarifier et compléter nos observations. Nous posons également des questions aux élèves auxquelles l'observation ne peut pas répondre. Notons que le type de nos entretiens est semi-dirigé.

« Un des avantages de l'entretien semi-dirigé, ou non dirigé, est qu'il permet d'obtenir des données détaillées sur les pratiques enseignantes » (Savoie-Zajc, 2003, cité par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 168).

Les entretiens semi-directifs nous permettent de questionner les élèves sur leur manière de travailler, d'apprendre, de s'autoévaluer, etc. avec et sans le plan. Nous souhaitons également pouvoir obtenir leurs ressentis face à leur travail. De plus, nous obtenons, grâce à l'entrevue, des données sur les pratiques des élèves avec l'utilisation du plan de travail.

Une limite de l'entretien est la « désirabilité sociale ». Il s'agit du fait que les élèves pourraient répondre pour faire plaisir à l'enquêteur. Pour pallier cela, Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) nous indiquent qu'il est pertinent de lier l'entretien avec d'autres types de collecte de données. Dans notre cas et comme déjà mentionné plus haut, nous utilisons en complément l'observation.

Notons également que nous récoltons des données complémentaires à travers le plan de travail et les évaluations formatives faites par les élèves. Nous revenons sur ces deux outils au point suivant.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Cette recherche-action est réalisée durant 8 semaines. Notre procédure pour récolter les données se déroule de la manière suivante :

Tableau 1 : procédure de recherche

Semaine	Déroulement
1	Observation globale de tous les élèves selon les critères établis au point 2.2.3. Distribution de la lettre de consentement et du contrat de recherche pour l'entretien à tous les parents
2	Observation globale de tous les élèves selon les critères établis au point 2.2.3.
3	Choix de quatre élèves à observer avec une grille et à interviewer selon les critères établis au point 2.2.3. Observation des quatre élèves avec la grille d'observation 1
4	Observation des quatre élèves avec la grille d'observation 2 Entretien pré-expérimentation avec les quatre élèves.

5	Mise en place du plan de travail 1 (sur deux semaines) Observation des quatre élèves avec la grille d'observation 3
6	Observation des quatre élèves avec la grille d'observation 4
7	Mise en place du plan de travail 2 (sur deux semaines) Observation des quatre élèves avec la grille d'observation 5
8	Observation des quatre élèves avec la grille d'observation 6 Entretien post-expérimentation avec les quatre élèves.

Observation

La première partie de notre récolte de données consiste à observer les élèves. Durant les deux premières semaines, nous menons une observation globale des enfants sans grille afin de pouvoir choisir les quatre élèves à observer avec une grille et à interviewer. Pendant cette première phase, nous étudions les facilités et les difficultés des élèves ainsi que leur autonomie d'apprentissage.

Pour réaliser les observations des quatre élèves choisis dès la troisième semaine, nous élaborons une grille d'observation (c.f. Annexe 4). Cet instrument « discret », permet de rapporter ce qui se passe en classe. Nous notons ce que nous percevons avec cette grille. Cette observation est alors systématique (Van de Maren, 2003). Pour mener cette récolte, nous employons une posture de retrait.

Dans la grille sont indiqués les pôles à observer. Ceux-ci sont définis en fonction de notre question de recherche, afin de pouvoir collecter et analyser au mieux les données. Les éléments que nous observons chez l'élève sont sa posture de travail, la manière dont il s'organise, les difficultés qu'il éprouve pour réaliser son travail, ses méthodes de recherche ainsi que ses apprentissages. Des indicateurs sont établis et une place pour d'éventuels commentaires est prévue.

L'observation est réalisée en deux temps. En effet, nous observons tout d'abord les quatre enfants lorsqu'ils travaillent sans le plan. Cette récolte se fait sur deux semaines. Puis, nous mettons en place le plan de travail et observons durant quatre semaines les élèves avec la même grille, en ajoutant un pôle sur l'autoévaluation.

Les observations que nous menons ainsi que l'expérimentation du plan de travail se déroulent durant les leçons de français. Le choix de cette discipline scolaire s'explique par le fait qu'elle nous permet de poser relativement facilement des objectifs d'apprentissage et de les évaluer.

Entretien

Notre deuxième type de récolte de données est l'entretien. Celui-ci est réalisé avec les quatre élèves choisis et à deux reprises. Il nous permet d'obtenir des données qui complètent les observations.

Pour mener à bien l'entretien, nous réalisons un plan. « Le plan comprend à la fois l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer (le guide d'entretien) et les stratégies d'intervention de l'interviewer visant à maximiser l'information obtenue sur chaque thème » (Blanchet & Gotman, 2001, p. 61). Comme l'indiquent ces auteurs, le guide d'entretien est organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs. Ceux-ci permettent de structurer l'activité d'écoute et les différentes interventions de l'interviewer. Des questions relatives au thème de l'autonomie et de l'apprentissage sont posées. Nous précisons que la question de départ est très importante. « La question de départ (dite inaugurale) [...] est volontairement ouverte et large afin que le sujet aborde l'entretien sous l'angle qu'il souhaite » (Barbillon & Le Roy, 2012, p.22). Cette question permet également aux élèves d'être plus à l'aise.

Nos guides d'entretien (c.f. Annexes 5 et 6) contiennent plusieurs pôles permettant de compléter nos observations. L'entretien pré-expérimentation aborde principalement les représentations des élèves face à l'apprentissage. Les questions relatives à ce thème sont importantes, car nous aimerions d'une part connaître les représentations des élèves sur l'apprentissage, et d'autre part constater si celles-ci changent lorsque le plan de travail est introduit dans la classe.

Le contenu du guide d'entretien post-expérimentation diffère du premier. En effet, celui-ci aborde principalement la question du plan de travail. L'objectif de cet entretien consiste à confronter les élèves à leur plan et à la manière dont ils l'ont utilisé. Cette deuxième entrevue nous permet donc d'obtenir des données relatives à l'utilisation du plan.

Lettre aux parents et contrat de recherche

Afin de pouvoir mener les entretiens selon les règles d'une recherche, une lettre est donnée aux parents afin d'obtenir leur consentement pour réaliser un entretien avec leur enfant (c.f. Annexe 1). Le contrat de recherche est joint à cette demande (c.f. Annexe 2). Dans la lettre et le contrat sont mentionnés le fait que l'entretien est enregistré, que les données récoltées sont anonymes et qu'elles sont supprimées au terme de la recherche.

Bien que seulement quatre enfants de la classe soient interviewés, la lettre est distribuée à tous les parents. En effet, nous souhaitons savoir dès la première semaine quels enfants peuvent potentiellement être choisis pour l'entretien.

Plan de travail

Le plan de travail est un outil proposé aux élèves après quatre semaines d'observation. Il comprend les éléments suivants (c.f. Annexes 7 et 8) :

- Période du plan (deux semaines)
- Objectifs spécifiques
- Noms des exercices et ateliers permettant d'atteindre les objectifs spécifiques
- Autoévaluation relative à chaque exercice et atelier
- Date de la réalisation de l'évaluation formative
- Espace réservé pour les commentaires de l'enseignante

Des correctifs sont joints aux différents ateliers et exercices afin de pouvoir constater comment les élèves s'autocorrigent.

Le but du plan est d'offrir aux élèves un outil de travail comprenant une série de tâches à réaliser en partie et qui sont relatives à des objectifs. Dans le cadre de la recherche, l'objectif du plan est de permettre aux élèves de déterminer les exercices et ateliers qu'ils doivent réaliser afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

Cet instrument est utilisé lors de l'entretien post-expérimentation pour des confrontations avec l'élève. De plus, il permet d'observer quels choix d'exercices et d'ateliers les élèves ont faits.

Le plan de travail vierge est également une donnée pour cette recherche. Il consiste à obtenir des informations sur notre propre pratique enseignante. En fonction de nos observations et réflexions quant à l'utilisation du plan, il se peut que le plan soit modifié. Des notes sont alors prises par rapport aux éventuelles modifications effectuées.

Evaluation formative

Afin de pouvoir mesurer les apprentissages des élèves faits avec le plan, une évaluation formative est proposée aux élèves (c.f. Annexes 10 et 11). Celle-ci comprend des tâches en lien avec les objectifs du plan de travail. Lorsque les enfants pensent avoir acquis tous les objectifs du plan, ils peuvent réaliser l'évaluation. Elle permet de déterminer si l'élève a su s'autoévaluer correctement ou pas.

Lors de l'entretien post-expérimentation, l'élève est également confronté à ses évaluations formatives.

2.2.3 Population

« Définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (Blanchet & Gotman, 2001, p. 50).

La population visée pour notre recherche sont des élèves de 4H. Nous souhaitons observer et questionner des enfants à profils différents. Ceux-ci sont choisis la troisième semaine d'observation, selon les critères suivants :

Tableau 2 : population

	Relativement autonome	Peu autonome
Présentant des facilités scolaires	1 élève	1 élève
Présentant des difficultés scolaires	1 élève	1 élève

Comme ce tableau nous le montre, le sexe de l'élève ne nous intéresse pas. Nous nous basons sur les compétences des enfants ainsi que sur le degré d'autonomie, dans le but de pouvoir mettre en lien nos résultats d'observations et d'entretiens avec notre question de recherche.

La classe dans laquelle l'expérimentation est menée utilise un « menu », qui est en fait une liste de tâches à réaliser durant une semaine. Les élèves travaillent donc déjà de manière autonome, avec leur liste et sont amenés à gérer leur travail afin que toutes les tâches soient faites à la fin de la semaine.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Concernant l'entretien, nous transcrivons en verbatim les dires des élèves. Selon Maulini (2008), dans la transcription, « l'essentiel est de restituer le propos de l'interviewé de manière claire, fidèle, compréhensible pour le lecteur et respectueuse pour l'orateur. ». Quelques-unes de ces règles de transcription sont utilisées pour notre transcription :

- Distinguer les questions (italiques) et les réponses (caractères droits)
- Numéroté les lignes pour faciliter le repérage
- Ramener certaines interjections à leur forme écrite (« Heuh... ben... » devenant « Eh bien... »)
- Restaurer les négations (« C'était pas » devenant « Ce n'était pas »)

Durant l'entretien, les élèves sont enregistrés afin de retranscrire les données le plus fidèlement possible.

