



Le plan de travail : vers une personnalisation des apprentissages

Léonore Lagoutte

► To cite this version:

Léonore Lagoutte. Le plan de travail : vers une personnalisation des apprentissages. Education. 2018. dumas-01915287

HAL Id: dumas-01915287

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01915287>

Submitted on 10 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Le plan de travail

Vers une personnalisation des apprentissages

**Mots Clefs : hétérogénéité ; différenciation ; autonomie ; responsabilité ; coopération ;
estime de soi ; outil didactique**

Présenté par : Léonore Lagoutte

Encadré par : Sandrine Meylan

Sommaire

Sommaire.....	1
Introduction.....	2
I. Natures, enjeux et gestion de l'hétérogénéité dans les classes	4
1. L'hétérogénéité et ses enjeux.....	4
2. Comment différencier pour faire face à l'hétérogénéité ?.....	7
3. Le plan de travail : un outil de personnalisation pluriel et modulable	11
II. Le plan de travail dans la classe : différenciation, autonomisation, responsabilisation et coopération.....	18
1. Modalités de mise en place du plan de travail dans la classe	18
2. Méthodologie.....	20
3. Réception et appropriation du plan de travail par les élèves.....	21
4. Différenciation et autonomisation	23
5. Responsabilisation et autorégulation	29
6. Estime de soi et coopération	32
Conclusion	36
Bibliographie	37
Annexes.....	39

Introduction

J'enseigne à des élèves de CE2 à l'école Saint Lambert situé dans le 15^{ème} arrondissement. L'établissement présente une importante mixité sociale et accueille des enfants de toute origine, qu'elle soit sociale, culturelle ou ethnique. Par conséquent, ma classe est faite d'une grande diversité de personnalités et se fait le carrefour d'une multitude d'expériences du monde. Je ne peux que me réjouir de ce mélange, d'autant plus légitimement que l'ambiance de la classe a immédiatement été à la bienveillance et à la bonne entente. Ma classe est ainsi un milieu riche et globalement mes élèves semblent aimer l'école et développer l'envie d'apprendre.

Ceci n'empêche pas que mes vingt-quatre élèves sont autant de « profils d'apprenants ». Alors que certains ont tout de suite fait preuve de beaucoup de rapidité, d'intérêt et d'autonomie dans le travail, d'autres peinent à s'y mettre voire semblent élaborer des techniques d'évitement. Certains éprouvent de telles difficultés de compréhension qu'ils peuvent rarement travailler en autonomie quand pour d'autres la capacité de concentration est si courte qu'ils perdent le fil de leurs activités si on ne les ramène pas régulièrement à leur tâche et à la vie de la classe. L'évidente hétérogénéité de ma classe s'est ainsi rapidement faite la base de mes premiers questionnements pédagogiques. Comment faire classe face à une telle diversité de personnalités ? Comment différencier pour « faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » ? (Perrenoud, 1996)

J'ai tenté peu à peu de prendre en compte les différences de mes élèves, aidée par la connaissance que j'ai pu en avoir au fil du temps. Je différencie comme je peux en mettant à la disposition des plus rapides des exercices supplémentaires et en créant pour les élèves en difficultés des groupes de niveaux que je réunis régulièrement à une table de différenciation. Je photocopie et j'agrandis des exercices pour ceux pour qui il est trop coûteux de tout copier, je crée des textes à trous, je note sous la dictée, etc. Cependant, je ne peux que sentir les limites de ces ajustements qui restent trop fragiles et en dehors de ces quelques tentatives, je me retrouve le plus souvent à mettre en place des situations didactiques uniformes, qu'elles

soient collectives ou individuelles. Ceci ne découle pas d'une quelconque volonté de ma part mais résulte plutôt d'un manque d'outillage et de confiance en moi comme en mes élèves. Je ressors d'ailleurs souvent frustrée de ces situations de « collectif uniforme » car à leur issue, le constat est généralement le même : certains commençaient enfin à s'immerger dans le travail et se retrouve « brutalement » arrêtés dans leur élan, alors que d'autres auraient pu passer à autre chose plus rapidement. J'ai ainsi pu observer que mes élèves ne peuvent apprendre au même rythme et en même temps et finalement, c'est comme si chaque situation, pensée pour tout le monde, ne l'était pour personne.

J'aimerais donc laisser certains aller plus loin dans leur autonomie et faire accéder d'autres à un meilleur accompagnement dans leurs apprentissages. Mon intention n'étant pas de créer une classe à deux vitesses, j'aimerais également trouver le moyen de profiter de la richesse du milieu-classe pour la mettre au service de mes élèves par le biais d'une plus grande coopération.

À mon interrogation première : « Comment prendre acte de la pluralité des élèves en différenciant les apprentissages ? », je relierai donc les sous-questions suivantes :

- Comment sortir d'une posture impositive et frontale et d'un « collectif uniforme » qui infligent à tous le même rythme d'apprentissage ?
- Comment donner plus de libertés à mes élèves en permettant à tous de s'autonomiser et de se responsabiliser ?
- Comment faire pour profiter de la richesse de ma classe en la mettant au service des élèves et de leurs apprentissages ?

C'est pour tenter de répondre à ces nombreuses questions que je me suis intéressée à l'outil qu'est le plan de travail. Nous exposerons dans un premier temps les natures de l'hétérogénéité, ses enjeux et les multiples pistes offertes par le concept de différenciation, plus particulièrement celle de personnalisation des apprentissages. Nous nous consacrerons ensuite au plan de travail afin d'en dégager les caractéristiques et les lignes directrices. Dans un second temps, nous ferons part de notre expérience pratique en tentant d'évaluer la pertinence de l'outil en terme de différenciation ainsi que l'évolution des élèves dans leur autonomisation et leur responsabilisation.

