

Plan de travail et conscience de ses apprentissages

Quels sont les apports de la mise en place d'un plan de travail sur la prise de conscience des apprentissages des élèves ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Noémie Collin**
Sous la direction de : **Christine Riat**
Delémont, avril 2023

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier vivement notre directrice de Bachelor madame Christine Riat. Ses précieux conseils et son accompagnement tout au long de ce travail nous ont permis de le mener à bien.

Nous souhaitons également exprimer notre sincère gratitude à l'enseignante qui a bien gentiment accepté que nous effectuions notre recherche au sein de sa classe.

Enfin, nous voulons dire un « merci » tout particulier à notre famille, qui nous a soutenue durant toute la durée de ce travail et a accepté de se plier à une relecture attentive de notre document.

Résumé

Ce travail articule deux thèmes principaux, le plan de travail et la prise de conscience des apprentissages. Il vise à observer quels sont les apports de la mise en place d'un plan de travail par objectifs sur la prise de conscience des apprentissages des élèves de degré primaire.

Pour ce faire, nous dressons tout d'abord un état des connaissances théoriques sur la question. Nous menons ensuite une recherche qualitative au sein d'une classe de 3H. Nous effectuons une observation participante de quatre élèves de cette classe et les interrogeons au travers d'entretiens semi-structurés.

Les résultats obtenus sont subséquemment analysés selon des techniques d'analyse de contenu, et plus précisément d'analyse semi-formatée. Ils sont présentés, interprétés et confrontés à la littérature du champ théorique abordé.

Une synthèse des résultats en question nous permet de répondre à notre question de recherche. Les limites de ce travail sont évoquées pour en faire l'auto-critique. En dernier lieu, nous tentons d'ouvrir une perspective sur la manière dont cette recherche pourrait influencer notre avenir professionnel.

Cinq mots-clés

- Plan de travail
- Objectifs
- Conscience
- Apprentissage
- Autonomie

Liste des figures

Figure 1: Projet de formation global de l'élève tiré du PER, source : Plan d'études romand .	11
Figure 2: Le fonctionnement cognitif selon Vianin (2020), source : Comment donner à l'élève les clés de sa réussite.	13
Figure 3 : Schéma cyclique de la recherche-action, source : Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique.	17
Figure 4 : Grille d'observation partie 1.	20
Figure 5 : Grille d'observation partie 2.	21
Figure 6 : Observations du T1 concernant une réflexion préalable au choix de la tâche.	26
Figure 7 : Commentaires issus de l'observation du T1.	28
Figure 8 : Observations du T3 concernant l'aide donnée par l'enseignante lors de l'activité.	28
Figure 9 : Observations du T3 concernant l'aide demandée à une camarade par Gwenaëlle.	29

Liste des tableaux

Tableau 1 : Données récoltées selon les semaines.	23
Tableau 2 : Données recueillies pour chaque élève.	24
Tableau 3 : Verbatims issus du premier entretien quant à l'identification des procédures utilisées lors de la tâche.	31
Tableau 4 : Verbatims issus du troisième entretien quant à l'identification des procédures utilisées lors de la tâche.	32
Tableau 5 : Verbatims issus des premier et deuxième entretiens de Gwenaëlle.	33
Tableau 6 : Verbatims issus du quatrième entretien d'Alois.	34
Tableau 7 : Verbatims issus du quatrième entretien de Corentin.	34

Liste des annexes

Annexe 1 : Grille d'observation	I
Annexe 2 : Guide d'entretien	III
Annexe 3 : Plan de travail	IV
Annexe 4 : Lettre de consentement	V
Annexe 5 : Schéma conceptuel	VI

Sommaire

Remerciements.....	i
Résumé	ii
Liste des figures.....	iii
Liste des tableaux.....	iii
Liste des annexes.....	iii
Introduction	1
1. Problématique	3
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	3
1.1.1. Raison d'être de l'étude	3
1.1.2. Présentation du problème	3
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche	4
1.2. État des connaissances théoriques	5
1.2.1. Plan de travail	5
1.2.2. Objectifs d'apprentissage	9
1.2.3. Processus d'apprentissage	12
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche	15
1.3.1. Identification de la question de recherche	15
1.3.2. Objectifs de recherche	15
2. Méthodologie.....	16
2.1. Fondements méthodologiques	16
2.1.1. Recherche qualitative	16
2.1.2. Recherche-action	16
2.1.3. Démarche explicative	18
2.1.4. Approche inductive-déductive	18
2.1.5. Enjeux ontogénique et pragmatique	19
2.2. Nature du corpus	19
2.2.1. Récolte des données	19
2.2.2. Procédure et protocole de recherche	22
2.2.3. Echantillonnage	23
2.3. Méthodes d'analyse des données	24
2.3.1. Transcription	24
2.3.2. Traitement des données	24
2.3.3. Méthode et analyse	25
3. Présentation et interprétation des résultats	26
3.1. Choix de la tâche	26
3.1.1. Réflexion dans le choix de la tâche	26
3.1.2. Aval de l'enseignante pour commencer l'activité	27
3.1.3. Prise en compte de l'objectif dans le choix de la tâche	27
3.2. Réalisation de l'activité	28
3.2.1. Commencer l'activité	28

3.2.2. Réaliser l'activité	29
3.2.2.1. Eline	29
3.2.2.2. Gwenaëlle	30
3.2.2.3. Alois	30
3.2.2.4. Corentin	30
3.2.3. Identification des procédures utilisées	31
3.3. Identification de l'objectif	33
3.3.1. Eline, Gwenaëlle et Alois	33
3.3.2. Corentin	34
3.4. Perception de ses forces et de ses faiblesses	35
3.4.1. Gwenaëlle et Alois	35
3.4.2. Corentin	35
3.4.3. Eline	36
Conclusion.....	37
Références bibliographiques	39
Annexes	I
Annexe 1 : Grille d'observation	I
Annexe 2 : Guide d'entretien	III
Annexe 3 : Plan de travail	IV
Annexe 4 : Lettre de consentement	V
Annexe 5 : Schéma conceptuel	VI

Introduction

Lors de nos différents stages, nous avons pu découvrir autant de manières d'enseigner que d'enseignant·e·s. Certain·e·s enseignaient de manière très explicite, d'autres ne juraient que par le travail individuel quand d'autres encore appréciaient mettre en place des ateliers. Nous nous sommes beaucoup interrogée sur la voie que nous voulions emprunter après nos études. Comment voulions-nous enseigner, et surtout sur quels moyens voulions-nous nous appuyer ?

A l'occasion d'un de ces stages, nous avons découvert le plan de travail, outil dont nous n'avions jusqu'alors jamais entendu parler. Très vite, nous avons adhéré à la manière de travailler avec ce dispositif, et avons vu en lui une solution à un certain nombre de problèmes inhérents à la classe.

Le plan de travail rend en effet possible l'individualisation de l'enseignement. Alors que la pédagogie se veut aujourd'hui inclusive, l'enseignant·e se doit de mettre en œuvre les meilleurs moyens possibles pour que chaque élève puisse réussir à atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. Ce dispositif permet aux élèves d'avancer à leur rythme, tout en donnant la possibilité à l'enseignant·e, comme les élèves sont pratiquement toujours occupé·e·s, d'être plus présent pour répondre aux interrogations, difficultés et besoins individuels. Dans les faits, le plan de travail permet de gérer l'hétérogénéité de la classe. Il est en outre adaptable à toutes les disciplines et à tous les âges.

Nous nous sommes assez vite demandé pourquoi cet outil – que nous pensions alors presque magique, au vu de tout ce qu'il semblait pouvoir régler – n'était pas présent dans toutes les classes. Nos maigres recherches sur la question ont alimenté notre curiosité, et de là est née l'idée d'en faire notre sujet de mémoire.

Ce travail a donc pour sujet principal le plan de travail. Enormément de thèmes différents gravitent autour de cet outil. Nous citerons ici ceux que nous trouvons de manière plus ou moins conséquente dans notre recherche : la conscience, les objectifs d'apprentissages, l'autonomie et la réflexion.

Nos premières interrogations tournaient autour de la mise en place du plan de travail dans une classe. Progressivement, et au regard de ce que nous avons pu trouver dans la littérature nous avons formulé les questions de départ suivantes :

- Comment le plan de travail permet-il à l'élève de prendre en main ses apprentissages ?
- Quelles sont les limites du plan de travail ?

Notre travail se découpe en quatre grandes sections. Nous retraçons, dans un premier temps, notre sujet de recherche en insistant sur son importance et sa définition. Dans un second temps, nous le problématisons. Pour ce faire, nous traitons les trois grands concepts mobilisés dans notre étude, à savoir le plan de travail, les objectifs d'apprentissage et les processus d'apprentissage, en les définissant et en les situant au regard de l'état actuel des connaissances théoriques.

Dans un second temps, nous détaillons la méthodologie que nous avons établie pour mener à bien cette recherche. Nous évoquons ainsi les principaux fondements méthodologiques relatifs à la démarche que nous entreprenons. Nous développons les enjeux de la recherche

qualitative, de la recherche-action, de la démarche explicative, de l'approche inductive-déductive, auxquelles nous recourons dans notre travail, puis mettons en lumière les enjeux ontogénique et pragmatique de celui-ci. Nous détaillons ensuite la nature du corpus de données produites, les méthodes utilisées pour leur récolte – l'observation participante et l'entrevue – et pour leur analyse – l'analyse de contenu, et plus précisément l'analyse semi-formatée.

Dans un troisième temps, nous présentons les résultats obtenus, puis les discutons et les interprétons tout en les confrontant à la littérature mobilisée dans la problématique.

Pour conclure, nous effectuons, dans une quatrième section, une synthèse des résultats obtenus nous permettant de répondre à la question de recherche qui sous-tend ce travail. Nous évoquons également les limites de ce dernier et en faisons une auto-évaluation critique, avant d'ouvrir une perspective de cette étude pour notre avenir professionnel.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

« Qu'est-ce qu'apprendre ? Chacun n'est-il pas censé le savoir, puisque c'est l'expérience humaine la mieux partagée ? Les êtres humains ne peuvent survivre sans apprendre » (Perrenoud, 2004, p. 9). Il convient de dire que durant sa scolarité, l'enfant n'a de cesse d'acquérir de nouveaux savoirs. En a-t-il-elle toutefois conscience ? Le corps enseignant demande à tous les élèves d'apprendre, leur répète qu'ils-elles doivent travailler, faire tel ou tel exercice. Mais il arrive bien souvent qu'ils-elles n'en voient pas l'intérêt.

Lors de nos différentes expériences de pratique professionnelle, nous avons pu voir autant de méthodes différentes d'enseigner que d'enseignant·e·s. Un certain nombre de ces méthodes visaient à ce que l'élève devienne acteur ou actrice de ses apprentissages et qu'il-elle s'investisse dans ceux-ci. Parfois, bien que tout soit mis en place pour atteindre cette cible, certain·e·s élèves ne perçoivent pas réellement la portée et le but précis de ce qu'ils-elles effectuent. Un·e enseignant·e sait que chaque exercice est méticuleusement choisi comme faisant partie d'un tout qui doit permettre à l'élève, en définitive, d'atteindre l'objectif initialement fixé.

Une question se pose à ce stade : l'élève en a-t-il-elle aussi conscience ? Comment faire en sorte qu'il-elle comprenne que chaque tâche lui permet d'amener une pierre¹ de plus à « l'édifice de son savoir » ?

Après quelques recherches sur le sujet, il nous est apparu que le plan de travail pouvait être un moyen de donner à voir cet édifice dans sa globalité, et, *in extenso*, de permettre à l'élève de prendre conscience de ce qu'il-elle apprend et des phases par lesquelles il-elle passe lorsqu'il-elle découvre et s'approprie un nouveau thème scolaire. Une telle thématique mérite, à notre avis, d'être étudiée plus en détail, ce que ce travail tente de faire.

1.1.2. Présentation du problème

Depuis que les élèves vont à l'école, une grande quantité de courants pédagogiques différents se sont succédé. Vienneau (2011) en recense plusieurs. Il est possible de citer le courant behavioriste, basé sur un processus de stimulus-réponse, pour lequel l'enseignement est fondé sur les finalités. Autrement dit, les behavioristes s'intéressent uniquement aux réponses que peut donner l'élève, et aucunement à ce qu'il peut se passer dans sa tête lorsqu'il-elle effectue une tâche (Vienneau, 2011, p. 5).

Une autre conception répandue est celle du cognitivisme. Cette dernière prend en compte l'environnement éducatif de l'apprenant·e, s'intéresse aux stratégies cognitives et métacognitives et comprend l'apprentissage comme lié au traitement de l'information (Vienneau, 2011, p. 5).

D'autres courants pédagogiques ont imprégné l'enseignement par le passé. Aujourd'hui toutefois, la situation a évolué et, « face aux difficultés d'apprendre, on met en question non

¹ Les pierres sont ici la métaphore de toutes les connaissances que l'élève acquiert au cours de sa scolarité.

pas les capacités des enfants mais les façons d'enseigner des maîtres » (Hugon, 2016, p. 27). Ainsi, le modèle d'enseignement ne se veut plus transmissif, mais plutôt compréhensif et plus proche de l'élève. Comme le prétendent Maulini et al. (2012) :

On ne mesure l'efficacité d'une méthode qu'à l'aune de l'effet qu'on lui souhaite :
réciter la suite des nombres est efficace pour compter, moins utile pour comprendre le système décimal et pour calculer ; menacer ses élèves leur enseigne peut-être la peur et la soumission, moins bien la confiance et la citoyenneté. (p. 2)

Il semblerait que chaque méthode d'enseignement est caractérisée par ce que l'enseignant·e souhaite transmettre à ses élèves. Il paraît cependant évident que chaque enseignant·e n'est pas tout à fait libre de faire ce qu'il·elle souhaite, mais doit s'inscrire, avec plus ou moins de latitude, dans un cadre.