2.3.2 Traitement des données

Les données récoltées par élève, selon l'échantillonnage, sont les suivantes :

Tableau 3 : données récoltées

Données primaires	2 entretiens (pré et post-expérimentation)
Données secondaires	2 évaluations formatives
	6 grilles d'observations (pré et pendant expérimentation)
	2 plans de travail

Nous pouvons également ajouter que nous avons en notre possession quelques observations liées aux changements effectués entre le premier et le second plan.

Les données liées aux entretiens sont primaires car elles nous permettent d'obtenir de nombreuses informations sur la conception de l'apprentissage des élèves ainsi que sur la manière dont ils travaillent avec le plan et gèrent leurs apprentissages.

Comme données secondaires, nous possédons les grilles d'observation, les plans de travail et les évaluations formatives. Les observations nous permettent d'obtenir des informations liées à l'autonomie des enfants et à leur manière d'apprendre. Nous avons des éléments quant à la gestion des tâches des élèves par le plan de travail. Pour finir, l'évaluation formative nous permet de savoir si les objectifs d'apprentissage sont atteints et si les élèves s'autoévaluent correctement.

Pour traiter ces données, nous associons à chaque thème abordé dans l'entretien et observé avec la grille une couleur. Cette manière de procéder nous permet de classer les données obtenues et de pouvoir les analyser plus facilement par la suite. Les plans de travail et les évaluations formatives sont également mis en lien avec les différentes thématiques, comme l'autoévaluation ou encore la gestion des tâches.

Les regroupements par thème nous permettent de faire de l'analyse thématique dans la dernière partie de ce travail.

2.3.3 Méthode et analyse

Pour l'analyse, nous joignons à nos extraits de verbatim les observations faites en classe. Celles-ci nous permettent de mieux comprendre les dires des élèves. Comme nous avons à notre disposition 6 grilles d'observation par élève, nous pouvons réaliser des présentations globales des enfants en évoquant leur autonomie, leur travail, leurs apprentissages, etc.

Nous lions également l'analyse de ces données avec les plans de travail et les évaluations formatives. Nous croisons donc nos différentes données. Nous souhaitons analyser le point de vue de l'élève mais également comparer les enfants observés et interviewés afin de pouvoir déterminer si le plan est plus utile pour une certaine population d'élèves.

Nous tenons à préciser que notre collecte de données se déroule seulement sur 8 semaines, ce qui ne nous permet pas d'avoir un grand échantillonnage et une vision à long terme sur les effets du plan de travail sur l'autonomie des élèves et leurs apprentissages.

Comme déjà évoqué, les données sont analysées par thème. La méthode utilisée est alors l'analyse thématique qui consiste à regrouper les résultats par thème et sous-thème afin de répondre à la question de recherche (Paillé & Mucchielli, 2016).

L'analyse thématique a deux fonctions principales : une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première fonction concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus. La tâche est de relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude. La deuxième fonction va plus loin et concerne la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes. Il s'agit en somme de construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma (l'arbre thématique). (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 236)

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, nos données sont présentées et analysées sous forme de thématiques. Notre analyse est issue de plusieurs données récoltées dans une classe de 4H (cf tableau 3 p. 32). Nous utilisons principalement des extraits de verbatim tirés des entretiens faits avec quatre élèves de la classe. Les résultats obtenus sont mis en lien avec notre problématique et complétés avec d'autres références scientifiques afin de leur donner du sens.

3.1 Caractéristiques des élèves interviewés

A la suite de deux semaines d'observation en classe, quatre élèves ont été choisis pour mener notre expérimentation. Le tableau ci-dessous indique les prénoms des élèves en fonction de leurs caractéristiques et nous permet d'analyser nos données plus aisément. A noter que les prénoms sont fictifs.

Tableau 4 : population avec prénoms des élèves

	Relativement autonome	Peu autonome
Présentant des facilités scolaires	Zéphir	Evan
Présentant des difficultés scolaires	Louise	Antoine

Comme expliqué dans la méthodologie, nous avons choisi de questionner et d'observer quatre élèves différents les uns des autres, afin de pouvoir constater si le plan convient plus à une population d'élèves ou non. Des descriptions complètes des élèves sont faites grâce à nos observations en classe. Ces descriptions, qui se trouvent en annexe 3, sont utilisées tout au long de l'analyse afin de comprendre et d'expliquer nos données.

3.2 Représentation de l'apprentissage

Dans les entretiens, nous nous sommes intéressés à la représentation que les élèves ont de l'apprentissage. Cette notion nous semble importante à traiter, car à travers le plan de travail, le but est que les élèves soient maîtres de leurs apprentissages et il est donc nécessaire qu'ils comprennent le sens et le but d'apprendre.

3.2.1 But d'apprendre

La représentation de l'apprentissage des élèves interviewés est quasiment semblable pour tous les enfants et ne change pas avant et après l'expérimentation du plan. Trois élèves nous indiquent qu'apprendre est nécessaire pour leur futur, pour avoir un métier. Louise pense en effet que quand elle sera grande, elle en aura besoin (ent. 1, l.8). Pour Zéphir, apprendre sert à « mieux gagner sa vie quand on sera grand. » (ent. 1, l.4). Antoine, lui, nous indique qu'il apprend pour pouvoir travailler quand il sera grand. (ent. 2, l.6).

Pour ces trois élèves, apprendre leur permettra de réussir dans leur vie future. Perrenoud (2003) nous donne plusieurs définitions de l'apprentissage. Il indique par exemple que pour apprendre, « il faut aussi une capacité de se projeter dans l'avenir, de se représenter les bénéfices qui découleront de connaissances ou de compétences nouvelles. » (p. 3). Nous émettons donc l'hypothèse que pour ces élèves, il est nécessaire de venir à l'école pour apprendre dans le but d'avoir un métier. Pour eux, nous pensons qu'inconsciemment, le rôle de l'enseignant est, comme expliqué dans la problématique et relevé par Mutuale, Weigand et Ducrot (2011), de préparer les élèves à devenir des adultes responsables, compétents, créatifs et libres dans la vie sociale.

Pour Evan, l'apprentissage a un autre but. En effet, il nous indique à deux reprises que pour lui, apprendre « sert à savoir de nouvelles choses, des trucs qu'on ne sait pas encore ». (ent. 2, l.8). Cette représentation de l'apprentissage rejoint également Perrenoud (2003) qui dit que pour décider d'apprendre, il faut une bonne raison. « Le plaisir d'apprendre peut en être une, le désir de savoir en est une autre. » (p. 70). De plus, Hadji (2012) nous informe que pour qu'un sujet se mette au travail, il faut « qu'une valeur minimale soit accordée à la tâche, afin d'éviter le "cela ne me servira à rien" » (p.87). Selon nous, cet élève a l'envie de savoir et d'apprendre pour se développer personnellement.

3.2.2 Manière d'apprendre

Afin de mieux comprendre la représentation de l'apprentissage des élèves, nous leur avons demandé comment ils faisaient pour apprendre.

Les élèves citent à plusieurs reprises que pour apprendre, ils ont besoin d'aller à l'école et d'écouter l'enseignant, ses consignes par exemple. De plus, ils mentionnent l'emploi de matériel, principalement des fiches, pour les aider dans leurs apprentissages. En effet, Louise nous indique « Eh bien la maîtresse elle explique des fois des fiches, enfin elle explique des fiches, ensuite on doit faire. Des fois on demande si, que si on n'a pas compris. Et après eh bien, après on les fait à notre place. » (ent. 2, l.10). Zéphir ajoute « Euh on écoute (ent. 2, l.6). Et si on n'a pas bien compris, on lit d'abord la consigne et si on n'a pas bien encore compris eh bien... on va demander. » (ent. 2, l.10).

Pour les élèves, il est nécessaire que l'enseignant soit présent pour qu'ils apprennent. Selon eux, c'est lui qui transmet le savoir qui leur permettra d'apprendre par la suite. On peut constater qu'ils mentionnent comme seul matériel l'emploi de fiches, alors qu'avec la mise en place du plan, des ateliers leur ont également été proposés. Pour ces élèves, l'apprentissage passe par un enseignement frontal, puis par la réalisation d'une série d'exercices sur papier. Toutefois, l'objectif de notre plan de travail est que les enfants deviennent autonomes et maîtres de leurs apprentissages. Ils n'ont alors probablement pas encore compris qu'ils peuvent apprendre d'une autre manière que traditionnellement et que le plan peut les aider à cela.

Nous allons maintenant nous intéresser au matériel dont les élèves pensent avoir besoin pour apprendre, mis à part les fiches comme ils les ont déjà mentionnées.

3.2.3 Matériel pour apprendre

A la question « Quel matériel utilises-tu pour apprendre ? », nous pouvons constater que trois élèves indiquent utiliser des fournitures scolaires qui leur permettent de réaliser les ateliers ou exercices. Evan mentionne l'utilisation d'un crayon pour écrire (ent. 1, l.12). Zéphir nous parle également de différentes fournitures scolaires en fonction de la tâche à effectuer : « Eh bien si c'est des fiches je prends crayon gomme. Si on doit faire un coloriage calcul, crayon de papier » (ent. 1, l.12).

Seules les réponses de Louise sont différentes. En effet, elle nous informe utiliser « par exemple le crayon pour mettre dessous » (ent. 1, l.24). Plus tard dans l'entretien, elle nous

indique qu'il est utilisé lorsqu'elle lit, pour suivre. Elle mentionne également l'emploi de jetons (ent. 2, l.14).

Il est intéressant de comparer les deux types de réponses données par ces élèves. En effet, nous avons d'un côté une liste de fournitures scolaires qui ne permettent pas réellement d'apprendre et d'un autre côté l'utilisation d'aides dans la réalisation des tâches. Les deux réponses de Louise sont intéressantes, car nous pouvons constater que cette élève emploie des stratégies d'apprentissage. Comme mentionné dans la problématique, les stratégies d'apprentissage définies par le PER renvoient « à la capacité d'analyser, de gérer et d'améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi que des projets en se donnant des méthodes de travail efficaces. ». En effet, Zimmerman, Bonner et Kovach (2000) définissent les stratégies comme des « processus cognitifs pouvant être utilisés par les élèves pour comprendre les tâches demandées et mettre en œuvre des actions leur permettant d'atteindre les buts » (p. 167). Nous pouvons faire l'hypothèse que Louise a compris que pour apprendre, il est nécessaire d'employer des méthodes qui lui permettent de réaliser les tâches et d'atteindre les objectifs. Notre plan, comme mentionné dans la problématique, a pour objectif de développer les stratégies d'apprentissage et nous trouvons donc très positif que Louise les mentionne.