I. Natures, enjeux et gestion de l'hétérogénéité dans les classes

1. L'hétérogénéité et ses enjeux

Selon la définition du Larousse, est hétérogène ce qui manque d'unité, ce qui est composé d'éléments de nature différente. Par définition, une classe constituée d'une vingtaine d'élèves ne peut donc qu'être hétérogène ; chaque élève, entendu comme sujet, ayant un degré de maturité, qu'elle soit cognitive, affective ou sociale différent d'un autre, et entretenant un rapport particulier, si ce n'est singulier, aux apprentissages, aux savoirs enseignés et à la culture scolaire.

Sur le plan cognitif, nous pouvons déjà discerner différents paramètres facteurs d'hétérogénéité. Tout d'abord, distinguons différents « profils pédagogiques » correspondant à autant de manière de construire les apprentissages, c'est-à-dire de comprendre, de mémoriser et de transférer les savoirs. Un premier profil pourrait englober les élèves qui ont avant tout besoin de passer par la parole, par le discours ; un deuxième pourrait concerner les élèves qui ont quant à eux plus de facilité à s'appuyer sur le visuel ; enfin, un troisième profil pourrait se rapporter aux élèves qui doivent avant tout passer par la manipulation. (De la Garanderie, 1980 ; Meirieu, 1985) Cette catégorisation en trois profils se rapprochent de l'idée d'intelligences multiples et appelle donc l'utilisation et la mise à disposition d'outils différents chez les apprenants. D'autre part, nous pouvons également nous arrêter sur le « besoin de guidage » qui varie fortement d'un élève à un autre et qui les rend plus ou moins sensibles à des situations didactiques données. En effet, comme le souligne Philippe Meirieu (1985), seulement 8 à 12% des élèves s'adaptent et profiteraient de tous types de situations. D'autres auraient tendance à bénéficier davantage des situations leur permettant de déployer leur autonomie : c'est en tâtonnant et en expérimentant qu'ils construisent leurs apprentissages. Un troisième type d'élèves aurait au contraire besoin d'être encadré et guidé dans l'acte d'apprendre : ils doivent passer par un chemin balisé et progressif et par une plus grande explicitation des savoirs et de leurs enjeux. En dernier lieu, nous ne pouvons omettre les différences de rythme qui font que les élèves ne peuvent tous être parfaitement coordonnés dans leurs apprentissages et ce malgré le regroupement en classes de niveaux liés à l'âge des apprenants. Ce dernier critère est rendu d'autant plus manifeste au vue de la pluralité des

disciplines enseignées, ainsi si la disparité des rythmes existe à l'échelle de la classe, elle est également à envisager au niveau individuel : chaque élève ayant besoin de plus ou moins de temps pour s'approprier les savoirs en lien avec une discipline donnée.

En ce qui concerne le plan affectif, les écarts sont sans doute les plus importants et les plus difficilement catégorisables. Chaque élève possède sa propre expérience du monde, sa propre histoire familiale, son propre rapport à l'autorité ou à ce que peut symboliser le statut de l'enseignant, des savoirs et de la culture scolaire en général. La singularité du parcours de chaque élève peut ainsi les mener à développer trois grands types de comportements et de réactions face à l'école : l'identification, l'indifférence ou le rejet. Chacune de ces réactions pouvant recouvrir des réalités diverses et donner lieu à des résultats contradictoires. Ainsi, chez un élève, le phénomène de l'identification pourra se mettre au service des apprentissages en devenant un élément moteur et un vecteur de réussite ; chez un autre, ce transfert ne se déploiera que sur un mode purement affectif, mû par une quête de réparation ; pour un troisième encore, la recherche d'une relation privilégiée avec l'enseignant pourra consister en une stratégie inconsciente pour contourner la mise au travail. En outre, le lien avec les pairs est également décisif, un élève qui a du mal à trouver sa place au sein d'un groupe aura d'autant plus de difficultés à s'immerger dans le contexte scolaire et à rentrer dans les apprentissages. Si, comme le rappelle Philippe Meirieu (1985), la finalité de l'école est avant tout de transmettre des savoirs, l'enseignant ne peut faire de la dimension affective le levier privilégié de son acte pédagogique, par contre « ces phénomènes doivent au moins être pris en compte négativement, pour décourager des obstinations inutiles, éviter des blocages stériles, et susciter la recherche d'un nouveau dispositif. »

L'ultime facteur d'hétérogénéité est d'ordre sociologique et c'est peut-être ce dernier qui fait particulièrement échos aux réalités de l'école actuelle jusqu'à en constituer l'un des principaux enjeux. En effet, l'institution scolaire, en se démocratisant et en s'unifiant, a vu son public évoluer et se diversifier. Comme nous le rappelle P. Perrenoud, au début du XX^{ème} siècle encore, les enfants des classes privilégiés entraient dès 6 ou 7 ans dans les petites classes de lycée où ils se préparaient déjà pour des études longues, tandis que les autres enfants allaient à l'école primaire pour en sortir vers 11 ou 13 ans, munis d'une instruction élémentaire. Ainsi, « le recrutement initial était déterminé par l'appartenance à une classe sociale. Dans une telle structure, (...) s'établissait entre les filières une hiérarchie culturelle et