En Suisse romande, le cadre est posé par le concordat HarmoS qui définit les principes de l'école pour les cantons romands (IRDP, 2022). En ce qui concerne les objectifs d'apprentissages spécifiques à chaque branche scolaire, c'est le Plan d'études romand (PER) qui sert de référence (CIIP, 2010).

Dans l'espace BEJUNE, les apprentissages sont aussi basés sur les objectifs du PER. Ce dernier définit le projet de formation global de l'élève. Chaque enseignant·e soumis·e au PER a pour mission de travailler avec ses élèves dans trois grands champs : les cinq domaines disciplinaires (langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines et sociales, arts, corps et mouvement), les capacités transversales (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive) et la formation générale (MITIC, santé et bien-être, choix et projets personnels, vivre ensemble et exercice de la démocratie et interdépendances). La démarche réflexive, sous-thème des capacités transversales, travaille sur la capacité de l'élève à se décentrer et à réfléchir à ses propres actions (CIIP, 2010). Cette démarche réflexive implique la « capacité à ... prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions » (CIIP, 2010). Dans la même veine, notre recherche est en lien avec la capacité des élèves à prendre conscience de leurs apprentissages.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Dans le cadre de nos expériences de pratique professionnelle, nous avons constaté qu'énormément d'élèves ne faisaient pas les exercices imposés parce qu'ils·elles y trouvaient du sens mais bien parce qu'ils·elles y étaient contraint·e·s. Nous n'avons nous-même pas trouvé de sens à tous les exercices que nous avons effectués durant notre parcours scolaire, ni n'avons forcément pris conscience des processus de construction des savoirs.

Lors d'un stage récemment effectué dans une classe primaire, nous avons pu observer une enseignante utilisant le plan de travail. Cette méthode nous a énormément interpellée, et plusieurs questions nous sont apparues :

Premièrement, pourquoi avait-elle choisi de mettre en place cet outil avec ses élèves ? Deuxièmement, comment faisait-elle pour gérer tous les travaux effectués simultanément ? Troisièmement, quelles étaient les motivations qui l'avaient amenée à employer le plan de travail ? Enfin, d'où le plan de travail tirait-il ses origines et quelle était sa fonction première ?

Nous avons donc, dans un premier temps, cherché à en savoir plus. Le plan de travail permet de représenter le travail effectué durant une période donnée par l'élève. Il existe une littérature relativement conséquente à son sujet. Beaucoup de recherches auxquelles nous nous intéressons plus tard ont traité du rapport entre autonomie et plan de travail. De ce fait, nous avons décidé de traiter un autre angle et de baser notre étude sur la possible relation entre le plan de travail et la prise de conscience des apprentissages.

Cette question nous paraît d'autant plus pertinente qu'elle s'inscrit dans des préoccupations pédagogiques d'actualité. En effet, depuis la rentrée scolaire 2022, les enseignant·e·s jurassien·ne·s sont tenu·e·s de présenter les objectifs d'apprentissage aux élèves. Ainsi, « [l'] enseignant s'assure auprès des élèves de la bonne compréhension des objectifs et des critères de l'évaluation » (SEN, 2022, p. 2). Puisque les élèves doivent avoir connaissance des objectifs de chaque séquence, et, de fait, savoir ce qu'ils·elles sont censé·e·s être capables de faire à la fin d'un chapitre, il nous semble intéressant de nous pencher sur le sujet.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Plan de travail

Le concept de plan de travail a été évoqué pour la première fois au début des années 1900 par Hélène Parkhurst. Inspirée par les recherches de Maria Montessori, cette pédagogue américaine a développé ce qu'elle a appelé le « plan Dalton », aussi nommé « méthode de laboratoires ». Cet outil consiste en une individualisation de l'enseignement qui vise à accompagner chaque élève au mieux (Vernon, 2022). Parkhurst désirait « [chercher] les modalités d'enseignement qui permettraient à chacun d'apprendre selon son niveau et à son rythme à partir des manuels et ressources présentes dans la classe » (Vernon, 2022, paragr. 1).

Dans cette optique, l'élève devient acteur ou actrice de ses apprentissages, et l'enseignant·e doit l'aider ou le·la guider. Le rapport frontal entre les deux entités disparaît pour laisser plus de place à l'élève. Il·elle apprend alors de lui·elle-même, et ce sont les interactions avec l'enseignant·e qui lui permettent de développer ses apprentissages :

L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant. (Meirieu, s. d., p. 3)

Revenons-en au plan de travail à proprement parler. Au XXème siècle, le pédagogue français Célestin Freinet a développé une pédagogie à laquelle il a donné son nom. Sa théorie inclut le plan de travail et sa définition est relativement proche de celle développée par Parkhurst. *Le Dictionnaire de la pédagogie Freinet* définit le plan de travail comme suit :

Dispositif pédagogique, le plus souvent sous forme de document papier, par lequel élèves et enseignant décrivent un parcours d'apprentissage dans un temps donné. Par exemple, pour un plan hebdomadaire individuel, chaque élève programme de façon négociée les diverses tâches qu'il se propose d'accomplir pour la semaine à venir. ... Il est un outil d'organisation qui relie choix et capacités, ressources du milieu didactique et obligations scolaires. (Boncourt & Mazurie, 2018, p. 284)

La définition donnée par Boncourt et Mazurie (2018) met l'accent sur l'élève et son partenariat avec l'enseignant-e pour décrire un parcours d'apprentissage. Connac (2012) entend le plan de travail d'une manière relativement semblable, à la différence qu'il attribue à l'élève pleine capacité dans le choix de ses activités (p. 234).

Il convient d'ajouter que l'élève devient autonome lorsqu'il-elle choisit ses activités, mais ne devient pas par ricochet automatiquement conscient de ce qu'il-elle fait. Nous trouvons important de préciser que ce facteur peut être influencé par le type de plan de travail utilisé. Le travail de mémoire de Simonnin (2020) aborde d'ailleurs ce dernier point central. L'auteure démontre que la mise en place d'un plan de travail par objectifs rend l'élève acteur ou actrice de ses apprentissages. Elle relève toutefois une limite de ce dispositif : la gestion du temps. Le plan de travail par objectifs « fonctionne bien pour les élèves ayant un bon rythme de travail et choisissant leurs tâches sans difficulté, mais moins bien pour les élèves déjà lents et moins motivés, car ils ont de la peine à se mettre au travail seuls » (Simonin, 2020, p. 53).

Au vu des définitions précédemment évoquées, nous pouvons définir le plan de travail comme un outil distribué à chaque élève, sur lequel il-elle peut voir et/ou choisir ce qu'il-elle doit faire à l'école durant la journée, durant la semaine voire durant le mois.

Connac (2008) identifie quatre conditions *sine qua non* à la bonne marche d'un plan de travail, auxquelles l'enseignant·e doit s'astreindre afin de veiller au bon déroulement du travail scolaire :

1° Savoir ce que [l'élève] ... [a] à faire dans la journée, dans la semaine, dans le mois et dans l'année. Le plan de travail vise à faire l'inventaire des activités désirées par les enfants, exigées par la vie ou les programmes officiels.

2° Donner aux enfants la possibilité technique de réaliser le travail prévu. Ce qui suppose la recherche, la mise au point et la production des outils de travail : logiciels, matériel d'expérimentation, sources documentaires, fichiers scolaires, livres, compendium, photos, vidéos, ...

3° Parfaire l'organisation scolaire qui permet le travail ainsi compris, avec plans de travail, enquêtes, comptes rendus, conférences, ...

4° Contrôler l'exécution du travail : évaluations, graphiques, tests, chefs-d'œuvre et brevets. (p. 45)

Plusieurs études s'intéressent à la question des relations entre plan de travail et autonomie de l'élève. O'Toole (2010), par exemple, estime ainsi que :

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)

Connac (2012) se demande lui « en quoi plans de travail et manuels scolaires peuvent [...] se rapprocher pour densifier leur degré de responsabilisation des élèves » (p. 326). L'un de ses objectifs de recherche est de vérifier si le plan de travail permet aux élèves de se responsabiliser quant à leurs apprentissages et à développer leur autonomie. Les résultats obtenus lui permettent de répondre par l'affirmative.

La responsabilisation des élèves est un thème évoqué dans le travail de mémoire de Maillat (2022). Cette dernière cherche à voir si le plan de travail constitue un outil permettant à l'élève de se responsabiliser socialement et au niveau de ses apprentissages. Ses résultats tendent à l'affirmer. En effet, les élèves, grâce aux différentes formes de travail mises en place dans le plan de travail et grâce au contrat social passé avec l'enseignant·e, deviennent davantage responsables dans leur travail. En outre, Maillat (2022) affirme que

« 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 » (p. 49).

Chapatte (2006) et Agustoni (2019), à travers leurs travaux de mémoire, explorent également le plan de travail dans sa relation à l'autonomie des élèves. La première citée conclut que la mise en place d'un tel dispositif permet aux élèves de développer leur autonomie, de manière toutefois hétérogène, tout en estimant qu'il faut prendre en compte dans l'équation le contexte et la volonté pédagogique de l'enseignant.e. Agustoni (2019), elle, considère que l'utilisation d'un plan de travail permet un surcroît de motivation chez les élèves, qui « [connaissent] d'entrée le but des activités et [savent] quand ils [doivent] terminer le plan de travail », mais « qu'il faut accompagner ceux qui se sentent déstabilisés par cet outil qui fait peser sur eux la charge du choix des exercices » (pp. 50-51). Il convient toutefois de prendre ses propos avec un certain recul, puisqu'elle s'est intéressée au niveau secondaire I.

Les travaux cités auparavant font le lien entre le plan de travail et l'autonomie. Toutefois, le terme d'autonomie est très vague et il convient donc de le préciser. Dans le présent travail, nous comprenons l'autonomie comme une autonomie scolaire, importante dans le plan de travail. Raab (2016) la définit comme suit :

La situation d'autonomie scolaire correspond aux temps de classe au cours desquels l'élève doit agir selon ses propres forces, en dehors de la présence directe du maître, soit que celui-ci n'est pas disponible, soit qu'il organise volontairement son retrait de la situation. (paragr. 3)

Dans un autre ordre d'idées, Rey et al. (2014) avancent que l'utilisation d'un plan de travail correspond à une volonté de travailler sur le cheminement de l'apprentissage plutôt que sur sa finalité :

L'attention est portée sur le processus de l'apprentissage plutôt que sur le résultat en tant que production de l'élève. Le plan de travail est utilisé principalement pour fixer des contenus déjà vus par les enseignantes. Cette approche par plan de travail permet aux élèves de travailler de façon assez autonome avec du matériel fourni, en général, par l'enseignante. Ce plan comprend une série de feuilles d'exercices. Suite au niveau d'avancement de ces derniers par les élèves, les enseignantes vont attribuer un plan de travail différent à chaque élève. De plus, le plan de travail permet d'individualiser le

rythme d'apprentissage des élèves. L'enseignante peut ainsi passer plus de temps avec les élèves en difficultés. (p. 25)

La manière dont un·e enseignant·e choisit de construire un plan de travail est également un aspect qui a été traité dans la littérature existante. Raymond et al. (2018) y consacrent une partie de leur article, s'interrogeant aussi sur les moments collectifs, qui, bien que le plan de travail soit un outil individuel ou individualisé, se révèlent selon eux·elles importants :

Comment l'enseignante choisit-elle les activités ou parties obligatoires du plan de travail indiquées par des points ? Comment décide-t-elle des moments d'interaction (ou d'échange) avec tous les élèves si chacun choisit sa progression dans la semaine ? Certes, une des forces de l'approche par le plan de travail est de mettre l'accent plus sur l'enseignement individualisé (ou sur le suivi individuel, voire en petits groupes). Toutefois, cela ne veut pas dire que l'enseignante n'intègre pas dans l'accompagnement qu'elle prévoit ces incontournables moments d'introduction ou de retour sur les notions travaillées, surtout s'il s'agit de nouvelles notions. (Raymond et al., 2018, p. 48)

1.2.2. Objectifs d'apprentissage

Dans toute phase d'enseignement-apprentissage, l'élève, au terme d'une séquence d'apprentissage, a normalement atteint les objectifs fixés par l'enseignant·e.

Richard (2016) évoque l'importance de ces objectifs d'apprentissage. Selon lui, « des objectifs d'apprentissage bien définis préciseront non seulement les finalités à atteindre dans un cours, mais contribueront également à préciser les orientations pédagogiques à privilégier dans la livraison du cours en plus de définir le cadre d'évaluation des apprentissages visés » (p. 1). L'objectif ne représente plus seulement le but à atteindre, mais aussi la direction didactique choisie lorsque l'enseignant·e donne un cours.

Richard (2016) ajoute qu'il existe une grande relation entre la rédaction des objectifs d'apprentissage et la qualité des leçons :

Un programme ou un cours sans objectifs d'apprentissage clairement définis sont, par analogie, comparables à courir une course sans avoir de fil d'arrivée. Comment déterminer si nous sommes rendus?! Le défi comme professeure ou professeur est de déterminer divers points d'ancrage dans nos programmes et dans les cours qui les

constituent, dans le but d'établir un continuum progressif et logique assurant une plus grande qualité pédagogique incluant des pratiques évaluatives de l'apprentissage étudiant plus juste et équitable. (p. 9)

Si les objectifs sont indispensables au bon déroulement des leçons, il faut aussi savoir définir leur niveau de difficulté. Duclos (2004) estime en effet que lorsque l'objectif d'apprentissage est atteignable pour l'élève, ce dernier ou cette dernière ressentira un sentiment d'efficacité et de valorisation. Si, au contraire, l'objectif fixé est trop élevé, l'enfant se sentira dévalorisé·e et démotivé·e. Duclos ajoute qu'un « objectif profite à l'enfant quand il y a un écart significatif et stimulant entre ses compétences acquises et le résultat à obtenir. Cela se produit quand la tâche est susceptible de lui faire vivre un succès » (p. 161).

