

Le plan de travail

Développer l'autonomie, la responsabilisation et la coopération des élèves

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Lola Maillat**

Sous la direction de : **Christine Riat**

Delémont, avril 2022

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Christine Riat, pour l'investissement et l'intérêt portés à mon travail. J'ai apprécié son aide et ses conseils précieux.

Je remercie également les Enseignantes et leurs Élèves ayant participé à ma recherche. Ils ont pris le temps de remplir les contrats, de répondre à mes questionnaires et se sont organisés de manière à ce que les délais soient tenus.

Finalement, il me tient à cœur de remercier mes proches présents tout au long de ce travail, qui m'ont conseillée, qui ont relu ce travail ou aidé à la mise en page.

Résumé

Cette étude porte sur le plan de travail. L'autonomie, la responsabilisation des apprentissages et la coopération des élèves développées grâce au plan de travail, la place et le rôle de l'enseignant y étant liés, sont les principaux axes du travail.

Dans un premier temps, le concept « plan de travail » est défini et les points de vue des pédagogues et auteurs y faisant référence directement ou indirectement sont présentés. Ces bases de recherche conduisent à la problématique.

Après avoir posé les objectifs de recherche, des questionnaires sont distribués à des élèves et un autre à leurs enseignants, pour avoir leurs avis. Une fois l'analyse des données récoltées effectuée, et en faisant des liens avec les sources scientifiques, des réponses aux objectifs sont données.

Cinq mots clés :

- Plan de travail
- Autonomie des élèves
- Responsabilisation des apprentissages
- Coopération
- Place de l'enseignant

Liste des figures

Figure 1 : Exemple de plan de travail hebdomadaire en 5H	7
Figure 2 : Plan de travail selon S. Connac (2017)	9
Figure 3 : Réponses de tous les élèves à la Q.1a	26
Figure 4 : Réponses de tous les élèves à la Q.15	27
Figure 7 : Réponses des élèves de l'Ens. 2 à la Q.2a	28
Figure 6 : Réponses des élèves de l'Ens. 3 à la Q.2a	28
Figure 5 : Réponses des élèves de l'Ens. 1 à la Q.2a	28
Figure 8 : Réponse d'un élève de l'Ens. 1 à la Q.2b	28
Figure 9 : Réponse d'un élève de l'Ens. 3 à la Q.2b	29
Figure 10 : Réponses de tous les élèves à la Q.12	29
Figure 11 : Réponses de tous les élèves à la Q.2b	30
Figure 12 : Réponse d'un élève de l'Ens. 1 à la Q.2b	30
Figure 13 : Réponse d'un élève de l'Ens. 1 à la Q.2b	31
Figure 14 : Réponse d'un élève de l'Ens. 1 à la Q.2b	31
Figure 15 : Réponses de tous les élèves à la Q.16c	32
Figure 16 : Réponse d'un élève de l'Ens. 2 à la Q.16c	32
Figure 17 : Réponses de tous les élèves à la Q.5a	33
Figure 18 : Réponse d'une élève de l'Ens. 1 à la Q.5b	34
Figure 19 : Réponses des élèves de l'Ens. 3 à la Q.6a	34
Figure 20 : Réponses des élèves de l'Ens. 2 à la Q.6a	34
Figure 21 : Réponses des élèves de l'Ens. 1 à la Q.6a	34
Figure 22 : Réponses des élèves de l'Ens. 3 à la Q.7a	35
Figure 24 : Réponses des élèves de l'Ens. 1 à la Q.7a	35
Figure 23 : Réponses des élèves de l'Ens. 2 à la Q.7a	35
Figure 25 : Réponse d'un élève de l'Ens. 1 à la Q.7b	36
Figure 26 : Réponses de tous les élèves à la Q.11	36
Figure 27 : Réponses de tous les élèves à la Q.8b	37
Figure 28 : Réponses de tous les élèves à la Q.10b	37
Figure 29 : Réponses de tous les élèves à la Q.17b	39
Figure 30 : Réponses des élèves de l'Ens. 2 à la Q.17b	40
Figure 31 : Réponses des élèves de l'Ens. 1 à la Q.17b	40

Figure 32 : Réponses de tous les élèves à la Q.1b.....	41
Figure 33 : Réponse d'une Élève de l'Ens. 1 à la Q.14	42
Figure 34 : Réponse d'un Élève de l'Ens. 1 à la Q.14	42
Figure 35 : cf Figure 28	42
Figure 36 : cf. Figure 23	42
Figure 37 : Réponses de tous les élèves à la Q.19a.....	44
Figure 38 : Réponse d'un élève de l'Ens. 3 à la Q.19a	45
Figure 39 : Réponse d'un élève de l'Ens. 2 à la Q.19a	45
Figure 40 : Réponses de tous les élèves à la Q.18.....	46
Figure 41 : Réponses de tous les élèves à la Q.19b.....	48
Figure 42 : Réponses de tous les élèves à la Q.14.....	XXV

Liste des tableaux

Tableau 1 : Synthèse de quelques grandes étapes dans les constructions temporelles pendant l'enfance. (Tartas, 2010)	9
Tableau 2 : Tableau des 4 axes de différenciation de Leroux & Paré (2016)	15
Tableau 3 : Citation des Enseignantes.....	22
Tableau 4 : Mise en situation des plans de travail des trois classes	25
Tableau 5 : Réponses des Enseignantes à la question « Pourquoi l'utilisez-vous dans votre classe ? ».....	43
Tableau 6 : Réponses des Enseignantes à la question : « Quelles sont les difficultés à utiliser le plan de travail ? »	46

Liste des annexes

ANNEXE 1 : EXEMPLE DE PLAN DE TRAVAIL.....	I
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE POUR LES ELEVES.....	II
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS.....	VII
ANNEXE 4 : LETTRE D'INFORMATIONS ENVOYEE AUX PARENTS	XXIII
ANNEXE 5 : CONTRAT DE RECHERCHE POUR LES ENSEIGNANTES	XXIV
ANNEXE 6 : COMPLEMENT A L'ANALYSE	XXV

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
<i>MOTIVATIONS</i>	<i>1</i>
<i>CONTEXTE DU CHAMP D'ETUDE</i>	<i>1</i>
<i>SUJET ET QUESTION DE DEPART.....</i>	<i>2</i>
<i>PLAN DE TRAVAIL</i>	<i>3</i>
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	4
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	4
1.1.1 <i>Le plan de travail.....</i>	<i>4</i>
1.1.2 <i>Facultés développées autour du plan de travail</i>	<i>5</i>
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche.....</i>	<i>6</i>
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	6
1.2.1 <i>Bref historique à travers les courants pédagogiques.....</i>	<i>6</i>
1.2.2 <i>Plan de travail.....</i>	<i>7</i>
1.2.2.1 Planification des ateliers : Deux exemples situés dans la pratique.....	7
1.2.2.2 Forme et structure du plan de travail	8
1.2.2.3 Temporalité.....	9
1.2.2.4 Objectifs et bienfaits du plan de travail	10
1.2.3 <i>Autonomie et responsabilisation</i>	<i>11</i>
1.2.3.1 Contrat didactique	12
1.2.4 <i>Coopération</i>	<i>13</i>
1.2.5 <i>Place de l'enseignant.....</i>	<i>13</i>
1.2.5.1 Avant les ateliers.....	14
1.2.5.2 Pendant les ateliers.....	14
1.2.5.3 Après les ateliers	15
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	16
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche.....</i>	<i>16</i>
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	<i>16</i>
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	17

2.1	FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	17
2.1.1	Recherche mixte à dominante qualitative	17
2.1.2	Approche inductive-déductive.....	18
2.1.3	Démarche compréhensive.....	18
2.1.4	Objectif à visée heuristique.....	18
2.1.5	Enjeu ontogénétique.....	19
2.2	NATURE DU CORPUS	20
2.2.1	Récolte de données : questionnaires.....	20
2.2.2	Procédure et protocole de recherche.....	21
2.2.3	Échantillonnage	21
2.3	METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	22
2.3.1	Choix de transcription	22
2.3.2	Traitement des données	22
2.3.3	Méthode d'analyse	23
CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....		24
3.1	PLANS DE TRAVAIL DES CLASSES – MISE EN SITUATION.....	25
3.2	OBJECTIF N°1	26
3.2.1	La modélisation.....	26
3.2.2	Envie et motivation à réaliser le plan de travail.....	28
3.2.2.1	Choix de l'ordre des activités	28
3.2.2.2	Présentation et rythme du plan de travail	29
3.2.2.3	Auto-évaluation	31
3.2.2.4	Variation des formes sociales	33
3.2.2.5	Coopération	35
3.2.3	Posture et actions de l'enseignant.....	36
3.2.3.1	Différenciation	37
♦	Personne ressource.....	37
♦	Contenu du plan de travail.....	38
♦	Paroles de l'enseignant	39
3.3	OBJECTIF N°2	41
3.4	OBJECTIF N°3	43
3.4.1	Les avantages d'utiliser le plan de travail.....	43
3.4.2	Les difficultés à utiliser le plan de travail.....	46
CONCLUSION		49
AUTO-EVALUATION CRITIQUE		50
PERSPECTIVES D'AVENIR.....		51
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		52
ANNEXES		I

Introduction

Motivations

Lors de ma scolarité, en début de cycle 2, j'ai moi-même expérimenté le plan de travail et cet outil pédagogique m'a tout de suite plu et convenu. Je me sentais plus autonome et responsable de mes apprentissages. Je me souviens de la fierté de cocher la case « ok » après avoir terminé et fait vérifier un exercice ou l'autre. L'enseignante était bien entendu là en cas de besoin, mais j'étais « *maitre de mon travail* », et de ce fait, plus investie et motivée. Grâce au plan de travail, j'avais une vue d'ensemble sur les activités et les buts à accomplir, et cela me rassurait.

Lors de mes stages et remplacements, je n'ai pas eu l'opportunité d'expérimenter le plan de travail en tant qu'enseignante. Cependant, j'ai souvent entendu les questions suivantes de la part des élèves : « *Maitresse, je dois faire quoi maintenant ?* », « *Maitresse j'ai tout fini, qu'est-ce que je peux faire ?* ». Malgré le fait d'avoir répété plusieurs fois le travail à effectuer, et de l'avoir écrit au tableau, ce genre de questions est posé. Une partie du temps de l'enseignant est finalement consacré à répondre plusieurs fois à la même question.

Après m'être documentée et avoir discuté avec plusieurs personnes, je pense que le plan de travail pourrait être une solution et une réponse à ce type de questions. J'arrive à percevoir les avantages de cet outil. L'élève devient acteur de ses apprentissages, donc autonome et responsable. Le plan de travail fonctionne généralement à l'aide d'ateliers ayant été modélisés en début de séquence. Cet outil peut rassurer et sécuriser l'élève.

Contexte du champ d'étude

Quelles conséquences le plan de travail a-t-il dans la classe ? Question qui concerne les élèves individuellement et collectivement, mais également l'enseignant : que planifie ce dernier, quelle posture doit-il adopter lors des ateliers et de quelle manière évalue-t-il le travail demandé ?

Plusieurs aspects liés au plan de travail seront considérés dans ce travail, directement et indirectement. Les voici :

- L'autonomie de l'élève
- La responsabilisation de l'élève
- La coopération entre les élèves
- La place de l'enseignant

Le plan de travail regroupe beaucoup de critères identiques à ceux de la construction identitaire, comme l'autonomie, la gestion du temps, la responsabilisation. Cela concerne aussi le vivre ensemble, la solidarité et l'entraide. La confiance en soi peut également être travaillée et développée grâce au plan de travail. Cette pratique demande un apprentissage pour aboutir au bon fonctionnement des habitudes à mettre en place.

Cet outil convient-il à tous les élèves ? Parviennent-ils tous à développer leur autonomie ?

L'hétérogénéité de la société reflétée dans les classes est très complexe à gérer et la différenciation en est l'une des clés. Le fonctionnement du monde et du quotidien actuel pousse au « toujours plus » et l'école devient source de réussite et de performances, parfois au mépris des apprentissages.

Le plan de travail peut-il alors mieux faire comprendre aux élèves les enjeux et valeurs de l'école ?

Élèves et enseignants travaillent ensemble pour assurer la bonne marche de la classe. L'enseignant accompagne les élèves dans leurs progrès et apprentissages. Ce rôle est très important afin de comprendre le fonctionnement d'une classe. Si l'enseignant décide d'introduire le plan de travail dans sa méthode pédagogique, comment fait-il pour rendre ses élèves autonomes, responsables, solidaires et coopératifs ? Comment anticiper et préparer son travail ? Quel est son rôle durant les moments de travail autonome ? Et durant les travaux collectifs ?

Toutes ces questions reflètent la complexité de la mise en place pour que fonctionne une classe avec cet outil. Le bien-être de l'élève dans ses apprentissages est aujourd'hui au centre des préoccupations. Tout au long de ce mémoire de recherche, nous observerons de quelle manière l'enseignant peut encourager l'autonomie, la responsabilisation et la collaboration de ses élèves.

Sujet et question de départ

La question initiale est la suivante :

« Quelle influence le plan de travail a-t-il sur l'autonomie, la responsabilisation des apprentissages et la coopération des élèves ? »

Plan de travail

Ce travail de recherche est découpé en quatre grandes parties distinctes.

La première partie est consacrée à la problématique. Cela englobe une approche théorique du sujet et une définition du cadre de la recherche. La définition de l'objet de recherche est proposée. Ensuite, un bref historique du plan de travail à travers les courants pédagogiques est dressé. La flexibilité du plan de travail est ensuite démontrée, au niveau contenu et structure. Un bilan de la prise en considération de l'autonomie, de la responsabilisation et de la coopération est évoqué. La place de l'enseignant est également abordée. Enfin, nous abordons la question de recherche en détail, puis les objectifs de recherche.

Dans la deuxième partie, la méthodologie, nous indiquons les méthodes utilisées pour mener à bien cette recherche et récolter les données. Il s'agit ici d'une recherche mixte à dominante qualitative. La démarche est compréhensive à visée heuristique, et l'approche est inductive-déductive.

L'outil de collecte de données choisi est le questionnaire. Le choix de l'échantillon est expliqué et justifié. Nous terminons par la transformation des données récoltées sous forme de graphiques et la méthode appliquée pour analyser ces dites-données.

La troisième partie est dédiée à l'analyse des résultats obtenus. Cette analyse, soutenue par des références théoriques et des graphiques créés grâce aux questionnaires, permet de répondre aux objectifs de recherche.

Pour clore ce travail, les points importants survenus dans l'analyse sont repris et synthétisés. Un bilan et une autoévaluation critique du travail et des perspectives sur ma pratique future sont aussi proposés.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

L'élève est, depuis quelques années, au centre des préoccupations pédagogiques : prendre en compte l'hétérogénéité et différencier l'enseignement est la clé de la pédagogie actuelle. Malgré les différences sociales importantes, dont la classe est le miroir, le but de l'école reste le même : donner la possibilité à chaque élève de progresser selon ses ressources, en lui apportant l'aide nécessaire. Selon Meirieu (2009), postuler l'éducabilité tout en respectant la liberté de l'élève, telle est la définition de la pédagogie. Mais comment aider l'élève à devenir autonome dans ses apprentissages, responsable et solidaire avec ses camarades, tout en lui laissant des libertés ? Le plan de travail peut-il alors être une piste ? Mais comment se positionne l'enseignant¹ ?

1.1.1 Le plan de travail

Le plan de travail est, dans certaines classes, un outil de base pour la gestion et les apprentissages. Une fois une activité présente sur le plan terminée et corrigée, l'élève peut cocher la case prouvant que cela a été fait. Selon Caron (1996), le plan de travail est un outil « [...] *qui permet de proposer aux élèves des activités d'apprentissage diversifiées qu'ils pourront réaliser durant un temps donné [...]* » (cité dans Gignac, Normandeau, & Monney, 2018, p. 28). Le temps est ici mis en évidence, ce qui signifie qu'il est une composante importante du plan de travail. La gestion du temps fait partie de l'autonomie, mais également de la responsabilisation de l'élève. Ce dernier semble alors, grâce au plan de travail, acteur de ses apprentissages.

Quant à Iervolino (2007), elle présente le plan de travail comme étant un outil de différenciation et d'autonomie. Selon elle, il permettrait aussi un meilleur suivi de chacun, l'enseignant ayant ainsi plus de temps à disposition grâce à l'autonomie de ses élèves.

Dans la revue *Le Nouvel Éducateur* de novembre 1997, Lèmery cite les bienfaits du travail personnalisé : développement de l'autonomie, l'élève doit gérer lui-même son travail, à son rythme. L'élève, face à lui-même, peut choisir l'exercice, le moment, et respire entre deux ateliers.

Grimler Perregaux (2005) s'est interrogée sur la thématique suivante : le plan de travail permet-il une meilleure organisation pour l'enseignant ? Après avoir interviewé des enseignants du primaire du canton de Genève, elle s'est rendu compte que certains

¹ Dans cette recherche, « enseignant » désignera également son féminin.

nommaient le plan de travail, « planning de la semaine qui ordonne les activités choisies et imposées par l'enseignant » (Grimler Perregaux, 2005, p. 38) alors que certains choisissaient d'appeler cela « contrat de travail » lorsque « le contenu est négocié entre l'enseignant et l'élève » (ibid). Plusieurs enseignants interviewés insistent sur « la lourdeur de l'élaboration du plan de travail » (ibid). Nous reviendrons sur ce contrat un peu plus loin.

Le plan de travail nécessite explications et modélisation sous forme simplifiée au début, pour se complexifier petit à petit. L'élaboration et la planification exigent de l'enseignant une bonne connaissance des outils, ainsi que des besoins éducatifs particuliers de ses élèves. Le programme de l'année doit être divisé et structuré au cours des semaines.

1.1.2 Facultés développées autour du plan de travail

La société actuelle influence énormément le comportement et l'attitude des élèves en classe. L'école devient une « mini société », où la reproduction sociale (Bourdieu, 1971) marche à plein régime. Aujourd'hui, la société pousse aux performances. Certains auront le même état d'esprit en ce qui concerne l'école : « Que le meilleur gagne et malheur aux vaincus » (Buchs, Lehraus, & Crahay, 2012, p. 422). La mission des enseignants est de rappeler les enjeux de l'école : mettre les apprentissages, et non les résultats, en avant. Pour faire prendre conscience de l'importance des apprentissages, les valeurs, comme la coopération ou la responsabilisation, sont indispensables. Celles étudiées ici, l'autonomie ou la coopération entre pairs, font partie des valeurs inéluctables de la construction identitaire permettant d'entrer dans la société. Comme le dit Tourrette (2010), le développement de l'enfant se fait en interaction avec son environnement social et physique. L'école a un impact important sur cette construction identitaire, et donc sur les valeurs qui la construisent.

L'enseignant est le modèle. Des études ont démontré que les élèves reproduisaient le comportement des personnes qu'ils prenaient en exemple. Le rôle de l'enseignant n'est alors pas anodin. L'outil plan de travail, en tant que support proposé par l'enseignant, peut devenir aide et appui et permettre aux élèves d'intégrer ces facultés dans une atmosphère propice aux apprentissages.

L'autonomie, la responsabilisation et la coopération sont des maîtres-mots de cette recherche.

Selon le Larousse (2021), l'autonomie est la capacité de quelqu'un à ne pas dépendre d'autrui. La responsabilisation est le fait d'être responsabilisé et conscient, et la coopération se définit par le fait de participer à une œuvre commune.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Le plan de travail a joué un rôle important quand j'étais à l'école. Durant mes stages, j'ai pu observer qu'autonomie et prise de décision étaient des notions abstraites pour les enfants, et qu'ils n'étaient pas forcément conscients de l'importance des apprentissages. Le plan de travail peut-il accompagner l'élève dans le développement de la responsabilisation ? Lui fait-il, grâce au « contrat », peser l'importance de ses apprentissages, et non de ses performances ?

Je souhaite finalement atteindre mes objectifs en rapport avec l'usage du plan de travail.

Finalement, mes recherches, remises en question, et découvertes sur cette thématique pourraient guider ma pratique professionnelle future.

1.2 État de la question

1.2.1 Bref historique à travers les courants pédagogiques

Le plan de travail ne date pas d'hier. En effet, au début du XX^{ème} siècle, alors que Watson démocratisait le behaviorisme, Helen Parkhurst, une jeune américaine, imagine le *Plan Dalton*. Ce dernier s'appuie sur les recherches de Montessori et est inédit pour l'époque. Helen Parkhurst pense que le génie personnel de l'enfant n'est pas respecté (Carde, 1923). Le *Plan Dalton* est alors la première méthode de pédagogie différenciée : les élèves passent des « contrats » avec l'enseignant, travaillent à leur rythme de façon autonome. Ils répartissent leurs tâches comme ils en ont envie. Cette manière de travailler s'apparente grandement à celle du plan de travail. La différenciation, l'autonomie et la responsabilisation grâce aux contrats, sont mises en avant et l'enfant est considéré comme un être à part entière. L'enseignement est individualisé et tout est pensé en fonction du respect de l'élève et de ses apprentissages. Ce fonctionnement et cette vision n'étaient pas communs à l'époque : « [...] il excite l'intérêt et même l'enthousiasme dans le monde anglo-saxon et les écoles [...] » (Carde, 1923, p. 333).