sociale *globale*, qui rejaillissait sur les élèves des unes et des autres, sans qu'il soit nécessaire de les confronter aux mêmes normes et aux mêmes évaluations ». (Perrenoud, 1997) Ainsi, l'hétérogénéité sociale peut donc être entendue comme un phénomène relativement récent, résultant en partie de l'unification du système éducatif. Ce processus d'unification visant la création d'une école commune a débuté après-guerre avec la loi Berthoin de 1959, et a atteint son point paroxystique en 1975 avec la réforme du collège unique, nommée Loi Haby. Suite à la disparition des filières parallèles et des nombreuses orientations intermédiaires, l'institution scolaire accueille dans les mêmes établissements et sur les mêmes bancs des enfants issus de toutes les classes sociales qui se retrouvent soumis aux mêmes normes et aux mêmes exigences. Or, si l'on ne peut circonscrire le lien qu'entretient un élève avec la culture scolaire qu'au seul paramètre de son appartenance à un milieu socioculturel donné, il a été néanmoins largement démontré qu'il en constitue l'un des facteurs déterminants. Les travaux menés par Bourdieu et Passeron (1964, 1966, 1970) ont été les premiers à mettre en lumière cette corrélation. Aujourd'hui, on peut encore constater que 78,5 % des 20-24 ans enfants de cadres ou de professions intermédiaires sont diplômés de l'enseignement supérieur contre 46,2 % des enfants d'employés ou d'ouvriers (INSEE – Données 2013). Car, au-delà de l'évidente singularité de chaque individu, ce qui se joue derrière le concept d'hétérogénéité est bien la question de l'inégalité face aux apprentissages.

Or, la structure scolaire a longtemps peiné à prendre en compte ces différences et ces inégalités qu'elles soient sociales, affectives ou cognitives. En transmettant les savoirs de manière magistrale et uniforme ; en ne variant et en n'adaptant ni les contenus, ni les méthodes, ni les outils d'apprentissage à la diversité de son public ; en ne partant pas de l'élève, de ses représentations et de ses besoins, l'école a fini par s'adresser sans le vouloir à ceux dont le bagage culturel coïncidait avec ce type d'approche. En effet, comme le souligne Philippe Meirieu (1985), « les outils d'apprentissage ne sont pas socialement neutres », et, au vu de la variété des « besoins de guidage », les situations didactiques non plus. Ainsi, si l'hétérogénéité n'est pas à penser comme un mal en soi, ne pas la prendre en compte dans les méthodes d'enseignement renforce, voire accroît les inégalités tout en participant à la fabrication de l'échec scolaire. C'est ce que révélait Bourdieu en 1966 : « en traitant tous les enseignés, aussi inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture. » Ce

n'est donc que suite à la prise de conscience de ces inégalités et à leur reconnaissance en tant que problème de société que l'hétérogénéité a pu devenir un véritable enjeu au sein du système éducatif. Ce processus n'a été rendu possible que sous trois conditions aujourd'hui largement remplies : qu'il existe un minimum de statistiques, de données publiques et de transparence ; que suffisamment de gens pensent que l'inégalité et l'échec ne sont pas des fatalités ; que les inégalités soient jugées inacceptables. (Perrenoud, 1997). L'école ne peut donc plus « rester indifférentes aux différences » (Bourdieu, 1966) et renforcer par là-même les inégalités qui les sous-tendent. C'est ainsi que dans les années 70, la nécessité sociopolitique de tenir compte de ce constat et la volonté des acteurs de l'éducation de l'intégrer à leurs pratiques ont ouvert la voie à une possible riposte pédagogique : la différenciation.

2. Comment différencier pour faire face à l'hétérogénéité ?

Le terme de différenciation a été pour la première fois employé en 1973 par Louis Legrand qui était alors responsable de l'actuel Institut national de recherche pédagogique. Ainsi, l'apparition du concept de différenciation coïncide avec la mise en place des premiers collèges expérimentaux visant à préparer à la réforme du collège unique. (Battut, Benshimon, 2006). Cependant, nous pouvons en trouver les prémices dans les travaux de nombreux pédagogues du début du XXème siècle, notamment chez les représentants des pédagogies nouvelles comme Célestin Freinet ou encore Fernand Oury, qui se démarquaient par leur volonté de partir des projets et des aspirations de leurs élèves afin de donner plus de sens aux apprentissages et de permettre à chacun d'y trouver son chemin. Car différencier, c'est avant tout s'opposer à l'idée que tous les élèves doivent apprendre au même rythme et en suivant les mêmes méthodes, c'est accepter et s'adapter à l'hétérogénéité afin de ne plus en faire une contrainte mais bien au contraire une ressource et ce sans compromettre l'exigence qui veut que tous les élèves acquièrent un socle commun de connaissances et de compétences. Philippe Meirieu (1985) en résumait les enjeux par la question suivante : « Pourquoi ne pas prendre acte de la pluralité, non pour dissoudre l'institution dans une multiplicité de réseaux parallèles qui s'ignorerait, mais pour s'appuyer sur cette diversité, en faire l'outil essentiel d'une différenciation de la pédagogie qui ne renoncerait pas à faire acquérir, à tous, les codes intellectuels et sociaux grâce auxquels construire un nouveau consensus ? »