Lors de la mise en place d'un plan de travail par objectifs, la définition de ces derniers est ainsi absolument cruciale. Prégent (1990), qui considère l'objectif comme « une sorte de cible à atteindre » (p. 22), en identifie deux types différents, néanmoins liés entre eux. Le premier type est l'objectif général, qui fixe un cadre. Le second type, l'objectif spécifique, est décrit plus tard dans le présent chapitre.

Un objectif général est « un énoncé grâce auquel le professeur exprime une intention éducationnelle abstraite, énoncé qui lui permet de décrire globalement l'ensemble des changements durables (cognitifs, affectifs ou psychomoteurs) qu'il souhaite voir se produire chez des étudiants durant un cours » (Prégent, 1990, pp. 22-23).

Pour les enseignant·e·s primaires de Suisse romande, les objectifs généraux se rapportent à ceux décrits dans le PER. Ainsi, l'école publique donne le cadre des apprentissages visés dans un souci « de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie » (CIIP, 2010).

La mission de formation définie ci-dessus se déploie en trois grands ensembles thématiques (figure 1) :

- Les cinq grands domaines disciplinaires (langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines et sociales, arts, corps et mouvement)
- La formation générale (MITIC, santé et bien-être, choix et projets personnels, vivre ensemble et exercice de la démocratie et interdépendances)
- Les capacités transversales (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive). (CIIP, 2010)

Pour ces trois grands ensembles thématiques, des objectifs généraux de fin de cycle sont mentionnés.

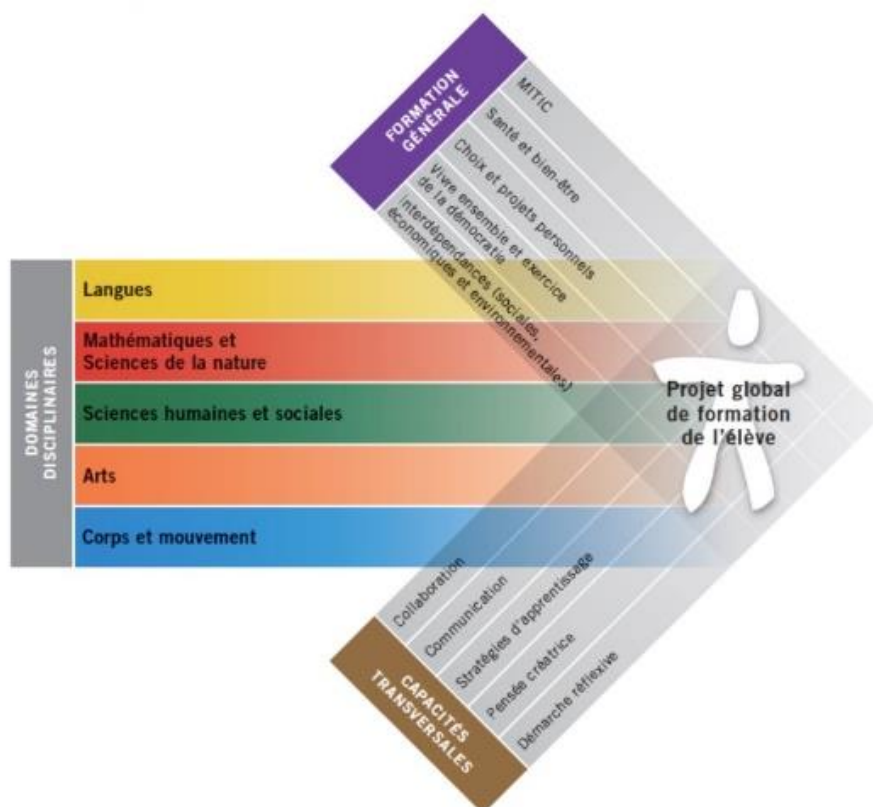


Figure 1: Projet de formation global de l'élève tiré du PER, source : Plan d'études romand ².

Les attentes fondamentales représentent les objectifs généraux à atteindre et permettent aux enseignant·e·s « de disposer de repères pour la régulation des apprentissages. Elles donnent des indications pour vérifier les acquis fondamentaux des élèves » (CIIP, 2010). Ainsi, l'enseignant·e se base sur les attentes fondamentales afin de fixer les objectifs opérationnels aussi nommés objectifs spécifiques.

Prégent (1990) définit un objectif spécifique comme un « énoncé, aussi précis que faire se peut, grâce auquel le professeur décrit, dans les limites d'un thème – ou d'un chapitre – de cours, ce à quoi les étudiants doivent parvenir pendant une situation d'apprentissage ou à la suite de celle-ci » (p. 23).

Richard (2016) poursuit sur la lancée de Prégent. Selon lui, un objectif spécifique :

Est issu de la démultiplication d'un objectif général; Énumère les comportements ou les manifestations externes d'un changement interne (objectif général) ou des connaissances, habiletés ou compétences attendues de l'objectif général; Représente le comportement attendu de l'étudiante ou l'étudiant, c'est-à-dire une réaction ou un comportement observable (changement externe). (p. 6)

² <https://www.plandetudes.ch/per>

Richard et Prigent sont sensiblement proches pour ce qui est de la relation unissant objectif général et objectif spécifique. Richard (2016) ajoute encore que, lors de la rédaction des objectifs spécifiques, il est primordial d'utiliser des verbes d'action, les actions étant par essence propices à évaluer la performance de l'élève avec un certain degré de justesse.

Dans un autre ordre d'idée, Degallaix et Meurice (2004) identifient d'autres catégories d'objectifs :

- les objectifs de savoir-redire ...
- les objectifs de savoir-refaire ...
- les objectifs de savoir-faire cognitifs ...
- les objectifs de savoir-faire gestuels ...
- les objectifs de savoir-faire socio-affectif ou relationnel
- les objectifs de savoir-être (p. 31)

Ces catégories s'activent à différentes échelles selon les disciplines scolaires et les choix didactiques de l'enseignant·e. La question du choix des objectifs est aussi importante car

[s'] il n'est pas difficile de proposer des énoncés d'objectifs il est plus délicat de choisir des objectifs pertinents. On pourra être orienté dans un tel choix par l'examen de l'intérêt que peut présenter un objectif par rapport au contexte dans lequel il doit s'insérer Il faut enfin signaler que les objectifs ne sont pas isolés, qu'ils font partie d'une progression. (Berbaum, 2005, p. 104)

L'objectif ne se choisit donc pas uniquement en fonction de la tâche que doit effectuer l'élève, mais plusieurs paramètres entrent en ligne de compte.

1.2.3. Processus d'apprentissage

La cognition est le terme actuel utilisé pour désigner l'intelligence et la pensée. Elle fait donc référence à nos capacités de compréhension, de mémorisation et d'analyse. La cognition couvre l'ensemble des activités mentales et concerne la faculté de connaître et d'apprendre. (Vianin, 2020, p. 52)

La cognition représente donc un aspect crucial en pédagogie. Pour Vianin (2020), la cognition se réfère plutôt à l'intelligence, alors que les processus cognitifs « sont les « outils » de l'intelligence » (p. 52).

Vianin (2020) a d'ailleurs développé un modèle général du fonctionnement cognitif en se basant sur plusieurs autres modèles déjà existants. Ce schéma peut selon lui s'appliquer à

toutes les disciplines scolaires. L'auteur résume la tâche cognitive en trois étapes principales (figure 2) : « la prise d'information (input ou entrée) – qui s'effectue dans l'environnement du sujet –, le traitement de cette information (processeur central) et l'expression de la réponse du sujet (output ou sortie) vers son environnement » (p. 70). Il convient toutefois de nuancer ce modèle. Il semble en effet difficile dans des classes hétérogènes d'appliquer ce schéma à tous les types d'élèves.

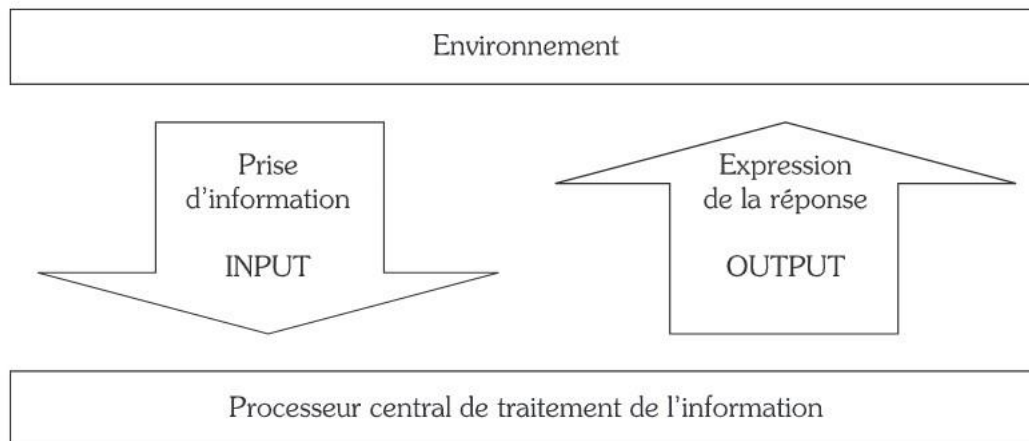


Figure 2: Le fonctionnement cognitif selon Vianin (2020), source : *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite.*

La première phase représente toutes les informations que l'élève prend en lisant une consigne. Dans un second temps, l'élève réfléchit à la façon dont il-elle réalisera l'activité. Il-elle cherche dans sa mémoire une manière de procéder, s'il-elle a déjà vécu des situations comme celle-ci. Enfin, dans un troisième temps, l'élève entreprend des actions afin de résoudre le problème posé par la tâche.

Vianin (2020) admet tout de même une limite à ce schéma : son manque de complexité. Par exemple, lorsqu'un-e élève lit la consigne d'un exercice, il-elle réfléchit en même temps à comment il-elle pourra résoudre le problème. *De facto*, si ce modèle est intéressant afin d'expliquer ce qu'il se passe chez l'élève, il convient tout de même de le considérer avec un certain recul.

Viau (2003), quant à lui, préfère parler plus spécifiquement de stratégies cognitives ou de stratégies d'apprentissage, qui désignent « les moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne » (p. 78).

Afin qu'ils-elles utilisent efficacement de telles stratégies, il semble primordial que les élèves aient conscience de la portée de leur travail. En effet, Duclos (2004) indique que beaucoup n'ont pas forcément conscience qu'ils-elles peuvent avoir une incidence sur leur travail scolaire :

Trop d'enfants ... ignorent qu'ils ont un pouvoir personnel sur leur démarche et sur le résultat. Il[s] perçoivent souvent le résultat comme étant magique, sans prendre conscience du fait que ce résultat constitue la suite logique d'une démarche sur laquelle ils peuvent agir. (p. 160)

Un tel état de fait serait sans doute considéré comme problématique par Focant (2003). Ce dernier avance que l'élève ne doit pas uniquement effectuer la tâche qui lui incombe, mais réfléchir à sa portée. Pour ce faire, il-elle doit identifier l'objectif d'apprentissage lié à la tâche en question, dans ce que Focant (2003) appelle la « phase d'anticipation » (p.60).

A travers cette conception transparaît l'idée que l'enfant doit être acteur ou actrice de ses apprentissages. Lahire (2001) lui attribue en conséquence une place centrale :

L'enfant doit être « *placé au centre du système éducatif* ». Ce slogan pédagogique conduit à mettre l'enfant en charge de tâches ou à lui donner accès à des informations ou des savoirs jusque-là portés par les seuls enseignants. Ce n'est pas seulement l'enseignant qui corrige, c'est l'élève qui s'auto-corrige. Ce n'est pas exclusivement l'enseignant qui évalue, mais c'est l'élève qui doit s'évaluer et savoir où il en est dans une progression explicite. (p. 153)

Il semble difficile d'évoquer processus d'apprentissage sans s'attarder sur la question du rapport au savoir. Charlot est « l'un des pionniers de la conceptualisation de la problématique du rapport au savoir » (Demba, 2014, p. 22). Il le définit comme « l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même (Charlot, 1982, pp. 135-136) » (Demba, 2014, p. 22). Cette définition a été reformulée à de maintes reprises, par Beillerot et al. (1996) par exemple, qui considèrent le rapport au savoir comme le « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (p. 51). En définitive, nous pourrions appréhender le rapport au savoir comme les relations qu'entretient l'élève avec les savoirs scolaires. Ces relations peuvent être de diverses natures.

La multiplicité de ces rapports aux savoirs est évoquée par Caillot (2014) : « Quelle que soit l'approche retenue, il faut discuter l'existence de l'unicité du rapport au savoir. D'abord il est évident qu'il n'y a pas qu'un savoir unique et que l'école ou toute institution éducative transmet de nombreux savoirs. » (p. 10)

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Après avoir dressé un état des connaissances théoriques, nous devons dire que notre objet de recherche répond à une envie d'explorer un champ qui nous paraît intéressant, celui de la conscience des élèves en leurs apprentissages, une démarche qui pourrait s'avérer utile à l'avenir dans le cadre de notre pratique professionnelle. Ainsi, au regard de la littérature secondaire explorée par avant, nous pouvons définir la conscience de ses apprentissages comme la capacité de l'élève à choisir et réaliser son activité de manière autonome, identifier l'objectif travaillé dans un exercice, expliquer les procédures utilisées afin de réaliser son activité et percevoir ses forces et ses faiblesses par rapport à l'exercice effectué.

Notre question de recherche est donc la suivante :

Quels sont les apports de la mise en place d'un plan de travail par objectifs en mathématiques sur la prise de conscience des apprentissages d'élèves de 3H ?

1.3.2. Objectifs de recherche

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons formulé plusieurs objectifs de recherche :

- Observer comment la mise en place d'un plan de travail par objectifs permet à l'élève d'être capable de prendre conscience de ce qu'il-elle est capable de faire et de ne pas faire.
- Déterminer si les élèves ont une plus grande prise en compte des objectifs d'apprentissage grâce au plan de travail.
- Déterminer si l'élève est capable de prendre en charge ses apprentissages de manière consciente grâce au plan de travail.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Recherche qualitative

Dans le cadre du présent travail, nous avons décidé de mener une recherche de type qualitatif.