Cette vision met d'ailleurs un peu plus de temps avant d'arriver sur le continent européen. C'est dans les années 60, en plein courant cognitivisme, où l'élève est passif, que Célestin Freinet (1896-1966) le place comme étant acteur de ses apprentissages. Durant la même époque, Jean Piaget (1896-1980) met l'accent sur les actions de l'enfant, ses sens et ses expérimentations. La pédagogie Freinet parle de l'enfant et de son environnement. De plus, elle est propice au développement de l'autonomie, de la responsabilisation et de l'ouverture aux autres. Plusieurs caractéristiques sont nécessaires à cette méthode et la plupart sont très proches du fonctionnement lié au plan de travail. En effet, la pédagogie Freinet note l'importance du rythme d'apprentissage individualisé par des tâches et activités individuelles

à l'élève à accomplir. Cette caractéristique-ci s'apparente fortement à l'usage du plan de travail. L'autonomie est favorisée dans la méthode Freinet : l'élève gère son rythme et ses activités. La coopération entre pairs est avantagée par les travaux de groupes, développant dialogue, respect et solidarité. La place de l'enseignant fait partie de la pédagogie Freinet : l'enseignant n'est plus supérieur aux élèves, contrairement à la pédagogie traditionnelle, mais il est là pour les accompagner dans leurs apprentissages et leurs progrès.

Cette vision est donc très proche de celle du plan de travail.

Aujourd'hui, le plan de travail est utilisé, mais n'est pas un outil présent dans toutes les classes. C'est un élément clé du fonctionnement de la classe flexible, en plus de l'organisation spatiale de la classe, ou encore de la répartition du matériel. Ce fonctionnement est beaucoup plus fréquent aux États-Unis ou encore au Canada (Queloz & Voisard, 2019). L'élève est au centre des préoccupations, la pédagogie actuelle se veut active et sociale. Les apprenants doivent co-construire leurs savoirs et savoir-faire. La différenciation, élément indispensable, permet de considérer et respecter l'élève, son rythme et ses capacités. D'ailleurs, Meirieu (2012) dit qu'il ne faut pas prendre les enfants pour des marionnettes, mais les prendre comme ils sont.

1.2.2 Plan de travail

Le plan de travail peut être aménagé et construit de différentes manières, selon le programme (par exemple le PER), les préférences de l'enseignant ou les besoins de l'élève.

1.2.2.1 PLANIFICATION DES ATELIERS : DEUX EXEMPLES SITUÉS DANS LA PRATIQUE

La planification des ateliers peut s'étendre sur différentes durées. Cependant, le plan hebdomadaire est le plus courant. L'exemple ci-contre montre un plan de travail de la semaine pour des 5^{ème} Harmos en maths et en français. Les élèves reçoivent leur plan le lundi, et doivent l'avoir terminé pour le vendredi. Le temps consacré dépend de l'organisation de l'enseignant. *Maitresse Écline* (du blog [maitresseecline.ch](http://www.maitresseecline.ch)), l'enseignante ayant créé le plan ci-contre², fonctionne comme ceci : elle débute la leçon par une activité commune, peut-être pour réactiver les connaissances. Cette réactivation terminée, les élèves passent au plan de la semaine. *Lutin Bazar*, un enseignant à la tête d'un blog

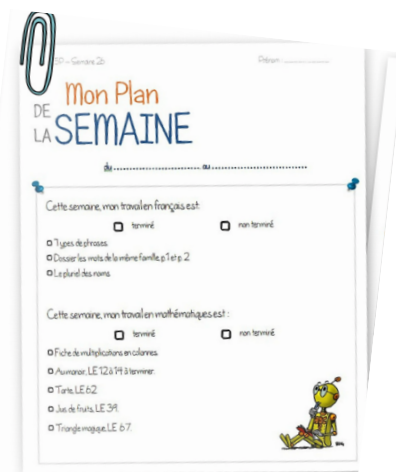


Figure 1 : Exemple de plan de travail hebdomadaire en 5H

² Maitresse Ecline (2014, mai 9). Le plan de la semaine. Repéré à : <http://www.maitresseecline.ch/le-plan-de-la-semaine-a107694888>

(lutinbazar.fr), consacre deux leçons par semaine aux exercices du plan de travail. Les élèves peuvent avancer dans leurs exercices autonomes après avoir terminé les activités journalières obligatoires. Le plan de travail ne contient donc pas toujours tous les exercices à faire, mais une partie de ceux-ci, par exemple ceux de la phase de consolidation. La modélisation et l'institutionnalisation ont eu lieu durant un temps précédant les activités proposées par le plan de travail. *Lutin Bazar* mentionne plusieurs raisons de distribuer des plans de travail hebdomadaires. Il affirme que le fait de recevoir quelque chose de nouveau chaque semaine est plus motivant pour tous les élèves. Si l'élève a rencontré des difficultés les jours précédents, il peut repartir sur de nouvelles bases.

Lutin Bazar fait part d'une observation non négligeable : tous les exercices tiennent sur une feuille recto-verso, c'est beaucoup plus simple à gérer pour les élèves ! Avec trois feuilles pour trois semaines par exemple, cela serait plus compliqué d'avoir une vue d'ensemble et de se représenter le travail à fournir.

1.2.2.2 FORME ET STRUCTURE DU PLAN DE TRAVAIL

Comme le dit Schon (1994), tous les enseignants sont des praticiens réflexifs avec une logique propre. La fréquence à laquelle un nouveau plan de travail est distribué, les choix de la forme, des couleurs, de l'organisation du plan de travail, sont personnels à l'enseignant.

Certains enseignants utilisent des plans de travail pour les branches dites « principales », qui sont mathématiques et français. D'autres l'emploient pour l'histoire, la géographie ou les sciences...

Certains enseignants créent un plan de travail de base et ajoutent, enlèvent ou modifient des activités en fonction des besoins de leurs élèves. *Lutin Bazar* par exemple, parle d'un plan de travail à plusieurs niveaux, suivant quels exercices l'élève doit ou ne doit pas faire. D'autres font directement des plans de travail différents selon les besoins de leurs élèves. Dans les deux cas, il s'agit de différenciation. Mais il reste un document propre à chaque élève (Connac, 2017).

Parfois, les activités sont classées selon leur degré d'importance : à faire immédiatement, ou non urgentes. Il est aussi possible que certaines activités soient facultatives.

Connac (2017) souligne que le plan de travail n'est pas une feuille de route. La feuille de route est là pour motiver l'enfant et ce dernier ne fait que choisir l'ordre de ses tâches. En revanche, le plan de travail a pour but de responsabiliser. Les élèves choisissent l'ordre des tâches, mais ont plusieurs alternatives également. Par exemple, trois productions écrites seront proposées et ils ne devront en sélectionner qu'une seule.

	Feuille de route	Contrat de travail	Plan de travail
Supports	<i>Un document identique</i>	<i>Une matrice commune Des tableaux de suivi de progressivités</i>	<i>Une matrice commune Des tableaux de suivi de progressivités et des projets</i>
Nature des activités	<i>Les mêmes pour tous les élèves</i>	<i>En partie adaptées à chaque élève</i>	<i>Adaptées à chaque élève et à son initiative (projets personnels)</i>
Nature de l'autonomie	<i>Choix de l'ordre des tâches</i>	<i>Ordre des tâches Choix des activités prescrites</i>	<i>Ordre des tâches Choix des activités prescrites et des projets personnels</i>
Part de l'enseignant	<i>Choisit les activités et contrôle</i>	<i>Aide à la détermination des activités</i>	<i>Suscite l'initiative et aide aux choix</i>
Objectifs	<i>Motiver</i>	<i>Individualiser</i>	<i>Responsabiliser</i>

Figure 2 : Plan de travail selon S. Connac (2017)

Toujours selon Connac (2017), voici comment devrait être construit un plan de travail : une partie d'activités communes, une partie planifiée, adaptée aux progrès individuels, une autre pour les projets personnels, une marque de validation par l'enseignant et une partie bilan pour les élèves. Ce bilan fait office d'auto-évaluation. Les élèves peuvent estimer les efforts qu'ils pensent avoir fournis, et évaluent leur comportement responsable et autonome.

1.2.2.3 TEMPORALITE

Tableau 1 : Synthèse de quelques grandes étapes dans les constructions temporelles pendant l'enfance. (Tartas, 2010)

Périodes de l'enfance	Construits temporels	Exemples de conduites temporelles
Bébé (0-1 an 1/2)	Perception des rythmes	Activités rythmiques (suction...)
	1 ^{ère} attitudes temporelles	Gestes temporels : attendre, désirer...
	Permanence de l'objet / de soi	Imitation différée de séquences d'actions familières
	Représentation d'événements du temps proche : début de l'ordre temporel	
Petite enfance (1an 1/2 - 4/5 ans)	Développement des marques temporelles dans le langage	Présent, passé, futur Adverbes temporels
	Soi étendu temporellement	Reconnaissance de soi à différents âges, début des récits autobiographiques
	Script : ordre temporel d'événements du temps proche au temps lointain	Petites narrations quotidiennes coconstruites puis élaborées par l'enfant Systèmes de repérage avant/après : les événements comme repères pour d'autres Planifier des actions
Enfance (5/6 ans - 10/11 ans)	Temps conventionnel : ordre, récurrence	Les jours, les heures et les mois comme repères
	Calculs temporels : durée, vitesse	Comparer des durées, des âges, résoudre des problèmes de vitesse, de durée de trajet
	Temps historique	Situations d'enseignement-apprentissage de l'histoire : apprendre de nouvelles unités : siècles Comparer le présent et le passé lointain pour le comprendre Début de compréhension du temps comme une construction humaine...

Comme mentionné au point 1.2.2.1 Planification des ateliers : , la temporalité est une variable à ne pas laisser pour compte dans le processus du plan de travail. Les enfants, selon Tartas (2010), développent leur représentation du temps à travers plusieurs étapes. Les élèves interrogés sont au cycle 2, donc normalement à la fin de l'étape « enfance ». Nous voyons dans le Tableau 1 que les repères de l'enfant à ce moment-là sont les jours, les heures et les mois. Le fait de fonctionner par plan hebdomadaire serait donc un moyen d'aider les élèves à se repérer. C'est d'ailleurs la pratique la plus courante.

1.2.2.4 OBJECTIFS ET BIENFAITS DU PLAN DE TRAVAIL

Plusieurs objectifs peuvent être atteints grâce au plan de travail. L'utiliser comporte aussi des avantages.

Selon Connac (2017), plusieurs objectifs non négligeables sont à mettre en avant. L'élève peut faire évoluer ses apprentissages à partir de ce qu'il sait, ce qui tend vers de l'autonomie d'apprentissage. Il peut aussi proposer, préparer, conduire et évaluer des projets personnels ou collectifs, choisir et organiser son propre travail. Le travail autonome le pousse aussi à utiliser des référentiels, comme le dictionnaire, ou à coopérer avec les autres, à communiquer et à se sociabiliser.

Les objectifs et avantages sont nombreux pour les élèves, mais aussi pour les enseignants. Utiliser le plan de travail aide l'enseignant à gérer l'hétérogénéité de sa classe, à responsabiliser ses élèves par une autonomie coopérative, mais également à se donner les moyens de se mettre en retrait, afin d'observer le groupe-classe, pour intervenir si besoin. Selon Pourtier (2012), d'autres avantages s'ajoutent à ceux que nous avons déjà évoqués. Selon elle, l'élève est libre dans son travail, cela lui permet d'aller à son rythme et de développer sa persévérance, ainsi que son esprit de solidarité. Pour l'enseignant, cela permet de libérer du temps pour s'occuper de certains élèves qui demandent davantage d'attention.

Enfin, pour Viau (2009), le plan de travail aurait pour conséquence un investissement plus important des enfants dans la tâche. Par ailleurs, cela permettrait aussi d'augmenter leur motivation et leur goût d'apprendre, étant donné qu'ils ont le sentiment d'un plus grand contrôle sur la tâche. Viau (2000) cite également plusieurs sources de motivation pour l'élève, comme le fait d'avoir un but, sa perception à réussir ou encore de contrôle sur la tâche.

Tous ces avantages se retrouveront-ils dans les résultats des questionnaires ? Cette méthode organisationnelle convient-elle à tous les élèves et en tirent-ils tous du positif ?

1.2.3 Autonomie et responsabilisation

Selon Meirieu (1998), autonomie est souvent confondue avec débrouillardise. Pour lui, avant de parler d'autonomie, il faut définir un champ de compétences. Le nôtre est donc la gestion et l'organisation du travail scolaire en tant qu'élève. Toujours d'après Meirieu, tout se joue dans le rapport entre le développement de l'enfant et ses apprentissages. Plusieurs variables sont à prendre en compte : la zone proximale de développement de l'élève (Vygotsky, 1896-1934), l'étayage mis en place, et le transfert auquel l'élève procède. L'autonomie n'est donc pas un don, mais bel et bien un apprentissage.

En 1998, Meirieu reprend Pestalozzi : « l'autonomie est ce qui permet à chacun de faire œuvre de lui-même » (p. 76).

Lahire (2001) s'accorde avec les dires de Meirieu. Pour lui, l'autonomie est une démarche d'apprentissage d'autorégulation qui se décline en trois points :

- La transparence : tout doit être dit et explicité à l'élève
- L'objectivation : l'élève doit pouvoir s'appuyer sur des savoirs qu'il a déjà acquis
- La publicisation : des ressources visuelles (affiches, panneaux) doivent être accessibles pour les élèves (p. 153).

Lahire (1999) parle aussi de la notion de valeur liée à l'autonomie. Selon lui, l'autonomie est l'une des grandes valeurs à partir de laquelle on mesure et on évalue la dignité des uns et des autres, voire leur entrée dans l'humanité. Les enjeux de l'autonomie dépassent alors le cadre de l'école et s'élargissent à d'autres champs de compétences, telle que la citoyenneté (Pagoni-Andréani, 2004).

Selon Benson (2013), un élève est autonome s'il est capable de prendre le contrôle de ce qu'il apprend, ce qui s'apparente à une autonomie de volonté (Join-Lambert Milova, 2006). Le plan de travail pourrait être une aide afin de prendre le contrôle des apprentissages. O'Toole (2010) rejoint l'idée que le plan de travail aide au développement de l'autonomie :

Quand les élèves ont la possibilité de choisir ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent, ils affirment leur besoin d'autonomie et de créativité. Dès lors, les élèves se sentent plus responsables, ce qui contribue à créer de l'espoir et de l'optimisme envers l'avenir, ainsi qu'une plus grande confiance en soi. (p. 54)

D'ailleurs, le Plan d'études romand, dans le domaine des choix et projets personnels, qui fait partie des capacités transversales, est mentionné l'objectif suivant : l'enfant doit renforcer son identité sociale et devenir un membre autonome. Ceci signifie qu'il doit passer par l'apprentissage du choix, par conséquent de l'autonomie. Les stratégies et la démarche réflexive (PER) demandent également de faire appel à l'autonomie.

De l'autonomie découle la responsabilisation. Cette dernière est à lier au savoir, donc aux apprentissages des élèves (Connac, 2012). La responsabilisation fait référence à un choix qui mène à l'action (Simon, 1993). Alors si être capable d'effectuer des choix selon sa propre loi correspond à l'autonomie, le fait de les assumer se nomme la responsabilité.

Selon Connac (2012), un élève est responsable s'il est maître de ses choix, si ses choix sont informés et s'il est capable d'agir au sein de la classe. La dimension sociale est ici relevée.

Ainsi, un plan de travail est un support de responsabilisation s'il permet de :

- Reconnaître les responsabilités acceptées par les élèves au sein de la classe
- Autoriser l'autoévaluation du travail scolaire
- Symboliser le sérieux avec lequel le travail a été réalisé (Seron, Ausloos, & Benoit, 2002, p. 186)

Ces trois conditions se rapprochent étroitement de la première spécificité de la pédagogie Freinet : la transformation du rapport au savoir des élèves.

1.2.3.1 CONTRAT DIDACTIQUE

Selon Lahire (2001), l'élève ne travaille plus car l'enseignant l'exige, mais parce qu'il a passé « contrat de travail » avec lui et qu'il doit le respecter. L'autonomie et la responsabilisation développées grâce à ce fonctionnement rendent l'élève responsable et maître de son travail.

Cela peut faire penser au contrat didactique (Brousseau, 1980) qui réunit l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus par l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par l'enseignant. Le plan de travail serait alors l'objet remplaçant ce contrat tacite de base. L'élève sait ce qu'il doit faire, mais il garde en tête que l'enseignant est là pour l'aider et l'épauler en cas de besoin : chacun a sa place et son rôle définis et sait ce qui est attendu de lui. Peut-être est-ce un moyen plus concret pour les élèves de se rendre compte de leur rôle. Ils ont un objet entre les mains et ce qu'ils doivent faire est écrit noir sur blanc. Ils savent comment cela fonctionne, mais l'enseignant est toujours là si besoin.

Maria Luisa Schubauer-Leoni (1988) nous parle de contrat didactique différentiel. Ce concept permet d'analyser plus spécifiquement les interactions et la gestion enseignante. Le comportement que l'enseignant a avec chaque élève ou avec la classe, donc collectivement. Le contrat est passé non avec l'entièreté de la classe, mais avec des sous-groupes d'élèves qui correspondent à telle ou telle position relative au sein de la classe. Ce type de contrat est-il passé à travers l'usage du plan de travail ?

1.2.4 Coopération

La coopération n'est pas à confondre avec la collaboration ! En effet, la collaboration est la somme du travail des parties individuelles afin de créer un produit final. La coopération, quant à elle, nécessite de la communication, de se mettre d'accord afin de travailler ensemble, intelligemment, pour obtenir un résultat plus grand que simplement la somme des parties. La coopération est un facteur favorisant les apprentissages. Le plan de travail peut susciter la coopération et l'entraide entre élèves, grâce à la communication.

Selon Connac (2015), la coopération scolaire entre pairs est l'ensemble des situations où des élèves produisent ou apprennent à plusieurs. Il décortique la coopération en quatre pratiques coopératives :

- les pratiques d'aide : l'enfant est reconnu comme un expert pouvant apporter l'aide nécessaire à l'un de ses camarades.
- les pratiques d'entraide : les enfants rassemblent leurs connaissances pour résoudre un problème.
- les pratiques de tutorat : un enfant se porte volontaire pour assister l'un de ses camarades sur une période définie.
- les pratiques de travail de groupe : les enfants coopèrent afin de créer un produit final.

Ces quatre pratiques s'appuient sur un acte autonome des élèves. La coopération nécessite donc de l'autonomie, tout comme l'utilisation du plan de travail, qui développe également des postures d'autocontrainte (Durler, 2015).

Connac (2009) nous décrit l'aide et l'entraide comme ayant le rôle de « rendre service », alors que le tutorat est une pratique organisationnelle institutionnalisée.

Le plan de travail peut amener à des moments de coopération, même durant un temps de travail individuel : un élève peut demander de l'aide à l'un de ses camarades, par exemple. Des moments peuvent aussi être organisés par l'enseignant comme étant des instants de travail collectif (entraide, travaux de groupe...).

1.2.5 Place de l'enseignant

Comme évoqué plus haut (1.1.2), l'enseignant est le modèle sur lequel les élèves s'appuient. Mais lorsque le plan de travail est mis en place dans une classe, quelle posture l'enseignant doit-il adopter lors des moments de travaux individuels ou collectifs ?

1.2.5.1 AVANT LES ATELIERS

Anticiper est indispensable avant de lancer les élèves dans le plan de travail. Selon Raymond, Barry, & Plourde (2018), cela requiert une planification rigoureuse. Il faut d'abord lister clairement des intentions pédagogiques et didactiques. Ensuite, comme dans toute situation didactique, il est nécessaire d'anticiper les obstacles potentiels, donc de procéder à une analyse a priori. L'enseignant doit aussi déterminer des activités obligatoires et des moments d'interaction. Lahire (2001) nous dit qu'il est également indispensable d'avoir une bonne connaissance préalable de ses élèves : leurs besoins, leurs facilités/difficultés...

Il lui revient ensuite de procéder à une modélisation des ateliers. En temps normal, ce ne sont pas des nouveaux savoirs qui y sont inculqués, mais des savoirs vus en classe, qui sont consolidés durant les ateliers.