3.3 Objectifs d'apprentissage

3.3.1 Définition des objectifs d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage sont un des éléments essentiels de notre plan de travail. Il nous semble alors pertinent de savoir si les élèves savent ce qu'est un objectif d'apprentissage. La question a été posée aux 4 élèves interviewés lors du premier et du second entretien.

Durant le premier entretien, il est compliqué pour les élèves de donner une définition. Ils ne connaissent pas vraiment la signification de ce mot. Par contre, nous constatons une évolution lors du second entretien. En effet, Louise nous indique qu'un objectif c'est « ... qu'on atteint quelque chose [...] c'est atteindre un objectif. [...] » (ent. 2, l.82). Evan, lui, nous informe que « c'est un but » (ent. 2, l.132). Pour finir, Zéphir nous dit que « ... c'est ... une chose qu'on doit réaliser au bout de par exemple au bout d'une année. Au bout de... deux semaines.» (ent. 2, l. 110 et 112).

Nous pensons alors que le travail avec notre plan leur a permis de prendre conscience de ce qu'était un objectif d'apprentissage. En effet, avec l'introduction du plan, il leur a été expliqué à plusieurs reprises la signification d'un objectif et quels étaient les objectifs de la période travaillée. Cela a permis de leur faire comprendre la manière de travailler avec cet outil et qu'ils devaient atteindre les objectifs et non pas réaliser nécessairement tous les exercices.

Comme mentionné dans la problématique, les objectifs pédagogiques déterminent ce que l'élève doit apprendre (Raynal & Rieunier, 2009). En les formulant, nous définissons les compétences à atteindre et les connaissances à acquérir au terme d'une période. Nous estimons que pour que les élèves puissent s'autoévaluer, il est nécessaire qu'ils connaissent les objectifs et qu'ils sachent de quoi il s'agit.

3.4 Travail avec le plan

3.4.1 Modification du plan

Avant d'analyser la manière dont les élèves ont travaillé avec le plan, nous souhaitons évoquer les quelques changements réalisés entre les plans des périodes 1 et 2. Ces deux outils se trouvent en annexes 6 et 7 et une légère modification peut être constatée entre ceux-ci. En effet, à la suite de la mise en place du premier plan, nous avons observé que les élèves peinaient à choisir les tâches adaptées à leurs besoins, en fonction des objectifs. Nous avons alors décidé de modifier quelque peu l'outil afin qu'il soit plus clair pour les élèves. Il a alors été ajouté, à côté de chaque exercice, l'objectif auquel il correspondait. Les élèves, lors du travail avec le second plan, ont pu repérer plus facilement les exercices correspondant aux objectifs qu'ils devaient encore travailler.

Comme il s'agissait de la première fois que les enfants travaillaient avec ce plan, il nous a semblé pertinent de faire ce changement, car les élèves avaient beaucoup de nouvelles informations à assimiler et cette modification a pu les aider dans le choix de leurs tâches.

3.4.2 Choix de la première tâche

Lors du travail avec le plan, les élèves doivent choisir la première tâche qu'ils souhaitent réaliser. Nous constatons que les élèves ne choisissent pas cette première activité en fonction des objectifs. En effet, quand ils sont face à la question « comment choisis-tu la première tâche que tu vas faire ? », Evan répond « Eh bien moi je me dis... euh... celui-là il a l'air d'être cool, je le fais. » (ent. 2, l.66). Louise, quant à elle, nous indique que son choix est fait au hasard. Effectivement, elle nous dit : « ...je fais n'importe, je fais par exemple celui-là. » (ent. 2, l.58). Zéphir commence par les exercices qui lui semblent les plus compliqués : « je regarde et j'essaie de prendre celui qui me va le moins en premier comme ça eh bien à la fin on aura les plus faciles. » (ent. 2, l.42). Enfin pour Antoine, c'est impossible pour lui de dire pourquoi il a commencé par telle tâche.

Nous pouvons relever, face à ces réponses, que les premières tâches réalisées sont choisies en fonction des intérêts des élèves, de l'attraction des tâches, de leur aspect et non par rapport aux besoins des élèves. Ce choix est dû selon nous à l'incapacité, au début du travail avec le plan, de comprendre les objectifs et de cibler directement les tâches à effectuer en fonction des besoins des élèves. Comme soulevé dans la problématique, Descampe, Robin et Tremblay (2014) nous indiquent que par l'autoévaluation, les élèves devraient pouvoir déterminer rapidement le degré de difficulté des exercices et choisir quelle tâche ils souhaitent

réaliser à quel moment. Nous pouvons relever qu'il est encore compliqué pour les élèves questionnés de connaître les difficultés des tâches et de faire des choix quant aux exercices ou ateliers à faire en premier.

3.4.3 Activités faites

Ci-dessous sont exposées pour chaque élève interviewé les activités qu'ils ont choisies de faire lors du travail avec le deuxième plan. Elles sont présentées dans l'ordre dans lesquelles les élèves les ont réalisées. Les couleurs représentent l'autoévaluation faite par les élèves (vert, orange ou rouge) et les numéros des différents objectifs, qui sont au total de trois. L'annexe 8 permet de visualiser le plan de travail 2 au complet. L'annexe 9 comporte les plans de travail de la deuxième période de chaque enfant, dont nous extrayons les données ci-dessous.

Antoine

Ordre	Exercice / Atelier	Objectif travaillé	Autoévaluation de l'élève
1	Cartes à conjuguer	1	
2	Atelier 3 – Lexidata pronom	3	
3	Mots croisés	2	
4	Atelier 1 – Educlasse	2	
5	Atelier 4 – Pronom	3	

Tableau 5 : choix des tâches d'Antoine

Antoine a débuté le travail dans le plan en faisant trois exercices, travaillant à chaque fois un objectif différent. Pour deux d'entre eux, il a estimé avoir compris la notion.

Pour le deuxième exercice, il s'est autoévalué comme n'ayant pas du tout compris la notion. Toutefois, il n'a pas retravaillé cet objectif, mais a préféré réaliser un atelier dont l'objectif était déjà atteint selon lui. Puis, il a choisi de retravailler l'objectif 3.

Comme indiqué ci-dessus, le choix de cet ordre peut s'expliquer par le fait qu'Antoine ne comprend probablement pas le fonctionnement du plan de travail. En effet, lors du 2^e entretien, il nous indique trouver le travail compliqué avec le plan, car pour lui, il est difficile de savoir quelle tâche réaliser. De plus, nous pouvons noter que lorsque nous lui demandons, toujours pendant le second entretien, quel objectif il a atteint, il lui est impossible de nous répondre. Nous remettons donc en question sa compréhension du travail avec le plan, car il affirme ne pas savoir ce qu'est un objectif, alors que ce nouvel outil prend justement sa base dans les objectifs.

Par nos observations et la description de cet élève (c.f. Annexe 3), nous constatons qu'il est récurrent pour lui de ne pas savoir quelle tâche faire, même lorsqu'il travaille avec le menu habituel. Il ne sait pas quel exercice réaliser et a de la peine à choisir son matériel.

Comme développé dans la problématique, le plan de travail devrait permettre à l'élève d'être plus autonome et responsable de son travail. Pour Antoine, le plan n'a pas l'effet escompté. Cet élève est peu autonome et cette compétence ne s'améliore pas avec la mise en place du plan de travail par objectifs. En effet, nous observons Antoine un peu débordé face à cet outil, ne sachant pas par quoi commencer. Il est nécessaire d'être auprès de lui et de le seconder dans les choix des tâches. Il ne parvient pas à choisir par lui-même l'exercice qui lui est adapté.

Nous pouvons en conclure que l'enseignant devrait alors être plus présent pour ce type d'élèves lors de la mise en place d'un plan par objectifs, pour les aider à gérer leur temps et à choisir les activités de manière adéquate. De plus, comme indiqué dans la problématique et soulevé par Descampe, Robin et Tremblay (2014), le fait de proposer aux élèves de travailler avec un plan de travail permet à l'enseignant d'être disponible pour certains élèves se trouvant dans le besoin et de mettre en place de la différenciation. Pour les élèves comme Antoine, une différenciation possible à mettre en place serait d'être plus présent pour lui afin de l'aider dans le choix de ses tâches et dans l'autoévaluation. Toutefois, avant d'arriver à cette étape, il est nécessaire pour ces élèves qu'ils comprennent ce qu'est l'autoévaluation et l'enjeu du travail avec le plan. Comme indiqué dans les observations (c.f. Annexe 3), ce n'est pas le cas d'Antoine, et le travail avec le plan est alors impossible dans ces conditions-là. Nous pourrions espérer qu'avec plus de temps et d'investissement de l'enseignant, l'utilisation du plan par objectifs devienne plus facile et plus logique pour Antoine.

Louise

Ordre	Exercice / Atelier	Objectif travaillé	Autoévaluation de l'élève
1	Cartes à conjuguer	1	
2	Atelier 3 – Lexidata pronom	3	
3	Atelier 2 – Lexidata verbe	2	
4	Atelier 4 – Pronom	3	
5	Atelier 2 – Lexidata verbe	2	
6	Trouver le pronom	3	
7	Atelier 1 - Educlasse	2	
8	Mots croisés	2	

Tableau 6 : choix des tâches de Louise

Louise a commencé par travailler trois exercices touchant à chaque fois un objectif différent. Elle a estimé que les objectifs des deux premiers exercices (objectifs 1 et 3) étaient atteints alors que ceux du troisième exercice pas encore (objectif 2). A ce moment-là, elle n'a pas retravaillé un exercice touchant l'objectif 2. Elle a souhaité faire un atelier travaillant l'objectif 3, dont elle a alors estimé devoir encore travailler la notion (orange). Elle a alors retravaillé les objectifs 2 et 3 en réalisant trois exercices touchant l'objectif 2 et un exercice touchant l'objectif 3.

Cette élève est questionnée par rapport à l'atelier 2 qu'elle a réalisé deux fois. Après lui avoir demandé la raison de son choix, elle nous répond : « Eh bien parce qu'au premier c'était orange et je l'ai refait du coup. » (ent. 2, l.70) Nous lui demandons alors des explications, à savoir pourquoi elle l'a refait. Sa réponse est : « Eh bien parce que comme ça je peux réessayer et je pourrais réapprendre ou je ne sais pas comment expliquer. » (ent. 2, l.72). Dans notre problématique, nous avons relevé que l'autoévaluation permet aux élèves de persévérer pour atteindre leurs buts. Nous pensons alors que Louise avait les objectifs en tête et a souhaité refaire l'exercice après avoir mieux compris la notion.