La recherche qualitative met l'accent sur la compréhension et repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants. Elle s'inscrit dans la description dense et la compréhension en profondeur d'un phénomène à l'étude. Dans la recherche qualitative, le chercheur étudie les participants dans leur milieu naturel et tente de donner un sens aux phénomènes en se fondant sur les significations que leur apportent ces derniers (Denzin et Lincoln, 2018). (Fortin & Gagnon, 2022, p. 24)

La recherche qualitative nous a paru adéquate pour traiter notre sujet. Il faut dire qu'une telle approche permet d'aller au-delà de simples statistiques et d'étudier un phénomène en profondeur. Nous voulions tenter « de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels ... [le·la chercheur·se] est en contact ; il [elle] s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé » (Poisson, 1983, p. 371). En d'autres termes, saisir les apports de la mise en place d'un plan de travail par objectifs sur la prise de conscience des apprentissages des élèves, mais également agir sur cette prise de conscience.

2.1.2. Recherche-action

La recherche-action correspond tout à fait à notre volonté d'action. Elle s'inscrit aussi tout particulièrement bien dans le choix d'une approche qualitative, et peut être définie comme suit :

La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative [...] des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche. (Catroux, 2002, p. 9)

Par la réalisation d'une recherche-action dans notre propre lieu de pratique professionnelle, les élèves et nous avons été à la fois acteurs ou actrices et objets d'étude. Cela implique une certaine capacité d'autocritique pour analyser notre propre pratique, mais doit permettre par là même une remise en question de nos stratégies d'apprentissages, comme l'explique Catroux (2002) :

[La recherche-action] permet au praticien d'apprendre à identifier ses besoins tout en restant en contact avec son terrain d'action et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. Grâce à la réflexion personnelle qu'elle produit et à son dynamisme, elle aide à sortir de l'enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d'apprentissage. (p. 5)

Ainsi, la recherche-action, en plus de permettre l'observation des élèves, autorise l'évolution de l'enseignement à ceux-ci, en tendant à l'optimisation des finalités d'apprentissage. En d'autres termes, « [l']ensemble des méthodes de recherche-action revendique un double objectif de changement concret dans le système social et de production de connaissances sur celui-ci » (Allard-Poesi & Perret, 2003, p. 85). Il est ainsi possible, pour une personne simultanément actrice (donc enseignante) et chercheuse, de mesurer l'effet que ses interventions amènent et les modifier afin de parvenir au résultat attendu. Dans la présente recherche, nous avons mis en place un plan de travail dans une classe afin de voir comment cela pouvait influencer la capacité des élèves à prendre conscience de leurs apprentissages, mais aussi d'agir effectivement sur cette prise de conscience.

Il convient encore de dire que la recherche-action se base sur un schéma cyclique (figure 3).

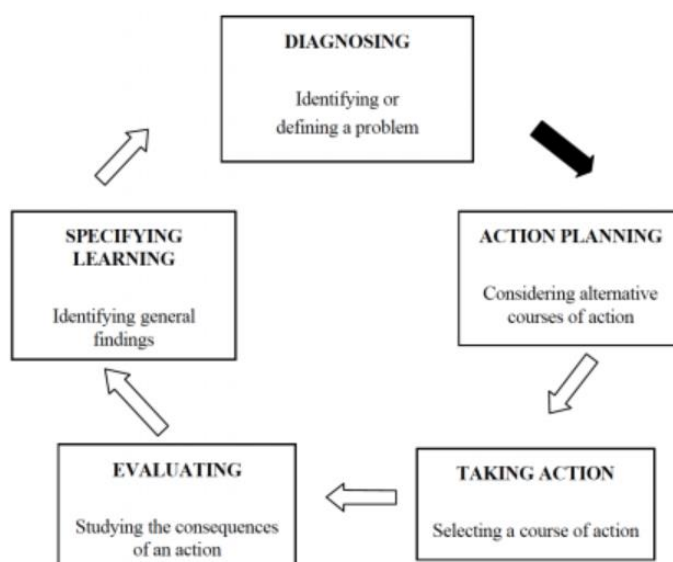


Figure 3 : Schéma cyclique de la recherche-action, source : Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique.

La première étape d'un tel schéma est l'observation de ce qui se produit dans un environnement donné. Une réflexion est ensuite effectuée et permet de mettre en place un plan d'action. Dans le présent travail, la problématisation a tenu lieu d'identification du problème, ce qui nous a ensuite permis de définir un plan d'action mis en application sur le terrain (Catroux, 2002).

2.1.3. Démarche explicative

Pour cette recherche, nous avons pris le parti d'adopter une démarche explicative :

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

Au travers de notre question de recherche (« Quels sont les apports de la mise en place d'un plan de travail par objectifs en mathématiques sur la prise de conscience des apprentissages d'élèves de 3H ? »), nous cherchons à voir si les élèves peuvent améliorer la conscience qu'ils-elles ont de leurs apprentissages à l'aide du plan de travail. L'usage d'une démarche explicative doit ainsi permettre d'expliquer les phénomènes et avancées observés.

2.1.4. Approche inductive-déductive

Dans le cadre de notre travail, une approche inductive-déductive a semblé constituer la meilleure approche.

Le mode inductif « consiste à aborder concrètement le sujet d'intérêt et à laisser les faits suggérer les variables importantes, les lois, et, éventuellement, les théories unificatrices » (Beaugrand, 1988, p. 8). Partant de l'observation particulière, le mode inductif en reconstruit la cohérence interprétative de l'intérieur. ... Au contraire, dans le mode déductif, « le chercheur formule d'abord une hypothèse plus ou moins spécifique et infère logiquement à partir de cette dernière des implications matérielles pour ensuite colliger des données et ainsi éprouver la valeur des hypothèses ». C'est aussi « le raisonnement qui conduit toute proposition générale à ses implications particulières » (Beaugrand, 1988, p. 9). (Balslev & Saada-Robert, 2002, pp. 89-90)

L'approche inductive-déductive permet ainsi de faire des allers-retours entre données et catégories construites d'après ces données. Dans le cadre de ce mémoire, il nous a de fait paru plus logique de procéder ainsi pour ne pas nous limiter à un seul de ces cheminements, et procéder à une analyse aussi complète et rigoureuse que possible.

2.1.5. Enjeux ontogénique et pragmatique

Les enjeux de la présente recherche sont pluriels. L'un d'entre eux est ontogénique, à savoir « un enjeu de recherche de plus en plus fréquent [et qui] réside dans le perfectionnement du praticien en tant qu'instrument principal d'intervention » (Van Der Maren, 2003, p.28). De ce fait, les apports de la recherche doivent nous permettre de réfléchir sur nos actuelles et futures pratiques enseignantes.

Par ailleurs, notre étude comprend un enjeu pragmatique, intimement lié au choix de la recherche-action. Selon Van Der Maren (2003), l'enjeu pragmatique est celui « de la résolution des problèmes de fonctionnement du système, des acteurs ou des moyens. Quels que soient les fondements théoriques de ces solutions, il s'agit de résoudre les problèmes de la pratique : d'où le terme "pragmatique" » (Van Der Maren, 2003, p.25).

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Récolte des données

Deux méthodes ont été utilisées pour récolter des données : l'observation participante et l'entrevue, aussi appelée entretien (Fortin & Gagnon, 2022).

Développons tout d'abord l'observation participante. Selon cette méthode,

le chercheur s'intègre au groupe pour mieux l'étudier. ... L'observation participante va au-delà de la simple description des composantes d'une situation sociale puisqu'elle permet au chercheur de découvrir le sens et la dynamique des groupes en s'imprégnant personnellement de leur milieu pour comprendre leur fonctionnement.

(Fortin & Gagnon, 2022, p.162)

Comme, dans le cadre de notre recherche, nous voulons saisir les apports de la mise en place d'un plan de travail sur la prise de conscience des apprentissages des élèves, il nous a fallu observer ce qu'il se produisait dans l'instant, les questionnements et les diverses réactions des élèves. Un genre de démarche pour laquelle l'observation participante semble tout indiquée.

De plus, cette méthode permet une grande flexibilité. Elle est dotée d'un caractère peu contraignant (Fortin & Gagnon, 2022). Fait important également, elle permet de prendre en compte les personnes observées, mais – il s'agit là d'un point primordial – « vise [aussi] à aider les membres du groupe à interpréter le sens de leurs actions » (Fortin & Gagnon, 2022, p.163).

Lors de ces différentes phases d'observations, nous avons utilisé une grille d'observation, et plus précisément une grille systématique (cf. annexe 1). « [La] grille systématique [...] est en quelque sorte un programme d'observation à savoir qu'elle identifie les dimensions ou les éléments du phénomène à observer » (Martineau, 2005, p.11). Une grille d'observation aide à diriger le regard sur des points précis, mais, malheureusement, cette force peut aussi constituer une faiblesse : le plus grand défaut des grilles d'observation est justement cette même « restriction » du regard :

[Un] usage trop servile peut conduire le chercheur à la stérilité intellectuelle. Rivé sur sa grille celui-ci n'est plus ouvert à la nouveauté, à l'inattendu, à l'étrange, à l'inhabituel. Il y a en ce cas danger de passer à côté d'événements ou de phénomènes significatifs pour la compréhension fine de l'objet d'étude. (Martineau, 2005, p.12)

Dans un souci d'efficacité et de maximisation des données collectées, la grille que nous avons construite ne devait contenir que des grands thèmes d'observation. Cela pour notamment éviter de passer à côté de données nouvelles et inattendues.

Les thèmes en question sont le choix de la tâche, la réalisation de l'activité, l'identification de l'objectif, l'auto-évaluation et les types de travaux (figures 4 et 5). Ces cinq thèmes ont été choisis en fonction de notre question et nos objectifs de recherche. Les éléments relevés dans la problématique nous ont aussi permis d'affiner le choix³. Il a encore fallu toutefois, pour chaque thème, établir des indicateurs à travers lesquels observer les élèves de manière rigoureuse.

Observation du ... / Temps ...

Thèmes	Indicateurs	Observations
Choix de la tâche	L'élève choisit la tâche sans réflexion préalable.	
	L'élève a besoin de l'aval de l'enseignante pour se lancer dans l'activité.	
	L'élève choisit la tâche en fonction de l'objectif.	
	L'élève choisit la tâche en fonction de ses besoins.	
Réalisation de l'activité	L'élève réalise l'activité avec l'aide de l'enseignante.	
	L'élève réalise l'activité en s'aidant des moyens à disposition.	

Figure 4 : Grille d'observation partie 1.

³ Ce choix a été effectué avant la récolte des données, ainsi que le veut le recours à l'analyse semi-formatée, sur laquelle nous reviendrons.

	L'élève effectue l'activité seul et sans aide.	
	L'élève demande de l'aide à un camarade.	
Identification de l'objectif	L'élève identifie l'objectif travaillé avec l'aide de l'enseignante.	
Auto-évaluation	L'élève identifie ses forces et ses fragilités avec l'enseignante. (L'enseignante doit formuler en grande majorité les objectifs.)	
	L'élève identifie ses forces et ses faiblesses avec une aide légère de l'enseignante. (L'enseignante donne des indices.)	
	L'élève identifie ses forces et ses faiblesses seul. (Avec ou sans aide du plan de travail ou des activités effectuées à préciser dans les notes d'observation.)	
Types de travaux	L'élève travaille sur une fiche, un atelier, un jeu	Travail : - Individuel - Groupe - Duo
Remarques :		

Figure 5 : Grille d'observation partie 2.

Il faut aussi souligner qu'après chaque moment de récolte de données, nous avons, sous la grille d'observation complétée, ajouté des éventuels commentaires quant à des éléments intéressants à relever sortant des cinq thèmes préalablement définis.

Durant la phase de recherche, il y a eu quatre temps, de deux fois 45 minutes chacun, dévolus à l'observation, à raison d'un temps chaque semaine.

Il aurait été imaginable de récolter les données nécessaires uniquement grâce à l'observation participante. Toutefois, le choix de l'entretien répond à une volonté de compléter nos observations et d'offrir une plus grande richesse de données propres à l'analyse.

Les élèves ont été chacun-e interviewé-e-s une fois par semaine, et ce durant quatre semaines. Pour qu'ils-elles puissent découvrir le plan de travail et afin d'éviter une surcharge de nouveautés, il a été décidé de commencer les entretiens avec une semaine de décalage par rapport aux observations.

L'entretien se compose d'un-e intervieweur ou intervieweuse, soit la personne qui se charge de poser les questions, et d'un-e répondant-e, soit la personne qui répond aux questions (Fortin & Gagnon, 2022, p. 164).

Le but de l'entrevue est de recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants, conformément à l'intention du chercheur. Le répondant est censé posséder cette information particulière que le chercheur veut comprendre (Savoie-Zajc, 2021). (Fortin & Gagnon, 2022, p. 164)

Il convient encore de préciser que nous avons choisi le recours à l'entretien semi-structuré dans notre recherche. Ce type d'entretien permet d'adapter les questions à chaque personne interviewée, en gardant toutefois un cadre commun, une caractéristique très utile dans notre cas de figure. Cette flexibilité se retrouve également dans l'entretien en lui-même, ce qui peut permettre une meilleure interaction (*a fortiori* avec des élèves) et la mise en lumière d'éléments jusque-là inattendus (Bryman, 2012).

Contrairement à l'entrevue non structurée, qui ne nécessite aucune préparation particulière, l'entrevue semi-structurée requiert la détermination des objectifs et la préparation d'un plan ou d'un guide d'entretien, de même que l'indication de thèmes et de sous-thèmes associés à la question de recherche. (Fortin & Gagnon, 2022, p.165)

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons créé un guide d'entretien (cf. annexe 2), contenant des questions axées sur notre question et nos objectifs de recherche⁴. « Les thèmes de ce guide sont un aide-mémoire qui signale au chercheur tous les éléments sur lesquels il essaiera d'amener le répondant à s'exprimer de façon approfondie » (Romelaer, 2005, p. 113).