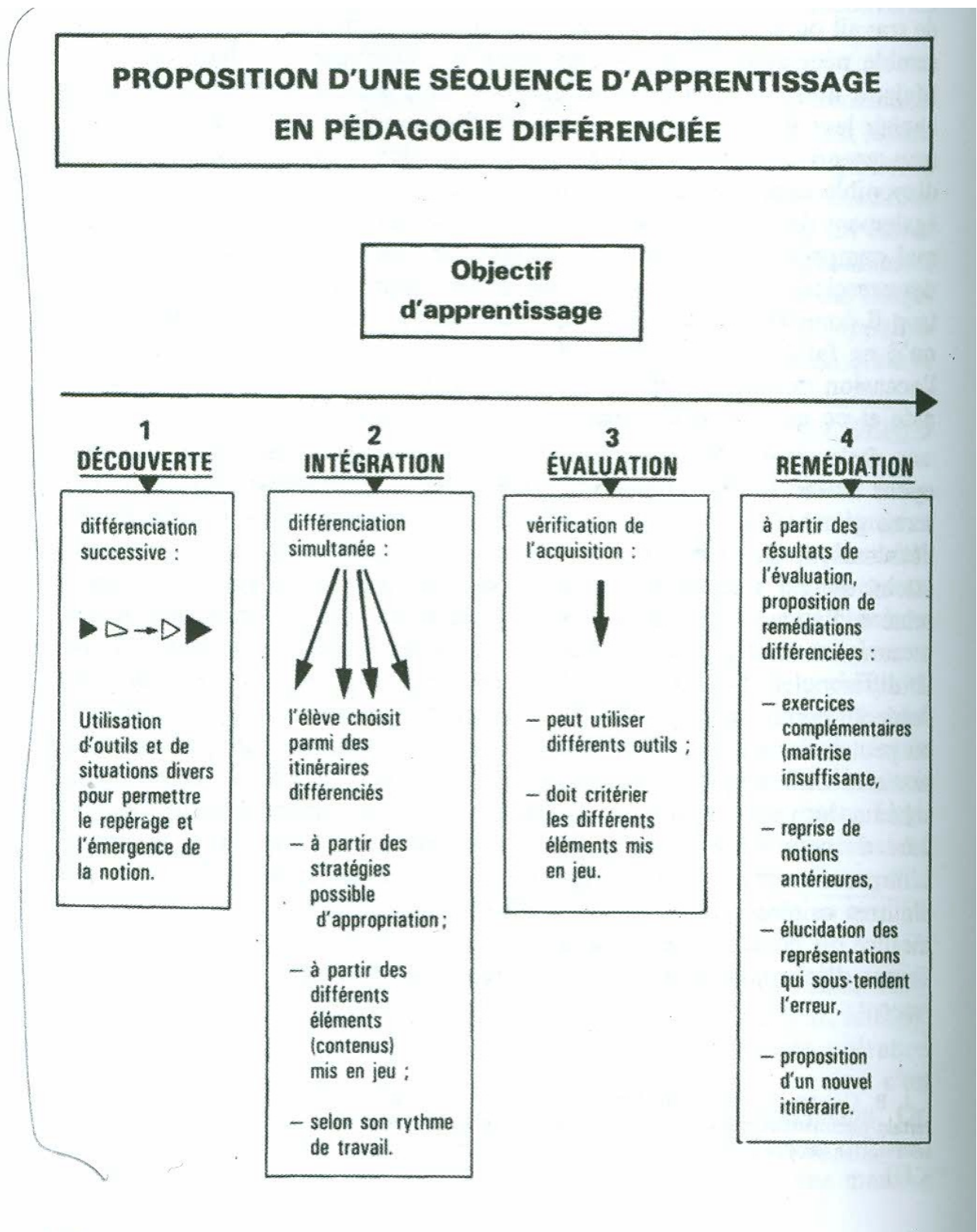
Concrètement, différencier exige donc de mettre en place une pédagogie variée qui propose aux élèves une méthode constituée d'une pluralité de situations et d'outils didactiques afin que chacun puisse y trouver une formule qui lui soit adapté. Dans un premier temps, différencier demande donc de bien connaître ses élèves et de détecter leurs difficultés, notamment par le recours à des évaluations diagnostiques et formatives. Une fois les obstacles repérés, il convient de s'assurer de poursuivre les mêmes objectifs avec chacun tout en faisant intervenir différentes variables :

- le choix d'une méthode pour une notion donnée, c'est-à-dire la rencontre cohérente d'un objectif déterminé, d'une situation didactique et d'un outil d'apprentissage.
- l'anticipation des divers besoins de guidage de ses élèves et le choix de situations et de modalités didactiques qui puissent s'adapter au plus grand nombre : situations interactives, situations individuelles, situations collectives.
- la prise en compte des différents profils présents dans la classe et la mise à disposition d'outils d'apprentissage variés (parole, geste, visuel, outils et supports de manipulation)

C'est dans la maîtrise et l'agencement de ces différents éléments que se trouve l'acte de différenciation. Philippe Meirieu (1985) en propose deux niveaux : la différenciation successive et la différenciation simultanée. La différenciation successive consiste, comme son nom l'indique, en une succession de propositions pédagogiques et de modalités autour d'un même objectif d'apprentissage. L'intérêt est de ne pas enfermer une notion dans une unique situation et de ne pas risquer de tronquer le savoir en en délivrant une représentation trop partielle aux élèves. Au niveau de l'apprenant, multiplier les situations génère une plus grande flexibilité et permet d'augmenter la probabilité que les élèves s'approprient tous la notion en jeu. La différenciation simultanée permet quant à elle aux élèves de s'inscrire dans un itinéraire directement différencié. Les élèves ne sont plus sommés de faire la même chose en même temps mais s'engagent dans des activités diverses. Plus complexe à mettre en œuvre, elle exige « de la part du maître un déconditionnement total par rapport au modèle admis. » (Meirieu, 1985)

Mais comment et à quel moment mettre en place ces types de différenciation ? Philippe Meirieu propose un schéma type de séquence différenciée qui suivrait la traditionnelle découpe en 4 phases d'apprentissage : découverte, intégration, évaluation, remédiation. À chacune de ses phases est associé un niveau de différenciation (voir figure 1).

Figure 1 : Proposition de séquence différenciée
(issu de *L'école, mode d'emploi*, Philippe Meirieu, 1985)



En ce qui concerne la phase d'intégration, qui est celle qui nous préoccupera, Meirieu propose donc la mise en place d'une différenciation simultanée. Ainsi, il est nécessaire de « casser la structure-classe pour proposer aux élèves des itinéraires différenciés (...). Selon l'objectif poursuivi, l'enseignant percevra s'il doit faire porter l'effort de différenciation sur les méthodes de travail ou sur la maîtrise des différents éléments mis en jeu. (Dans tous les cas), le maître est alors disponible auprès de chacun (des élèves) pour les mises au point nécessaires. » (1985) Ce type de différenciation prend donc la forme d'une individualisation des apprentissages dans le sens où « individualiser, c'est prendre en considération une personne de manière particulière, en visant sa réussite scolaire par le biais d'un enseignement non massifié. » (Connac, 2012) Si cette individualisation s'adresse a priori aux élèves en difficultés, et non à ceux qui ne rencontrent pas d'obstacles, Philippe Meirieu propose ici de l'élargir à l'ensemble de la classe ; les élèves en difficulté ne se retrouvant plus écartés du groupe classe. Alors seulement, la pluralité peut se faire le point de départ des apprentissages.