Nous remarquons également que Louise a réalisé toutes les tâches du plan. Nous lui demandons pourquoi et elle nous dit : « Parce que sinon après je m'ennuyais un petit peu alors je me suis dit je veux tout faire » (ent. 2, l.78). Nous émettons alors l'hypothèse que Louise n'a pas encore bien compris le concept du plan par objectifs et qu'il n'est pas nécessaire de faire tous les exercices. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves travaillaient seulement depuis trois semaines avec ce plan et qu'il est nécessaire d'avoir plus de temps pour que les élèves puissent s'approprier le principe du travail avec cet outil.

Louise nous indique aussi lors du second entretien qu'il est parfois difficile pour elle de choisir les tâches à faire. Effectivement, elle ne sait parfois pas quel exercice faire. Comme mentionné dans la problématique, le plan donne la possibilité aux élèves de gérer leur travail en faisant les exercices qu'ils souhaitent réaliser aux moments qu'ils veulent. La gestion du travail à réaliser est compliquée pour cette élève. Nous supposons que cela peut être dû au fait que Louise a quelques difficultés scolaires, comme expliqué dans sa description (c.f. Annexe 3) et qu'elle ne parvient pas à définir les tâches qu'elle doit travailler par rapport à ses faiblesses.

Evan

Tableau 7 : choix des tâches d'Evan

Ordre	Exercice / Atelier	Objectif travaillé	Autoévaluation de l'élève
1	Atelier 2 – Lexidata verbe	2	
2	Atelier 3 – Lexidata pronom	3	
3	Cartes à conjuguer	1	
4	Atelier 2 – Lexidata verbe	2	
5	Atelier 1 - Educlasse	2	
6	Atelier 2 – Lexidata verbe	2	

Deux ateliers et un exercice sur papier ont d'abord été faits par Evan. Ces trois tâches touchaient chacun un objectif différent. Dans ces trois activités, l'objectif 2 était selon l'évaluation de l'élève à retravailler, alors que les deux autres objectifs étaient acquis selon lui. Evan a alors choisi de réaliser une deuxième fois l'atelier 2 (Lexidata pronom). Après un deuxième essai, la notion devait toujours être retravaillée selon lui. Il a alors décidé de réaliser l'atelier 1 (Educlasse), qui touchait le même objectif que l'atelier 2. Celui-ci s'est bien déroulé et Evan a estimé avoir atteint l'objectif. Avant de réaliser l'évaluation formative, il a encore voulu réaliser une troisième fois l'atelier 2, qui s'est alors bien passé pour lui.

Après avoir demandé à Evan pourquoi il a choisi de faire trois fois l'atelier 2, il nous indique : « Eh bien parce que la première fois, je n'avais pas trop bien réussi, j'avais besoin d'aide. La deuxième fois aussi. Mais après j'avais bien compris et j'ai mis en vert et du coup je n'avais pas besoin de recommencer » (ent. 2, l.88). Cet élève tient alors compte des objectifs du plan et décide de les retravailler, car il ne lui semble pas acquis. Comme indiqué dans la problématique, le plan permet aux élèves de devenir responsables de leurs apprentissages, en déterminant par eux-mêmes les éléments à retravailler. Nous pouvons constater qu'Evan comprend cette notion et parvient à choisir les exercices qui l'aident à progresser en fonction de ses besoins.

Zéphir

Tableau 8 : choix des tâches de Zéphir

Ordre	Exercice / Atelier	Objectif travaillé	Autoévaluation de l'élève
1	Atelier 2 – Lexidata verbe	2	
2	Mots croisés	2	
3	Trouver le pronom	3	
4	Carte à conjuguer	1	
5	Atelier 1 - Educlasse	2	
6	Atelier 3 – Lexidata pronom	3	
7	Atelier 4 - Pronom	3	

Zéphir a commencé par faire un exercice touchant l'objectif 2. Ayant estimé devoir encore le travailler (orange), il a choisi de refaire un exercice touchant le même objectif. Celui-ci était alors acquis pour lui (vert). Il a alors travaillé un deuxième objectif avec un exercice sur papier. Il a estimé l'avoir atteint et il a donc réalisé un exercice travaillant le dernier objectif qu'il a selon lui également atteint du premier coup. A ce moment-là, alors que sur son plan tous les objectifs étaient atteints, il n'a pas souhaité faire l'évaluation formative, mais a voulu réaliser les trois derniers ateliers, dont il a estimé avoir compris la notion dès le premier essai.

Comme mentionné dans sa présentation (c.f. Annexe 3), Zéphir est un élève qui atteint toujours les objectifs d'apprentissage et qui a une très bonne posture de travail. La raison pour laquelle il choisit de réaliser tous les exercices du plan peut s'expliquer par le fait que cet élève appréhende peut-être de ne pas réussir l'évaluation et qu'il souhaite alors s'assurer que les objectifs soient acquis. Pour ce faire, il choisit alors de faire tous les exercices et ateliers proposés par le plan, pour se rassurer. Si tel est le cas, nous pouvons en conclure que le concept du plan est moyennement compris pour lui, car il souhaite faire des fiches ou des ateliers pour en faire alors qu'il n'en a pas réellement besoin, car Zéphir atteint rapidement les objectifs.

3.5 *Evaluation formative*

3.5.1 Choix de faire l'évaluation formative

La consigne donnée aux élèves était de faire l'évaluation formative lorsqu'ils se sentaient prêts, quand ils pensaient avoir atteint tous les objectifs du plan.

Après qu'ils aient réalisé l'évaluation formative, nous avons demandé aux quatre élèves pourquoi ils avaient choisi de faire l'évaluation à ce moment-là. Leurs réponses sont différentes pour les quatre.

En effet, Antoine nous indique avoir fait l'évaluation « pour gagner du temps » (ent. 1, l.140). Plus tard dans l'entretien, il nous mentionne qu'il aurait souhaité avoir plus de temps pour travailler encore dans le plan avant de faire l'évaluation formative. Dans la problématique, nous avons soulevé le fait que la gestion du temps peut être une limite avec le plan de travail. En effet, des élèves peuvent peiner à s'organiser et à gérer leur travail, ce qui engendre un retard. Comme indiqué dans sa description (c.f. Annexe 3), Antoine est relativement lent, ne se met pas facilement au travail seul et a besoin d'une présence près de lui pour avancer. Nous émettons l'hypothèse qu'il n'a pas été possible pour lui d'atteindre les objectifs d'apprentissage, faute de temps et que ce plan n'est peut-être pas adapté à un élève lent. Il serait peut-être nécessaire d'être souvent derrière lui pour qu'il puisse atteindre les objectifs.

Louise et Evan nous indiquent tous les deux qu'avant de faire l'évaluation, ils ont regardé leur plan et ont constaté qu'ils avaient réussi plusieurs exercices et qu'ils se sentaient alors prêts. Louise explique lors du deuxième entretien : « Eh bien en fait j'ai regardé sur mon menu, enfin sur mon plan de travail et j'ai vu que ... j'avais presque que du vert. Je me suis dit pourquoi pas essayer eh bien je l'ai fait [...] » (ent. 2, l.114). Nous émettons donc l'hypothèse que ces élèves ont compris le fonctionnement du plan de travail. Louise et Evan tiennent compte de leur autoévaluation sur le plan pour déterminer s'ils sont prêts ou non pour l'évaluation.

Zéphir nous informe que son choix est dû au fait qu'il avait réalisé toutes les tâches du plan et que c'est donc pour cela qu'il s'est décidé à faire l'évaluation. Nous pouvons alors penser que cet élève est plus axé sur la performance que sur l'atteinte des objectifs. Laveault (1999) souligne le fait que certains élèves orientés vers la performance « sont beaucoup plus intéressés à ce qu'il faut faire pour terminer l'activité qu'à ce qu'il faut faire pour apprendre ». (p. 60)

3.5.2 Atteinte des objectifs par rapport à l'évaluation formative

Grâce aux évaluations formatives, nous pouvons voir si les élèves ont atteint les objectifs du plan. Pour cela, les tableaux ci-dessous présentent les résultats obtenus par les quatre élèves choisis pour l'expérimentation.

Atteinte des objectifs du premier plan

Le premier plan de travail contient 5 objectifs en tout. Ils sont indiqués sur le plan de travail 1 en annexe 7. Le tableau ci-dessous présente le nombre d'objectifs atteints pour chaque élève.

Tableau 9 : atteinte objectifs plan de travail 1

Prénoms des élèves	Nombres d'objectifs atteints (sur 5)
Antoine	2 objectifs
Louise	2 objectifs
Evan	3 objectifs
Zéphir	4 objectifs

Ces résultats nous montrent que les élèves ont partiellement atteints les objectifs du plan. Cela peut être dû au fait qu'il s'agissait de la première fois que les élèves travaillaient avec cet outil. Les enfants ont dû se l'approprier, comprendre son fonctionnement et s'autoévaluer, chose qu'ils n'avaient jamais faite.

Les objectifs peuvent également jouer un rôle dans ces résultats. Effectivement, ceux du premier plan de travail étaient relativement plus complexes que les objectifs du deuxième, car il s'agit de l'introduction à la conjugaison.

L'évaluation formative donnée aux élèves était passablement compliquée. Elle permettait d'évaluer l'atteinte des objectifs des enfants, mais les tâches étaient plus difficiles que les activités proposées par le plan. Comme dit dans la problématique, l'utilisation du plan de travail suppose de mettre à disposition des élèves des outils et du matériel nécessaires et utiles à la résolution des problèmes et activités proposés sur le plan. Des outils et du matériel ont bien été mis à disposition des élèves. Toutefois, l'évaluation formative n'était pas adaptée aux exercices et ateliers proposés avec le plan.

Atteinte des objectifs du second plan

Le second plan de travail contient 3 objectifs en tout. Ils sont indiqués sur le plan de travail 2 en annexe 8. Le tableau ci-dessous présente le nombre d'objectifs atteints pour chaque élève.