En outre, les plans de travail (cf. annexe 3) fournis aux élèves et complétés par leurs soins représentent des données annexes qui auraient pu se révéler intéressantes.

2.2.2. Procédure et protocole de recherche

Nous avons choisi d'allouer cinq semaines pour cette recherche-action. Comme cette dernière a concerné des élèves, il a fallu écrire une lettre de consentement et la distribuer à leurs parents (cf. annexe 4) afin de respecter les règles éthiques adoptées par la Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP, 2002). Dans cette lettre, nous avons également demandé aux parents l'autorisation d'enregistrer leurs enfants lors des entretiens semi-structurés.

Le plan de travail (cf. annexe 3) mis en place se compose d'une liste d'exercices, des objectifs du chapitre travaillé et d'une partie réflexive. Toutes les activités présentes dans cet outil ainsi que les objectifs poursuivent les attentes du PER (CIIP, 2010).

Lors de la première semaine, les élèves ont reçu un plan de travail par objectifs (cf. annexe 3). Ce dernier leur a été présenté et expliqué. Cette même semaine, les élèves ont commencé à travailler avec le plan et nous les avons observé.e.s à l'aide de la grille d'observation (cf. annexe 1). Lors de la deuxième semaine, nous avons à nouveau observé les élèves au moyen de cette grille et chaque élève sélectionné.e a aussi été interviewé.e. Les semaines trois et quatre se sont déroulées de la même manière, sauf pour un élève (Corentin⁵) : ce dernier était malade lors de la troisième semaine, et a donc été interrogé deux fois lors de la quatrième. Lors de la cinquième semaine, un ultime entretien a eu lieu avec chaque élève.

⁴ Comme pour la grille d'observation, le recours à une analyse semi-formatée, sur laquelle nous reviendrons, explique ce choix.

⁵ Prénom d'emprunt.

Tableau 1 : Données récoltées selon les semaines.

Récolte des données				
Temps 1 (T1) Semaine 1 (5-9.12.2022)	Temps 2 (T2) Semaine 2 (12-16.12.2022)	Temps 3 (T3) Semaine 3 (19-23.12.2022)	Temps 4 (T4) Semaine 4 (9-13.01.2023)	Temps 5 (T5) Semaine 5 (16-20.01.2023)
Observation	Observation Entretien	Observation Entretien	Observation Entretien	Entretien

2.2.3. Echantillonnage

Afin de sélectionner l'échantillon nécessaire à notre étude, il a fallu penser à en « obtenir un [...] qui représente bien le phénomène à l'étude dans son contexte particulier » (Fortin & Gagnon, 2022, p.317).

Le choix s'est porté sur une classe de 3H en fonction de la classe de pratique professionnelle nous ayant été attribuée. Le choix des mathématiques comme discipline d'observation s'explique par le fait qu'il s'agit de celle que nous avons, durant cette pratique professionnelle, le plus enseignée et donc la plus propice à la mise en œuvre de nos méthodes.

Nous avons choisi de sélectionner quatre élèves pour notre recherche. Ce nombre répond aux contraintes de temps et de qualité d'observation inhérentes à la double tâche d'enseignante et de chercheuse qui nous incombait (Bryman, 2012). Aucun critère de sélection autre que le degré scolaire des élèves n'a été pris en compte. Les quatre élèves ont ainsi été choisi-e-s de manière aléatoire. Etant donné que nous avons pu mener cette recherche en demi-classe, deux élèves ont été tiré-e-s au sort dans chaque groupe. Les quatre élèves en question ont été prénommé-e-s, fictivement afin de respecter leur anonymat, Alois, Corentin, Eline et Gwenaëlle.

Si seulement quatre élèves ont été observé-e-s et interviewé-e-s, lors des temps dévolus à cela, dans le cadre de la récolte des données, leurs camarades ont tous-tes participé à au moins un entretien, en dehors de ces moments et de manière plus informelle, ceci afin de respecter une certaine équité au sein de la classe. Cette démarche répond à des logiques pratiques de faisabilité dans un contexte donné, qu'il ne faut pas ignorer lors d'une recherche (Bryman, 2012).

Les entretiens se sont déroulés dans la classe. Ce choix repose sur deux principaux arguments. *Primo*, la classe est un lieu connu de l'élève, ce qui peut le-la mettre en confiance et faciliter le déroulement des entrevues. *Secundo*, nous avons, au moment de mener les entretiens, la responsabilité d'une moitié de la classe, que nous devons donc pouvoir surveiller.

2.3. Méthodes d'analyse des données

2.3.1. Transcription

Selon Fortin et Gagnon (2022), « avant de commencer à coder, il est important de retranscrire les entretiens. La transcription des données est l'une des étapes initiales de la préparation de celles-ci pour l'analyse » (p. 329). Ainsi, les données des élèves ont été retranscrites en verbatim. « Selon Maulini (2008), dans la transcription "l'essentiel est de restituer le propos de l'interviewé de manière claire, fidèle, compréhensible pour le lecteur et respectueuse pour l'orateur." » (Simonnin, 2020, p. 32). Pour ce faire, quelques règles primordiales ont été fixées :

- Les lignes ont été numérotées afin de faciliter le repérage.
- Les points de suspension signifient un énoncé non terminé.
- Un point signifie un silence. Chaque point signifie une seconde. Les points ont été mis entre parenthèse afin de faciliter la compréhension.
- (()) signifie que l'entretien a été interrompu ou que les propos ne sont pas significatifs.
- Les mots écrits en majuscule signifient que l'interviewé-e parle plus fort.

Nous avons décidé de dactylographier les notes provenant de la grille d'observation (cf. annexe 1) ainsi que celles issues des entretiens. Nous avons ensuite choisi de procéder à une mise en évidence des similitudes dans les thèmes perceptibles dans la grille d'observation et les entretiens, dans le but d'effectuer un premier classement des données, bien utile en prévision de la phase d'analyse (Fortin & Gagnon, 2022).

2.3.2. Traitement des données

Une fois toutes les données retranscrites et anonymisées, il a été possible de passer à la phase de traitement de ces dernières. Dans un premier temps, nous avons passé en revue plusieurs fois toutes nos données afin de les assimiler.

Tableau 2 : Données recueillies pour chaque élève.

Données principales	Observation participante durant 4 temps
	Entretiens semi-structurés durant 4 temps
Données annexes	Plan de travail complété par l'élève

Dans un deuxième temps a démarré l'opération d'étiquetage des données. Tous les thèmes ont été hiérarchisés selon le principe de la création de catégories thématiques, sur lesquelles se base l'analyse. Il s'agit du choix de la tâche, de la réalisation de l'activité, de l'identification de l'objectif et de la perception de ses forces et de ses faiblesses.

2.3.3. Méthode et analyse

Il convient de rappeler que nous avons récolté plusieurs « types » de données : quatre grilles d'observation, quatre retranscriptions d'entretien par élève et un plan de travail rempli par élève.

Afin d'analyser avec la meilleure perspective possible, nous avons choisi un recours à l'analyse de contenu, et ce pour chaque type de données. « L'analyse de contenu est une technique d'analyse qualitative utilisée pour le traitement des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent. » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 333)

Il convient encore de dire qu'il existe plusieurs sortes d'analyse de contenu. Dans le cadre de cette étude, l'analyse semi-formatée nous a paru bien indiquée. Cette analyse demande au chercheur, de posséder une liste de thèmes fixés avant la récolte de données. Ces thèmes sont donc assurément perceptibles dans la grille d'observation et le guide d'entretien (Romelaer, 2005, p. 123). Nous avons aussi choisi, pour des questions de facilités éditoriales, de présenter et interpréter nos résultats à travers les thèmes en question, à savoir le choix de la tâche, la réalisation de l'activité, l'identification de l'objectif et la perception de ses forces et de ses faiblesses par l'élève.

Nous précisons encore que nous nous sommes permis dans un souci de clarté, de supprimer des erreurs langagières présentes dans les verbatims. Ainsi, il peut y avoir une légère différence entre les verbatims en question et la retranscription. Nous soulignons toutefois que ces changements n'altèrent pas les propos des élèves.

3. Présentation et interprétation des résultats

3.1. Choix de la tâche

3.1.1. Réflexion dans le choix de la tâche

Il ressort de la phase d'observation du temps 1 (T1) que trois élèves observé·e·s sur quatre réfléchissent avant d'effectuer le choix de la tâche. Seule Eline n'a pas de réflexion préalable. Elle n'arrive d'ailleurs pas à choisir une tâche seule. Elle se contente de faire la même chose que son voisin (figure 7).

Indicateur	Observations
L'élève choisit la tâche sans réflexion préalable.	Corentin réalise les tâches les unes après les autres à une vitesse rapide. Lorsque je lui demande s'il réfléchit afin de réaliser la tâche il me répond que non il les fait dans l'ordre du plan. Alois choisit les activités dans l'ordre. Gwenaëlle choisit les activités seule. Lorsque je lui demande dans quel ordre elle choisit les activités, elle me répond qu'elle prend celle qui lui plaît. Eline ne choisit pas de tâche seule. Elle regarde le plan et regarde ce que fait son voisin.

Figure 6 : Observations du T1 concernant une réflexion préalable au choix de la tâche.

Il apparaît, lors du T2, que chaque enfant a une manière différente de choisir son activité. Il est possible d'observer une certaine réflexion, mais cette dernière porte pour trois d'entre eux·elles sur des aspects non spécifiques à l'apprentissage visé. En effet, lors de l'entretien, Eline explique qu'elle a choisi un exercice « parce [qu'elle] aime bien » (ent. 1, l. 2). De son côté, Corentin s'oriente vers un atelier car il a terminé toutes les fiches disponibles. Lorsqu'il lui est demandé d'expliquer pourquoi il a choisi cet atelier en particulier, il répond à l'enseignante : « Ben parce que c'est facile » (ent. 5, l. 7). Gwenaëlle choisit la tâche en fonction de sa voisine et « [p]arce que ça a l'air bien » (ent. 9, l. 2). Enfin, Alois explique qu'il a choisi une tâche « [p]arce qu'on comprend bien les sons » (ent. 13, l. 5). Nous pouvons donc observer chez cet élève une certaine réflexion sur la tâche cognitive en question.

Lors du T3, Eline, Gwenaëlle et Alois doivent tous trois effectuer des activités imposées par l'enseignante car il leur reste énormément de corrections à faire. De ce fait, Corentin se révèle le seul pour qui il est possible d'observer le choix de la tâche. Ce dernier a fini toutes les activités du plan et opte donc pour des exercices supplémentaires au lieu de faire un jeu libre.

Au T4, deux élèves choisissent une tâche sans réflexion préalable, Alois et Corentin.

Il semble que les élèves ont le plus souvent fait preuve d'une réflexion pour choisir la tâche à effectuer. Toutefois, cette réflexion ne s'est pas révélée comme pouvant servir de préalable à une prise de conscience des apprentissages. En effet, le choix de l'activité, tout au long de la période observée, n'a été centré que sur les envies de l'élève et non sur ses réels besoins au vu de l'objectif à atteindre. C'est bien l'enseignante qui a dû imposer des tâches aux

élèves. Il convient cependant de relever qu'il est arrivé à une reprise qu'un élève fasse un lien entre le choix de son activité et le contenu même de cette dernière en matière d'apprentissage. Le plan de travail lui aurait-il permis de prendre conscience de ses apprentissages ? Cela pourrait en constituer les prémices, ce qu'il faut toutefois nuancer : cette évolution, visible au T2 de notre recherche, ne s'est pas confirmée par la suite.

Duclos (2004) estime que les élèves n'ont souvent pas conscience qu'ils-elles peuvent avoir une incidence sur leur travail scolaire. Partant de ce principe, il semble compliqué qu'ils-elles puissent choisir une activité en fonction de leurs besoins (p.160). Nos résultats tendent en tout cas à le démontrer. Il faut encore dire que les élèves expérimentent pour la première fois le plan de travail, qui constitue un nouveau système conséquent à apprivoiser. Ils-elles pourraient donc avoir besoin d'un temps d'adaptation afin de se l'approprier et mesurer ses effets.

3.1.2. Aval de l'enseignante pour commencer l'activité

Il s'avère que sur les quatre élèves observé-e-s, trois commencent à travailler de manière autonome durant tous les temps d'observation. Seule Eline n'y parvient pas. Comme le dit Simonnin (2020), le plan de travail peut mettre certain-e-s élèves en difficulté, notamment celles et ceux ayant de la peine à se mettre au travail seul-e-s, ce qui paraît être le cas pour Eline.

Cette dernière semble en effet plutôt passive lorsqu'elle doit effectuer le choix d'une activité seule, et la démarrer. Nous pourrions dire qu'elle ne parvient pas à s'approprier l'outil « plan de travail ». Il convient toutefois de mesurer nos propos : il s'agit bien de la première fois que les élèves, dont Eline, sont confronté-e-s à un tel dispositif. D'ailleurs, Agustoni (2006) explique que certain-e-s élèves ont besoin d'un accompagnement plus important que d'autres. Ce cas de figure semble se présenter pour Eline. Il serait intéressant d'effectuer cette recherche sur un plus long terme afin de voir si nous pourrions alors affirmer ou infirmer nos propos.

3.1.3. Prise en compte de l'objectif dans le choix de la tâche

Nous avons pu observer qu'aucun-e des quatre élèves ne choisit la tâche en fonction d'un des objectifs présent sur le plan. Comme expliqué par avant, les élèves réfléchissent lorsqu'ils-elles doivent choisir une tâche, mais n'identifient pas l'objectif comme composante primordiale dans le choix de l'exercice.