1.2.5.2 PENDANT LES ATELIERS

Lors des ateliers autonomes ou collectifs, l'enseignant ne doit pas adopter un rapport trop directif aux élèves, donc ne pas trop parler (Lahire, 2001). En effet, le savoir n'est pas inculqué, mais co-construit avec les élèves, l'optique d'une pédagogie active.

L'enseignant a donc un rôle de guide, il anime, mais il reste pour autant la personne-ressource.

Pour développer la coopération, le maître, en plus d'être le modèle, peut proposer des activités développant l'esprit d'équipe, comme des jeux de rôles ou des réflexions collectives (Buchs et al., 2012.). Selon Connac (2012), il doit y avoir un équilibre entre les temps collectifs et les temps personnalisés. Les temps collectifs seraient plus nombreux au début de l'année, pour terminer par un équilibre 50/50 à la fin de l'année avec les temps personnalisés.

L'enseignant doit adopter une posture de retrait lorsque les élèves sont autonomes. Au cas où certains enfants ne travailleraient pas ou auraient des difficultés, il doit rester vigilant. Dans les moments collectifs, il se doit de favoriser la coopération et l'entraide, il aurait dans ce cas-là plutôt un rôle de guide. Sa posture, ses gestes, ses paroles, ont pour but de rendre ses élèves autonomes et responsables, mais aussi de favoriser leur coopération, afin de soutenir les apprentissages.

L'enseignant peut également amener de la différenciation lors des activités du plan de travail. En effet, selon Leroux et Paré (2016), il y a quatre axes de différenciation :

Tableau 2 : Tableau des 4 axes de différenciation de Leroux & Paré (2016)

Différencier les structures	Différencier les contenus
L'organisation de la classe : <ul style="list-style-type: none"> • Les types de regroupement des élèves • Les modalités de travail (ateliers, centres d'apprentissage, travail autonome) • Les outils de gestion du temps (par exemple : plan de travail, tableau de programmation) • Les ressources matérielles disponibles • L'aménagement physique de la classe • ... 	Les apprentissages à faire : <ul style="list-style-type: none"> • Les sujets des textes et des leçons • Les savoirs et les compétences • Les degrés de complexité • Le matériel didactique exploité qui aborde des sujets divers • ...
Différencier les processus	Différencier les productions
Les éléments sur lesquels est basée la stratégie pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> • Les champs d'intérêt • Les connaissances antérieures des élèves et leur niveau de compétence • L'étayage et la rétroaction par l'enseignant, entre les pairs, par la technologie, par un mentor ou une autre ressource de l'école ou de la communauté • Le niveau de développement des élèves (moteur, cognitif, social, affectif, langagier) • La motivation et l'engagement dans les activités • Le cadre de vie des élèves (origine socio-culturelle, stratégies parentales, etc.) 	La réalisation et les modes de communication : <ul style="list-style-type: none"> • Les modes d'expression • Les destinataires • Les projets et les créations • Les modalités d'évaluation des apprentissages • Les critères ou niveaux de production exigés (qualitatifs ou quantitatifs) • ...

1.2.5.3 APRES LES ATELIERS

L'enseignant doit s'assurer de la bonne compréhension des objectifs proposés par les différents ateliers. Pour cela, il doit évaluer le travail des élèves. Souvent, une case est disponible sur le plan de travail pour que l'enseignant puisse y mettre une croix ou un commentaire sur l'activité effectuée par l'élève.

Une autoévaluation permet aux élèves d'être responsables de leur travail (ceci est même conseillé). Cela entraîne la métacognition et fait réfléchir l'élève sur ce qui a été accompli facilement ou difficilement, sur ce qui l'a aidé, comment il y est parvenu... (Elmesbahi, & Malaizé, 2015).

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Suite à diverses explorations, plusieurs questions me semblent évidentes. Le plan de travail favorise-t-il l'autonomie et la coopération des élèves ? Est-il avantageux pour toutes et tous dans la classe ? Permet-il de favoriser les apprentissages ? Est-il un outil propice à la responsabilisation ? Ces différentes questions m'ont permis d'aboutir à la question de recherche qui suit :

« En quoi le plan de travail est-il un outil permettant la responsabilisation sociale et la responsabilisation des apprentissages des élèves ? »

1.3.2 Objectifs de recherche

Pour donner suite aux divers chapitres théoriques, une question de recherche a été posée. Le but de cette recherche sera d'y répondre, au moyen de la méthodologie proposée au point suivant. Pour cela, trois objectifs de recherche ont été émis d'après les diverses explorations effectuées, ainsi que d'après ma propre expérience professionnelle et personnelle.

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que cette recherche est de nature à dominante qualitative. L'objectif général de ce travail est d'avoir les points de vue des élèves et de leurs enseignants par rapport au plan de travail. Trois objectifs plus spécifiques ont alors été formulés :

Objectif n°1 : Distinguer les éléments liés au plan de travail qui contribuent au développement de la responsabilisation des élèves (ce qui inclut leur autonomie et leur coopération).

Objectif n°2 : Préciser la nature du contrat entre les élèves et l'enseignant.

Objectif n°3 : Lister les avantages et les difficultés liés au plan de travail.

Ces divers objectifs ont pour but de guider ma recherche, mais également de me donner des pistes pour mon futur professionnel.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Dans le but de répondre à la problématique, une recherche par le biais de questionnaires à des enseignants et leurs élèves est privilégiée. La recherche réalisée est principalement qualitative, mais le type quantitatif sera cependant présent dans ce travail de recherche. La démarche est compréhensive et l'approche inductive-déductive. L'objectif est à visée heuristique, puisqu'il s'agit de découvrir et de développer des connaissances sur les pratiques enseignantes. En ce qui concerne l'enjeu, il est d'ordre ontogénétique.

La recherche se centre sur le cycle 2. Les classes ont été choisies avec, comme seuls critères : le cycle 2, et l'usage du plan de travail. La démarche est décrite ci-dessous.

2.1.1 Recherche mixte à dominante qualitative

Pour réaliser la recherche, le type qualitatif a été privilégié, puisque la recherche « vise à extraire le sens plutôt que de transformer les données en pourcentage ou en statistique et capte des données sur les perceptions des acteurs » (Pasche Gossin, 2019-2020).

Le but premier de cette recherche est de récolter l'avis des sujets, ici des enseignants et de leurs élèves. Toutefois, ce sont des questionnaires qui sont distribués pour récolter les données. Cet outil de collecte sert généralement à recenser des données quantitatives, et non qualitatives. Cependant, la majorité des questions sont ouvertes. Les réponses qui en ressortent sont en réalité de type qualitatif. Nous pouvons alors définir que les données récoltées sont de type qualitatif, étant donné qu'il s'agit de l'avis des sujets, mais que certaines subissent un traitement quantitatif lors de leur compilation (données chiffrées). Cette recherche est finalement mixte, mais comporte une dominante qualitative (Giroux & Tremblay, 2009).

La recherche se concentre finalement majoritairement sur la qualité des données recueillies. Comme l'explique Fortin (2010) : « Les données qualitatives sont recueillies sous forme narrative et prennent la forme de mots ou d'images plutôt que de nombres » (p. 25). Elle ajoute également que « le but des recherches qualitatives est de découvrir, d'explorer, de décrire des phénomènes et d'en comprendre l'essence » (ibid). Dans cette recherche, la narration sera présente sous la forme des réponses aux questions ouvertes.

Lamoureux (2000) met en avant que la recherche qualitative a pour avantage « de découvrir des éléments de la réalité qui seraient passés inaperçus dans une recherche quantitative » (p. 39).

2.1.2 Approche inductive-déductive

L'approche de ce travail de recherche est de type inductif-déductif. En effet, il s'agit « d'une démarche de construction progressive qui fait usage à chaque étape de retours en arrière inductifs autant que de déductions proactives » (Balsev & Saada-Robert, 2006, p. 88). Ce sont alors des procédés qui s'emboîtent les uns dans les autres. Le procédé appliqué aux données issues de la problématique s'ajoute au procédé appliqué aux données recueillies sur le terrain, ici les réponses aux questionnaires. Finalement, ce sont des allers-retours déductifs et inductifs entre la théorie posée et les données recueillies.

Concernant le procédé inductif, Thomas (2006) mentionne qu'il permet de condenser les données brutes dans un résumé, d'établir des liens entre les divers objectifs de recherche et les catégories qui découlent des données brutes et finalement, de développer un cadre de référence à partir des nouvelles catégories émergentes.

2.1.3 Démarche compréhensive

La démarche de cette recherche est compréhensive. Selon Paillé & Mucchielli (2012) ce type d'approche permet « d'entrer dans le vécu et le ressenti d'un autre homme » (p. 29). Schurmans (2009) considère que cette approche a pour principal but la production de connaissances théoriques et qu'elle dégage, pour cela, un système d'hypothèses, et un processus de validation, dit empirique. L'empirie liée à ce travail est constituée de trois classes, donc des élèves et de leurs enseignantes. Cette recherche est à petite échelle et reste modeste quant à une influence quelconque sur les avancées pédagogiques. Cette recherche est compréhensive du fait qu'elle a pour objectif de comprendre les pratiques enseignantes. Dans ce cas, plus spécifiquement en quoi le plan de travail est responsabilisant, et pour qui il l'est. La démarche compréhensive permet également au lecteur de se rendre compte des différentes phases de construction du travail, ainsi que d'avoir un regard compréhensif de la réalité observée (Charmillot & Dayer, 2012).

2.1.4 Objectif à visée heuristique

Cette recherche est à visée heuristique, car, comme le mentionnent Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin (2010), « il est question de décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (p. 165). Ce type de démarche permet donc de découvrir, comprendre et analyser, en plus d'expliquer des connaissances sur les pratiques enseignantes. Ces mêmes auteurs mentionnent Turpin (2013), qui dit que « les approches méthodologiques à visée heuristique permettent au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes » (p. 170).

2.1.5 Enjeu ontogénétique

Selon Van der Maren (2003), il existe quatre types d'enjeux. Le premier est de type ontogénétique, ce qui signifie que l'on cherche à se perfectionner, à se développer par la réflexion sur l'action. Le deuxième est l'enjeu nomothétique, qui se définit par le fait de produire un savoir savant. Le troisième, l'enjeu politique, se caractérise par le changement des pratiques des individus et des institutions. Finalement, le dernier est de type pragmatique et vise à résoudre des problèmes de dysfonctionnement.

Dans cette recherche, l'enjeu est ontogénétique. En effet, cette recherche et ses différents objectifs vont me permettre de développer mon moi professionnel, ainsi que ma manière d'enseigner. Étant donné que le plan de travail est un outil que j'aimerais mettre en place dans mon futur professionnel, les différents résultats de cette recherche vont m'aider à avoir le recul nécessaire, et à récolter plusieurs pistes d'action pour pouvoir me perfectionner dans ma réflexion.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte de données : questionnaires

En vue d'apporter des éléments de compréhension et répondre aux diverses questions posées, l'outil de collecte de données sélectionné est le questionnaire. Ce dernier est défini comme tel par Lamoureux (2006) : « un outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage écrit de personnes ; ses questions mesurent des comportements (faits) ou des attitudes (opinions) » (p. 139).

Un questionnaire sera donc distribué aux enseignants, et un autre à leurs élèves, afin de pouvoir confronter les avis et ressentis des deux entités. Le questionnaire pour les enseignants a été réalisé sur la plateforme Google Forms, car il est plutôt long et beaucoup de questions sont ouvertes. Il apparaît dès lors plus pratique pour eux d'y répondre avec un outil informatique. Cet outil informatique sera également très pratique et bénéfique lors de l'analyse des données. Les questions destinées aux élèves sont moins nombreuses et en plus de cela, ce n'est pas certain que toutes les classes soient munies d'assez d'ordinateurs ou de tablettes pour chaque élève. Le choix de la forme s'est donc porté sur celle traditionnelle : le papier.

Les questionnaires ont été privilégiés car il est probable que les sujets soient moins gênés et répondent plus honnêtement par écrit plutôt que lors d'entretiens. Le fait que les élèves soient en nombre assez conséquent a également joué un rôle (trois classes), il aurait été difficile de faire passer des entretiens à chacun d'eux. De ce fait, l'intérêt de collecter les réponses de leurs enseignants au moyen d'un autre outil que le questionnaire paraît dépourvu de sens (Annexes).

Comme décrit plus haut dans ce travail, la majorité des questions sont de type ouvert et comprennent, selon Giroux et Tremblay (2009) trois avantages à ne pas négliger :

- Elles permettent l'expression des perceptions du répondant ou parfois de ses sentiments;
- Elles ne limitent pas l'étendue possible des réponses ;
- Elles apportent au chercheur des idées, des suggestions ou des pistes d'études.

Des questions fermées sont également proposées dans les deux questionnaires. Comme mentionné auparavant, ce sont les avis des personnes interrogées qui nous intéressent, alors après les questions dichotomiques, la question « pourquoi » est très souvent posée.

Après avoir élaboré les questionnaires et avant de les transmettre aux sujets, diverses personnes les ont relus, afin de pouvoir rectifier ou ajuster quelques questions ou aspects techniques. Grâce à leurs remarques, le temps pour répondre aux questionnaires a pu être

estimé, et il a été défini comme adéquat. Il a aussi été possible de constater que quelques questions étaient mal tournées ou mal formulées.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Premièrement, il a fallu trouver et contacter des enseignants et leur classe, susceptibles de répondre aux critères, et favorables à la procédure des questionnaires prévus. Les premiers contacts se sont effectués par e-mail.

Un contrat de recherche pour les enseignants, ainsi qu'une lettre d'informations aux parents des élèves ont été établis, afin de garantir l'anonymat et la confidentialité des données recensées (Annexes).

Les contrats de recherche ainsi que la lettre d'informations pour les parents ont été envoyés début octobre. Le délai de restitution de ces deux documents était fixé au 29 octobre 2021. À la suite de cela, les questionnaires ont été distribués et demandés en retour pour le 15 novembre 2021.

2.2.3 Échantillonnage

Population de référence

L'échantillonnage a été choisi en fonction des sujets (élèves et enseignants) et l'objet de recherche (plan de travail). L'échantillon est donc constitué d'enseignants et de leurs élèves. Tous les enseignants travaillent dans l'espace BEJUNE.

Critères de sélection

Les critères de sélection se comptent au nombre de deux : les classes doivent faire partie du cycle 2 et utiliser un plan de travail en classe. L'âge, le sexe, le lieu de travail des enseignants ou encore le nombre d'élèves ne sont pas pris en compte.

Trois classes ont accepté de participer à la recherche, dont une en 5-6H et deux en 7-8H. Les trois classes sont en milieu rural, mais cela est une pure coïncidence.

Les branches dans lesquelles le plan de travail est utilisé n'étaient pas importantes, le noyau de la recherche étant l'autonomie et la responsabilisation, et non les compétences et connaissances enseignées. Toutefois, toutes les classes interrogées utilisent le plan de travail soit en français, soit en mathématiques. Par conséquent, ceci a un impact sur les questions posées dans les questionnaires.

Recrutement

Le recrutement s'est fait par le biais de mes propres connaissances, ainsi que par le réseau social Facebook. Je connais finalement deux des enseignants sélectionnés pour la recherche, la troisième personne m'est inconnue. Afin de tenir compte de l'anonymat de chacune, et comme convenu dans le contrat de recherche, des prénoms d'emprunt auraient dû être choisis. L'une des enseignantes ayant choisi le prénom réel d'une autre participante, j'ai décidé de les numéroter de la manière suivante :

Tableau 3 : Citation des Enseignantes

PRENOMS D'EMPRUNT	DEGRES D'ENSEIGNEMENT
ENSEIGNANTE 1	7-8H
ENSEIGNANTE 2	7-8H
ENSEIGNANTE 3	5-6H

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Choix de transcription

La plupart des questions étant ouvertes, il a fallu faire un choix afin de présenter les réponses des élèves, ainsi que celles des enseignants. Les verbatims, sont en italique afin de pouvoir les différencier du texte. Afin de faciliter la lecture, les erreurs orthographiques sont exemptées des verbatims, mais la construction syntaxique en reste intacte. Parfois, des réponses d'élèves sous formes d'images sont insérées dans le texte pour exemplifier les propos. Les élèves sont nommés par le numéro attribué à leur enseignante, et complété par une lettre (Exemple : Elève 1A).

2.3.2 Traitement des données

Premièrement, il est indispensable de s'imprégner des données. Pour ce faire, les données sont d'abord toutes relues. Un « pré-traitement » est ensuite effectué. Cela signifie le nettoyage des données de mauvaise qualité, comme les réponses vides ou incomplètes. En même temps que cela, plusieurs catégories de questionnaires sont créées, d'un côté les réponses des enseignantes, de l'autre celles des élèves. Les réponses des élèves sont encore divisées par classe, afin de pouvoir, par la suite, faire des comparaisons entre les réponses des différentes classes, ou entre un enseignant et ses élèves.

Puis, l'opération d'étiquetage des données commence. Pour ce faire, les données récoltées sont reprises une à une afin de pouvoir les classer par catégories. Comme dit plus haut, il s'agit principalement de questions ouvertes. Les réponses qui allaient dans le même sens correspondent donc à une catégorie. La phase de regroupement des données arrive, c'est-à-dire le regroupement des données similaires. Cette étape permet de pouvoir comparer et quantifier en donnant des tendances si nécessaire. Une fois la phase de regroupement effectuée, les données quantifiables ont pu être insérées dans des tableaux Excel, afin de pouvoir les transformer en graphiques, qui permettent de faciliter l'analyse. Les données qualitatives regroupées par catégories ont été réécrites sous une même formulation afin de faciliter également l'analyse. D'ailleurs, Lamoureux (2006) écrit qu'il est indispensable de « regrouper les informations semblables pour en évaluer l'importance relative » (p. 205).

2.3.3 Méthode d'analyse

Afin d'interpréter les données traitées, l'analyse thématique est privilégiée, ce qui consiste à découper et analyser par thèmes les données recueillies. Comme Fortin (2010) le mentionne, l'analyse de contenu traite les données qualitatives afin de faire ressortir des thèmes remarquables. Dans cette recherche, quatre thématiques ressortent : l'autonomie des élèves, la coopération, la responsabilisation, ainsi que le rôle de l'enseignant. Ces quatre thématiques sont reprises dans les objectifs de recherche. L'analyse sera donc divisée en trois parties, chacune des parties correspondant à un objectif de recherche.

Afin de procéder à l'analyse, et que celle-ci soit pertinente, des croisements entre les réponses des élèves des différentes classes, mais aussi entre les avis des enseignantes et ceux de leurs élèves ont été effectués. Ainsi, les informations similaires ou contraires ont été comparées et interprétées, pour en tirer des conclusions. Les conclusions retenues sont celles tendant à un avis similaire général ou alors à une forte dissonance dans les données récoltées. Pour organiser mes idées, ainsi que leur ordre, défini par importance et une logique de lecture, j'ai utilisé des posts-it. Chaque post-it contenait une idée de comparaison, ou un aspect que je voulais analyser. L'avantage des posts-it est qu'ils sont déplaçables facilement. Cela m'a donc permis d'imaginer et de poser le chemin qu'allait prendre mon analyse.

Afin d'illustrer les conclusions, des graphiques ou des exemples de verbatims sont montrés. Ces diverses données ont été confrontées au cadre théorique défini dans la problématique. Ce processus mène finalement à l'atteinte des différents objectifs.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Dans ce dernier chapitre, nous présentons et analysons les données récoltées grâce aux questionnaires effectués auprès des Enseignantes et leurs Élèves (cycle 2), appartenant à l'espace BEJUNE. Il est important de signaler que les classes n'étaient souvent pas complètes pour répondre aux questionnaires, pour cause de quarantaine liée au COVID-19.

L'analyse portera sur les thématiques évoquées plus haut : l'autonomie des élèves, leur coopération, leur responsabilisation, ainsi que le rôle de l'enseignant. Elle servira également à atteindre les objectifs de recherche. Ces derniers sont au nombre de trois :

Objectif n°1 : Distinguer les éléments liés au plan de travail qui contribuent au développement de la responsabilisation des élèves (ce qui inclut leur autonomie et leur coopération).

Objectif n°2 : Préciser la nature du contrat entre les élèves et l'enseignant.

Objectif n°3 : Lister les avantages et les difficultés liés au plan de travail.

Ces trois objectifs incluent les quatre thématiques principales et sont liés par ces dernières. Les objectifs sont utilisés comme axes de présentation et d'analyse des résultats.