Tableau 10 : atteinte objectifs plan de travail 2

Prénoms des élèves	Nombres d'objectifs atteints (sur 3)
Antoine	1 objectif
Louise	3 objectifs
Evan	3 objectifs
Zéphir	3 objectifs

Avant d'analyser ces résultats, nous tenons à préciser que les quatre élèves avaient estimé, sur leur plan de travail, avoir atteint tous les objectifs d'apprentissage.

Nous pouvons alors noter que la majorité des élèves ont su s'autoévaluer correctement et faire l'évaluation formative en étant prêts. Antoine, qui a atteint 1 objectif sur 3, relève durant le deuxième entretien que cela est dû au manque de temps. En effet, il a fait l'évaluation le dernier jour de la période et il mentionne lors du deuxième entretien : « J'aurais voulu encore travailler un peu dans le plan » (ent. 2, l.104).

Selon nous, ces résultats sont liés à l'appropriation de l'outil. En effet, les élèves étaient déjà au courant de la manière de travailler avec le plan, car ils ont pu l'expérimenter déjà une première fois. Ils ont mieux compris son fonctionnement et l'autoévaluation.

Il est toutefois nécessaire de tenir compte que l'expérimentation a été faite sur un mois et qu'il est donc difficile de tirer des constats définitifs sur la manière dont les élèves s'autoévaluent et maîtrisent leurs apprentissages. En effet, il serait intéressant d'observer comment les élèves travaillent avec le plan sur une longue période et de voir si leur évolution est constante et si une amélioration est présente.

Pour conclure, nous pouvons relever que les élèves ont su s'autoévaluer correctement en choisissant le moment propice pour réaliser l'évaluation. Toutefois, nous pouvons noter que les enfants décident parfois de faire plus d'exercices que ce qu'il serait nécessaire. Nous émettons l'hypothèse que ces élèves aiment encore beaucoup travailler avec des fiches et ne se sont pas encore approprié à 100% le concept du plan par objectifs.

3.6 Autoévaluation des tâches

3.6.1 Autoévaluation dans le plan

Pour terminer, nous nous sommes intéressés à la manière dont les élèves se sont autoévalués dans le plan. En effet, il leur a été demandé de mettre une couleur (vert, orange ou rouge) à la fin de chaque tâche réalisée. Ils devaient déterminer le degré d'acquisition de l'objectif à travers la tâche. Les élèves ont répondu, durant le second entretien, à la question « A quoi tu penses avant de mettre la couleur ? ».

Louise nous informe penser à ses fautes. Elle détermine le nombre de fautes qu'elle a faites en utilisant le fichier correctif. Comme souligné dans la problématique, les fichiers autocorrectifs sont une des principales techniques mises en place par Freinet qui permet aux élèves de s'autocorriger de manière individuelle. Elle fait donc le lien entre le nombre de fautes qu'elle commet et l'atteinte de la notion ou non. Dans le même ordre d'idée, Zéphir nous dit qu'il pense « aux fautes que j'ai faites et si j'ai compris » (ent. 2, l.104). Cette notion de compréhension évoquée par cet élève est très intéressante, car nous pouvons en conclure que Zéphir a une plus grande capacité d'autoévaluation. En effet, bien qu'il fasse des erreurs, il se questionne tout de même sur sa compréhension.

Quant à Antoine et Evan, ils ne mentionnent pas penser aux fautes, mais se demandent s'ils ont bien réussi. Donc inconsciemment, nous émettons l'hypothèse qu'ils pensent également aux erreurs qu'ils ont commises.

3.6.2 Autoévaluation en générale

Pour compléter ces données, nous avons également demandé aux élèves comment ils faisaient en général pour s'autoévaluer, que cela soit dans le plan ou dans le but de réaliser l'évaluation. Antoine ne parvient pas à répondre à notre question. Louise nous mentionne regarder le nombre de fautes qu'elle a faites et associer la couleur en fonction de ce nombre (1 faute – vert / 2 fautes – orange / 5 fautes – rouge) tout comme Zéphir qui fonctionne de la même manière, en comptant ses fautes et en choisissant « si c'était bien ou pas bien » (ent. 2, l. 86).

La réponse d'Evan diffère un peu, car il nous parle des fichiers autocorrectifs qu'il utilise. Il nous dit : « il y avait des cartes mais c'était sur une autre fiche, en fait on la mettait à côté, on regardait si c'était juste. On mettait un vu si c'était juste. » (ent. 2, l.136).

Suite aux réponses de ces quatre élèves, nous pouvons relever qu'aucun ne mentionne penser aux objectifs d'apprentissage, en tout cas pas en premier lieu. Par contre, quand nous demandons aux élèves s'ils leur arrivent de se référer à ceux-ci lorsqu'ils s'autoévaluent, Louise nous indique qu'elle y pense parfois, principalement quand elle termine une fiche pour savoir qu'elle autre exercice faire. Elle nous explique alors « Eh bien je reprends l'objectif de ma tête que euh... l'objectif qui passe dans ma tête et ... et comme ça je regarde si je l'ai fait ou pas. Si je l'ai fait, je ne le fais pas, je fais un autre. Si je ne l'ai pas encore fait, eh bien... eh bien je ... je ... je le fais. » (ent. 2, l.154). Evan nous informe les lire pour savoir s'il est prêt (ent. 2, l.126). Pour finir, Zéphir nous indique également y penser, sans plus nous donner de détails. (ent. 2, l.108). Toutefois, nous pensons que nous avons un peu orienté les réponses des élèves, car nous pouvons relever qu'ils n'indiquent pas tout de suite s'y référer, mais seulement lorsque nous leur en parlons.

Conclusion

Synthèses des principaux résultats

Objectifs de recherche

Pour rappel, les trois objectifs de la recherche sont les suivants :

1. Déterminer si, par le plan de travail, les élèves parviennent à gérer leur apprentissage de manière autonome.
2. Comprendre comment les élèves s'autoévaluent à travers le plan.
3. Déterminer si le plan de travail par objectifs et l'autoévaluation convient à tous les types d'élèves.

En lien avec le premier objectif, l'expérimentation montre que la majorité des élèves réussissent en partie à être acteurs de leurs apprentissages avec cet outil. L'analyse des données met effectivement en avant le fait que les élèves parviennent à travailler de manière autonome en choisissant des exercices en fonction de leurs besoins, en se corrigeant et en s'autoévaluant. Une différence dans l'autonomie est tout de même constatée entre les enfants ayant des niveaux différents. En effet, les élèves ayant des facilités d'apprentissage comprennent mieux le fonctionnement du plan par objectifs et gèrent leurs apprentissages d'une meilleure manière, car les éléments à retravailler sont plus clairs pour eux. Notons néanmoins que la performance peut parfois prendre le dessus sur les besoins d'apprentissage. En effet, il ressort que les élèves réalisent parfois toutes les tâches du plan alors que les objectifs sont atteints. Pour les élèves avec des difficultés, la gestion autonome des apprentissages avec le plan de travail peut être compliquée car il est ardu pour ces enfants-là de choisir des tâches en fonction de leurs besoins. Ils ne parviennent effectivement pas à les déterminer et ne sont donc pas complètement autonomes.

Le second objectif s'intéresse à l'autoévaluation. Nous pouvons constater, à travers l'analyse, que les outils mis à disposition pour s'autoévaluer sont utilisés par les élèves. Citons par exemple les fichiers autocorrectifs. Grâce à ceux-ci, les enfants comptent leur nombre d'erreurs pour pouvoir déterminer si la notion est comprise ou non. Toutefois, l'enjeu de l'autoévaluation n'est pas seulement de compter ses erreurs pour savoir si l'objectif est atteint. La notion de compréhension est aussi primordiale dans cette autoévaluation et elle n'est pas beaucoup évoquée par les élèves. En effet, ce n'est pas parce qu'un élève fait plusieurs erreurs qu'il n'atteint pas l'objectif. Il peut apprendre de ses erreurs. A contrario, un élève n'ayant fait aucune erreur n'a peut-être pas réellement compris la notion et donc pas atteint

l'objectif. L'action seule ne permet pas toujours d'atteindre les objectifs. La métacognition occupe également une grande place dans ce processus.

Pour s'autoévaluer, nous pouvons encore relever que les élèves indiquent consulter peu les objectifs d'apprentissage, alors qu'ils constituent les éléments centraux du plan.

L'expérimentation montre aussi que la majorité des élèves de l'échantillon réussissent à déterminer, par l'autoévaluation, qu'ils sont prêts pour réaliser l'évaluation formative. Ce résultat peut être expliqué par le fait que les élèves se sont appropriés le plan et comprennent son fonctionnement. Il serait tout de même nécessaire de voir l'évolution du travail avec cet outil sur une plus longue période.

Notre troisième objectif s'intéresse à l'adéquation du plan de travail en fonction des élèves. L'échantillon choisi nous permet de procéder à des comparaisons entre les différents types d'élèves et de constater que les enfants lents et ayant du mal à s'organiser peinent à travailler avec le plan. En effet, l'expérimentation montre que la gestion du temps peut être une grande limite du plan par objectifs. Il fonctionne bien pour les élèves ayant un bon rythme de travail et choisissant leurs tâches sans difficulté, mais moins bien pour les élèves déjà lents et moins motivés, car ils ont de la peine à se mettre au travail seuls. Dans ces cas-là, le fonctionnement du plan pour ces élèves devrait être revu afin qu'ils puissent tout de même avancer à un certain rythme, ne pas prendre de retard et surtout atteindre les objectifs d'apprentissage.

Avant de parler de notre question de recherche, nous souhaitons revenir sur un élément qui nous questionne beaucoup. Il s'agit de la représentation que les quatre élèves ont de l'apprentissage. Lors des entretiens, nous avons été surpris de constater que les enfants avaient une vision très frontale de l'enseignement. Pour eux, ils viennent à l'école pour réaliser des fiches, pour écouter la maîtresse. Avec la mise en place du plan, cette vision de l'apprentissage a peu été modifiée, faute de temps à disposition pour expérimenter cet outil. Toutefois, une posture légèrement différente est tout de même constatée après l'expérimentation. En effet, les élèves prennent plus de recul et ont une plus grande capacité à parler de leurs apprentissages.