Il convient aussi de dire que lors du T2, l'enseignante introduit un rituel afin de permettre aux élèves de se questionner sur le rapport entre le choix de la tâche et de l'objectif. Les élèves reçoivent la consigne d'essayer d'identifier l'objectif travaillé à chaque fois qu'ils-elles terminent un exercice. Nous remarquons que l'introduction de cette directive n'a pas d'influence sur le choix de la tâche.

Duclos (2004) explique qu'il peut être difficile pour l'élève d'avoir une incidence sur son travail scolaire s'il-elle n'est pas conscient-e qu'il-elle peut agir sur son résultat. Ainsi, il nous paraît difficile de demander à l'élève de choisir un exercice en fonction d'un objectif particulier si lui-elle-même n'a pas la conscience de ce qu'il-elle fait. En ce sens, le rituel mis en place lors du T2 aurait dû permettre aux élèves d'avoir une meilleure conscience de leur travail, ce que nous n'avons pas pu observer.

3.2. Réalisation de l'activité

3.2.1. Commencer l'activité

Premier point observé : lors du T1 les élèves ont besoin d'aide lorsqu'ils-elles commencent une nouvelle tâche. Ils-elles sollicitent en effet tous-tes l'enseignante au moment de commencer l'activité. Cela ne se limite d'ailleurs pas aux élèves observé·e·s, puisque, lors des deux premières périodes d'observation, la plupart de leurs camarades questionnent sans cesse, elles et eux aussi, l'enseignante quant aux exercices qu'ils-elles sont pourtant censé·e·s choisir de manière autonome en fonction des objectifs formulés sur le plan de travail. Par conséquent, il se révèle difficile d'observer sur le moment les élèves et leurs comportements de manière optimale.

Remarques :
Tous les élèves me sollicitent lorsqu'ils commencent l'exercice. Très difficile de les observer.

Figure 7 : Commentaires issus de l'observation du T1.

Lors du T2, des aides sont présentées aux élèves afin de remédier à ce problème. Elles sont au nombre de trois :

1. Si on ne comprend pas la consigne, on peut aller écouter cette dernière sur l'ordinateur. (L'enseignante s'est enregistrée en expliquant chaque exercice.)
2. On peut aller demander de l'aide à un·une camarade.
3. Si l'enseignante est disponible, on peut la solliciter.

Il ressort ensuite, lors du T3, que Corentin, Alois et Gwenaëlle sollicitent moins l'enseignante au début de l'activité. Ce résultat est même évident chez Gwenaëlle qui ne demande plus du tout d'aide à l'enseignante pour commencer son activité (figure 8).

L'élève réalise l'activité avec l'aide de l'enseignante.	Eline a toujours besoin d'un soutien. Elle vient donc s'asseoir sur la table où je suis comme ça je peux constamment l'aider. Gwenaëlle demande à une camarade de lui expliquer la fiche qu'elle a choisi d'effectuer.
--	---

Figure 8 : Observations du T3 concernant l'aide donnée par l'enseignante lors de l'activité.

Comme le dit Connac (2012), il est important que les consignes soient données par l'enseignant·e. Pour satisfaire cette exigence, et en même temps éviter cette « hypersollicitation » de l'enseignante, il nous paraît important de régler au plus vite le problème des consignes, de manière à ne pas freiner les élèves dans leurs apprentissages. Ces considérations nous amènent à dire que la mise en place d'un plan de travail doit être accompagnée d'autres aménagements, dont une réflexion autour des consignes, afin que les élèves puissent prendre conscience de leurs apprentissages.

Il convient toutefois de nuancer cela. En effet, la classe dans laquelle la recherche a été effectué est une classe de 3^{ème} année HarmoS, où les élèves ne savent pas encore

complètement lire. Nous émettons donc l'hypothèse que le problème des consignes n'en n'aurait pas été un dans une classe d'élèves plus âgé·e·s.

3.2.2. Réaliser l'activité

Intéressons-nous maintenant à la manière dont les élèves réalisent les activités choisies. Pour le T1, il s'avère que Gwenaëlle et Corentin effectuent les activités de manière autonome. Alois aussi, mais il arrête l'activité en cours lorsqu'une difficulté qu'il ne parvient pas à surmonter se présente, et commence la tâche suivante. Eline n'y arrive pas seule ; l'enseignante doit constamment la « pousser » pour qu'elle avance. En outre, elle n'utilise les moyens à disposition pour s'aider que lorsque l'enseignante les lui suggère explicitement. *A contrario*, Gwenaëlle décide d'elle-même de prendre un outil afin de s'aider à réaliser son exercice.

Lors du T2, Corentin réalise toujours ses activités de manière autonome et sans aide extérieure. Alois se révèle aussi plutôt autonome dans la réalisation de l'activité. Cependant, comme au T1, il arrête l'activité lorsqu'une difficulté arrive. Eline a besoin d'avoir constamment l'enseignante à côté d'elle pour travailler. Enfin, Gwenaëlle effectue une fiche avec sa voisine de banc.

Au T3, il s'avère qu'Eline est la seule élève sur les quatre qui a encore besoin d'un soutien permanent. Elle ne s'aide pas non plus des moyens à disposition seule, mais les utilise lorsque l'enseignante les lui propose. Gwenaëlle, de son côté, effectue l'activité avec une camarade, ce qui est, selon elle, plus facile (figure 9).

L'élève demande de l'aide à un camarade.	Gwenaëlle a effectué une activité avec une camarade car elle trouvait cela plus facile.
--	---

Figure 9 : Observations du T3 concernant l'aide demandée à une camarade par Gwenaëlle.

Enfin, au T4, Eline est la seule à ne pas réussir à assumer les tâches de manière autonome. Il est intéressant de voir que Gwenaëlle, ne parvenant pas à effectuer un exercice seule, demande l'aide d'une camarade.

3.2.2.1. Eline

Il n'est pas possible de voir une évolution significative dans la réalisation des activités d'Eline. Elle s'appuie sur l'enseignante pour réaliser toutes ses tâches, ne parvient pas à les faire de manière autonome. Il est intéressant d'ajouter que, lors du T3, Eline doit terminer une activité avec deux camarades. Lorsque nous lui demandons si elle trouve judicieux de travailler en groupe, elle nous répond par l'affirmative, justifiant sa réponse par : « Parce que c'était plus facile » (ent. 2, l. 8). Toutefois, lors des leçons suivantes, elle ne choisit pas de travailler de cette manière, alors que cela aurait pu l'aider.

Nous pouvons ainsi constater qu'Eline ne semble pas faire preuve d'une autonomie scolaire suffisante pour travailler avec le plan de travail mis en place. En effet, comme le dit Raab (2016), l'autonomie scolaire se représente dans la capacité de l'élève à travailler seul·e lors de moments où l'enseignante est indisponible ou se met volontairement en retrait. Il semble

donc difficile pour Eline de réaliser un travail de conscientisation de ses apprentissages si elle ne parvient pas à effectuer seule une activité.

3.2.2.2. Gwenaëlle

Il semble que les aides à la réalisation des activités introduites lors du T2 ont exercé une influence positive sur la capacité de Gwenaëlle à réaliser les activités et à agir sur son travail scolaire. Elle ne reste pas passive lorsqu'une difficulté survient, mais demande plus souvent du soutien à ses camarades, et devient ainsi active dans la gestion de son travail.

Gwenaëlle, en demandant de l'aide à ses pair·e·s, affirme la conscience qu'elle peut avoir une incidence sur son travail scolaire, ce qui constitue un pas vers la conscience de ses apprentissages (Duclos, 2004). Nous devons toutefois dire que ce n'est pas le plan de travail lui-même qui lui permet cette prise de conscience, mais surtout les éléments mis en place par l'enseignante pour accompagner celui-ci.

3.2.2.3. Alois

Il convient de remarquer qu'Alois réalise ses activités de manière autonome. Toutefois, lorsqu'une difficulté se présente, il change d'activité. Ce phénomène est intéressant à observer, car il permet de voir où se situe la limite d'Alois sans intervention extérieure.

Selon Rey et al. (2014), il est plus intéressant, avec un plan de travail, de chercher à travailler sur le processus d'apprentissage que sur la finalité. Ils s'accordent encore à dire que le plan de travail permet d'individualiser les apprentissages. Le « cas Alois » illustre bien cette opportunité puisque l'élève, de manière apparemment inconsciente, montre où se situent ses difficultés, grâce au plan de travail, en stoppant son activité avant qu'elle ne soit terminée. Alois, à l'instar de ce que décrit Simonnin (2020), n'a pas de difficultés lorsqu'il doit choisir les tâches qu'il va effectuer, mais se trouve en difficulté pour les effectuer lorsque celles-ci sortent de son champ de compétence.

3.2.2.4. Corentin

Nous pouvons remarquer que Corentin parvient à faire l'ensemble des activités sans problème. Comme le dit Simonnin (2020), « les élèves ayant des facilités d'apprentissage comprennent mieux le fonctionnement du plan par objectifs et gèrent leurs apprentissages d'une meilleure manière, car les éléments à retravailler sont plus clairs pour eux » (p. 52). De façon générale, Corentin a l'air d'avoir compris le fonctionnement du plan de travail et de se l'être approprié. Toutefois, aucun élément dans nos observations n'indique une prise de conscience de ses apprentissages comme nous le verrons dans le point 3.2.

3.2.3. Identification des procédures utilisées

Lorsque nous demandons lors du premier entretien à Eline comment elle a réalisé son activité, elle nous parle principalement du moyen (bande numérique) avec lequel elle l'a effectuée. « J'ai pris ma bande numérique » (ent. 1, l. 29), dit-elle, avant d'ajouter : « quand j'ai vu, j'ai écrit les chiffres » (ent. 1, l. 33). Elle réitère d'ailleurs ses propos lors du deuxième entretien : « On devait s'aider de sa bande numérique » (ent. 2, l. 20). Dans le troisième entretien, à la même question elle affirme : « je n'arrive pas trop à dire » (ent. 3, l. 21). Enfin, et fait important, lors du quatrième et dernier entretien, elle arrive de manière plus ou moins correcte à nous expliquer comment elle a effectué son activité, où elle devait colorier de la même couleur le chiffre et son symbole correspondant : « En fait il y avait deux sept et il fallait colorier en brun et le noir aussi » (ent. 4, l. 11).

Nous remarquons ainsi des prémices de réflexions uniquement lors du quatrième entretien. Lors des trois premiers, ses réponses paraphrasent plus la consigne qu'elles s'apparentent à sa réelle activité mentale.

Ainsi, grâce dans ce cas à l'intervention de l'adulte, l'élève développe progressivement ses capacités de réflexion et apporte un regard critique sur son travail. Dans le PER, un des apprentissages visés est la démarche réflexive (CIIP, 2010). Il semble qu'Eline, par le questionnement de l'enseignante, prenne au fur et à mesure du recul sur son travail et identifie la teneur de ce dernier. Il convient toutefois de mesurer nos propos, puisqu'ils se basent sur un échantillon restreint. Il faudrait confirmer ce résultat par une recherche sur une plus longue période.

Nous constatons par ailleurs que Corentin, Alois et Gwenaëlle identifient certaines actions cognitives relatives à la tâche en question.

Tableau 3 : Verbatims issus du premier entretien quant à l'identification des procédures utilisées lors de la tâche.

Question : Peux-tu me dire ce qu'il se passe dans ta tête lorsque tu fais cette tâche ?	
Entretien 1	
Gwenaëlle	<ul style="list-style-type: none">- Dans ma tête, j'ai pris un chiffre par exemple le 2, et puis après, j'ai vu que ça commençait par 7 et puis après j'ai regardé si c'était juste quand j'entendais. (ent. 9, l. 32-34)
Alois	<ul style="list-style-type: none">- Je comprenais ce que ça faisait. (ent. 13, l. 14) (Montre les lettres avec ses doigts)- Je comprenais les sons (ent. 13, l. 17)
Corentin	<ul style="list-style-type: none">- Ben j'ai regardé les images. (ent. 5, l. 51)- Ouais j'ai regardé les chiffres. (ent. 5, l. 53)

Lors du premier entretien, nous remarquons que Gwenaëlle explique de manière très claire ce qu'elle a fait pour réaliser son exercice où elle devait relier des nombres écrits en lettres et leurs correspondants en écriture mathématique. Alois, qui devait effectuer le même exercice, et Corentin, qui devait remettre dans l'ordre des images numérotées de 2 en 2, sont moins précis, mais leurs explications correspondent à la tâche effectuée. Ces constations se confirment notamment dans le deuxième entretien, sauf celui de Corentin qui est un peu plus hésitant. Toutefois, nous remarquons que le fait d'avoir réalisé l'entretien en duo a pu exercer une influence sur ce résultat.

Tableau 4 : Verbatims issus du troisième entretien quant à l'identification des procédures utilisées lors de la tâche.

Question : Peux-tu me dire ce qu'il se passe dans ta tête lorsque tu fais cette tâche ?	
Entretien 3	
Gwenaëlle (entretien en trio)	Réponse d'une autre camarade : - Ben il fallait essayer de faire chanter les lettres (ent. 11, l. 23) Gwenaëlle : - Moi aussi (ent. 11, l. 27)
Alois	(Montre les lettres avec ses doigts) - Parce que Q-U-A-T-R-E (ent. 15, l. 16)
Corentin	- Ben j'arrive à compter (ent. 7, l. 19) - Avec mes doigts (ent. 7, l. 21)

Le troisième entretien nous permet de constater que Gwenaëlle et Alois continuent à identifier de manière assez claire ce qu'il se passe dans leurs têtes afin de réaliser l'exercice. Il convient d'expliquer la réponse d'Alois, qui peut paraître peu claire dans ce tableau. L'enseignante lui a demandé comment il avait fait pour relier le « 4 » et le « quatre ». Alois répond naturellement en égrainant le son de chaque lettre.