3.1 Plans de travail des classes – mise en situation

Tableau 4 : Mise en situation des plans de travail des trois classes

	PLAN DE TRAVAIL DANS LA CLASSE DE L'ENSEIGNANTE 1	PLAN DE TRAVAIL DANS LA CLASSE DE L'ENSEIGNANTE 2	PLAN DE TRAVAIL DANS LA CLASSE DE L'ENSEIGNANTE 3
BRANCHES DANS LESQUELLES LE PLAN EST UTILISE	Français	Maths et français	Maths, français et parfois allemand
TYPES D'ACTIVITES PRESENTES SUR LE PLAN	Activités individuelles, activités de groupes, jeux, production	Activités individuelles, activités de groupes, jeux	Activités individuelles, activités de groupes jeux, ordinateur
PHASE(S) D'APPRENTISSAGE PRESENTE(S) SUR LE PLAN	Introduction, institutionnalisation, consolidation, enrichissement	Introduction, institutionnalisation, consolidation	Consolidation
DUREE DE REALISATION DU PLAN	1 semaine	1 semaine	Actuellement, je ne fixe pas de durée mais lorsque je sens les élèves prêts, je fais une évaluation formative et si c'est réussi, nous arrêtons ce plan de travail.
TEMPS A DISPOSITION DURANT LA SEMAINE POUR REALISER LE PLAN	7 X 45 min	1 x 45 minutes	Souvent 4-5 périodes de français et 4 de mathématiques, cela dépend.
CHOIX POSSIBLES POUR LES ELEVES	Ordre des activités, choix entre plusieurs activités de "même sorte, partenaire de travail pour les activités de groupes	Pas de choix possible	Ordre des activités, choix entre plusieurs activités de "même sorte"
DROIT DE COOPERATION DURANT LES ACTIVITES DU PLAN	Oui	Oui	Oui
FORMES SOCIALES UTILISEES LORS DES ACTIVITES DU PLAN	Travail individuel, travail en duo, travail en petits groupes, travail en plénum	Travail individuel, travail en duo, travail en petits groupes, travail en plénum	Travail individuel, travail en duo, travail en petits groupes
PROJETS DE GROUPES PRESENTS DANS LE PLAN DE TRAVAIL	Oui	Oui	Non
AUTO-EVALUATION POSSIBLE POUR LES ACTIVITES DU PLAN	Non	Oui	Oui
CASES PRESENTES POUR QUE L'ENSEIGNANTE ECRIVE QUELQUE CHOSE	Oui	Oui	Non
LES ELEVES ONT TOUS LE MEME PLAN	Oui, avec adaptations	Oui, avec adaptations	Oui, avec adaptations
NOMBRE D'ELEVES AYANT REPONDU AU QUESTIONNAIRE	15	15	11

Les trois Enseignantes font les mêmes plans de travail pour tous leurs élèves. L'Enseignante 2 ne laisse pas de choix à ses élèves, ce qui, pour Connac (2017) s'apparenterait plutôt à une feuille de route, et non à un plan de travail. L'Enseignante 3 n'intègre pas forcément de projets de groupe à son plan de travail, ce qui s'apparenterait au contrat de travail selon l'auteur. La vision du plan de travail n'est donc pas la même pour tous les enseignants. Néanmoins, des objectifs communs sont présents dans chaque démarche : rendre l'élève autonome, différencier, assurer le rythme de chacun. Les trois Enseignantes interrogées mentionnent chacune les adaptations nécessaires pour chaque élève, l'autonomie attendue, ainsi que le souhait que chaque élève travaille à son rythme. L'Enseignante 2 répond à la question « Pensez-vous que la responsabilisation est favorisée chez tous les élèves grâce au plan de travail ? Si oui, pourquoi ? » par : « Car ils apprennent à gérer leur temps à disposition, ils prennent aussi l'habitude d'aller chercher des informations dans les moyens de références qui sont mis à leur disposition sans toujours demander à l'enseignant. » (Enseignante 2).

3.2 Objectif n°1

Ce premier objectif avait pour but de distinguer les éléments liés au plan de travail pouvant contribuer au développement de la responsabilisation des élèves. Pour rappel, la responsabilisation est l'aboutissement de l'autonomie et de la coopération.

3.2.1 La modélisation

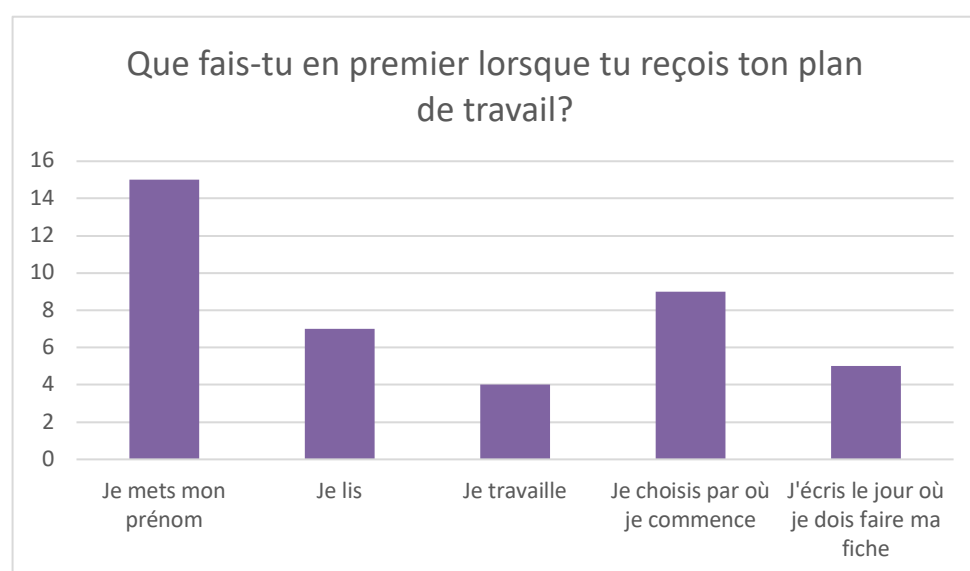


Figure 3 : Réponses de tous les élèves à la Q.1a

Nous voyons ici que tous les élèves ayant répondu à cette question (n=40) sont actifs dès qu'ils ont reçu leur plan de travail. Chaque classe a son fonctionnement, les élèves savent comment s'organiser et le démontrent par un acte. Comme le dit Simon (1993), la responsabilisation fait référence à un choix qui mène à l'action. En effet, l'une des

Enseignantes interrogées répond à la question « Comment présentez-vous le plan de travail à vos élèves ? » de la manière suivante : « *On explique au début de l'année pourquoi nous travaillons par plan et comment l'utiliser.* » (Enseignante 2). Elle modélise donc le fonctionnement de son plan de travail. Cela peut s'apparenter à l'étayage de Vygotsky (1896-1934). Effectivement, l'Enseignante 3 nous affirme que « *Certains élèves n'ont besoin que d'une semaine et pour d'autres, il faut les coacher durant plusieurs semaines* », en parlant de l'habitude au fonctionnement du plan de travail. La zone proximale de développement de l'élève, ainsi que le transfert auquel il procède, sont pris en compte afin qu'il puisse s'habituer à ce fonctionnement. Les questionnaires ont été menés et récoltés au mois de novembre. Nous pouvons alors en déduire que le transfert du fonctionnement lié au plan de travail a été effectué pour la plupart, voire pour tous les élèves, puisqu'ils savent quoi faire à chaque instant.

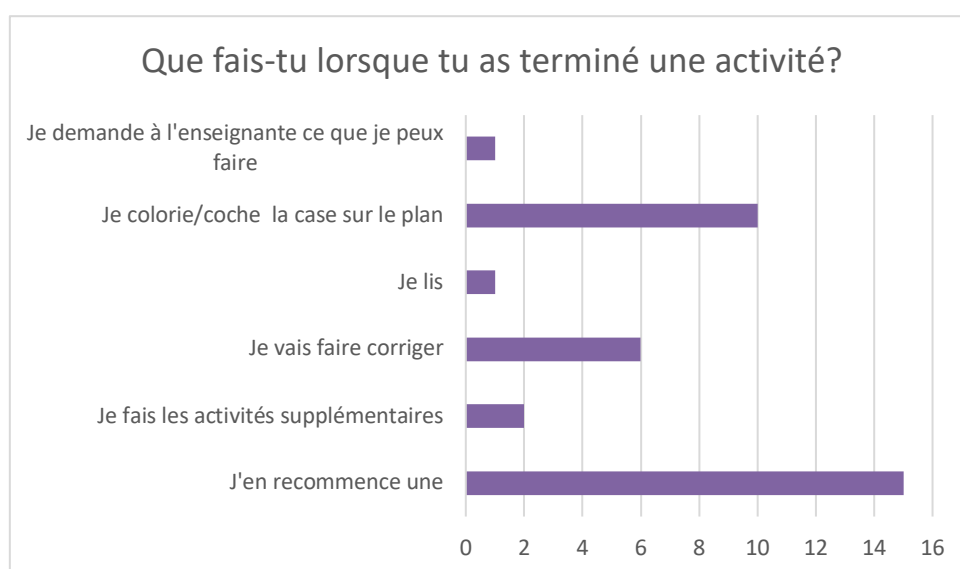


Figure 4 : Réponses de tous les élèves à la Q.15

La figure 4 montre également que la plupart des élèves sont actifs en continu. En effet, ils ont tous quelque chose à faire. Une minorité d'entre eux demandent ce qu'ils doivent faire à l'enseignante, ce qui n'est pas une preuve d'autonomie. Nous pouvons tout de même constater que l'étayage du fonctionnement du plan de travail a fonctionné pour la majorité des élèves des trois classes.

L'étayage et donc la modélisation sont des éléments favorisant l'autonomie des élèves dans leur plan de travail.

3.2.2 Envie et motivation à réaliser le plan de travail

3.2.2.1 CHOIX DE L'ORDRE DES ACTIVITES

Selon Viau (2009), le fait d'avoir un sentiment de plus grand contrôle sur la tâche augmenterait la motivation des élèves et donc leur investissement dans celle-ci. O'Toole (2010) s'accorde avec Viau (2009) car il est d'avis que lorsque les élèves ont la possibilité de faire des choix, ils affirment leur besoin d'autonomie et de créativité.

Dans la classe de l'Enseignante 2, les élèves n'ont pas la possibilité de choisir l'ordre des activités. Leur motivation devrait donc tendre vers la baisse, selon les dires de Viau (2009). Dans les classes des Enseignantes 1 et 3, les élèves ont la possibilité de choisir l'ordre de leurs activités. La question 2 posée aux élèves dans le questionnaire était la suivante :

« Est-ce que le plan de travail te donne envie de réaliser les activités ? »

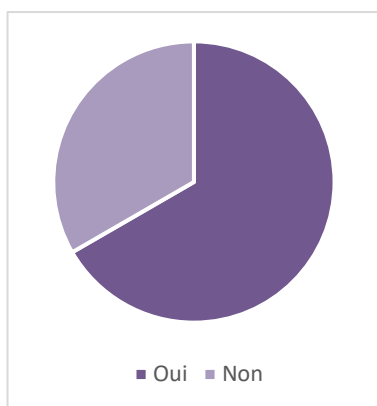


Figure 7 : Réponses des élèves de l'Ens. 1 à la Q.2a

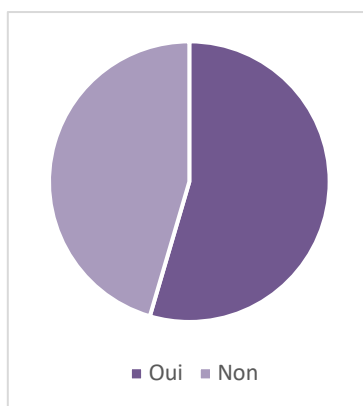


Figure 6 : Réponses des élèves de l'Ens. 3 à la Q.2a

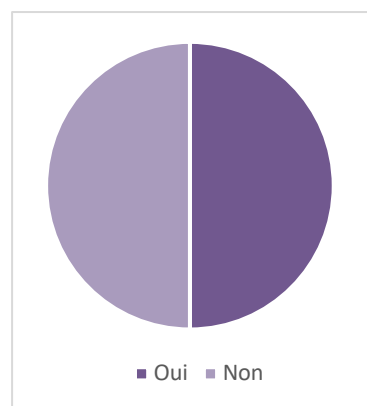


Figure 5 : Réponses des élèves de l'Ens. 2 à la Q.2a

Nous observons effectivement ici une légère tendance vers la baisse de motivation des élèves de l'Enseignante 2. La liberté du choix de l'ordre des activités semble donc avoir un poids dans la motivation, et donc dans l'investissement, ainsi que de la responsabilisation des élèves. Voici quelques exemples de réponses à la question 2b :

2. Est-ce que le plan de travail te donne envie de réaliser les activités ?

☒ Oui

☐ Non

Pourquoi ?

Parce que je peux choisir l'ordre

Figure 8 : Réponse d'un élève de l'Ens. 1 à la Q.2b

« Parce que je peux choisir l'ordre » (Élève A_ENS.1).

2. Est-ce que le plan de travail te donne envie de réaliser les activités ?

☒ Oui

☐ Non

Pourquoi ?

parce que je suis libre

Figure 9 : Réponse d'un élève de l'Ens. 3 à la Q.2b

« Parce que je suis libre » (Élève A_ENS.3).

Cela se remarque également dans les réponses des élèves des Enseignantes 1 et 3. La liberté du choix revient souvent.

3.2.2.2 PRESENTATION ET RYTHME DU PLAN DE TRAVAIL

Deux autres variables qui reviennent fréquemment au-travers des réponses et qui participent à la motivation des élèves dans l'utilisation du plan de travail, sont le fait que cela soit ordonné, ainsi qu'ils puissent avancer à leur rythme. Ces deux aspects reviennent dans les trois classes.

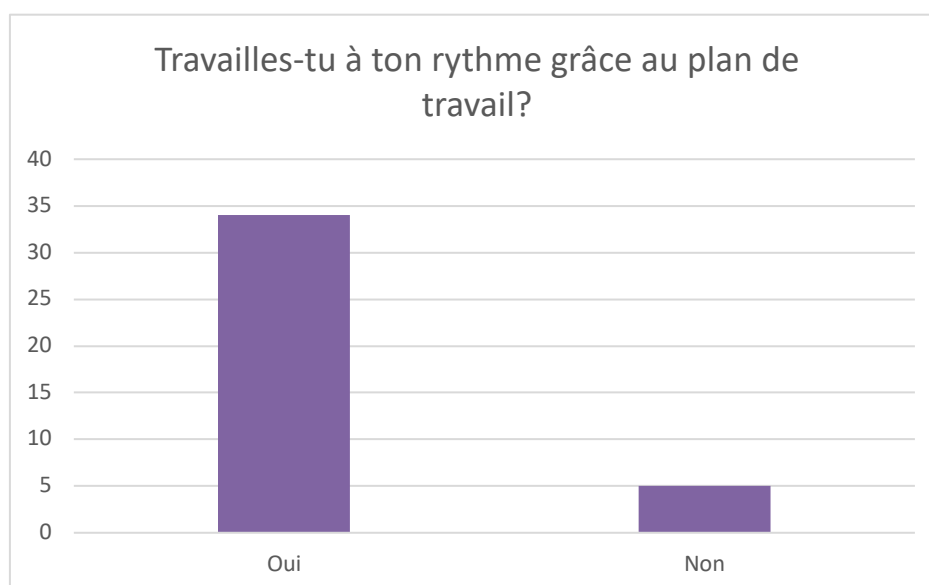


Figure 10 : Réponses de tous les élèves à la Q.12

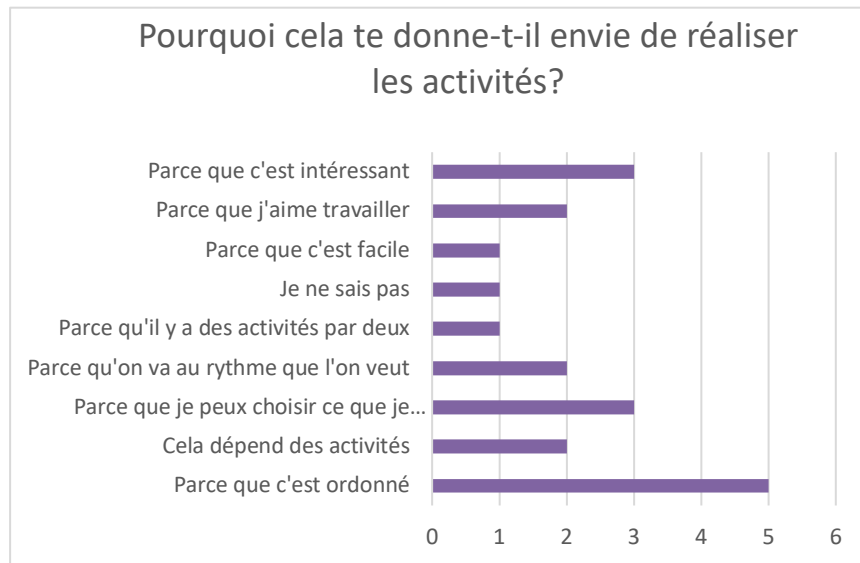


Figure 11 : Réponses de tous les élèves à la Q.2b

En effet, le temps est une variable importante liée au plan de travail. Comme le dit Caron (1996), ce sont des activités diversifiées que les élèves pourront réaliser dans un temps donné. La limite temporelle est donc normalement présente, les élèves n'ont pas le temps qu'ils veulent à disposition. Mais ils peuvent tout de même avancer à leur rythme en s'organisant dans cette temporalité. D'ailleurs, Pourtier (2012) met en avant que, le fait que les élèves soient libres dans ce temps leur permet d'aller à leur rythme, et de ce fait, de développer leur persévérance. Ils ont une main mise sur le rythme, qui est encadré d'une limite de temps. Cela tend vers la responsabilisation. L'Enseignante 3 ne donne quant à elle pas de limite de temps pour réaliser le plan de travail. Nous développerons ce point plus bas.

Voici quelques élèves mentionnant ces raisons comme source de motivation à réaliser le plan de travail :

2. Est-ce que le plan de travail te donne envie de réaliser les activités ?

☒ Oui

☐ Non

Pourquoi ?

Parce qu'on peut avancer au rythme qu'on veut et faire les fiches dans l'ordre qu'on veut.

Figure 12 : Réponse d'un élève de l'Ens. 1 à la Q.2b

« Parce qu'on peut avancer au rythme que l'on veut et faire les fiches dans l'ordre que l'on veut » (Élève B_ENS.1).

Le fait que cela soit ordonné et écrit sur une feuille permet aux élèves d'avoir une vue d'ensemble sur leur travail. Ils peuvent visualiser et s'organiser de manière à respecter le temps imposé. Voici quelques exemples de réponses d'élèves mentionnant cette raison :

Figure 13 : Réponse d'un élève de l'Ens. 1 à la Q.2b

« Mais je trouve que le plan de travail est bien parce qu'on voit déjà toutes les choses qu'il y a à faire » (Élève C_ENS.1).

Figure 14 : Réponse d'un élève de l'Ens. 1 à la Q.2b

« Parce que ça me donne où j'en suis » (Élève D_ENS.1).

3.2.2.3 AUTO-EVALUATION

Les plans de travail des Enseignantes 2 et 3 contiennent des auto-évaluations. Selon l'Enseignante 3 : « Cela permet la responsabilisation des élèves, moins de travail de corrections et plus de temps à partager avec les élèves. » (Enseignante 3). L'Enseignante 2 mentionne l'autonomie de l'élève pouvant être développée à travers ce processus. Elmesbahi & Malaizé (2015) s'accordent avec cette vision des choses, et font également un lien avec la métacognition, donc avec la réflexion a posteriori de l'élève sur ce qui a été fait, comment il l'a réalisé, par quel moyen, etc...