Question de recherche

Revenons maintenant à notre question de recherche : « un plan de travail orienté vers les objectifs rend-il l'élève acteur de ses apprentissages ? ». Comme évoqué dans la méthodologie, la classe de 4H dans laquelle l'expérimentation a été faite travaillait déjà avec un plan de travail traditionnel (liste d'exercices à réaliser durant une semaine). Nous avons pu constater qu'avec cet ancien plan, les élèves faisaient preuve d'une autonomie de faire, mais pas d'apprendre. Avec la mise en place de notre plan de travail par objectifs, les élèves ont dû prendre en main leurs apprentissages et déterminer par eux-mêmes leurs besoins en s'autoévaluant. Il s'est avéré durant l'expérimentation que l'autoévaluation est indispensable pour que les élèves puissent être acteurs de leurs apprentissages. Sans celle-ci, il est impossible pour les enfants de connaître les éléments qu'ils doivent retravailler et seul l'outil ne suffit pas. Pour conclure, nous ne pouvons donc répondre que partiellement à cette question. En effet, pour que les élèves soient totalement acteurs de leurs apprentissages avec un plan de travail par objectifs, un travail de métacognition et de réflexion sur les tâches doit être approfondi, ce qui nécessiterait un temps important pour mettre en place ces processus cognitifs.

Autoévaluation critique

Par le biais de cette recherche, j'ai eu l'occasion de mettre en place une pédagogie différente et innovante pour la classe. Le fait d'avoir expérimenté ce plan de travail m'a permis de choisir mon dispositif d'enseignement, de le tester et d'en observer les répercussions sur le travail des élèves. La mise en place de cet outil m'a donné beaucoup de préparation en amont, car j'ai dû sélectionner et concevoir les exercices et ateliers proposés par le plan. Dès lors, une fois toutes ces tâches prêtes et expliquées aux enfants, j'étais alors très disponible pour chacun, car tous avaient connaissance des objectifs du plan et des exercices et ateliers leur permettant de les atteindre. J'ai donc pu mettre en place de la différenciation pour les élèves peinant sur certaines tâches et laisser les autres enfants travailler à leur rythme et en fonction de leurs besoins. J'ai alors eu un sentiment d'accomplissement personnel, car je me sentais utile pour les enfants, principalement pour ceux en difficultés.

Grâce à ce dispositif, j'ai pu me questionner sur ma manière d'enseigner. En effet, j'ai souvent observé de l'enseignement frontal durant mes stages. Cette expérimentation m'a permis de mettre en place un outil avec lequel je me sentais plus à l'aise de travailler, principalement pour le bien-être des élèves. En effet, je me suis rendu compte que pour les élèves, la

réalisation de fiches à la chaîne a peu de sens et que le plan de travail par objectifs peut être un outil permettant aux enfants de travailler différemment et de s'investir dans leurs apprentissages. De plus, je les ai sentis plus motivés par les nouvelles tâches qui leur incombaient, car ils aimaient pouvoir gérer leur travail seuls et s'autoévaluer. Certains étaient tout de même parfois dépassés, car ils ne savaient pas quelles tâches choisir pour leur permettre de progresser. Comme évoqué dans la synthèse, c'était le cas pour les élèves en difficultés et c'est malheureusement l'un des biais de cet outil, qui convient mieux aux enfants présentant des facilités d'apprentissage.

Les résultats obtenus m'amènent à conclure qu'il serait nécessaire de travailler différemment avec ces objectifs, en les faisant peut-être formuler aux élèves afin qu'ils se les approprient mieux et qu'ils soient conscients que le but du plan est d'atteindre des objectifs, et non pas de réaliser des exercices sans leur donner du sens.

Pour terminer, par rapport aux entretiens, certaines questions posées lors de ceux-ci étaient parfois compliquées pour les élèves et je me questionne donc sur leur pertinence. De plus, j'ai remarqué lors de la transcription que certaines tournures de phrases de mes questions pouvaient influencer les réponses des élèves et donc biaiser les résultats. Il aurait alors été très intéressant de pouvoir mener les entretiens post-expérimentation avec tous les élèves de la classe, car j'aurais eu plus de matière et d'éléments de comparaison. De plus, certaines questions auraient pu être plus approfondies afin d'obtenir des résultats plus précis sur la manière de travailler avec le plan.

Perspective d'avenir

La mise en place d'un tel plan est un travail de longue haleine. En effet, il est nécessaire que les élèves apprennent à s'autoévaluer correctement et à développer leurs stratégies d'apprentissage. De plus, il est important, pour travailler avec cet outil, que les enfants s'interrogent sur le sens de l'apprentissage, qu'ils comprennent ce qu'ils apprennent et pourquoi. Je pense que si j'avais pu approfondir ce travail de recherche et le mener durant plusieurs mois, voire plusieurs années, un changement de perception chez les élèves aurait pu être fait, car ils auraient pu comprendre la nécessité et le sens d'apprendre. En effet, comme déjà expliqué, il est ressorti de mes entretiens que les élèves avaient une vision très frontale de l'enseignement et qu'ils ne savaient pas vraiment pourquoi et ce qu'ils apprenaient. Je suis alors convaincue que le travail avec le plan par objectifs pourrait faire comprendre aux

élèves que c'est à eux d'être actifs pour apprendre. En lien avec ce principe de mettre l'élève au centre, je trouverais intéressant d'amener les élèves à encore plus d'autonomie d'apprendre en leur demandant de s'autoréguler eux-mêmes suite à l'évaluation formative. « L'autorégulation scolaire désigne un ensemble de pensées, de sentiments et d'actions générées par l'élève pour atteindre des objectifs éducatifs spécifiques [...] » (Zimmerman, Bonner et Kovach, 2000, p. 13). Les élèves pourraient alors déterminer leurs besoins de remédiation, suite à l'évaluation formative, pour atteindre les objectifs ou pour perfectionner leurs apprentissages. Tout un travail devrait être fait avec les enfants afin qu'ils puissent se réguler par eux-mêmes.

Références bibliographiques

Bibliographie

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In Depover, C. & Noël, B. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contexte*. (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick B. Editions.
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Education Et Sociétés*, 29(1), 173-191.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (128 19). Paris : Nathan.
- Bloch, M.-A. (1973). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brito, O., & Pesce, S. (2015). De la recherche qualitative à la recherche sensible. *Spécificités*, 8(2), 1-2.
- Connac, S. (2014). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école* (5^e éd., Pédagogies Outils). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Cox, H. (2009). *Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation*. Saint-Maurice : HEP Valais.
- Descampe, S., Robin, F., & Tremblay, P. (2014). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire* Bruxelles: Service des Sciences de l'Education de l'Université libre de Bruxelles.
- Doyon, C., & Juneau, R. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Chomedey : Ed. Beauchemin.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveau cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Freinet, C. (1982). *Les techniques Freinet de l'école moderne* (Carnets de pédagogie pratique 326). Paris : Collection Bourrelier A. Colin.
- Gauthier, C. (2012). *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e éd.). Montréal : G. Morin.

- Gillig, J. (1999). *Les pédagogies différenciées : Origine, actualité, perspectives* (Portefeuille. De Boeck). Paris etc. : De Boeck.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire* (Pédagogies. Outils). Issy-les-Moulineaux : ESF éd.
- Iervolino, A. (2007). *Le plan de travail dans les classes à degré multiple*. La Chaux-de-Fonds : HEP-BEJUNE.
- Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke : Ed. du CRP Université de Sherbrooke.
- La Borderie, R. (2001). *Les grands noms de l'éducation* (128 262). Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : Entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française De Pédagogie*, 135(1), 151-161.
- Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. In Depover, C. & Noël, B. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contexte*. (pp. 57-79). Bruxelles : De Boeck Université.
- Mace, G., & Petry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Meirieu, P. (2001). *Maria Montessori : Peut-on apprendre à être autonome ?* (L'éducation en questions). Mouans-Sartoux : Pemf.
- Mutuale, A., Weigand, G., & Ducrot, T. (2011). *Les grandes figures de la pédagogie* (Pédagogie et sciences humaines). Paris : Editions Petra.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd. Collection U. Sciences humaines & sociales). Paris : A. Colin.
- Pasche-Gossin, F. (2018). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Cours de recherche n°2 et n°4 [Présentation PowerPoint]. Delémont : HEP-BEJUNE.
- Pastiaux-Thiriat, G., & Pastiaux, J. (2007). *Précis de pédagogie* (Mis à jour en août 2006. Repères pratiques 46). Paris : Nathan.
- Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. (3^e éd.). Paris : Dunod
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre. *Enfances & Psy*, 24(4), 9-17
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée* (Pédagogies pour demain). Paris : Hachette éducation.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (7^e éd., Pédagogies. Références). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

- Weisser, M., & Wolff, C. (2013). *Les pédagogies alternatives vues par les enseignants d'aujourd'hui*. Koestlach : Arpenteur.
- Zakhartchouk, J.-M. (2015). *Enseigner en classes hétérogènes*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Zimmerman, B., Bonner, S., Kovach, R., & Pagnouille, C. (2000). *Des apprenants autonomes : Autorégulation des apprentissages (Animer sa classe)*. Paris : De Boeck.

Webographie

- Baumann, J. (2005). *Selbstständigkeit fördern durch Planarbeit*. Repéré à <https://www.gymnasium-wilhelmsdorf.de> le 23.08.2019
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Présentation générale du Plan d'études romand. In *Plan d'étude romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/pg2-sommaire> le 15.08.2019
- Freinet, C. (1948). Plan de travail. *Brochure d'Education Nouvelle Populaire*. Octobre n° 40. Repéré à <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/benp-40-plans-de-travail> le 19.08.2019
- Maulini, O. (2008). *Comment transcrire un entretien ?* Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/sem-rech-transc.pdf> le 09.10.2019
- Meirieu, P. (2005). *Autonomie*. Site de Philippe Meirieu : Histoire et actualité de la pédagogie. Repéré à <http://www.meirieu.com> le 12.08.2019
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369–378. Repéré à <https://doi.org/10.7202/900420ar> le 10.10.2019

Annexes

Annexe 1 : Information aux parents



Le Noirmont, le 26 novembre 2019

Chers Parents,

Actuellement en 3^e année à la HEP-BEJUNE, je mène une recherche dans la classe de votre enfant dans le cadre de mon mémoire professionnel, sous la direction de Mme Martine Brêchet. Ma recherche traite la notion d'autonomie en lien avec le plan de travail individuel.

Afin de mener à bien ma recherche, je vais mettre en place dans la classe de votre enfant un plan de travail et observer les effets de celui-ci sur le travail de votre fils/fille. De plus, je souhaite réaliser des entretiens individuels avec 4 enfants de la classe afin de connaître la manière dont ils travaillent avec le plan. Cette entrevue sera réalisée après les leçons de votre enfant et durera entre 20 et 30 minutes.