Alois et Gwenaëlle semblent posséder une conscience plus ou moins importante de la réalisation de leur travail scolaire. D'après Lahire (2001) « [l]'élève doit « prendre en charge son activité intellectuelle », être placé en situation de réflexion ou de production-crédation » (p. 153). Ainsi, lorsque ces deux élèves travaillent de manière individuelle sur le plan de travail, ils prennent en charge leurs apprentissages. De ce fait, le plan de travail semble leur permettre de développer une réflexion sur la teneur de la tâche à effectuer, ce qui constitue une composante de la conscience de leurs apprentissages.

3.3. Identification de l'objectif

3.3.1. Eline, Gwenaëlle et Alois

Nous remarquons qu'Eline, Gwenaëlle et Alois ne parviennent pas à identifier l'objectif travaillé dans leurs diverses tâches. Eline, lors du premier entretien, identifie une tâche mathématique travaillée postérieurement et non un objectif présent dans le plan. Elle dit : « Alors je travaille les bonbons » (ent. 1, l. 15). Lors du troisième entretien, elle identifie quatre objectifs travaillés sur les six présents dans le plan (ent. 3, l. 35-61). En réalité, la tâche effectuée n'était liée qu'à un seul des objectifs identifiés. Lors des deux autres entretiens, Eline ne parvient pas à identifier l'objectif travaillé (ent. 2, l. 40-59 ; ent. 4, l. 15-23).

Gwenaëlle admet à deux reprises qu'il est trop difficile pour elle d'identifier l'objectif relatif à la tâche qu'elle effectue, comme le démontre le tableau ci-dessous.

Tableau 5 : Verbatims issus des premier et deuxième entretiens de Gwenaëlle.

Gwenaëlle	
Quel objectif travailles-tu dans cet exercice ?	
Entretien 1	<ul style="list-style-type: none">- Pas trop (ent. 9, l. 25) Relance de l'intervieweuse : <ul style="list-style-type: none">- Pas trop. C'est un petit peu difficile pour toi de le dire ? (ent. 9, l. 27)- Oui. (ent. 9, l. 28)
Entretien 2	<ul style="list-style-type: none">- Un peu trop difficile (ent. 10, l. 33) Relance de l'intervieweuse : <ul style="list-style-type: none">- Et tu arrives à me dire pourquoi c'est un peu trop difficile ? (ent. 10, l. 34)- Je n'arrive pas (ent. 10, l. 35)

Cette difficulté se manifeste aussi lors du quatrième entretien. Lorsque nous demandons à Gwenaëlle si elle pense avoir atteint les objectifs du plan, sa réponse est : « Je ne sais pas » (ent. 12, l. 2).

Alois, contrairement à Gwenaëlle, est catégorique et répond sans hésitation « oui » (ent. 16, l. 2) lorsque l'on lui demande s'il pense avoir atteint les objectifs. Nous remarquons en revanche qu'il répond de manière erronée lorsqu'il doit démontrer ses aptitudes (tableau 6).

Tableau 6 : Verbatims issus du quatrième entretien d'Alois.

Alois	
Entretien 4	<p>Question de l'intervieweuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le deuxième objectif, je suis capable de compter de 2 en 2 depuis zéro, est-ce que tu en es capable ? (ent. 16, l. 10-11) - Ça veut dire alors ça 4, 8, 9 (ent. 16, l. 12)

Il semble qu'Eline, Gwenaëlle et Alois ne passent pas par une phase d'anticipation lorsqu'ils-elles commencent une nouvelle activité. En effet, ils-elles n'essaient pas de définir l'objectif d'apprentissage avant de se lancer dans le travail (Focant, 2003). Ils-elles effectuent les tâches sans se douter de l'objectif lié à cette dernière. Le plan de travail ne leur permet pas de faire des liens entre leur travail et sa finalité. Il paraît donc difficile de voir une prise de conscience des apprentissages sans parvenir à identifier l'objectif travaillé dans un exercice.

3.3.2. Corentin

Concernant Corentin, les résultats sont assez inattendus. Il semble faire preuve d'une relative facilité pour effectuer les exercices du plan de travail. Nous pourrions donc émettre l'hypothèse qu'il est conscient des objectifs travaillés, puisqu'il réussit à effectuer les exercices sans problème. Néanmoins, s'il parvient, lors du premier entretien, à identifier dans un premier temps l'objectif, il se rétracte ensuite. Lors des deuxième et troisième entretiens, il n'arrive pas à identifier l'objectif travaillé.

Ce contraste est d'autant plus saisissant lors du dernier entretien. Lorsque nous lui demandons s'il pense avoir atteint les objectifs du plan, il répond par l'affirmative. De plus, il parvient à appuyer ses dires à l'aide d'exemples (tableau 7).

Tableau 7 : Verbatims issus du quatrième entretien de Corentin.

Corentin
<p>Question de l'intervieweuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensuite, je suis capable de compter de 2 en 2 depuis zéro. Comment tu peux me montrer que tu arrives à faire ça ? (ent. 8, l. 9-10) - 0, 2, 4, 6, 8. (ent. 8, l. 11)

Meirieu (s. d.) explique que l'enfant possède les connaissances mais doit les développer. Corentin semble ainsi avoir une grande capacité de réalisation de ses exercices mais ne peut pas encore transférer tous ces savoirs. En d'autres termes, Corentin possède une certaine capacité à comprendre les objectifs, *a fortiori* ceux définis dans le plan de travail, mais il ne parvient pas encore à les identifier dans les exercices.

3.4. Perception de ses forces et de ses faiblesses

3.4.1. Gwenaëlle et Alois

Le dernier thème que nous traitons est la capacité de l'élève à identifier des facilités et des difficultés potentielles lors de la réalisation de son activité. Il apparaît que plusieurs résultats intéressants peuvent être présentés.

Premièrement, deux élèves sur les quatre observé·e·s affirment qu'il et elle ont eu de la facilité lors de la réalisation de leur exercice. Alois affirme, lors du deuxième entretien, que l'exercice était « facile, facile » (ent. 14, l. 33) « parce [qu'il a] compté de 5 en 5 » (ent. 14, l. 35). Il convient de préciser qu'en réalité, l'apprentissage travaillé dans cet exercice était le comptage de 2 en 2. Alois assure une nouvelle fois lors du troisième entretien que l'exercice était facile (ent. 15, l. 21-23). Gwenaëlle aussi certifie, dans le premier entretien, avoir eu de la facilité lors de la réalisation de son activité. A l'instar d'Alois, elle ne parvient pas à expliquer pourquoi (ent. 9, l. 40-45). Cet état de fait n'est en revanche pas visible dans son deuxième entretien. Lorsqu'il lui est demandé si elle a eu des difficultés ou des facilités lors de la réalisation de son exercice, elle affirme que c'était « facile » (ent. 10, l. 9) et explique : « parce que je connais tout » (ent. 10, l. 11). Alois et Gwenaëlle n'ont pas non plus mentionné faire de liens avec le plan de travail et ses objectifs afin d'évaluer leurs difficultés et facilités.

Ces résultats sont assez intéressants car, bien qu'ils soutiennent le contraire lors des entretiens, ces deux élèves ont fait énormément d'erreurs, ne sont pas parvenu·e·s à effectuer correctement l'entièreté des exercices en question de manière individuelle. Ils ne semblent donc pas prendre en compte la réelle difficulté de l'activité, ou n'en ont tout simplement pas conscience. Il ne semble pas que le seul plan de travail par objectifs puisse les y aider. Vianin (2020) explique en effet que le travail méta-cognitif de réflexion sur l'activité ne peut se développer qu'en l'entraînant :

L'enseignement et l'apprentissage des connaissances procédurales doivent s'effectuer dans et par l'action. Ces connaissances s'actualisent donc dans des activités concrètes à réaliser : il s'agit par conséquent de proposer à l'élève une tâche et d'analyser avec lui sa manière de la gérer. (p. 66)

3.4.2. Corentin

Il apparaît qu'un élève sur les quatre parvient à évaluer ses forces et ses faiblesses de manière correcte. En effet, lors des trois entretiens où il lui est demandé d'identifier des potentielles facilités et/ou difficultés rencontrées dans l'activité, Corentin parvient à le faire avec exactitude. Il mentionne notamment dans le premier entretien avoir choisi l'exercice car il était « facile » (ent. 5, l. 7) « parce que [c'était] un puzzle et c'est facile les puzzles » (ent. 5, l. 9). Nous voyons ainsi que Corentin choisit, dans le plan de travail, une activité à réaliser en fonction de ses forces.

Corentin semble être conscient de l'exercice qu'il choisit d'effectuer, puisqu'il opte de son plein gré pour un exercice qu'il considère comme facile. De ce fait, il semble faire preuve

d'une capacité d'anticipation et se représente l'objectif lors du choix de l'activité (Focant, 2003).

Le plan de travail permet à Corentin de choisir ses activités en fonction de ses forces. En ce sens, il l'autorise à faire preuve d'une certaine conscience de ses acquis.

3.4.3. Eline

Lors des premier et troisième entretiens, Eline ne sait pas si elle doit qualifier l'exercice de facile ou de difficile (ent. 1, l. 37-47 ; ent. 3, l. 62-69). Durant le deuxième entretien, réalisé en trio, c'est une autre camarade qui apporte une réponse alors qu'elle reste muette. Lors de la quatrième entrevue, Eline affirme que l'exercice qu'elle a effectué était facile en répétant en fait le conseil que l'enseignante lui avait préalablement donné pour réaliser l'exercice (ent. 4, l. 26-29).

Nous constatons qu'Eline ne parvient pas à identifier les éventuelles facilités et/ou difficultés présentes dans les exercices qu'elle doit effectuer. Selon Meirieu (s. d.), les élèves ont à un moment donné besoin de l'adulte afin de développer des connaissances. Il semble qu'Eline se trouve tout à fait dans cette situation, et que le plan de travail et les aides qui l'accompagnent ne puissent pas lui permettre d'en sortir.

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté de voir quels étaient les apports de la mise en place d'un plan de travail par objectifs sur la prise de conscience des apprentissages. Afin de répondre à cette question, trois objectifs de recherche ont été formulés.

Nous avons observé comment la mise en place d'un plan de travail par objectifs permet à l'élève d'être capable de prendre conscience de ce qu'il-elle est capable de faire et de ne pas faire. Il n'a pas été possible de constater une évolution significative en la matière.

Trois élèves sur quatre ne sont pas parvenu-e-s à identifier leurs forces et/ou faiblesses dans les différents exercices effectués. Le plan de travail comme seule aide ne leur a visiblement pas suffi à prendre conscience de leurs capacités et incapacités face à une tâche choisie. L'usage de ce dispositif a toutefois permis de mettre en lumière qu'un élève sur quatre pouvait effectuer un choix d'activités en fonction de ses forces. Si cela manifeste une conscience de ses apprentissages, cela ne prouve pas pour autant un progrès dû à la mise en place du plan de travail.

Nous avons également tenté de déterminer si les élèves prenaient plus en compte les objectifs d'apprentissage grâce au plan de travail. Il s'est avéré que non, puisqu'aucun-e n'a identifié les objectifs relatifs aux exercices effectués.

Il a aussi été possible de déterminer que la mise en place du plan de travail n'avait pas semblé permettre aux élèves de prendre complètement en charge leurs apprentissages de manière consciente. Si la majorité des élèves s'est révélée autonome dans la réalisation de ses tâches, elle n'a pas pour autant montré qu'elle était capable d'expliquer les stratégies cognitives utilisées. Des prémices ont néanmoins pu être observées, mais il aurait fallu prolonger la recherche afin de voir si elles se matérialisaient en tendance plus marquée.

Avant de répondre à notre question de recherche, nous aimerions encore revenir sur un résultat qui nous a semblé digne d'intérêt. Nous avons décomposé la conscience des apprentissages en plusieurs compétences (autonomie, identifier ses forces et ses faiblesses dans un exercice, expliquer son activité et identifier l'objectif). L'analyse nous a permis de voir que les élèves possèdent ces compétences à des degrés divers. Un élève a par exemple démontré ses capacités à choisir des exercices en fonction de ses forces et de ses faiblesses, tout en se montrant incapable d'identifier correctement les objectifs travaillés dans les diverses tâches effectuées. Il est donc possible qu'un-e élève s'avère conscient-e dans une partie de son activité, tout en ne faisant pas preuve d'une conscience assez grande dans une autre partie.

Au vu des résultats synthétisés ci-avant, nous pouvons maintenant tenter d'apporter une réponse à notre question de recherche :

Quels sont les apports de la mise en place d'un plan de travail par objectifs en mathématiques sur la prise de conscience des apprentissages d'élèves de 3H ?

Nous pouvons dire que la mise en place d'un plan de travail par objectifs ne permet pas à elle seule aux élèves de prendre conscience de leurs apprentissages. Au fur et à mesure de notre recherche, nous avons pu observer des prémices de conscience chez plusieurs élèves. Ces prémices ont plutôt été le fruit de tous les éléments (rituels, entretiens) que l'enseignant-e a mis en place afin d'accompagner l'arrivée du plan de travail dans la classe.

Nous concluons donc que le plan de travail par objectifs utilisé dans notre recherche ne semble pas être le facteur numéro un qui explique la prise de conscience des apprentissages de l'élève.

Le plan de travail permet à l'enseignant·e de se libérer du temps pendant les leçons afin de travailler de manière plus individuelle avec les élèves. Il serait ainsi possible, pour avoir un plus grand impact sur la prise de conscience des apprentissages de l'élève, d'utiliser ce temps pour mettre en place un accompagnement de l'élève plus conséquent et des activités rituelles de réflexion sur ses apprentissages.

Lorsque nous avons commencé notre travail, nous voulions, en plus de l'entretien semi-structuré et des observations, utiliser un journal de bord. Or, la réalité de la classe et la quantité de données déjà récoltées grâce à ces deux méthodes nous en ont dissuadée.