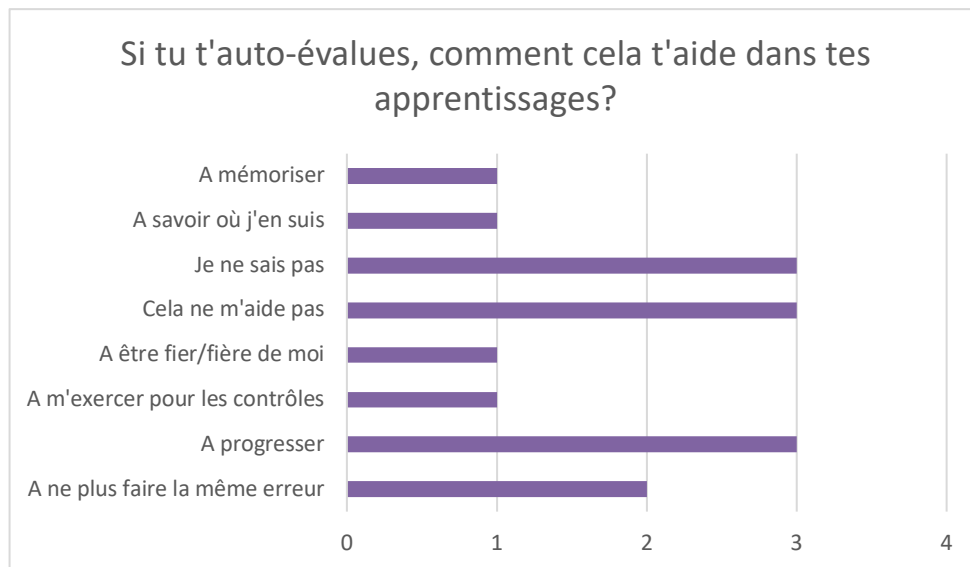


Figure 15 : Réponses de tous les élèves à la Q.16c

Quelques élèves (n=3 sur 15) ayant répondu sont d'avis que cela ne les aide pas. Peut-être ne sont-ils pas encore capables de s'auto-évaluer. Car effectivement, cela n'est pas inné, mais est bel et bien un apprentissage, et pas des moindres. La plupart des élèves ayant répondu à la question se rendent compte de l'effet positif et des progrès que cela peut entraîner. Cela les rend autonomes et responsables de leurs apprentissages, et de leurs progrès. Un des élèves mentionne la fierté de soi comme aide à la progression des apprentissages. Comme le dit Connac (2017), l'auto-évaluation aide les élèves à estimer leurs propres efforts. Si cela peut mener à de la fierté et à renforcer l'estime de soi, cela ne peut qu'être bénéfique. Nous revenons également à O'Toole (2010) qui dit que si les élèves se sentent plus responsables, alors cela contribue à une plus grande confiance en soi.

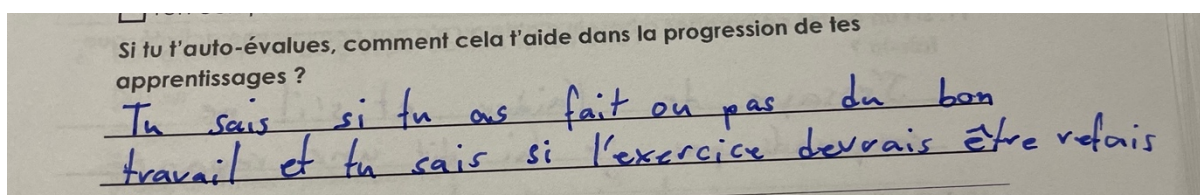


Figure 16 : Réponse d'un élève de l'Ens. 2 à la Q.16c

« Tu sais si tu as fait ou pas du bon travail et tu sais si l'exercice devrait être refait » (Élève A_ENS.2)

La réponse présente sur la figure 16 a été classée dans la catégorie « À ne plus faire la même erreur », car l'élève referait l'exercice au cas où l'auto-évaluation n'aurait pas été bonne à

l'exercice en question. Les dires de cet élève correspondent également à ceux de Elmesbahi & Malaizé (2015), étant donné qu'il mène une réflexion a posteriori, afin de progresser dans ses apprentissages.

3.2.2.4 VARIATION DES FORMES SOCIALES

Les trois Enseignantes interrogées s'accordent sur le fait que varier les formes sociales est important, d'une part pour la concentration, d'autre part pour amener les élèves à une réflexion sur leur manière de travailler. Le croisement avec les résultats démontre que la plupart des élèves préfèrent travailler en groupe.

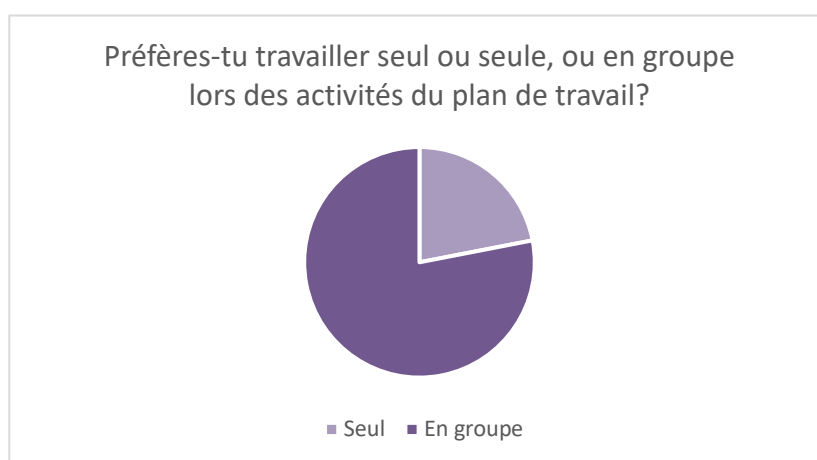


Figure 17 : Réponses de tous les élèves à la Q.5a

À la question « Pourquoi préfères-tu travailler en groupe ? », la plupart répondent « *Parce que c'est plus amusant* » ou « *Parce que c'est plus rigolo* ». Nous pouvons rattacher ce côté amusant à de la motivation liée aux pratiques de coopération les plus courantes de Connac (2015), qui sont les pratiques d'entraide et de travail de groupe. Le fait d'être ensemble, de discuter, de rire parfois, aide à motiver les troupes. Et le fait de pouvoir s'appuyer les uns sur les autres, d'apporter chacun sa pierre à l'édifice, sont des aspects motivants. Si l'élève bloque sur une notion, un camarade pourra l'aider : c'est rassurant. Au contraire, si c'est un camarade qui bloque sur une notion et que l'élève en question peut lui apporter son aide : c'est de la fierté. Le fait d'être rassuré ou fier de soi peuvent être des sources de motivation. Comme le mentionne Viau (2000) la perception que l'élève a de sa réussite et de son contrôle sur la tâche sont des sources de motivation. S'il peut compter sur ses camarades et partager ses connaissances et compétences en retour, ces deux conditions sont respectées pour être motivé, et donc autonome et responsable.

Cependant, des élèves sont plus à l'aise dans les travaux individuels, comme nous le mentionne une élève de l'Enseignante 1 :

5. Préfères-tu travailler seul ou seule, ou en groupe lors des activités du plan de travail ?

☒ Seul(e)

☐ En groupe

Pourquoi ?

parce que je suis plus concentré quand je suis toute seule

Figure 18 : Réponse d'une élève de l'Ens. 1 à la Q.5b

« Parce que je suis plus concentrée quand je suis toute seule » (Élève C_ENS.1)

Afin que tous les élèves puissent être à l'aise, il convient de varier les formes sociales. Cependant, la plupart des élèves préfèrent travailler à plusieurs d'après les réponses du questionnaire. Connac (2012) est d'ailleurs d'avis qu'il doit y avoir un équilibre entre les temps collectifs et les temps individuels.

Nous voyons une nette tendance à la préférence de travailler en groupe plutôt que seul. Un des buts des travaux de groupe est la coopération. Connac (2015) sépare les pratiques de coopération en quatre groupes. Les pratiques d'entraide, où les élèves rassemblent leurs connaissances pour résoudre un problème, et les pratiques de travail de groupe, où ils coopèrent pour créer un produit final, sont les deux pratiques les plus courantes. Dans les deux cas, l'un des objectifs est que tout le monde participe et donne son avis. Les Enseignantes 1 et 2 insèrent des projets de groupe dans leur plan de travail. L'Enseignante 3 ne le fait pas encore. Nous pouvons voir, grâce aux graphiques suivants, que les élèves de la classe de l'Enseignante 3 sont plus réticents à donner leur avis que ceux des autres classes.

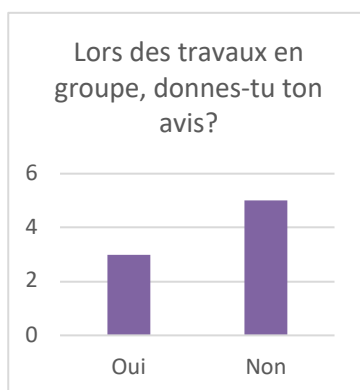


Figure 19 : Réponses des élèves de l'Ens. 3 à la Q.6a

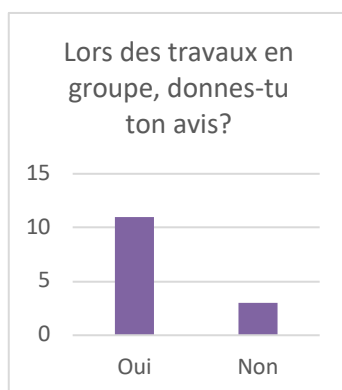


Figure 20 : Réponses des élèves de l'Ens. 2 à la Q.6a

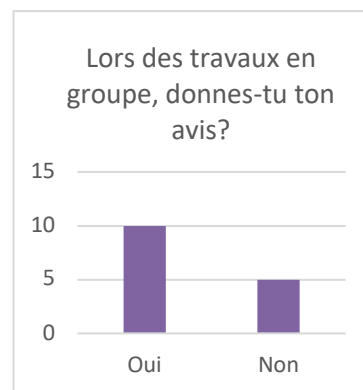


Figure 21 : Réponses des élèves de l'Ens. 1 à la Q.6a

Le fait de proposer des projets de groupes favoriserait la confiance en soi et la prise de parole au sein d'un groupe, afin de coopérer. Dans le Plan d'études romand, « renforcer son identité sociale et devenir un membre autonome », fait partie des objectifs. Le fait d'affirmer ses choix, et donc son opinion, prend part à cet objectif.

Les élèves travaillant avec des projets de groupes sont plus à l'aise lors des travaux de groupes. Nous remarquons que leur ressenti quant à leur importance au sein du groupe est également plus haut, comparé à celui des élèves de la classe de l'Enseignante 3.

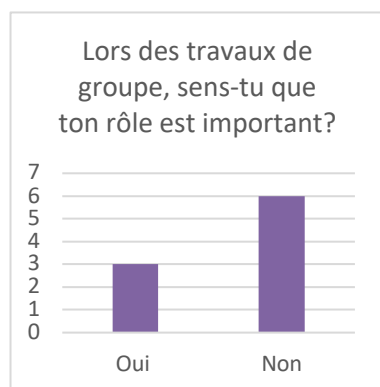


Figure 22 : Réponses des élèves de l'Ens. 3 à la Q.7a

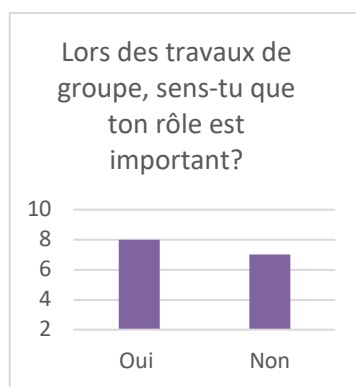


Figure 24 : Réponses des élèves de l'Ens. 2 à la Q.7a

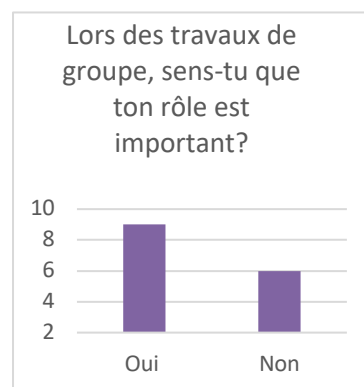


Figure 23 : Réponses des élèves de l'Ens. 1 à la Q.7a

3.2.2.5 COOPERATION

Comme vu ci-dessus, le travail en groupe est apprécié par la plupart des élèves. Pour mener à bien une coopération, il faut avoir le sentiment que tout le monde est capable de faire sa part, puisque la pratique de travail de groupe, selon Connac (2015), est de coopérer afin de créer un produit final. À la question 7b « Pourquoi penses-tu que ton rôle dans un travail de groupe est important ? », 6 élèves sur 19 disent que « *Tout le monde est important* ». La bienveillance et la considération de l'autre sont déjà présentes. Certains mentionnent aussi la création de réflexions en étant plusieurs à coopérer.

7. Lors des travaux de groupe, sens-tu que ton rôle est important ?

☒ Oui

☐ Non

Si oui, pourquoi ?

En groupe ça s'aide alors oui tous le monde doit être important.

Figure 25 : Réponse d'un élève de l'Ens. 1 à la Q.7b

« En groupe c'est s'aider alors oui tout le monde est important » (Élève F_ENS.1)

Nous voyons donc ici la prise en compte d'autrui. À la question 11 qui était « Si l'un de tes camarades a besoin d'aide ou n'a pas compris une activité, que fais-tu ? » les élèves ont les réponses suivantes :

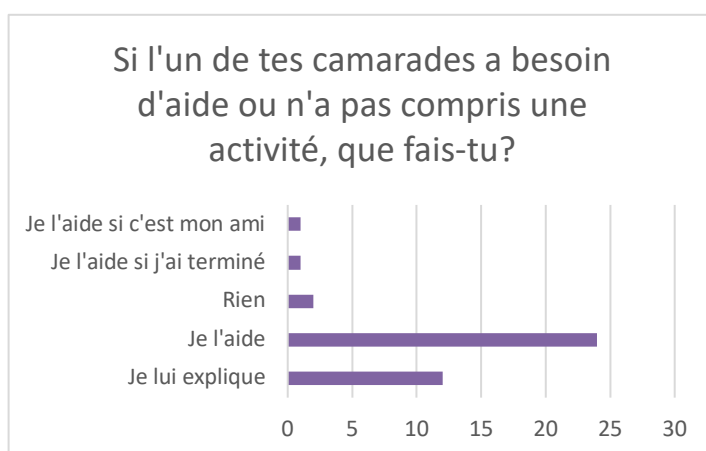


Figure 26 : Réponses de tous les élèves à la Q.11

Nous remarquons ici une nette tendance à venir en aide au camarade en difficulté. Une minorité des élèves répondent ne rien faire, ou l'aider seulement si c'est leur ami. La plupart des répondants disent aider ou expliquer l'incompréhension à l'élève en question. Nous pouvons apparenter cela à une pratique d'entraide (Connac, 2015).

Nous sommes en mesure de déduire des points ci-dessus (3.2.2.4 et 3.2.2.5) que la coopération peut être développée grâce au plan de travail, mais de manière bien plus prononcée si des projets de groupes y sont intégrés.

3.2.3 Posture et actions de l'enseignant

Outre la modélisation et l'étayage cités plus haut, qui pourraient finalement être réalisés par un élève ayant déjà expérimenté ce fonctionnement, l'enseignant a d'autres rôles et fonctions au sein du plan de travail. Ces différentes postures peuvent également amener à la responsabilisation de l'élève.

3.2.3.1 DIFFERENCIATION

Comme mentionné dans le processus d'étayage, l'élève a besoin de ce temps d'accompagnement pour s'habituer et se rendre compte qu'il y parvient seul. Les élèves étant tous différents et n'ayant pas le même rythme de développement, il s'agira de procéder à de la différenciation sur plusieurs plans.

♦ **Personne ressource**

Le plus grand nombre des élèves interrogés disent demander de l'aide lorsqu'ils en ont besoin lors des activités. Nous pouvons analyser cela comme de la responsabilisation des apprentissages, car l'élève ne reste pas bloqué sans rien faire. Lorsqu'on leur demande vers qui ils se tournent lorsqu'ils ont besoin d'aide, ils répondent presque à l'unanimité : l'enseignante.

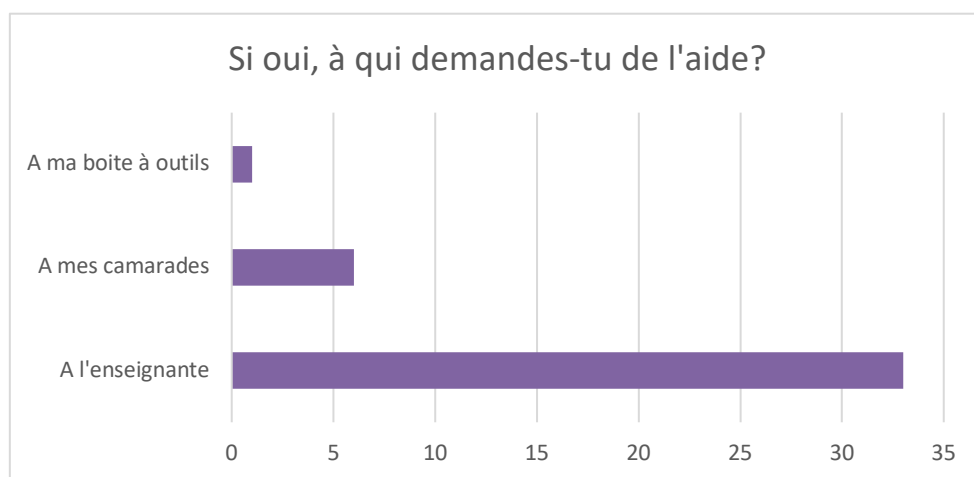


Figure 27 : Réponses de tous les élèves à la Q.8b

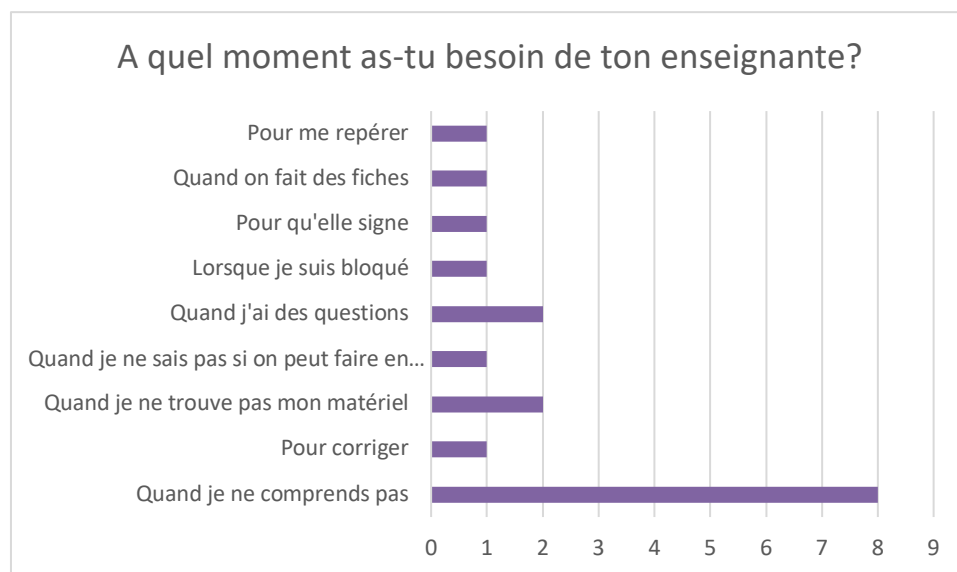


Figure 28 : Réponses de tous les élèves à la Q.10b

Dans ce genre de situation, les trois Enseignantes disent adopter une posture de « *personne ressource* » ou d'« *accompagnatrice* ». Cela concorde avec ce que dit Lahire (2001) : l'enseignant ne doit pas adopter un rapport trop directif aux élèves lors des moments autonomes, car le savoir n'est pas inculqué. Ils sont donc présents en cas de besoin. Mais évidemment qu'il y a des élèves ayant besoin d'un accompagnement plus poussé ou plus fréquent. Selon les Enseignantes, c'est rare, mais il est possible qu'il faille ramener des élèves dans leur travail plusieurs fois par jour, car « *Les élèves rêveurs restent des élèves rêveurs.* » (Enseignante 1). Ces élèves-ci ont donc besoin de la présence de l'Enseignante, et pas seulement pour répondre à leurs questions, mais pour les pousser à réaliser leur travail, malgré l'emploi du plan de travail. Elles se mettent donc d'accord sur le fait que le degré d'autonomie laissé aux élèves dépend des élèves eux-mêmes.

♦ **Contenu du plan de travail**

Selon Lahire (2001), pour procéder à de la différenciation, il est indispensable d'avoir une bonne connaissance préalable de ses élèves : leurs besoins, leurs facilités/difficultés... Les propos de deux Enseignantes coïncident avec les dires de l'auteur. Les trois Enseignantes réalisent les mêmes plans de travail pour tous leurs élèves. Cependant, elles mettent en place des adaptations en fonction des élèves, ce qui se définit par le terme de différenciation. Par exemple, l'Enseignante 1 « *insère des activités facultatives pour les élèves plus rapides* ». Selon Leroux & Paré (2016), il s'agit donc de différenciation de contenu, puisque la quantité est modifiée en fonction des compétences de l'élève. L'Enseignante 2 « *adapte la longueur de certains exercices pour les élèves ayant des difficultés* ». Il s'agit également de différenciation des contenus, mais cette fois-ci dans le sens inverse, puisque la longueur est raccourcie. Finalement, l'Enseignante 3 « *fait des adaptations durant les activités et aiguille certains élèves sur des ateliers à la place de fiches par exemple* ». Il s'agit ici de différenciation de structure, puisque la modalité de travail est modifiée. L'Enseignante 3 ne trouve pas nécessaire de bien connaître ses élèves avant de se lancer dans le processus. Elle procède à la différenciation sur le moment, grâce à des observations ponctuelles. Ces formes de différenciation font finalement partie de l'étayage (Vygotsky, 1896-1934) et amènent à l'autonomie, malgré les différences dans l'avancée du développement de l'élève.