Néanmoins, si l'individualisation des apprentissages permet de ne plus isoler un groupe d'élèves, ne risque t-elle pas d'isoler chaque élèves les uns des autres ? Nous rejoignons ici la conception de Freinet et Bertelloot pour qui « le travail individualisé n'a de sens que s'il est intégré à la vie sociale coopérative » (1966). Ainsi, l'individualisation doit être couplée à la possibilité de s'entraider, de coopérer et d'interagir avec ses camarades. Tout d'abord, parce que les interactions coopératives permettent aux élèves d'effectuer un travail à plusieurs, de solliciter l'aide d'un camarade ou d'apporter la sienne ; elles favorisent ainsi l'acquisition des compétences dans la société du savoir et accroissent l'intérêt que l'élève porte aux activités d'apprentissages et sa volonté de s'y engager (Sanna Jarvella, 2006). D'autre part, car le travail individualisé peut alors s'effectuer sans l'étayage permanent de l'enseignant qui n'est plus l'unique personne ressource de la classe. Intégrée à une structure coopérative, l'individualisation devient donc gérable mais surtout elle devient personnalisante. En effet, comme l'explique Sylvain Connac, le mot individu renvoie étymologiquement à ce qui est indivisible. Ainsi, l'individu « est l'ensemble qui fait un. Il s'applique à tout être formant une unité reconnaissable. L'individu est donc la plus petite unité d'un ensemble ». Le mot personne vient quant à lui du latin *persona* qui signifie le masque de théâtre. La personne correspond donc « à la manifestation de l'individu dans la société ». Intégrer l'individualisation des apprentissages à une structure coopérative revient donc à personnaliser

les apprentissages. Cette personnalisation étant entendue comme l'ensemble des méthodes pédagogiques (travail individualisé + structure coopérative) qui « considèrent l'élève comme une personne, c'est-à-dire qui reconnaissent à la fois sa dimension d'individu et le caractère politique de sa condition humaine. » (Connac, 2012). Alors seulement, l'individualisation élargie à l'ensemble d'une classe ne s'opposera plus à personnalisation mais à uniformisation.

Nous pouvons cependant nous demander comment un tel fonctionnement est possible. Selon P. Meirieu, il exige d'abord « un changement d'attitude de l'enseignant qui ne doit plus mesurer son efficacité à son temps de parole devant toute la classe (...). Ensuite, il faut élaborer un programme d'objectifs qui, étant communiqué aux élèves, constitue le fil directeur du travail ; c'est à lui que l'on se repère, c'est à lui que l'on réfère ses activités ; c'est lui qui indique les dates et les contenus des évaluations. » (1985). Ce programme d'objectifs n'est autre que le plan de travail qui se fait alors l'outil central de la personnalisation des apprentissages.

3. Le plan de travail : un outil de personnalisation pluriel et modulable

Le plan de travail est un outil pédagogique utilisé par certains enseignants dans leurs classes. S'il se trouve mentionné dans divers ouvrages pédagogiques, portant le plus souvent sur la différenciation, il n'en existe pas de définition strictement établie et sa forme semble varier d'un enseignant à l'autre. Ceci dit, le plan de travail présente des éléments qui peuvent se retrouver dans tous ses usages. Nous tenterons donc dans un premier temps d'en faire une description d'ordre général.

Historiquement, le plan de travail est un outil créé lors du Plan Dalton aux Etats-Unis dans les années 1910. En France, il a été mis en place par Célestin Freinet dans son école de Vence. Ainsi, le plan de travail se trouve être l'un des outils des premières pédagogies différenciées et est utilisé le plus souvent en Europe par des représentants des pédagogies nouvelles. (Connac, 2012). Le plan de travail se destine tout aussi bien aux élèves de l'école primaire, tous cycles confondus, qu'à ceux du secondaire. Si, comme nous le verrons, sa forme varie au gré de l'âge de ses usagers et des visées qui lui sont administrées par l'enseignant, le plan de travail reste dans tous les cas un document individuel mis en place par le professeur à l'intention de ses élèves. Il peut se rapprocher d'une feuille de route dans le sens où il indique les tâches que les apprenants doivent effectuer et ce pour une durée

déterminée. Ainsi, et comme son nom l'indique, le plan de travail est avant tout **un outil de planification**. Cette planification est décidée par l'enseignant et l'étendue temporelle qu'elle couvre est un des premiers paramètres à fortement varier, pouvant aller d'une journée à une période entière. Il nous semble cependant que la modalité la plus largement retenue est celle qui voit la planification s'étaler sur une durée d'une à trois semaines (Connac, 2012 ; ICEM.fr). Quant aux fréquences d'utilisation effective de l'outil, ici encore les pratiques divergent. Dans tous les cas, il est nécessaire d'aménager au sein de l'emploi du temps de la classe des plages horaires lui étant spécifiquement consacrées. Certains enseignants l'utilisent de manière ponctuelle, par exemple une à deux fois par semaine, quand d'autres l'emploient de manière quotidienne, jusqu'à plusieurs heures par jour.