Je tiens à vous préciser que l'entretien sera enregistré. Toutefois, les données recueillies seront utilisées uniquement en vue de mon travail de recherche et resteront confidentielles et anonymes. L'enregistrement sera supprimé lorsque mon travail de recherche sera terminé.

Par ce courrier, je souhaite obtenir votre accord pour réaliser un éventuel entretien avec votre enfant. Si vous n'êtes pas opposés à cette démarche, je vous serais reconnaissante de compléter le coupon ci-dessous et le contrat joint et de me les retourner par le biais de votre enfant **jusqu'à jeudi 28 novembre**. Dans le cas où vous ne souhaitez pas que je fasse d'entretien, je vous demande simplement me retourner le coupon en cochant la case « non ».

Je vous remercie d'avance pour l'attention portée à ma lettre et vous présente, chers Parents, mes salutations les meilleures.

Salomé Simonnin

✂ _____

J'autorise mon enfant (prénom) _____ à être éventuellement interviewé(e) pour ce travail de mémoire professionnel de Bachelor :

☐ Oui (remplir le contrat de recherche joint)

☐ Non

Lieu et date : _____

Signature : _____

A remettre le 28 novembre à Mme Girardin avec le contrat de recherche complété dans le cas de votre accord.

Annexe 2 : Contrat de recherche



CONTRAT DE RECHERCHE

En signant ce document, les parties prennent connaissances et sont conscientes des conditions suivantes dans lesquelles se déroule l'entretien :

- L'entretien est enregistré.
- Les données recueillies sont uniquement utilisées dans le cadre du travail de recherche.
- Les données recueillies restent confidentielles et anonymes.
- Les enregistrements sont supprimés une fois le travail terminé.

Par ma signature, j'atteste avoir pris connaissance des conditions de l'entretien.

Nom et prénom de l'élève : _____

Date et signature de l'élève interviewé-e : _____

Noms et prénoms des parents : _____

Date et signature des parents de l'élève interviewé-e : _____

Salomé Simonnin (enquêteuse)

Date et signature : _____

Annexe 3 : Description de la population choisie (4 élèves)

Antoine

Posture de travail	Avec la mise en place du plan, Antoine ne comprend que rarement les consignes des tâches à effectuer. Toutefois, il pose régulièrement des questions de compréhension. Il est assez lent dans son travail et a de la peine à avoir et à choisir son matériel pour travailler (sans et avec le plan de travail).
Organisation	Cet élève a de la peine à s'organiser seul. Avec le plan de travail, il ne sait pas par quelle tâche commencer.
Recherche	Lorsqu'il réalise une tâche, Antoine ne tâtonne pas toujours. Il est parfois découragé et attend à sa place sans rien faire jusqu'à ce que l'enseignante l'aide ou le stimule. Il utilise peu de matériel pour réaliser les tâches, mis à part les fiches d'exercices ou ateliers proposés par le plan.
Méthode de travail	Antoine développe rarement des procédures appropriées pour réaliser les tâches. De plus, il peine à choisir une méthode de travail adéquate pour effectuer une tâche.
Difficultés	Antoine demande assez régulièrement de l'aide à l'enseignante. Avant la mise en place du plan, il persévère plus qu'après la mise en place de l'outil. Il ne pense pas à utiliser des outils d'aide, sauf si l'enseignante le lui dit.
Apprentissage	Antoine est un élève qui a quelques difficultés d'apprentissage. Il n'atteint pas toujours les objectifs.
Autoévaluation	Antoine ne s'autoévalue pas toujours correctement. Par exemple, quand l'enseignante lui vient en aide, car il fait des erreurs, il indique dans son plan qu'il a atteint l'objectif.

Louise

Posture de travail	Louise a une très bonne posture de travail. Elle pose des questions, choisit rapidement son matériel et soigne son travail. Toutefois, elle peine parfois à comprendre les consignes.
Organisation	La plupart du temps, Louise choisit les outils pour réaliser son travail.
Recherche	Louise tâtonne souvent et utilise du matériel pour résoudre des tâches.
Méthode de travail	Cette élève a parfois des difficultés pour réaliser certaines tâches et ne pense pas à prendre un exercice plus facile pour elle. De temps en temps, il est compliqué pour elle de choisir une tâche.
Difficultés	Louise demande toujours de l'aide. Elle persévère beaucoup, parfois trop comme indiqué ci-dessus. Elle utilise peu d'outils d'aide.
Apprentissage	Louise a quelques difficultés scolaires, de lecture notamment et n'atteint pas toujours les objectifs d'apprentissage.
Autoévaluation	Louise a quelques difficultés pour s'autoévaluer. Lorsqu'elle ne comprend pas une tâche et qu'on l'aide, elle estime avoir atteint l'objectif.

Evan

Posture de travail	Evan a généralement une bonne posture de travail. Il pose souvent des questions de compréhension.
Organisation	Evan choisit les bons outils pour réaliser son travail.
Recherche	Il tâtonne souvent, mais utilise peu de matériel pour résoudre les tâches.
Méthode de travail	Evan utilise et exploite de bonnes procédures pour réaliser les tâches. Il a bien compris le fonctionnement du plan. Par contre, il choisit souvent les tâches du plan en fonction de l'attractivité de celles-ci.
Difficultés	Evan demande souvent de l'aide et persévère. Il utilise rarement des outils d'aide.
Apprentissage	Evan atteint souvent les objectifs d'apprentissage.
Autoévaluation	La première semaine de travail avec le plan, Evan a fait plusieurs fois le même atelier alors qu'il estimait à chaque fois avoir atteint l'objectif d'apprentissage. Il s'est amélioré dans l'autoévaluation les trois semaines suivantes. Pour le deuxième plan de travail, il a choisi de réaliser seulement 4 activités sur 7 proposées par le plan avant de faire l'évaluation. Son choix était pertinent, car il a bien réussi l'évaluation formative.

Zéphir

Posture de travail	Zéphir a une très bonne posture de travail. Il pose peu de questions de compréhension, car tout est souvent très clair et compris pour lui.
Organisation	Zéphir est bien organisé et les bons outils sont choisis pour réaliser les tâches.
Recherche	Cet élève utilise peu de matériel pour réaliser les tâches. Il tâtonne souvent.
Méthode de travail	Zéphir a bien compris l'utilisation du plan de travail et choisit les bonnes méthodes pour atteindre les objectifs.
Difficultés	Zéphir demande peu d'aide, car il est rarement en difficultés. Il persévère toujours.
Apprentissage	Cet élève atteint toujours les objectifs d'apprentissage.
Autoévaluation	Zéphir s'autoévalue correctement. Toutefois, il souhaite toujours réaliser toutes les tâches du plan alors qu'il serait prêt pour l'évaluation formative.

Annexe 4 : Grille d'observation

Pôles	L'élève ...	toujours	souvent	rarement	jamais	Remarques
Posture de travail	... comprend une consigne					
	... pose des questions de compréhension					
	... a rapidement son matériel					
	... soigne son travail					
	... choisit rapidement une tâche et s'empare du matériel					
Organisation	... choisit les bons outils pour réaliser son travail					
	... aménage son espace de travail					
Recherche	... tâtonne					
	... utilise du matériel pour résoudre une tâche					
Méthode de travail	... développe, utilise et exploite des procédures appropriées					
	... choisit la méthode adéquate dans l'éventail des possibilités					
Difficultés	... demande de l'aide					
	... persévère					
	... utilise des outils d'aide					
Apprentissage	... atteint l'objectif d'apprentissage					
Autoévaluation	... s'auto-évalue en fonction de l'objectif					
	... s'auto-évalue objectivement					

Annexe 5 : Grille d'entretien pré-expérimentation

PÔLES	QUESTIONS	RELANCES	COMMENTAIRES
Représentation de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Pour toi, à quoi ça sert d'apprendre ? • Comment fais-tu pour apprendre ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Quelles stratégies utilises-tu pour apprendre ? • Qu'as-tu appris cette semaine ? • Que fais-tu lorsque tu n'arrives pas à faire un exercice ? • Pour toi, qu'est-ce qu'un objectif d'apprentissage ? • Comment atteins-tu un objectif d'apprentissage ? 	<p>Utilises-tu du matériel, des aides externes, des stratégies, ... ? Stratégies mnémotechniques</p> <p>Demandes-tu de l'aide ? Utilises-tu des aides (matériel, correctif) ? Lesquelles ?</p>	

Annexe 6 : Grille d'entretien post-expérimentation

PÔLES	QUESTIONS	RELANCES	COMMENTAIRES
Représentation de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> Pour toi, à quoi ça sert d'apprendre ? En classe, comment fais-tu pour apprendre ? Qu'as-tu appris pendant ces deux dernières semaines en français ? 	<p>Quel matériel utilises-tu pour apprendre ?</p> <p>Quelle tâche, quel exercice choisis-tu ?</p> <p>Quel atelier as-tu fait ?</p>	
Travail avec le plan	<ul style="list-style-type: none"> Comment trouves-tu le travail avec le plan par objectifs ? <ul style="list-style-type: none"> Pourquoi aimes-tu travailler avec le plan par objectifs ? Pourquoi n'aimes-tu pas travailler avec le plan par objectifs, par rapport à ton menu habituel par exemple ? Qu'est-ce que tu trouves difficile dans le travail avec le plan par objectifs ? Comment as-tu fait pour réaliser les tâches du plan par objectifs ? Pourquoi as-tu réalisé plusieurs fois cet atelier ? Pourquoi as-tu réalisé tout / seulement ces exercices et ateliers-là ? 	<p>Plus facile, plus difficile, plus intéressant, apprends-tu mieux ?</p> <p>Difficultés pour gérer le travail, pour choisir quels exercices réaliser</p> <p>Quelles aides as-tu utilisées pour réaliser les activités ? Aide de camarade, aide de matériel, aide de l'enseignante. Comment as-tu choisi la première tâche / atelier à faire ? Pourquoi ?</p>	

Atteinte des objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Quel était l'objectif du plan pendant ces deux semaines ? • As-tu atteint l'objectif de ton plan ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Comment le sais-tu ? ○ Comment as-tu atteint l'objectif ? ○ Comment sais-tu que tu as atteint l'objectif ? • Pourquoi as-tu voulu réaliser l'évaluation formative à ce moment-là ? 	<p>Qu'est-ce qui t'a empêché d'atteindre l'objectif ? (temps, concentration, manque d'explications, ...)</p>	
Autoévaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'est l'autoévaluation ? • Comment fais-tu pour t'autoévaluer ? • Est-ce difficile pour toi de t'autoévaluer ? Pourquoi ? 	<p>As-tu des exemples d'autoévaluation ?</p> <p>Utilises-tu le correctif ?</p> <p>Avant de t'autoévaluer, à quoi penses-tu ? Penses-tu au nombre de fois que tu as réalisé les ateliers ? Penses-tu aux objectifs d'apprentissage ? Regardes-tu l'exercice que tu as réalisé ?</p>	

Annexe 7 : plan de travail période 1

Français

Prénom : _____

PLAN DE TRAVAIL

Période : 06.01.2020 au 17.01.2020

Objectifs :

- Je suis capable de reconnaître un verbe à l'infinitif.
- Je suis capable de transformer par écrit un verbe conjugué à l'infinitif.
- Je suis capable, dans une phrase, de trouver le verbe conjugué.
- Je suis capable de distinguer verbe conjugué et verbe à l'infinitif.
- Je suis capable de nommer les pronoms de conjugaison.