À la Figure 11, nous voyons également l'importance du soin apporté à la présentation. Les élèves parviennent, grâce au fait que cela soit ordonné et structuré, à se repérer et à savoir où ils en sont dans leur travail, ce qu'ils ont déjà accompli, ainsi que ce qu'il reste à effectuer.

♦ **Paroles de l'enseignant**

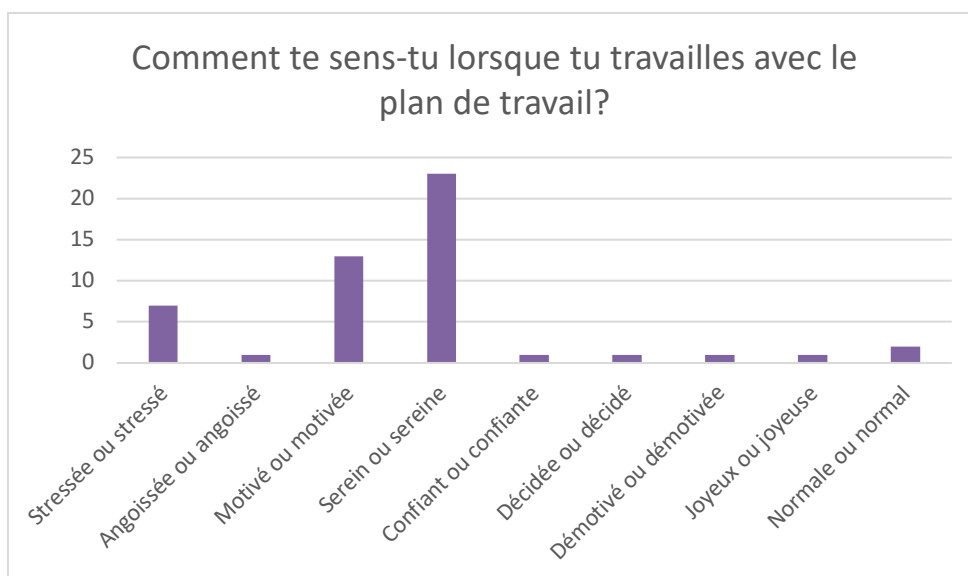


Figure 29 : Réponses de tous les élèves à la Q.17b

Comme vu précédemment, l'estime de soi et la confiance en soi sont des variables à prendre en compte, car elles sont liées au développement de l'autonomie et de la responsabilisation (O'Toole, 2010). Comme la figure 29 le démontre, la plupart des élèves ressentent des sentiments positifs, comme la sérénité ou la motivation en travaillant avec le plan. Quelques-uns par contre, se sentent stressés, angoissés ou démotivés. L'Élève B de l'Enseignante 3 dit être stressé lorsqu'il travaille avec le plan de travail. Ce même élève dit ne pas travailler à son rythme, ni être motivé pour réaliser des activités. Il aime mieux travailler en groupe que tout seul, mais ne trouve pas que sa place est importante au sein du groupe. Si nous revenons à O'Toole (2010), l'estime de soi et la confiance en soi de cet élève ne sont pas très hauts. Lorsque cet élève a une question, il dit se tourner vers son enseignante.

Une question présente dans le questionnaire pour les Enseignantes était : « Que faites-vous si l'un de vos élèves est stressé ou angoissé à l'idée d'utiliser le plan de travail? ». À cette question l'Enseignante 3 répond : « *Je vais l'accompagner dans ses choix d'activités ou reprendre les consignes avec lui.* » L'Enseignante 1 et l'Enseignante 2 disent que cela arrive très rarement ou jamais dans leurs classes. Les graphiques des réponses de leurs élèves correspondent effectivement à leurs dires :

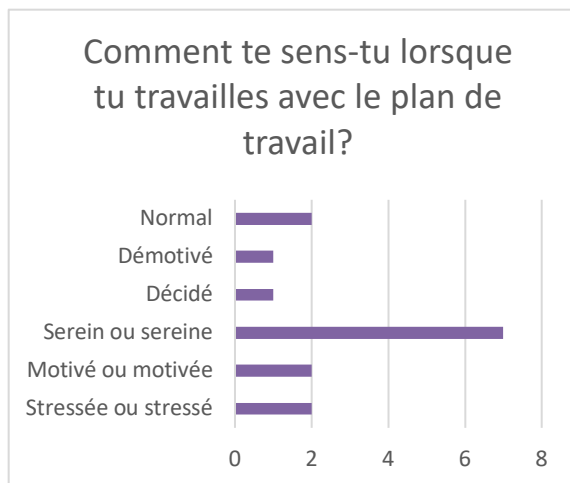


Figure 30 : Réponses des élèves de l'Ens. 2 à la Q.17b

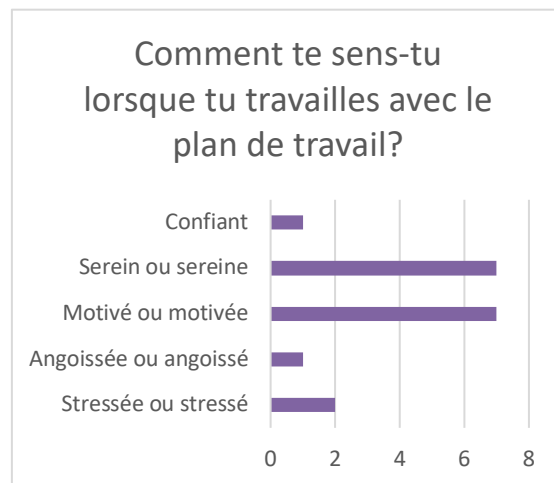


Figure 31 : Réponses des élèves de l'Ens. 1 à la Q.17b

D'après ces graphiques, il est vrai que les sentiments positifs sont bien plus nombreux. Les Enseignantes 1 et 2 ont pourtant des réactions différentes lorsque leurs élèves se sentent sereins. L'Enseignante 1 les encourage à rester sur cette voie, et l'Enseignante 2 leur demande de rassurer un élève plus anxieux. Les encouragements et la mise en confiance d'autrui, sont donc deux éléments participant à la responsabilisation, par le biais de l'estime de soi.

Les Enseignantes 1 et 2 donnent un temps imparti pour réaliser le plan de travail. L'Enseignante 3 ne donne pas de limite de temps. Elle dit : « *Actuellement, je ne fixe pas de durée mais lorsque je sens les élèves prêts, je fais une évaluation formative et si c'est réussi, nous arrêtons ce plan de travail.* » (Enseignante 3). Comme le mentionne Tartas (2010) dans son tableau, les repères temporels pour l'enfant, à cet âge, sont importants. Leur représentation temporelle n'est pas encore totalement acquise. Ils ont besoin de limites et d'éléments visuels afin de se représenter quel temps ils ont à disposition ainsi que pour s'organiser dans ce temps imparti. Nous pouvons déduire ici, que le fait d'avoir un temps imparti aide à l'organisation de son travail, et donc à l'autonomie et à la responsabilisation. De ce fait, les élèves se sentent rassurés et plus sereins en travaillant, car ils savent où ils en sont dans le timing.

3.3 Objectif n°2

L'objectif 2 de ce travail était : Préciser la nature du contrat entre les élèves et l'enseignant. Pour ce faire, nous nous appuyons sur différents auteurs ayant traité du contrat didactique. Selon Lahire (2001), l'élève travaille car il a passé « contrat de travail » avec l'enseignant et qu'il doit le respecter. Rappelons également que le contrat va dans les deux sens : de l'élève à l'enseignant ET de l'enseignant à l'élève (Brousseau, 1980).

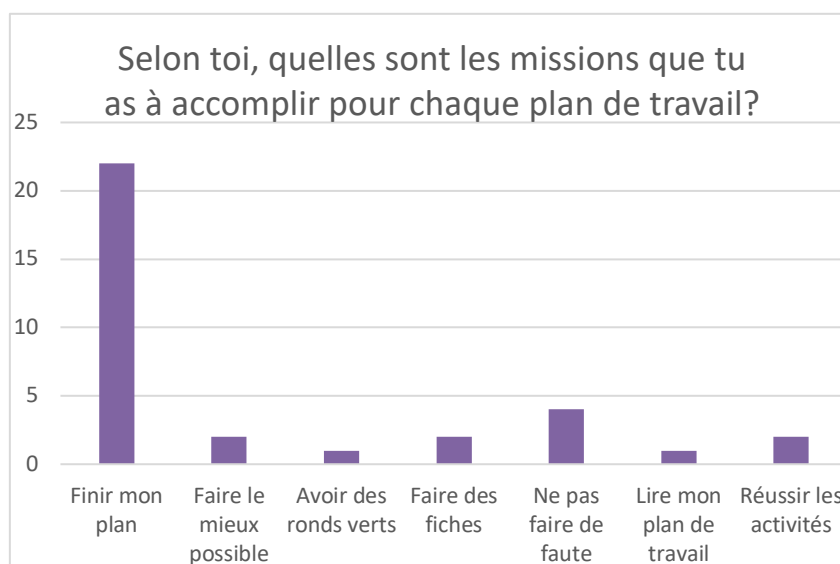


Figure 32 : Réponses de tous les élèves à la Q.1b

Nous voyons ici, que terminer le plan de travail est l'une des plus grandes préoccupations des élèves. Ils savent que c'est également un des buts pour l'Enseignante. L'Enseignante 1 parle de la variété des activités que l'enseignant s'engage à préparer, et du fait que les élèves s'engagent à réaliser ce travail : « *En quelques sorte, oui l'enseignant s'engage à fournir une dose de travail réalisable et variée. Les élèves s'engagent à le terminer en choisissant l'ordre, les partenaires, etc.* » (Enseignante 1). Par rapport aux données recensées, nous pouvons dire que les élèves ont bien compris cet engagement. Mais ce n'est pas le seul. La compréhension des activités et l'atteinte des objectifs sont des points primordiaux dans le métier d'enseignant. D'ailleurs, l'Enseignante 3 dit :

Ce que je dis aux élèves, c'est que les activités du plan leur permettent d'atteindre les objectifs des différents apprentissages qui seront évalués », ou encore « Il est souvent difficile d'estimer le temps qu'il faudra pour réaliser les activités et surtout, mon but n'est pas de faire faire des activités pour en faire, mais surtout que les objectifs soient atteints. (Enseignante 3).

En effet, les élèves perçoivent cette responsabilité des apprentissages.

Pour ce faire, comme dit plus haut, l'enseignant doit être présent pour aider l'élève à y parvenir.

Les élèves savent très bien que leur Enseignante est présente en cas de besoin.

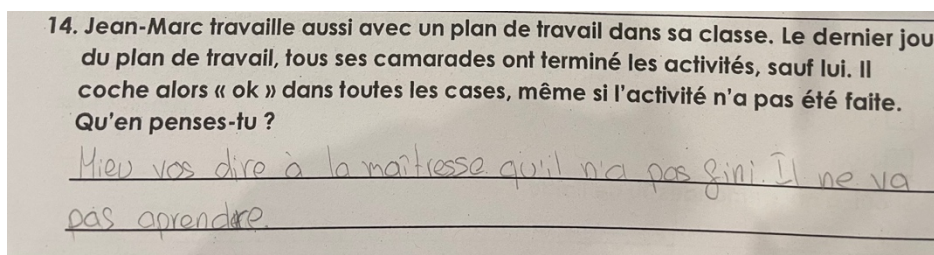


Figure 33 : Réponse d'une Élève de l'Ens. 1 à la Q.14

« Mieux vaut dire à maîtresse qu'il n'a pas fini. Il ne va pas apprendre. » (Élève E_ENS.1)

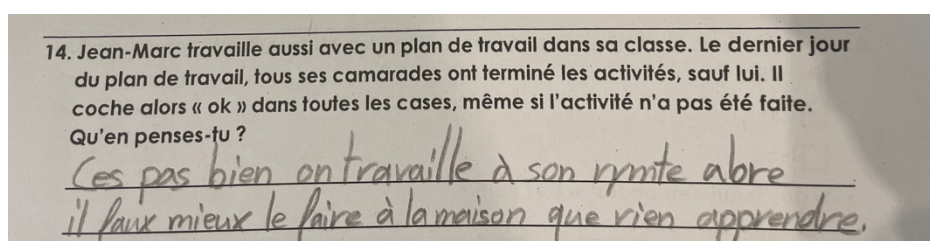


Figure 34 : Réponse d'un Élève de l'Ens. 1 à la Q.14

« C'est pas bien on travaille à son rythme, alors il vaut mieux le faire à la maison que rien apprendre. » (Élève F_ENS.1).

Comme dit plus haut, l'enseignant est la personne ressource, elle est en position de veille et agit en cas de nécessité. Nous avons vu que Schubauer-Leoni (1988) parle de contrat didactique différentiel. Il s'agit de contrat passé avec l'élève individuellement et non avec l'ensemble de la classe. En référence au point 3.2.3.1

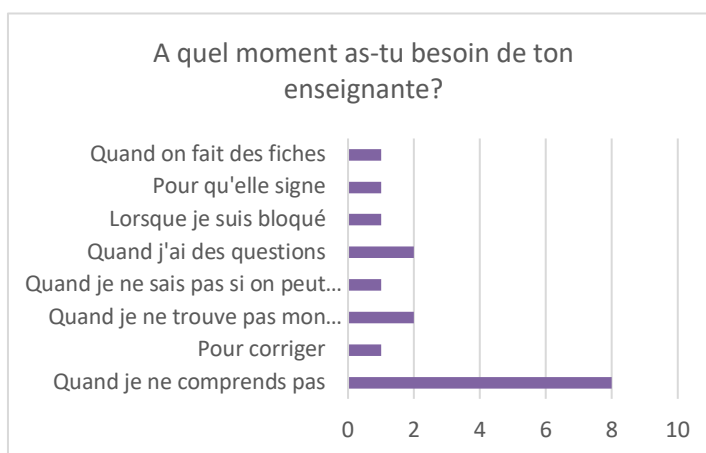


Figure 35 : cf Figure 28

DIFFERENCIATION, les trois Enseignantes s'accordent sur le fait que l'autonomie laissée aux élèves dépend des élèves en eux-mêmes. Elles adaptent également les activités ou les formes sociales. Les relances exprimées face à un élève stressé, ou face à un élève motivé et serein, sont différentes. Les dires et les actions des trois Enseignantes interrogées varient en fonction des élèves, de leurs besoins, de leurs capacités. Nous pouvons décrire que chaque contrat

est finalement différent, même si les différences ne sont pas concrètement visibles. Les élèves déjà autonomes auront finalement d'autres objectifs, comme les activités supplémentaires, et les élèves travaillant sur leur autonomie seront accompagnés de plus près par l'enseignant, afin de gagner en confiance, et donc en autonomie.

3.4 Objectif n°3

Le dernier objectif avait pour but de lister les avantages et les difficultés liés au plan de travail. Au travers des deux premiers objectifs, bon nombre d'avantages sont déjà cités. Nous complétons la liste ici.

3.4.1 Les avantages d'utiliser le plan de travail

L'une des dernières questions posées aux Enseignantes était : « Pourquoi utilisez-vous le plan de travail dans votre classe ? ». Voici les réponses des Enseignantes :

Tableau 5 : Réponses des Enseignantes à la question « Pourquoi l'utilisez-vous dans votre classe ? »

Enseignante 1	Pour responsabiliser les élèves et leur permettre de développer leur autonomie . Ce qui les prépare à l'école secondaire .
Enseignante 2	Nous travaillons en duo avec une classe à double degrés. C'est important d'avoir un plan pour qu'une classe soit autonome pendant que j'explique des notions à l'autre classe.
Enseignante 3	Je l'utilise afin de favoriser l'autonomie des élèves , leur permettre de choisir entre différentes activités qui visent les mêmes objectifs par exemple. Il me permet aussi de prendre plus de temps avec les élèves . Il évite que des élèves doivent attendre sur les élèves moins rapides aussi .

Nous remarquons ici que le développement de l'autonomie et de la responsabilisation reviennent dans chacune des réponses (en vert). Les trois Enseignantes utilisent le plan de travail depuis plusieurs années et ont donc remarqué qu'il était un outil pouvant favoriser ces deux compétences. Cela concorde avec les dires de Connac (2017), pour qui le plan de travail a comme objectif de responsabiliser l'élève.

Le fait que les élèves soient autonomes est également un avantage pour l'enseignant. En effet, comme vu plus haut, la place de l'enseignant fait entièrement partie de la pédagogie Freinet. Il est là pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages et leurs progrès, et pour ce faire, il a besoin de temps. L'autonomie des élèves favorise le temps « libre » de l'enseignant pour aider ceux qui en ont davantage besoin, mais aussi pour observer le groupe-classe, évaluer formativement ou sommativement par des observations, des annotations...

L'Enseignante 1, qui enseigne dans une classe de 7-8H, mentionne la préparation à l'école secondaire (en violet). Nous pouvons déduire qu'elle parle également de l'autonomie. En effet, au cours de sa scolarité, l'élève est amené à être de plus en plus responsable de ses apprentissages et de ses affaires. Il est vrai qu'au collège, le lien n'est plus le même entre les élèves et les enseignants. Les élèves sont plus détachés et doivent être autonomes, comme le mentionne un objectif du PER (page 33). Pagoni-Andréani (2004) est d'avis que les enjeux de l'autonomie dépassent le cadre de l'école et atteignent d'autres champs de compétences, comme la citoyenneté. Cela va dans le sens de ce que disent les Enseignantes.

L'Enseignante 3 parle du rythme de chacun pouvant être respecté (en bleu). C'est un avantage également cité par Pourtier (2012). Pour cette dernière, le fait que l'élève puisse aller à son rythme favorise le développement de sa persévérance, ainsi que son esprit de solidarité, ce qui sont des atouts précieux.

D'ailleurs, la question 19 posée aux élèves était : « Selon toi, quels sont les avantages à utiliser le plan de travail ? »

Nous voyons, grâce à la figure ci-dessous, que le fait d'avoir la possibilité d'avancer à son rythme est effectivement un avantage pour beaucoup d'élèves (10 sur 32).

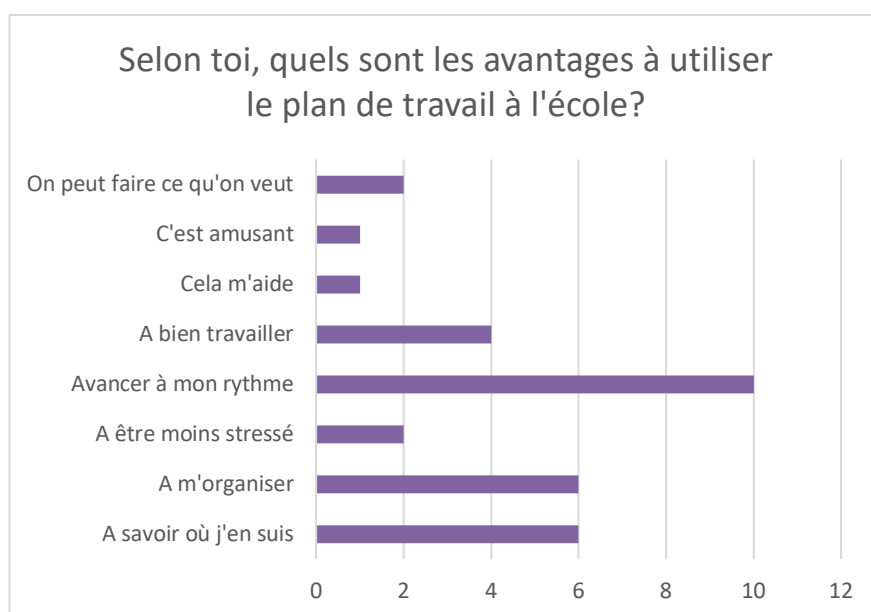


Figure 37 : Réponses de tous les élèves à la Q.19a

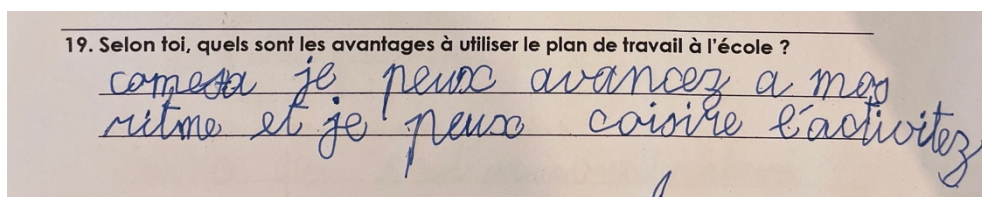


Figure 38 : Réponse d'un élève de l'Ens. 3 à la Q.19a

« Comme ça je peux avancer à mon rythme et je peux choisir l'activité » (Élève B_ENS.3)

Nous observons aussi (figure 37) que le plan de travail permet aux élèves de s'organiser, et de s'y retrouver. Comme déjà abordé, Benson (2013) est d'avis qu'un élève est autonome s'il parvient à prendre le contrôle de ses apprentissages. L'outil du plan de travail favorise donc la prise de contrôle des apprentissages, grâce à sa forme qui permet aux élèves de s'organiser.