En effet, si le plan de travail planifie les tâches à effectuer, il n'englobe pas l'intégralité de la programmation de la semaine mais s'intègre dans le quotidien scolaire en parallèle et en lien avec les activités collectives menées en classe (découvertes, situations-problèmes, échanges, travaux de groupe, etc.). Ainsi, le plan de travail est avant tout un outil planifiant **le travail individuel** des élèves, il échelonne des tâches d'application et d'entraînements autour de notions déjà connues et en partie maîtrisées. Comme le précisent Éric Battut et Daniel Bensimhon (2008) dans leur ouvrage *Comment différencier la pédagogie ?*, « il ne s'agit donc pas de découvrir de nouvelles notions, mais au contraire de consolider celles déjà vues et abordées collectivement en classe. » D'autre part, les notions travaillées émergent des différentes disciplines au programme, ces dernières pouvant alors être abordées en même temps par les élèves. Ainsi, « on peut proposer dans un même plan de travail des activités de lecture, la réalisation d'une carte de géographie et un exercice systématique d'orthographe ».

Du point de vue de l'élève, le plan de travail devient un outil qui lui permet de disposer d'une vision globale du travail individuel qu'il aura à effectuer à l'échelle d'une semaine. C'est ici que transparaît l'un des enjeux fondamentaux de l'outil qui vise à privilégier une approche libre et autonome des tâches scolaires. Ces dernières ne sont plus administrées aux élèves de manière parcellaire et ne leurs sont plus imposées à un moment et selon un rythme qui ne leur convient pas forcément. Les élèves décident de l'ordre par lequel ils effectueront leurs travaux au gré de leurs envies et de leurs motivations. Toujours selon Éric Battut et Daniel Bensimhon, « cette idée simple d'accorder aux élèves le choix de l'ordre

des activités est très motivante et représente un grand facteur de réussite. » (2008) Le plan de travail devient ainsi un outil qui engendre **motivation**, réussite mais aussi **responsabilisation** puisque les élèves, au-delà du plaisir de choisir, s'engagent à achever leur plan de travail pour la fin de la semaine et à s'évaluer. Le concept de responsabilisation sous-tend ici celui de dévolution qui selon Brousseau est « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (...) et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». (1990) Cet aspect appelle la nécessité d'institutionnaliser un bilan hebdomadaire, le plus souvent mis en place le vendredi, pour faire le point sur ce qui a été fait ou ce qui n'a pu être atteint. Dans ce dernier cas, le travail est directement reporté dans le plan de travail de la semaine suivante. Cette responsabilisation peut aussi s'épanouir à travers la mise à disposition de fiches autocorrectives. Les élèves, une fois l'exercice achevé, peuvent comparer leur résultat à celui attendu et ainsi s'auto-réguler.

Le plan de travail permet donc la planification et la gestion du travail individuel des élèves. Ces derniers, responsabilisés, prennent connaissance de leurs rythmes d'apprentissages, sont menés à se corriger et à peu à peu s'autonomiser dans l'acte d'apprendre. L'autonomie est ici entendue comme la capacité de l'élève à se fixer des objectifs, à faire des choix quant à leur réalisation et à rendre compte du travail réalisé. L'élève ayant intériorisé les règles fixées par l'enseignant pourra s'auto-contraindre afin de faire de l'école un espace d'engagement et non de subordination (Connac, 2012). Cependant, tous les élèves ne sont pas immédiatement dans la capacité de jouir de cette autonomie et de s'en emparer. Le plan de travail devient ici un **outil d'autonomisation** dans le sens où par sa simple existence au sein de la classe et son possible usage, il en devient le catalyseur. Ainsi, l'enseignant laissera les élèves ayant déjà acquis un certain degré d'autonomie l'utiliser tandis qu'il accordera plus de temps à guider ceux qui en montrent le besoin. Il est alors à envisager qu'en sus de l'action du maître, le fait d'observer leurs camarades libres de choisir leur travail deviendra un élément moteur poussant les élèves plus dépendants à acquérir une autonomie similaire.

Si nous revenons du côté de l'enseignant, le plan de travail devient ainsi un **outil de différenciation**. Il lui permet de varier sa posture en fonction des différents degrés de responsabilité et d'autonomie des élèves. Mais la différenciation se joue également au niveau même des modalités d'apprentissages. Certains membres étant laissés en autonomie,

l'enseignant devient disponible dans le temps ordinaire de la classe pour animer des petits groupes de besoin centrés sur des notions qui peuvent être source de difficultés pour d'autres. En tant qu'outil de différenciation, une autre variable apparaît dans l'usage du plan de travail : la possibilité de l'adapter à chaque élève. Le plan de travail peut en effet porter sur des tâches directement différenciées selon les besoins et les capacités de chacun. La différenciation s'opère donc ici dans la nature même du travail à effectuer. Les tâches peuvent également être les mêmes pour tous, ce qui n'empêche pas le plan de travail d'être un outil de différenciation, ne serait-ce que dans la prise en compte des rythmes d'apprentissages et de réalisation, directement induit par son principe même d'utilisation. En outre, il se rapproche d'une forme de différenciation simultanée, les élèves ne faisant pas les mêmes choses au même moment. Dans cette même idée, certains enseignants optent également pour des plans de travail « ouverts », c'est-à-dire mis en place conjointement avec leurs destinataires. Une liste de tâches obligatoires et communes à tous est indiquée, tandis que des espaces sont laissés à la libre initiative des élèves qui peuvent proposer des projets personnels tel des lectures, des exposés ou autres présentations. Ces propositions doivent alors être validées par l'enseignant qui fournit des pistes de réalisation. Ici, la différenciation se met directement en place par le truchement des aspirations des élèves.