En effectuant nos observations participantes, nous avons remarqué combien il était difficile d'adopter dans le même temps les postures de chercheur·se et d'enseignant·e. Il serait intéressant de se contenter d'observer, sans prendre part à l'enseignement, ce qui permettrait d'être plus rigoureux lors des phases d'observation pour que les résultats soient encore plus précis et complets.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pour la première fois dans notre parcours enseignant, mis en place un dispositif d'envergure, à savoir le plan de travail. Nous avons remarqué que les élèves ont eu besoin de beaucoup de temps afin de s'y adapter. Nous pensons que lors d'une éventuelle prochaine application en classe, nous laisserions plus de temps à l'élève afin d'assimiler cet outil. Nous pourrions aussi proposer en premier lieu un plan de travail sans objectif, et en introduire dans un second temps uniquement, c'est-à-dire une fois que les élèves auraient compris le fonctionnement général du plan de travail.

Il convient encore de souligner que nos recherches ont été faites avec de jeunes élèves de huit ans. Ainsi, nos résultats sont à prendre avec un certain recul car il peut parfois se révéler difficile, notamment durant les entretiens, de ne pas influencer de tel·le·s interlocuteurs ou interlocutrices.

La réalisation de la présente recherche nous a permis de remarquer que la prise de conscience des apprentissages est un long processus, qui se développe durant toute de la scolarité de l'enfant. Une telle conscience autorise l'enfant à devenir beaucoup plus impliqué·e dans ses apprentissages. Nous pensons donc qu'il est primordial de la développer dès l'entrée à l'école, même si cela peut s'avérer difficile au premier cycle. Que serait une école où tous les enfants sont des automates et où aucun·e n'est capable de savoir ce qu'il·elle fait ?

Enfin, ce mémoire nous permet d'intégrer le plan de travail dans notre enseignement quotidien. Nous sommes actuellement en train de travailler par plans dans une classe de 8^{ème} Harmos. Cette recherche nous permet d'utiliser le plan de travail de manière réfléchie afin de pouvoir obtenir le meilleur de cet outil.

Références bibliographiques

- Agustoni, C. (2019). *Le plan de travail est-il un outil efficace pour développer l'autonomie et la motivation des élèves, ainsi que la collaboration au sein de la classe ?*. [Mémoire de Bachelor, HEP BEJUNE]. Portail ma HEP BEJUNE. https://ma.hep-bejune.ch/ords_web/f?p=250:13:10022295223114
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2003). La Recherche-Action. In Y. Giordano (Ed.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (pp. 85-132). EMS.
- Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. *Raisons éducatives*, (5), 89-110. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:94563>
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Berbaum, J. (2005). La pédagogie par objectifs. In J. Berbaum (Ed.), *Apprentissage et formation* (pp. 93-116). Presses Universitaires de France.
- Boncourt, M., & Mazurie, C. (Eds.) (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. ESF.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. (4^{ème} édition). Oxford University Press. <https://handoutset.com/wp-content/uploads/2022/05/Social-Research-Methods-4th-Edition-Alan-Bryman.pdf>
- Caillot, M. (2014). *Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants*. In M.-C. Bernard, A. Savard, C. Beaucher (Eds.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 7-19), Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. https://www.intranet.fse.ulaval.ca/fichiers/public/prof/pub_7530__le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Chapatte, L. (2006). *Le plan de travail et l'autonomie*. [Mémoire de Bachelor, HEP BEJUNE]. Portail ma HEP BEJUNE. https://ma.hep-bejune.ch/ords_web/f?p=ADMIN:MEMOIRES:9876095703740
- Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecole pédagogiques*. https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Public/RECH/01_Conduite/Code-dethique-de-la-recherche_CDIP2002.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2010). Présentation générale du Plan d'études romand. In *Plan d'étude romand*. Neuchâtel : CIIP. <https://www.plandetudes.ch/pg2-sommaire>
- Connac, S. (2008). L'indispensable défi d'équité. L'exemple du plan de travail. *Cahiers pédagogiques*, (467), 43-46. Consulté le 20 mai 2022 sur http://www.pidapi-asso.fr/images/guideenseignant/Lindispensable_d%C3%A9fi_d%C3%A9quit%C3%A9_-_Lexemple_du_plan_de_travail_-_Connac.pdf

- Connac, S. (2012). Analyse de contenus de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves ?. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 323-349. <https://doi.org/10.7202/1019609ar>
- Degallaix, E. & Meurice, B. (2004). *Construire des apprentissages au quotidien*. (2^{ème} édition). De Boeck.
- Demba, J.-J. (2014). Rapport au savoir, rapports sociaux et échec ou réussite scolaire, In M.-C. Bernard, A. Savard, C. Beaucher (Eds.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 20-32), Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. https://www.intranet.fse.ulaval.ca/fichiers/public/prof/pub_7530__le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. (Nouvelle édition revue et augmentée). Editions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Focant, J. (2003). Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans. *Éducation et francophonie*, 31(2), 45-64. <https://doi.org/10.7202/1079587ar>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. (4^{ème} édition). Chenelière éducation.
- Hugon, M.-A. (2016). Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école d'aujourd'hui ?. *Spécificités*, 9, 26-38. <https://doi.org/10.3917/spec.009.0026>
- Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP). (2022, 6 juillet). *Concordat HarmoS*. Consulté le 3 janvier 2023 sur <https://www.irdp.ch/institut/concordat-harmos-2228.html>
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 134, 151-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>
- Maillat, L. (2022). *Le plan de travail : Développer l'autonomie, la responsabilisation et la coopération des élèves*. [Mémoire de Bachelor, HEP BEJUNE]. Répertoire Ouvert et ARchives HEP-BEJUNE (ROAR). <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/323760>
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, (2), 5-17. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C., & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions vives*, 6(18), 2-16. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32042>
- Meirieu, P. (s. d.). *DOCUMENT N° 16 : Vygotsky. Enseignement, apprentissage et développement mental*. Philippe Meirieu : Histoire et actualité de la pédagogie. <https://www.meirieu.com/COURS/texte16.pdf>
- O'Toole, L. (2010). Comprendre les schémas individuels d'apprentissage : implications pour le bien-être des élèves. *Administration et éducation*, 126, 51-58.

Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre. *Enfances & Psy*, 24(4), 9-17.

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369–378.
<https://doi.org/10.7202/900420ar>

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Editions de l'Ecole Polytechnique de Montréal.

Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Education et socialisation*, (41). <https://doi.org/10.4000/edso.1663>

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.
<https://id.erudit.org/iderudit/1060144ar>

Rey, B., Descampe, S., Robin, F., & Tremblay, P. (2014). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Service des Sciences de l'Éducation de l'Université libre de Bruxelles.

Richard, J.-F. (2016). *La rédaction d'objectifs d'apprentissage : principes, considérations et exemples*. Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes.
https://www.cespm.ca/media/125747/La-r%C3%A9daction-dobjectifs-dapprentissage_principes-consid%C3%A9rations-et-exemples-JF-Richard-FR.pdf

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In P. Roussel, & F. Wacheux (Eds.), *Management des ressources humaines* (pp. 101-137). De Boeck Supérieur.
<https://www.cairn.info/management-des-ressourceshumaines--9782804147112-page-101.htm>

Service de l'enseignement de la République et canton du Jura (SEN). (2022). *Cadre général de l'évaluation*. Document d'information.

Simonnin, S. (2020). *Un plan de travail orienté vers les objectifs rend-il l'élève acteur de ses apprentissages ?* [Mémoire de Bachelor, HEP BEJUNE]. Répertoire Ouvert et ARchives HEP-BEJUNE (ROAR). <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/312095>

Van Der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01>

Vernon, M. (2022). *Réception genevoise du Plan Dalton et de la pédagogie de Winnetka*. Transatlantic cultures. <https://transatlantic-cultures.org/fr/catalog/reception-genevoise-du-plan-dalton-et-de-la-pedagogie-de-winnetka>

Vianin, P. (2020). *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite: L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école*. (Edition revue et augmentée). De Boeck Supérieur.
<https://www.cairn.info/comment-donner-a-l-eleve-les-cles-de-sa-reussite--9782807329041.htm>

Viau, R. (2003). La motivation en contexte scolaire. De Boeck Supérieur.

Vienneau, R. (2011). *Apprentissages et enseignement*. (2^{ème} édition). Gaëtan Morin.

Annexes

Annexe 1 : Grille d'observation

Observation du ... / Temps ...

Thèmes	Indicateurs	Observations
Choix de la tâche	L'élève choisit la tâche sans réflexion préalable.	
	L'élève a besoin de l'aval de l'enseignante pour se lancer dans l'activité.	
	L'élève choisit la tâche en fonction de l'objectif.	
	L'élève choisit la tâche en fonction de ses besoins.	
Réalisation de l'activité	L'élève réalise l'activité avec l'aide de l'enseignante.	
	L'élève réalise l'activité en s'aidant des moyens à disposition.	

	L'élève effectue l'activité seul et sans aide.		
	L'élève demande de l'aide à un camarade.		
Identification de l'objectif	L'élève identifie l'objectif travaillé avec l'aide de l'enseignante.		
Auto-évaluation	L'élève identifie ses forces et ses fragilités avec l'enseignante. (L'enseignante doit formuler en grande majorité les objectifs.)		
	L'élève identifie ses forces et ses faiblesses avec une aide légère de l'enseignante. (L'enseignante donne des indices.)		
	L'élève identifie ses forces et ses faiblesses seul. (Avec ou sans aide du plan de travail ou des activités effectuées à préciser dans les notes d'observation.)		
Types de travaux	L'élève travaille sur une fiche, un atelier, un jeu	Travail : <ul style="list-style-type: none"> - Individuel - Groupe - Duo 	

Remarques :

Annexe 2 : Guide d'entretien

Thèmes	Questions
Choix et thème de l'exercice	Qu'as-tu fait comme exercice aujourd'hui ? De quoi parlait cet exercice ? Pourquoi tu as choisi cet exercice ?
Expliquer une stratégie	Peux-tu m'expliquer comme tu as fait pour réaliser cet exercice ? Quelle manière tu as utilisé ? Que s'est-il passé dans ta tête pour réaliser cet exercice ?
Percevoir ses forces et ses difficultés	Est-ce que tu as trouvé des choses qui étaient faciles ou difficiles ? Arrives-tu à me dire pourquoi ?
Identification de l'objectif	Arrives-tu à me dire quels objectifs tu travailles dans cet exercice ?

Annexe 3 : Plan de travail

Plan de travail	Mathématiques	Prénom :
-----------------	---------------	----------------

Fiche	Fait (semaine)	Commentaire
F3 Les chenilles		
F5 La pluie		
F6 Par 2		
F7 des notes de musique		
Fiche A1		
Fiche A2		
Fiche A3		
Fiche A4		
Fiche A5		

Activité	Fait (semaine)	Commentaire
Famille de nombres		
Les deux font la paire		
Mariage		
Loto		
Atelier 1		
Atelier 2		
Atelier 3		
Atelier 4		
Atelier 5		

Objectifs :

Je mets une croix quand je pense avoir atteint l'objectif

1. Je suis capable de compter de 1 en 1.
2. Je suis capable de compter de 2 en 2 depuis zéro.
3. Je suis capable de décompter de 1 en 1.
4. Je suis capable de décompter de 2 en 2.
5. Je suis capable d'écrire un chiffre que l'on me dit jusqu'à 50.
6. Je suis capable de dire un chiffre qui est écrit jusqu'à 50.

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Annexe 4 : Lettre de consentement

Noémie Collin
Champs St-Martin 28
2942 Alle



079/619.85.45



noemie.collin@hep-bejune.ch

H\UTE
ÉC-LE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Chers parents,

Actuellement en 3^{ème} année à la HEP BEJUNE (Haute Ecole Pédagogique), je travaille, dans le cadre de mon mémoire de Bachelor, sur la prise de conscience des apprentissages de l'élève.

Afin de réaliser ma recherche, je prévois de mettre en place un plan de travail par objectifs durant cinq semaines dans la classe de votre enfant pour travailler sur un thème de mathématiques. J'observerai les élèves dans le but de déterminer le rôle du plan de travail dans la prise de conscience de leurs apprentissages.

De plus, j'envisage, et ce à quatre moments différents de la recherche, de questionner les élèves sur ce qu'ils auront fait et ce qu'ils auront appris au travers des différentes activités. Ces entretiens seront enregistrés, mais pas filmés. Toutes les données récoltées seront traitées de manière anonyme. Les enregistrements seront détruits à la fin de mon travail.

Je tiens encore à préciser que le thème de mathématiques travaillé, ainsi que la prise de conscience des apprentissages, correspondent à des thèmes traités par le plan d'études romand. En accord avec la titulaire de classe, madame XX, toutes les activités prévues s'organiseront dans l'ordinaire de classe et tous les élèves y participeront.

Par conséquent, je vous prie de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous. Cela me permettra de respecter votre volonté, quelle que soit votre décision.

Tout en vous remerciant d'avance, je vous adresse mes cordiales salutations.

Noémie Collin



Coupon-réponse

Nom et prénom de l'élève : _____

Cocher la case qui convient :

- ☐ Je suis d'accord que mon enfant participe à cette recherche.
- ☐ Je ne suis pas d'accord que mon enfant participe à cette recherche. Dans ce cas, mon enfant effectuera les mêmes tâches que le reste de la classe, mais son travail ne sera pas pris en compte dans la recherche.

Date : _____

Signature de l'autorité parentale : _____

Annexe 5 : Schéma conceptuel

Déterminant	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Prise de conscience des apprentissages	Enseignant	Accompagnement personnel	
		Finalités d'apprentissage	
		Cadre de travail	
		Différenciation	
		Communication	
	Démarche réflexive	Autonomie réflexive	Ces données seront surtout récoltés lors des entretiens. Anticipation
		Auto-évaluation	
		Adopter une position	
		Expliquer une stratégie	
		Percevoir ses forces et ses	

		difficultés	
	Outils d'enseignement	Plan de travail	Plan de travail : ordre des activités
		Evaluation	
	Objectifs d'apprentissages	Objectif général	
		Objectif spécifique	
	Types de travaux	Fiche	Travail individuel Travail de groupe Choix dans les travaux – de degrés responsabilisation Gestion du temps