Voici un exemple de réponse illustrant ce propos :

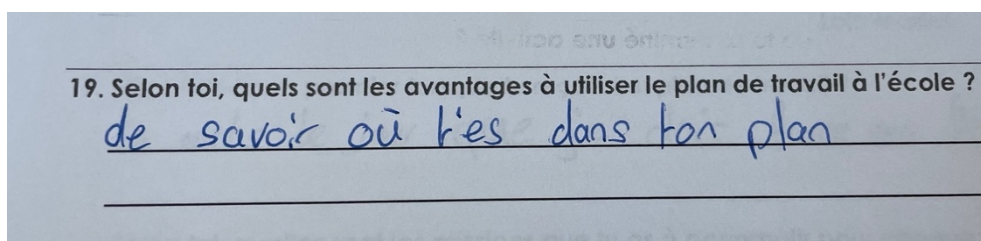


Figure 39 : Réponse d'un élève de l'Ens. 2 à la Q.19a

« De savoir où tu en es dans ton plan. » (Élève B_ENS.2)

Selon Meirieu (2012) il ne faut pas prendre les enfants pour des marionnettes, mais tels qu'ils sont. Et cela comprend leurs émotions, leurs ressentis, leurs difficultés, leurs peurs... Comme vu au point 3.2.3.1 DIFFERENCIATION, les élèves ont différents ressentis, appréhendés et abordés chacun différemment par les Enseignantes. Ceci est considéré comme de la différenciation, et pris en compte dans le contrat didactique différentiel. Mais les élèves sont-ils fiers et contents d'eux à l'aboutissement d'une activité ? Selon O'Toole (2010), le plan de travail amènerait de la confiance en soi aux élèves. La question 10 qui était posée aux élèves était la suivante : « Es-tu contente ou content de toi lorsque tu as terminé un activité ? ».

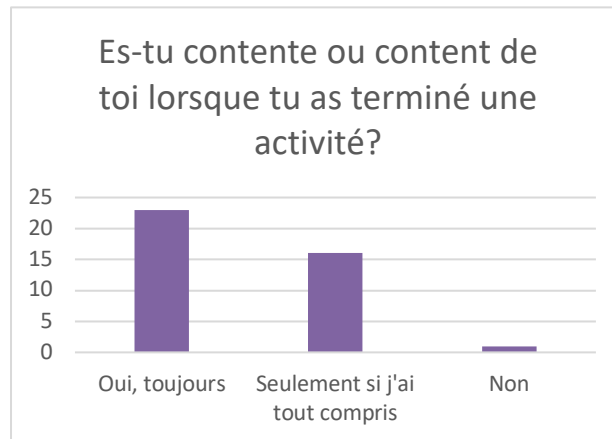


Figure 40 : Réponses de tous les élèves à la Q.18

Nous notons ici une forte tendance au « oui ». Une grande partie des élèves prennent en compte la compréhension de l'exercice, ce qui est une marque de responsabilisation des apprentissages. Ceci démontre également que la métacognition a été exercée et que ces élèves ont pris en compte ce qui avait été bénéfique pour eux (Elmesbahi, & Malaizé, 2015). L'estime de soi des élèves est donc plutôt bon. Nous pouvons mettre cela en relation avec le fait d'aller à son rythme, de pouvoir (parfois) choisir l'ordre des activités, de se sentir plus libre.

3.4.2 Les difficultés à utiliser le plan de travail

Les avantages sont nombreux. Mais il y a aussi des difficultés, tant pour les enseignants que pour certains élèves.

Nous avons directement posé la question aux trois Enseignantes, à savoir, quelles étaient, selon elles, les difficultés à utiliser le plan de travail. Voici leurs réponses :

Tableau 6 : Réponses des Enseignantes à la question : « Quelles sont les difficultés à utiliser le plan de travail ? »

Enseignante 1	Cela demande beaucoup de corrections car je corrige peu de choses en commun. Certains élèves peuvent parfois trop s'appuyer sur d'autres élèves sans qu'on s'en aperçoive. Parfois, on se rend compte que le vendredi qu'un élève n'a rien fait de la semaine.
Enseignante 2	Cela demande de l'organisation au début de la mise en place.
Enseignante 3	Les difficultés se trouvent dans le fait que certains élèves ont de la peine à choisir les activités ou de la peine à se mettre au travail. Il faut aussi une grande confiance dans les élèves et leurs capacités d'autonomie.

Contrairement à la similitude des raisons de l'utilisation du plan de travail dans leurs classes, les trois Enseignantes citent des difficultés différentes.

L'Enseignante 1 mentionne le fait que cela lui demande beaucoup de corrections, car elle ne corrige que peu de choses en commun. Connac (2017) ne parle effectivement pas de corrections en plénum dans sa construction de plan de travail, mais bel et bien d'une marque de validation par l'enseignant, donc une correction de sa part. Cela prend ainsi beaucoup de temps. Cette Enseignante parle aussi des limites de la coopération et du risque que des élèves s'appuient trop sur leurs camarades. Cela serait donc une dérive de la coopération et un risque à prendre si l'on adopte une posture moins directive, mais plutôt accompagnatrice.

Cela rejoint les dires de l'Enseignante 3, qui affirme que cela demande une grande confiance en ses élèves et en leurs capacités d'autonomie. La confiance veut aussi dire que la triche n'est pas autorisée, et que les activités doivent être comprises pour être réalisées. Cela se rallie au contrat didactique cité plus haut : les places de chacun sont comprises de tous et chacun connaît son rôle et ce qui est attendu de lui (Brousseau, 1980). Nous observons que la confiance réciproque est très importante afin de fonctionner avec l'outil plan de travail, et que cette confiance n'est pas forcément facile à entretenir.

L'Enseignante 3 évoque aussi la difficulté liée aux choix que doit faire l'élève. En effet, certains élèves peuvent se sentir perdus, ou stressés face à la décision à prendre. Comme observé à la Figure 29, quelques élèves se sentent stressé.e.s ou angoissé.e.s. Nous avons déduit que l'une des causes probables était l'absence de cadre temporel, mais il se pourrait également que l'indécision ou la peur de faire un choix participe au sentiment de stress ou d'angoisse. Pour certains élèves, cela pourrait donc être source de motivation, et pour d'autres, d'angoisse. Encore une fois, chacun est différent et ressent les choses d'une autre manière.

L'Enseignante 2, relève l'organisation indispensable à l'utilisation du plan de travail. Justement, Raymond, Barry & Plourde (2018) mentionnent la planification rigoureuse essentielle à l'emploi du plan de travail : lister les objectifs, procéder à l'analyse a priori, préparer les ateliers et les activités, déterminer les formes sociales... Ceci demande effectivement une préparation conséquente, et donc du temps. Ceci rejoint la difficulté liée au temps que prennent les corrections (Enseignante 1).

Nous avons aussi posé la question aux élèves, à savoir quels étaient, pour eux, les désavantages à utiliser le plan de travail en classe. Voici leurs réponses :

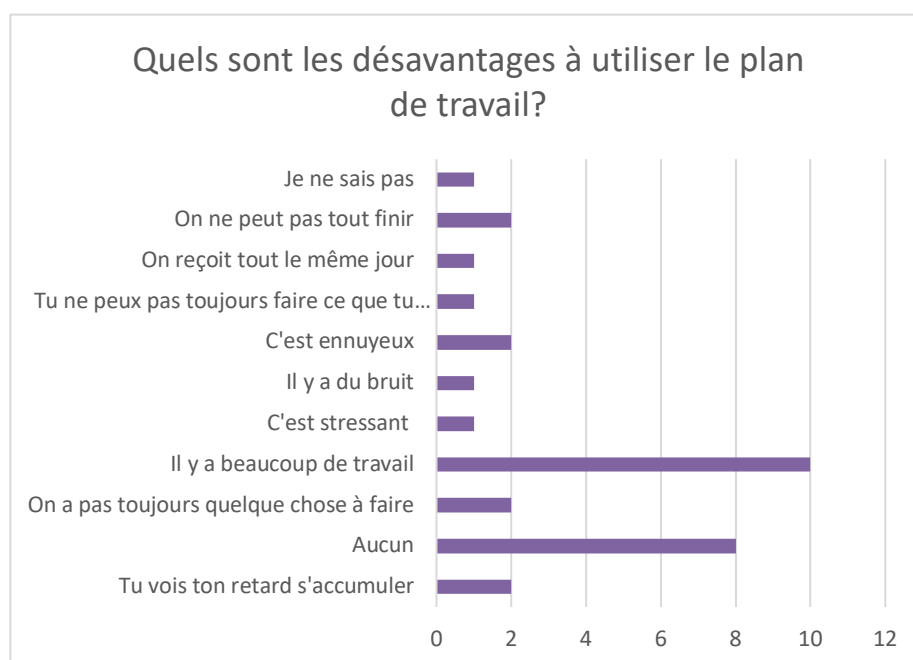


Figure 41 : Réponses de tous les élèves à la Q.19b

La réponse revenant le plus souvent est : « *il y a beaucoup de travail* ». Il est vrai que le fait de tout recevoir en même temps donne une vue d'ensemble, et peut être rassurant pour certains, mais peut faire peur à d'autres. Encore une fois, chacun est différent. « *On ne peut pas tout finir* » et « *Tu vois ton retard s'accumuler* » sont aussi liés à la masse de travail qui peut paraître conséquente. Le fait que toutes les activités à terminer soient écrites noir sur blanc peut angoisser, ou encore une fois, rassurer.

Pour 8 élèves sur 31, il n'y a aucun désavantage à utiliser cet outil en classe. Pour la plupart des élèves ayant mentionné cette réponse, ils disent être « serein.e.s » ou « motivé.e.s » lorsqu'ils utilisent le plan de travail. Ce mode de travail leur convient donc bien.

Conclusion

Ce travail arrive à sa fin, et il est temps de reprendre la question de recherche. Pour rappel, cette dernière était la suivante :

En quoi le plan de travail est-il un outil permettant la responsabilisation sociale et la responsabilisation des apprentissages des élèves ?

Pour parvenir à y répondre, les objectifs fixés ont été précieux. En effet, au-travers des résultats des objectifs posés, il est possible de répondre à la question de recherche.

Premièrement, nous avons vu, grâce aux auteurs mentionnés et aux résultats des questionnaires, que l'autonomie et la coopération étaient deux bases solides menant à la responsabilisation de l'élève.

Concernant la responsabilisation sociale des élèves grâce au plan de travail, nous avons vu plusieurs éléments la favorisant. Tout d'abord, le contrat formulé tacitement et représenté par le plan de travail, est une ressource de responsabilisation sociale. Cette ressource-ci nourrit la relation enseignant-élève. En effet, l'enseignant a son rôle, qu'il doit remplir, mais les élèves aussi. Il s'agit d'un contrat social réciproque entre les élèves individuellement, et leur enseignant. Les élèves savent qu'ils ont des missions à remplir, mais ils savent aussi qu'ils peuvent compter sur leur enseignant. Si chacun remplit sa part du contrat, nous avons vu que les élèves pouvaient être à l'aise, motivés et responsables, tout en atteignant les objectifs fixés par l'enseignant.

Passons maintenant à la relation élève-élève. La responsabilisation sociale présente dans cette relation peut être encouragée grâce à la variation des formes sociales, ainsi que par les invitations de l'enseignant à coopérer, à s'aider les uns les autres, durant les temps consacrés au plan de travail. La considération de l'autre se développera petit à petit, grâce aux projets et travaux de groupe, par exemple. Nous notons d'ailleurs ici l'effet positif des projets de groupes : se sentir important au sein du groupe.

Prenons ensuite la deuxième partie de la question, qui traite de la responsabilisation des apprentissages. Premièrement, l'étayage et la modélisation du fonctionnement du plan de travail, mais aussi des différentes activités à mener, sont deux bases de la responsabilisation des apprentissages. En effet, il est important que les élèves comprennent, pour ensuite faire par eux-mêmes.

Ensuite, nous avons vu que la motivation était un élément clé de la responsabilisation des apprentissages. Plusieurs éléments liés au plan de travail favorisent la motivation des élèves dans leurs apprentissages. La liberté du choix de l'ordre des activités, ou des activités elles-

mêmes est un facteur important de la motivation, nous l'avons vu, et cela rejoint les dires de Connac (2017). Le fait que les élèves puissent aller à leur rythme est également un paramètre à prendre en compte dans la motivation des élèves. Cela accroit leur sentiment de liberté. Un troisième élément favorisant la motivation des élèves est le fait que le plan de travail soit présenté de manière claire et qu'ils aient une vision d'ensemble sur le travail à accomplir.

L'auto-évaluation est un outil pouvant être lié au plan de travail, qui renforce le sentiment de liberté de l'élève, mais qui lui fait aussi lui rendre compte de son rôle dans la progression de ses apprentissages. Le fait qu'il puisse évaluer son propre travail, l'amène à utiliser sa métacognition, afin de revenir sur ce qu'il a réalisé. Ce processus pourra ensuite lui permettre de progresser.

Un dernier élément favorisant la responsabilisation des élèves est la différenciation. En effet, nous avons vu qu'il était indispensable que les élèves se sentent bien et en sécurité pour qu'ils parviennent à développer leur autonomie, et donc leur responsabilisation. Pour cela, nous avons noté l'importance de la différenciation, et ce, même à travers le plan de travail. Comme vu plus haut, il y a plusieurs niveaux de différenciations. La différenciation a plusieurs buts : respecter la zone proximale de développement de l'élève, veiller à ce que l'enfant soit à l'aise avec lui-même, ses camarades et l'enseignant. Si ces conditions sont remplies, tous les voyants sont au vert pour qu'il développe une responsabilisation sociale et des apprentissages.

Pour conclure, bon nombre d'avantages sont à tirer du plan de travail : autonomie, coopération, responsabilisation de l'élève, mais aussi développement de la métacognition et de l'organisation. Pour l'enseignant, le plan de travail signifie plus de temps à consacrer aux élèves, mais également beaucoup de préparation en amont. Et comme nous l'avons remarqué, la relation de confiance est une composante indispensable au bon fonctionnement du plan de travail. C'est un outil précieux, qu'il faut évidemment adapter à la classe et au mode de fonctionnement de l'enseignant.

Auto-évaluation critique

Pour ce travail, j'ai récolté les données de trois classes : les Élèves et leur Enseignante. Je suis consciente que les résultats de ma recherche ne reflètent qu'un aperçu des pratiques liées au plan de travail, et je ne me permets donc pas d'en faire une généralité. Néanmoins, je pense avoir réussi à tirer des conclusions pertinentes grâce à la théorie existante et aux résultats de ma recherche. Mes objectifs de travail ont été atteints et plusieurs éléments m'ont permis de répondre à ma question de recherche.

J'ai décidé d'utiliser le questionnaire, car cela me paraissait plus pratique et représentatif. Mais il s'est avéré, que parfois, les réponses données par les Élèves ou leurs Enseignantes n'étaient pour moi pas assez complètes, ou peu compréhensibles. L'entretien aurait certainement été plus bénéfique pour mieux comprendre les réponses et pouvoir creuser un peu plus.

Pour aller plus loin dans la recherche, j'utiliserais les données que j'ai laissées de côté jusqu'ici. Il s'agit de données exploitables, mais ne me permettant pas de répondre à ma problématique actuelle. Elles sont cependant intéressantes, et seraient très utiles pour un travail plus approfondi et englobant plus de variables.

Mener ce travail m'a permis de me rendre compte de l'importance de rendre les élèves autonomes. Finalement, n'est-ce pas le but final de l'école ? Rendre nos élèves responsables et autonomes pour qu'ils puissent avancer dans la vie ? Le plan de travail est un outil pouvant véritablement mettre les élèves sur ce chemin.

Perspectives d'avenir

Ce travail et son processus m'ont été très bénéfiques. En effet, il me paraît désormais évident que le plan de travail aura sa place dans ma classe, et que mon but premier sera d'accompagner mes élèves sur le chemin de l'autonomie et de la responsabilisation : faire des choix, réfléchir sur son propre travail et comment il a été réalisé, coopérer et collaborer avec les autres... Et tout cela dans une ambiance de classe agréable, dans laquelle mes élèves se sentiront bien et à leur place. Il me tient réellement à cœur de garantir une qualité des apprentissages à mes élèves, tout en leur proposant un cadre propice et approprié à mon enseignement.

Références bibliographiques

Bibliographie

- Balsev, K. & Saada-Robert, M. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive – déductive. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 85-109.
- Benson, P. (2013). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London : Routledge.
- Bourdieu, P. (1971). Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Social Science Information*, 10(2), 45-79.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Buchs, C., Lehraus, K., & Crahay, M. (2012). Coopération et apprentissage. *L'école peut-elle être juste et efficace*, 421-454.
- Carde, M. (1923). Le plan Dalton. *La revue pédagogique*, tome 83, 333-351.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant.e.s*, (15), 163-179.
- Connac, S. (2012). Analyse de contenu de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves ? *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 323-349.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Issy-les Moulineaux : ESF Editeur.
- Connac, S. (2015). Que signifie coopérer ? Approche théorique d'un concept pratique. *Animation et éducation*, (244), 18-19.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. Paris : ESF Éditeur.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Durler, H. (2015). L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école. Rennes : Presses universitaires de Rennes. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38(2).
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2è éd). Montréal : Chenelière éducation.
- Gignac, M.-É., Normandeau, L. & Monney, N. (2018). Pratiques d'enseignantes : développer l'autonomie et le goût d'apprendre par le plan de travail. *Revue hybride de l'éducation*, 2(1), 26-41.

- Giroux, S., & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. Saint-Laurent (Québec) : ERPI.
- Grimler Perregaux, A.-F. (2005). De l'observation à la pratique. *Educateur*, (7), 38-39.
- Hélène, R. & Lahire, B. (1999). L'invention de l'«illettrisme ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (22), 202-207.
- Iervolino, A. (2007). *Le plan de travail dans les classes à degrés multiples*. Mémoire professionnel. Formation Préscolaire et Primaire. Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Join-Lambert Milova, H. (2006). Autonomie et participation d'adolescents placés en foyer (France, Allemagne, Russie). *Sociétés et jeunesses en difficulté, Revue pluridisciplinaire de recherche*, (2).
- Lahire, B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : Entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*. 135(1), 151-161.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2e éd). Québec : Beauchemin Chenelière Éditeur.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lèmery, J.-E. (1997). Enseigner et vivre autrement au collège par la pédagogie Freinet. *Le Nouvel Éducateur*, 93, 3-11.
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves: des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les cahiers dynamiques*, (1), 4-9.
- Meirieu, P. (2012). *Korczak : pour que vivent les enfants*. Paris : Rue du Monde.
- O'Toole, L. (2010). Comprendre les schémas individuels d'apprentissage : implications pour le bien-être des élèves. *Administration et éducation*, (2), 51-58.
- Pagoni-Andréani, M. (2004).Citoyenneté et rapport à la loi. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (34), 3-7.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pasche Gossin, F. (2019-2020). Recherche – Cours 2. Document de cours non publié. BEJUNE: Haute école pédagogique.
- Queloz, C. & Voisard, C. (2019). La classe flexible : un exemple de bien-être ?. Repéré à <https://re21.ch/wp-content/uploads/2019/05/La-classe-flexible.pdf>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de Recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

- Raymond, G., Barry, S., & Plourde, Y. (2018). Le plan de travail : un organisateur réfléchi et efficace pour l'enseignement au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2(1), 42-55.
- Schon, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : édition Logiques (traduction).
- Schubauer-Leoni, M. L. (1988). Le contrat didactique dans une approche psychosociale des situations d'enseignement. *Interactions didactiques*, 8, 63-75.
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, (177), 91-103.
- Seron, C., Ausloos, G., & Benoit, J. C. (2002). *Miser sur la compétence parentale: approche systémique dans le champ social et judiciaire*. Ed. Erès; Ed. Jeunesse et droit.
- Simon, R. (1993). Éthique de la responsabilité. *Revue théologique de Louvain*, 28^e année, fasc. 1, 1997. 125.
- Tartas, V. (2010). Le développement de notions temporelles par l'enfant. *Développements*, (1), 17-26.
- Thomas, D.-R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Van der Maren J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage* (1ère éd). Paris : Messidor/Éditions sociales.