En dernier lieu, le plan de travail permet à l'enseignant de valider les acquis et les compétences de ses élèves en ayant la possibilité de prendre en compte le rythme et les capacités de chacun. Le plan de travail peut ainsi se faire **outil d'évaluation formative** voire **éducative** puisque les élèves, en prenant pleinement conscience du travail accompli et de celui qui reste à effectuer, deviennent acteurs et évaluateurs de leurs apprentissages. Le plan de travail peut d'ailleurs devenir un référent individuel permettant aux élèves de programmer avec l'enseignant le moment de l'évaluation sommative portant sur telle ou telle autre notion. Ainsi, et pour reprendre Sylvain Connac (2012), « le plan de travail peut donc être entendu comme un document à adapter à chaque élève, organisé pour respecter ses rythmes de travail et planifier ses activités à partir de ce qu'il souhaite (et peut) réaliser et de ce qu'il a à maîtriser au terme de son cycle ; il note la réalisation des travaux, il évalue l'ensemble en fin de période de validité du plan afin d'élaborer le plan à venir. L'enseignant valide le plan envisagé, le modifie si besoin, suit, accompagne et oriente la réalisation, participe à l'évaluation globale du travail. »

MON CONTRAT DE TI
Semaines du au

Mon comportement: 😊 😐 😞

1 2

matière	nombre	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Français	Fiche orthographe *	2									
	Fiche « au top en français » *	1									
	Texte libre création / correction *	1 ou +									
Mathématiques	Fiche numération et calcul *	2									
	Fiche géométrie quadrillage *	2									
	Fiche géométrie « tracer » *	2									
	Création maths	1 ou +									
Enquête/exposé	Histoire / Géographie / Sciences	1 ou +									
Sciences	Fiche lecture sciences *	2									
	Observation au mini musée	1 ou +									
Anglais	Lecture livre + questionnaire *	1									
Arts Visuels	Une production	1									
Organisation	Rangement casier *	2									
	Remplir le cahier violet *	Chaque fois									
Tutorat/aide	J'ai aidé un camarade										
Autre ,											
Projet perso.											

1 2 3 4 5 6 7

/ = commencé X = fini (X) = corrigé

Signature et commentaire:

10

11

8

9

Figure 2 : Plan de travail « ouvert » (classe de CM1-CM2)

(issu de *Le plan de travail. Un outil pour responsabiliser les élèves et différencier les apprentissages*)

Dans cet exemple (figure 2), les élèves peuvent librement choisir leur travail, la seule obligation notée étant le nombre de travaux à réaliser. Le principal support est constitué de fiches concernant des disciplines et des activités variées. (1 à 5) En outre, sont présentes des activités de type organisationnelles, coopératives et émanant d'initiatives personnelles. (6) Un système de codage permet à l'élève de noter l'évolution de son travail jour après jour, ce qui en favorise la gestion par la possibilité d'en avoir une vision globale (7). Une première case est laissée à la libre appréciation de l'élève qui apprend par ce biais à se mettre à distance de son travail en s'évaluant (8) tandis qu'une deuxième case est réservée aux annotations de l'enseignant (9). Un emplacement est également réservé à la signature de l'élève, de l'enseignant et des parents favorisant le principe de responsabilisation et témoignant du fait que le travail va être vérifié et évalué dans son ensemble (10). Une échelle de smileys permet d'évaluer le comportement de l'élève (11). Si la majorité des tâches sont imposées (suivies d'un astérisque), d'autres sont laissées au libre choix de l'élève ce qui peut permettre aux plus rapides d'avoir toujours des choses à faire sans risquer de pénaliser les plus lents qui seraient dans l'incapacité d'aller au bout du travail dans le temps imparti.

Dans cet exemple apparaissent donc clairement les principes de liberté, de responsabilité et d'autonomie auxquels peuvent répondre le plan de travail. Le titre de « contrat de TI » souligne d'ailleurs ce postulat.