Exercices sur papier	Auto-évaluation			
	1	2	3	4
Exploration de phrases – l'infinitif				
Les verbes par l'image				
Coloriage magique des pronoms				
Les verbes				
Ateliers				
	1	2	3	4
Atelier 1 – Trouve les verbes (intrus)				
Atelier 2 – Verbe conjugué ou infinitif ?				
Atelier 3 - Nommer les pronoms				



J'ai compris la notion



J'ai compris une partie de la notion mais je dois encore progresser



Je n'ai pas compris la notion

Annexe 8 : plan de travail période 2

Français

Prénom : _____

PLAN DE TRAVAIL

Période : 20.01.2020 au 31.01.2020

Objectifs :

1. Je suis capable de conjuguer au présent les verbes en –er (du type chanter) avec tous les pronoms de conjugaison
2. Je suis capable d'associer la bonne conjugaison du verbe au pronom (verbes en –er du type chanter)
3. Je suis capable d'associer le bon pronom au verbe conjugué au présent (verbes en –er du type chanter)

Exercices sur papier	Auto-évaluation			
	1	2	3	4
Cartes à conjuguer (1)				
Mots croisés (2)				
Trouver le pronom (3)				
Ateliers	1	2	3	4
Atelier 1 – Educlasse (2)				
Atelier 2 – Lexidata : chercher le verbe (2)				
Atelier 3 – Lexidata : chercher le pronom (3)				
Atelier 3 - Pronom (3)				



J'ai compris la notion



J'ai compris une partie de la notion mais je dois encore progresser



Je n'ai pas compris la notion

Evaluation formative		
----------------------	--	--

Commentaires de l'enseignante

Annexe 9 : plan de travail période 2 de la population choisie

Plan de travail d'Antoine




PLAN DE TRAVAIL

Période : 20.01.2020 au 31.01.2020

Objectifs :

1. Je suis capable de conjuguer au présent les verbes en -er (du type chanter) avec tous les pronoms de conjugaison
2. Je suis capable d'associer la bonne conjugaison du verbe au pronom (verbes en -er du type chanter)
3. Je suis capable d'associer le bon pronom au verbe conjugué au présent (verbes en -er du type chanter)

Exercices sur papier	Auto-évaluation			
	1	2	3	4
Cartes à conjuguer (1)				
Mots croisés (2)				
Trouver le pronom (3)				
Ateliers	1	2	3	4
Atelier 1 – Educlasse (2)				
Atelier 2 – Lexidata : chercher le verbe (2)				
Atelier 3 – Lexidata : chercher le pronom (3)				
Atelier 4 – Pronom (3)				

-  J'ai compris la notion
-  J'ai compris une partie de la notion mais je dois encore progresser
-  Je n'ai pas compris la notion




PLAN DE TRAVAIL

Période : 20.01.2020 au 31.01.2020

Objectifs :

1. Je suis capable de conjuguer au présent les verbes en -er (du type chanter) avec tous les pronoms de conjugaison
2. Je suis capable d'associer la bonne conjugaison du verbe au pronom (verbes en -er du type chanter)
3. Je suis capable d'associer le bon pronom au verbe conjugué au présent (verbes en -er du type chanter)

Exercices sur papier	Auto-évaluation			
	1	2	3	4
Cartes à conjuguer (1)				
Mots croisés (2)				
Trouver le pronom (3)				
Ateliers				
	1	2	3	4
Atelier 1 – Educlasse (2)				
Atelier 2 – Lexidata : chercher le verbe (2)				
Atelier 3 – Lexidata : chercher le pronom (3)				
Atelier 4 – Pronom (3)				

-  J'ai compris la notion
-  J'ai compris une partie de la notion mais je dois encore progresser
-  Je n'ai pas compris la notion

PLAN DE TRAVAIL

Période : 20.01.2020 au 31.01.2020

Objectifs :

1. Je suis capable de conjuguer au présent les verbes en -er (du type chanter) avec tous les pronoms de conjugaison
2. Je suis capable d'associer la bonne conjugaison du verbe au pronom (verbes en -er du type chanter)
3. Je suis capable d'associer le bon pronom au verbe conjugué au présent (verbes en -er du type chanter)

Exercices sur papier	Auto-évaluation			
	1	2	3	4
Cartes à conjuguer (1)				
Mots croisés (2)				
Trouver le pronom (3)				
Ateliers	1	2	3	4
Atelier 1 – Educlasse (2)				
Atelier 2 – Lexidata : chercher le verbe (2)				
Atelier 3 – Lexidata : chercher le pronom (3)				
Atelier 3 - Pronom (3)				



J'ai compris la notion



J'ai compris une partie de la notion mais je dois encore progresser



Je n'ai pas compris la notion

PLAN DE TRAVAIL

Période : 20.01.2020 au 31.01.2020

Objectifs :

1. Je suis capable de conjuguer au présent les verbes en -er (du type chanter) avec tous les pronoms de conjugaison
2. Je suis capable d'associer la bonne conjugaison du verbe au pronom (verbes en -er du type chanter)
3. Je suis capable d'associer le bon pronom au verbe conjugué au présent (verbes en -er du type chanter)

Exercices sur papier	Auto-évaluation			
	1	2	3	4
Cartes à conjuguer (1)				
Mots croisés (2)				
Trouver le pronom (3)				
Ateliers				
	1	2	3	4
Atelier 1 – Educlasse (2)				
Atelier 2 – Lexidata : chercher le verbe (2)				
Atelier 3 – Lexidata : chercher le pronom (3)				
Atelier 4 – Pronom (3)				



J'ai compris la notion



J'ai compris une partie de la notion mais je dois encore progresser



Je n'ai pas compris la notion

Annexe 10 : Evaluation formative liée au plan de travail 1

4P

Prénom : _____

Evaluation formative – verbes et pronoms

Objectifs
Reconnaître un verbe à l'infinitif
Transformer par écrit un verbe conjugué à l'infinitif
Trouver le verbe conjugué dans une phrase
Distinguer verbe conjugué et verbe à l'infinitif
Nommer les pronoms de conjugaison

Exercice 1 : Dans les phrases suivantes, entoure le verbe conjugué en rouge et indique le verbe à l'infinitif :

Cet enfant crie tous les jours.

À l'infinitif, c'est le verbe : _____

Chaque samedi, mon papa bricole dans son atelier.

A l'infinitif, c'est le verbe : _____

Dans la jungle, les girafes et les lions cohabitent.

A l'infinitif, c'est le verbe : _____

Nous allons à huit heures chez notre grand-maman.

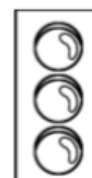
A l'infinitif, c'est le verbe : _____

Les enseignantes cherchent les élèves partout.

A l'infinitif, c'est le verbe : _____

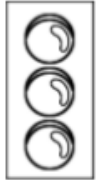
Le soir, mes parents et moi mangeons des petits pois.

A l'infinitif, c'est le verbe : _____



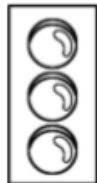
Exercice 2 : Entoure en rouge si le verbe est conjugué et en bleu si le verbe est à l'infinitif

mangeons – aller – avoir – travaillez – partir – cuisines – rangeons – peignez –
écrire – préparez – regardez – ouvrir – décorer – amusons – écouter – mettre –
branche – réfléchir – prenons – trouvent – croire – mordez – promener - crie



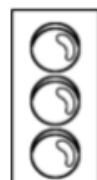
Exercice 3 : Barre les mots qui ne sont pas des verbes :

travailler – danser – faire – panier – mettre – pleurer – finir – aimer – jouet –
peindre – poulet – rire – écrire – vouloir – livre – partir – cahier – pardonner –
poulailler – jeu – objet – coussin – rideaux – jeter – mangeons – balcon - linge



Exercice 4 : Nomme tous les pronoms de conjugaison

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



Annexe 11 : Evaluation formative liée au plan de travail 2

Prénom : _____

4P

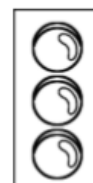
Evaluation formative – conjugaison verbe en –er (type chanter)

Objectifs
Conjuguer au présent les verbes en –er (du type chanter) avec tous les pronoms de conjugaison
Associer la bonne conjugaison du verbe au pronom
Associer le bon pronom au verbe conjugué au présent

Exercice 1 : Conjugue les verbes ci-dessous au présent (avec tous les pronoms)

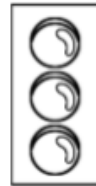
conjuguer

regarder



Exercice 2 : Entoure le verbe conjugué puis ajoute le pronom de conjugaison

1. Pour partir en vacances, _____ préparez votre valise.
2. Avant la récréation, _____ dessinent dans leur cahier.
3. _____ ramasses des champignons pour faire une bonne omelette.
4. _____ aime le gâteau aux pommes.
5. Tous les soirs, _____ écoutons la même musique.
6. Dans mon cabinet vétérinaire, _____ soigne les animaux.



Exercice 3 : Conjugue les verbes

chanter (elles) : _____

ranger (je) : _____

aimer (ils) : _____

regarder (on) : _____

manger (nous) : _____

téléphoner (elle) : _____

travailler (vous) : _____

préparer (tu) : _____

cuisiner (il) : _____