Webographie

- Chez Maitresse Ecline. (2014, 9 mai). Repéré à <http://www.maitresseecline.ch/le-plan-de-la-semaine-a107694888>
- Elmesbahi, S. & Malaizé, S. (2015). Le plan de travail. *Animation pédagogique [En ligne]*. Repéré à https://www.acorleantours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/aide_eleves/DV_AP_Le_plan_de_travail_janv_2015.pdf
- Éric. (2018, 15 mai). Comprendre la pédagogie Freinet en 10 points clés. *Classe de demain*. Repéré à <https://www.classe-de-demain.fr/accueil/education/comprendre-la-pedagogie-freinet-en-10-points-cles>
- Larousse. (s. d.) Autonomie. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 12 août 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>
- Meirieu, P. (2012). *Comment faire pour que l'autonomie ne soit pas une illusion ? [En ligne]* Repéré à <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>
- Plan d'études romand - PER, (s.d.). Repéré à <https://www.plandetudes.ch/web/guest/fg/cg2/>
- Pourtier, A. (2012). Le plan de travail. Une organisation de classe bien particulière. Repéré à <https://fr.slideserve.com/judson/le-plan-de-travail>
- Tourrette, C. (2010). Le développement de l'enfant. Alain Lieury éd., *Psychologie pour l'enseignant*, 1-30 Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.lieur.2010.01.0001>

Annexes

Annexe 1 : Exemple de plan de travail

5P - Semaine 26

Prénom :

Mon Plan DE LA SEMAINE

du au

Cette semaine, mon travail en français est :

☐ terminé ☐ non terminé

- ☐ 7 types de phrases.
- ☐ Dossier les mots de la même famille, p.1 et p.2
- ☐ Le pluriel des noms

Cette semaine, mon travail en mathématiques est :

☐ terminé ☐ non terminé

- ☐ Fiche de multiplications en colonnes.
- ☐ Au moins, LE 12 à 14 à terminer.
- ☐ Tarte, LE 62
- ☐ Jus de fruits, LE 39.
- ☐ Triangle magique, LE 67.

Annexe 2 : Questionnaire pour les élèves

Prénom : _____
Classe de Madame _____

Questionnaire sur l'utilisation du plan de travail

Dans le questionnaire qui suit, des questions sur tes ressentis et ton avis concernant l'utilisation du plan de travail te seront posées. N'hésite pas à être 100% honnête, cela m'aiderait beaucoup !
Merci pour ta participation !

Lola Maillat

1. Que fais-tu en premier lorsque tu reçois ton plan de travail ?

Selon toi, quelles sont les missions que tu as à accomplir pour chaque plan de travail ?

2. Est-ce que le plan de travail te donne envie de réaliser les activités ?

☐ Oui

☐ Non

Pourquoi ?

3. Comment choisis-tu tes activités ? En fonction :

☐ Des activités avec lesquelles je suis à l'aise

☐ Des activités qui m'intéressent

☐ Des activités que choisissent mes copains ou copines

☐ Des activités que je peux faire en groupe

☐ Autre : _____

-
4. Prends ton plan de travail actuel à côté de toi (de maths ou de français) et cite 4 activités qui y sont inscrites. Tu peux les écrire sur les grandes lignes.

Ensuite, sur les petites lignes à gauche, numérote-les dans l'ordre dans lequel tu les réaliserais.

Pourquoi as-tu choisi cette activité en premier ?

-
5. Préfères-tu travailler seul ou seule, ou en groupe lors des activités du plan de travail ?

- ☐ Seul(e)
☐ En groupe

Pourquoi ?

-
6. Lors des travaux de groupe, donnes-tu ton avis ?

- ☐ Oui
☐ Non

Si oui, comment procèdes-tu ?

-
7. Lors des travaux de groupe, sens-tu que ton rôle est important ?

- ☐ Oui
☐ Non

Si oui, pourquoi ?

8. Lorsque tu ne comprends pas quelque chose lors d'une activité, demandes-tu de l'aide ?

☐ Oui

☐ Non

Si oui, à qui demandes-tu de l'aide ?

**9. Utilises-tu des moyens de références lorsque tu travailles seule ou seul ?
(dictionnaire, lexique, fiche outils...)**

☐ Oui

☐ Non

10. Lorsque tu utilises ton plan de travail, as-tu besoin de ton enseignante ?

☐ Oui

☐ Non

Si oui, à quel moment ?

11. Si l'un de tes camarades a besoin d'aide ou n'a pas compris une activité, que fais-tu ?

12. Travailles-tu à ton rythme grâce au plan de travail ?

☐ Oui

☐ Non

13. Arrives-tu toujours à terminer ton plan de travail à temps ?

☐ Oui

☐ Non

14. Jean-Marc travaille aussi avec un plan de travail dans sa classe. Le dernier jour du plan de travail, tous ses camarades ont terminé les activités, sauf lui. Il coche alors « ok » dans toutes les cases, même si l'activité n'a pas été faite. Qu'en penses-tu ?

15. Que fais-tu lorsque tu as terminé une activité ?

16. Est-ce que tu t'auto-évalues durant l'utilisation de ton plan de travail ?

- ☐ Oui, après chaque activité
☐ Oui, après avoir terminé tout le plan de travail
☐ Non, jamais

Si tu as coché oui, qu'est-ce que tu évalues ? (plusieurs cases peuvent être cochées)

- ☐ Ta compréhension des activités
☐ Tes progrès
☐ Ton comportement

Si tu t'auto-évalues, comment cela t'aide dans la progression de tes apprentissages ?

17. Te sens-tu à l'aise en travaillant avec le plan de travail ?

- ☐ Oui
☐ Non

Comment te sens-tu lorsque tu travailles avec le plan de travail ?

- ☐ Stressée ou stressé
☐ Angoissée ou angoissé
☐ Motivé ou motivée
☐ Serein ou sereine
☐ Autre : _____

18. Es-tu contente ou content de toi lorsque tu as terminé une activité ?

- ☐ Oui, toujours
- ☐ Seulement si j'ai tout compris
- ☐ Non

19. Selon toi, quels sont les avantages à utiliser le plan de travail à l'école ?

Et les désavantages ?

Si tu as quelque chose à rajouter, ou un commentaire à laisser :

Merci beaucoup d'avoir répondu à toutes mes questions ! Je te souhaite beaucoup de plaisir dans ton parcours scolaire, belle suite !

Lola Maillat



Annexe 3 : Questionnaire pour les enseignants

Utiliser un plan de travail = élèves responsables?

Le questionnaire qui suit a pour but de m'aider dans mon travail de Bachelor, dont le thème est le plan de travail, ainsi que l'autonomie et la responsabilisation des élèves. Je vous remercie d'avance d'y répondre, cela m'aidera beaucoup!

La case "Autre" peut être utilisée pour divers commentaires si besoin!

***Obligatoire**

1. Veuillez svp, indiquez le prénom d'emprunt que vous avez choisi (dans le contrat de recherche) ou votre propre prénom.

Axe 1 : Organisation du plan de travail

2. Dans quelle(s) branche(s) utilisez-vous le plan de travail? *

Plusieurs réponses possibles.

☐ Mathématiques

☐ Français

Autre : ☐ _____

3. Quels types d'activités sont présentes sur le plan de travail de votre classe? *

Plusieurs réponses possibles.

☐ Activités individuelles

☐ Activités de groupes

☐ Jeux

☐ Production

Autre : ☐ _____

4. Quelle phase d'apprentissage représentent les activités de votre plan de travail ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Introduction
☐ Institutionnalisation
☐ Consolidation

Autre : ☐ _____

5. Modélisez-vous les activités du plan de travail? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui, toujours
☐ Oui, celles qui sont difficiles
☐ Non
☐ Autre : _____

6. Si vous modélisez les activités, de quelle manière le faites-vous?

7. Quelle est la durée que vous laissez à vos élèves pour réaliser le plan de travail? *

Une seule réponse possible.

- ☐ 1 semaine
☐ 2 semaines
☐ Autre : _____

8. Y'a-t-il une raison ? *

9. Quel temps ont les élèves à disposition durant la semaine pour réaliser les activités? *

Une seule réponse possible.

☐ 1 x 45 minutes

☐ 2 x 45 minutes

☐ 3 x 45 minutes

☐ Autre : _____

Axe 2 : Valeurs liées au plan de travail

10. Combien de temps faut-il aux élèves (en moyenne) pour s'habituer au fonctionnement du plan de travail? *

11. Y'a-t-il des élèves qui ne parviennent pas à s'habituer au plan de travail ? *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

☐ Autre : _____

12. Lors du travail autonome (avec le plan de travail), les élèves vous posent-ils des questions? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui, énormément
- ☐ Oui, souvent
- ☐ De temps en temps
- ☐ Non, cela est très rare
- ☐ Non, jamais
- ☐ Autre : _____

13. Que faites-vous lorsqu'un élève vous demande ce qu'il doit faire, alors qu'il est en train de travailler avec le plan de travail? *

14. Dans le plan de travail, que peuvent choisir vos élèves ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Ordre des activités
- ☐ Choix entre plusieurs activités de "même sorte"
- ☐ Pas de choix possible

Autre : ☐ _____

15. Intervenez-vous dans les choix de vos élèves?

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

16. Comment estimez-vous que les élèves font leurs choix?

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Par rapport à leurs capacités
- ☐ Par rapport à leur intérêt
- ☐ Par rapport aux choix des copains

Autre : ☐ _____

17. Quelle posture adoptez-vous, selon vous, lors du travail autonome? *

18. Lors du travail autonome, les élèves ont-ils le droit de coopérer? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui, toujours
- ☐ Seulement lors des travaux de groupe
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

19. S'ils le peuvent, le font-ils?

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui, systématiquement
- ☐ Oui, souvent
- ☐ De temps en temps
- ☐ C'est très rare
- ☐ Non, jamais
- ☐ Autre : _____

20. Quelles formes sociales de travail utilisez-vous lors de l'utilisation du plan de travail? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Travail individuel
- ☐ Travail en duo
- ☐ Travail en petits groupes
- ☐ Travail en plénum

Autre : ☐ _____

21. Pourquoi privilégiez-vous cette / ces forme(s) sociale(s)? *

22. Y'a-t-il des travaux / projets de groupes dans le plan de travail? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

23. Pour quelle(s) raison(s)? *

24. Lors des travaux de groupes (s'il y en a), formez-vous vous-même les groupes?

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

25. Pourquoi?

26. Les élèves se passent-ils la parole lors des travaux de groupe?

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui, naturellement
- ☐ Oui, si je leur fais remarquer
- ☐ Non, jamais
- ☐ Autre : _____

27. Y'a-t-il une "hiérarchie" se formant dans les groupes ?

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui, toujours
- ☐ Cela dépend
- ☐ Non, c'est toujours équitable
- ☐ Autre : _____

28. Intervenez-vous, de quelconque manière, lors des travaux / activités de groupe du plan de travail?

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

☐ Autre : _____

29. Si oui, de quelle manière?

30. Devez-vous dire aux élèves de continuer dans leur plan de travail car ils sont en train de rêver / faire autre chose? *

Une seule réponse possible.

☐ Oui, plusieurs fois par jour (fois où vous utilisez le plan de travail)

☐ Oui, quelques fois par jour

☐ Oui, mais c'est rare

☐ Non jamais

☐ Autre : _____

31. Cela s'atténue-t-il au fil de l'année? *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

☐ Autre : _____

32. Lors d'activités autonomes, les élèves utilisent-ils des référentiels par eux-mêmes? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
☐ Non
☐ Autre : _____

33. En utilisent-ils de plus en plus au fil de l'année? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
☐ Non
☐ Autre : _____

34. Lorsque les élèves ne comprennent pas une notion (objectif d'apprentissage), demandent-ils une explication? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui, toujours
☐ Oui, la plupart du temps
☐ Pas souvent
☐ Non, jamais
☐ Autre : _____

35. Les élèves parviennent-ils au bout du plan de travail à temps? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui, tous
- ☐ Oui, la majorité
- ☐ Oui, certains
- ☐ Oui, très peu
- ☐ Non, aucun
- ☐ Autre : _____

36. Les élèves peuvent-ils procéder à une auto-évaluation de leurs activités? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

37. Si oui, quels en sont les avantages selon vous?

Axe 3 : Évaluation des apprentissages

38. Y'a-t-il une case sur le plan de travail des élèves où vous pouvez vous-même écrire quelque chose? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

39. Si oui, de quoi il s'agit?

40. Contrôlez-vous que toutes les activités aient été faites chez tous les élèves? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

41. Vérifiez-vous la compréhension de chaque activité (objectif) pour chaque élève? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

42. Si oui, de quelle manière procédez-vous?

43. Mettez-vous un commentaire à la fin du plan de travail? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

44. Si oui, quel type de commentaire?

45. Le plan de travail est-il une forme d'évaluation selon vous? (Veuillez développer svp!) *

Axe 4 : Différenciation

46. Selon vous, est-il indispensable de bien connaître vos élèves afin de préparer les différents plans de travail? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
☐ Non
☐ Autre : _____

47. Vos élèves ont-ils tous le même plan de travail? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
☐ Non
☐ Autre : _____

48. Si non, quelles sont les différences?

49. Si oui, faites-vous des adaptations en fonction de vos élèves?

50. Lors de l'utilisation du plan de travail, l'autonomie que vous laissez aux élèves dépend-elle des élèves en eux-mêmes? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

51. Pourquoi? *

52. Que faites-vous si l'un de vos élèves est stressé ou angoissé à l'idée d'utiliser le plan de travail?

53. Comment agissez-vous si l'un de vos élèves est motivé et serein ?

Axe 5 : Position de l'enseignant

54. Comment décririez-vous le plan de travail? *

55. Pourquoi l'utilisez-vous dans votre classe? *

56. Selon vous, quelles difficultés y a-t-il à utiliser le plan de travail ?

57. Comment le présentez-vous à vos élèves? *

58. Selon vous, le plan de travail pourrait-il s'apparenter à un contrat entre vous et l'élève? (Veuillez développer svp!) *

59. Pensez-vous que la responsabilisation des élèves est favorisée chez tous les élèves grâce au plan de travail? *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

☐ Autre : _____

60. Pourquoi? *

Merci énormément d'avoir pris le temps de répondre à mes questions! Cela me sera très utile dans mon travail!

61. Veuillez laisser votre adresse e-mail si mon travail final vous intéresse!

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Annexe 4 : Lettre d'informations envoyée aux parents

Maillat Lola
Etudiante à la HEP-Bejune
2843 Châtillon
lola.maillat@hep-bejune.ch

Châtillon, le 3 novembre 2021
À l'attention de parents de la classe de
Madame

Lettre d'information

Madame, Monsieur, Chers parents,

Actuellement en troisième année d'études à la HEP-BEJUNE à Delémont, j'effectue mon travail de mémoire professionnel consacré à l'usage du plan de travail en classe. Votre enfant utilise cet outil organisationnel cette année dans sa classe. De ce fait, je souhaiterais recueillir des données, par conséquent l'avis de votre enfant, au moyen d'un questionnaire sur le thème de ma recherche.

Conformément au code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques (adopté par la CDHEP, le 31 mai 2002), les données recueillies ne seront pas utilisées à d'autres fins que ce travail et seront traitées de manière totalement anonyme.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir signer le formulaire d'autorisation ci-dessous.

Cordialement,

Lola Maillat



A remettre jusqu'au 29 octobre 2021

Dans le cadre de la recherche de Mme Lola Maillat,

☐ J'autorise que les réponses données par mon enfant dans le questionnaire soient utilisées.

☐ Je préfère que les réponses de mon enfant ne soient pas utilisées.

Prénom et nom de l'enfant :

Date :

Signature :

Annexe 5 : Contrat de recherche pour les enseignantes

Contrat de recherche

Madame, Monsieur,

Ce document présente les modalités du questionnaire auquel vous êtes invité.e à participer.

Titre du projet

Le plan de travail : l'autonomie, la coopération et la responsabilisation des élèves (titre susceptible de changer au fil de mon travail)

Objectifs de la recherche

Déterminer en quoi le plan de travail favorise et développe la responsabilisation des élèves.

Personnes responsables

Ce travail de mémoire de bachelor est réalisé par Lola Maillat, étudiante en troisième année à la Haute École Pédagogique BEJUNE et est sous la direction de Madame Christine Riat, formatrice et chercheuse.

Confidentialité

Ce travail de recherche garantit l'anonymat des personnes questionnées. Aucune information permettant une identification de la personne ne sera transmise. Les informations recueillies (réponses au questionnaire) resteront internes à la Haute École Pédagogique BEJUNE.

Informations personnelles (ces informations seront uniquement connues de l'étudiante et de sa directrice de mémoire)

Nom : _____ Prénom : _____

Degré d'enseignement actuel : _____

Nombre d'années d'enseignement : _____

Usage du plan de travail depuis _____ années.

Nombre d'élèves dans ma classe : _____

Prénom d'emprunt utilisé dans la recherche : _____

Consentement

Je, _____, déclare avoir lu et compris ce formulaire et accepte librement de participer à votre recherche.

Signature de la personne questionnée : _____

Lieu et date : _____

Je, Lola Maillat, m'engage à respecter les conditions de ce formulaire.

Signature de l'étudiante- chercheuse :

Lieu et date : Châtillon, le 5 octobre 2021

Annexe 6 : Complément à l'analyse

Proposition de situation

La question 14 proposée aux élèves était une proposition de situation pour laquelle ils devaient donner leur avis. La question est basée sur les dires de Connac (2017), qui est d'avis que dans un plan de travail, les élèves peuvent s'auto-évaluer et mettre leur marque à côté de chaque activité. La question était la suivante :

« Jean-Marc travaille aussi avec un plan de travail dans sa classe. Le dernier jour du plan de travail, tous ses camarades ont terminé les activités, sauf lui. Il coche alors « ok » dans toutes les cases, même si l'activité n'a pas été faite. Qu'en penses-tu ? »

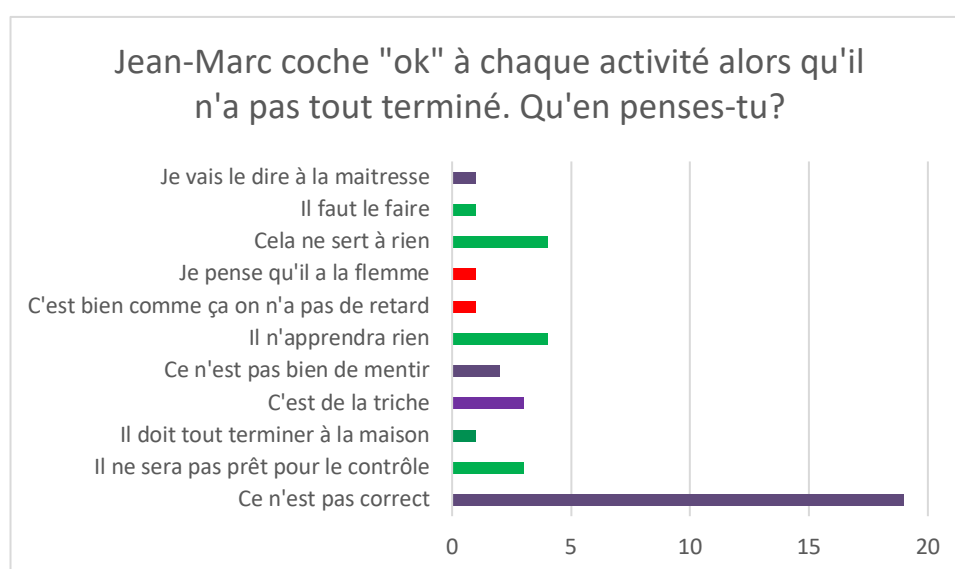


Figure 42 : Réponses de tous les élèves à la Q.14

Sur le total des réponses obtenues (n=40), seuls 2 élèves (données en rouge) ne voient pas le côté négatif de la situation. Les données en vert (n=13) démontrent la responsabilisation des apprentissages des élèves. En effet, le fait de remarquer que Jean-Marc n'apprendra rien en agissant de cette manière, que cela ne lui servira pas, ou encore qu'il ne sera pas prêt pour le contrôle, sont des constats menant à la responsabilisation. Effectivement, s'ils réagissent, cela signifie qu'ils sont sensibilisés au fait d'être responsables de leurs apprentissages. S'ils parviennent à faire le transfert sur la situation de Jean-Marc, c'est que leur métacognition (Elmesbahi, & Malaizé, 2015) est déjà bien entraînée. Ils se rendent compte de l'importance de faire les exercices et activités afin de progresser et d'apprendre.