PLAN DE TRAVAIL INDIVIDUEL CE1 – Fiche 3 – du 16 au 27 novembre 2015																					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: center; padding: 2px;">Travail d'écriture (E)</th> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"> J'avance mon travail d'écriture : 1. je poursuis l'écriture de mon texte 2. je recopie le texte corrigé 3. je fais l'illustration 4. je le tape à l'ordinateur </td> </tr> </table>	Travail d'écriture (E)	J'avance mon travail d'écriture : 1. je poursuis l'écriture de mon texte 2. je recopie le texte corrigé 3. je fais l'illustration 4. je le tape à l'ordinateur	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: center; padding: 2px;">Grammaire</th> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"> G1 : Recopie ces phrases et souligne le verbe (action) en rouge : Maman range le linge propre. Le chien n'aime pas le facteur. Jérémie adore la raclette. Le père de Luc roule vite. L'alpiniste arrive au sommet. Les enfants ramassent des pommes. </td> </tr> </table>	Grammaire	G1 : Recopie ces phrases et souligne le verbe (action) en rouge : Maman range le linge propre. Le chien n'aime pas le facteur. Jérémie adore la raclette. Le père de Luc roule vite. L'alpiniste arrive au sommet. Les enfants ramassent des pommes.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: center; padding: 2px;">Mathématiques</th> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Rituel maths</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Récré en maths (page 53)</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Défi Tangram</td> </tr> </table>	Mathématiques	Rituel maths	Récré en maths (page 53)	Défi Tangram											
Travail d'écriture (E)																					
J'avance mon travail d'écriture : 1. je poursuis l'écriture de mon texte 2. je recopie le texte corrigé 3. je fais l'illustration 4. je le tape à l'ordinateur																					
Grammaire																					
G1 : Recopie ces phrases et souligne le verbe (action) en rouge : Maman range le linge propre. Le chien n'aime pas le facteur. Jérémie adore la raclette. Le père de Luc roule vite. L'alpiniste arrive au sommet. Les enfants ramassent des pommes.																					
Mathématiques																					
Rituel maths																					
Récré en maths (page 53)																					
Défi Tangram																					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: center; padding: 2px;">Devinettes</th> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">D1 : Pour remplir une bouteille j'ai besoin d'un entonnoir ou d'un manteau noir ?</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">D2 : Au parc de jeux, on va sur le tour Mickey ou sur le tourniquet ?</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">D3 : Je suis un animal de la ferme, mon petit est l'agneau, qui suis-je ?</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">D4 : Pour que l'eau coule, j'ouvre le gros minet ou le robinet ?</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">D5 : Je suis un animal de la ferme, mon petit est le chevreau, qui suis-je ?</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">D6 : Pour laver les carreaux, j'ai besoin d'un escargot ou d'un escabeau ?</td> </tr> </table>	Devinettes	D1 : Pour remplir une bouteille j'ai besoin d'un entonnoir ou d'un manteau noir ?	D2 : Au parc de jeux, on va sur le tour Mickey ou sur le tourniquet ?	D3 : Je suis un animal de la ferme, mon petit est l'agneau, qui suis-je ?	D4 : Pour que l'eau coule, j'ouvre le gros minet ou le robinet ?	D5 : Je suis un animal de la ferme, mon petit est le chevreau, qui suis-je ?	D6 : Pour laver les carreaux, j'ai besoin d'un escargot ou d'un escabeau ?	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: center; padding: 2px;">Dictionnaire</th> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">DICO 1 : Je cherche un mot dans le dictionnaire et je recopie la définition</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">DICO 2 : J'utilise un mot de la semaine dans une phrase pour le dictionnaire de la classe. Je peux aussi faire une illustration.</td> </tr> </table>	Dictionnaire	DICO 1 : Je cherche un mot dans le dictionnaire et je recopie la définition	DICO 2 : J'utilise un mot de la semaine dans une phrase pour le dictionnaire de la classe. Je peux aussi faire une illustration.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: center; padding: 2px;">Numération</th> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N1 : Comment faire 35€ avec 2 billets et 3 pièces ?</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N2 : Comment faire 9 € avec 1 billet et 3 pièces ?</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N3 : écris ces nombres en chiffres : cinquante-neuf ; trente-trois ; dix-huit ; soixante-et-un ; soixante-quatorze ; soixante-huit</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N4 : écris ces nombres en chiffres : vingt-quatre ; trente-six ; quarante-sept ; soixante-dix-huit ; soixante-neuf ; soixante-et-onze</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N5 : Je suis un nombre situé entre 20 et 30. Mon chiffre des unités est le même que celui des dizaines. Qui suis-je ?</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N6 : Je suis un nombre situé entre 30 et 50. Mon chiffre des unités est égal à la moitié de mon chiffre des dizaines. Qui suis-je ?</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N7 : écris en toutes lettres : 69 ; 73 ; 52 ; 61</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">N8 : écris en toutes lettres : 71 ; 64 ; 48 ; 32</td> </tr> </table>	Numération	N1 : Comment faire 35€ avec 2 billets et 3 pièces ?	N2 : Comment faire 9 € avec 1 billet et 3 pièces ?	N3 : écris ces nombres en chiffres : cinquante-neuf ; trente-trois ; dix-huit ; soixante-et-un ; soixante-quatorze ; soixante-huit	N4 : écris ces nombres en chiffres : vingt-quatre ; trente-six ; quarante-sept ; soixante-dix-huit ; soixante-neuf ; soixante-et-onze	N5 : Je suis un nombre situé entre 20 et 30. Mon chiffre des unités est le même que celui des dizaines. Qui suis-je ?	N6 : Je suis un nombre situé entre 30 et 50. Mon chiffre des unités est égal à la moitié de mon chiffre des dizaines. Qui suis-je ?	N7 : écris en toutes lettres : 69 ; 73 ; 52 ; 61	N8 : écris en toutes lettres : 71 ; 64 ; 48 ; 32
Devinettes																					
D1 : Pour remplir une bouteille j'ai besoin d'un entonnoir ou d'un manteau noir ?																					
D2 : Au parc de jeux, on va sur le tour Mickey ou sur le tourniquet ?																					
D3 : Je suis un animal de la ferme, mon petit est l'agneau, qui suis-je ?																					
D4 : Pour que l'eau coule, j'ouvre le gros minet ou le robinet ?																					
D5 : Je suis un animal de la ferme, mon petit est le chevreau, qui suis-je ?																					
D6 : Pour laver les carreaux, j'ai besoin d'un escargot ou d'un escabeau ?																					
Dictionnaire																					
DICO 1 : Je cherche un mot dans le dictionnaire et je recopie la définition																					
DICO 2 : J'utilise un mot de la semaine dans une phrase pour le dictionnaire de la classe. Je peux aussi faire une illustration.																					
Numération																					
N1 : Comment faire 35€ avec 2 billets et 3 pièces ?																					
N2 : Comment faire 9 € avec 1 billet et 3 pièces ?																					
N3 : écris ces nombres en chiffres : cinquante-neuf ; trente-trois ; dix-huit ; soixante-et-un ; soixante-quatorze ; soixante-huit																					
N4 : écris ces nombres en chiffres : vingt-quatre ; trente-six ; quarante-sept ; soixante-dix-huit ; soixante-neuf ; soixante-et-onze																					
N5 : Je suis un nombre situé entre 20 et 30. Mon chiffre des unités est le même que celui des dizaines. Qui suis-je ?																					
N6 : Je suis un nombre situé entre 30 et 50. Mon chiffre des unités est égal à la moitié de mon chiffre des dizaines. Qui suis-je ?																					
N7 : écris en toutes lettres : 69 ; 73 ; 52 ; 61																					
N8 : écris en toutes lettres : 71 ; 64 ; 48 ; 32																					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: center; padding: 2px;">Lecture</th> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Je lis un livre de la bibliothèque de classe ou de la BCD et je remplis la fiche lecture.</td> </tr> </table>	Lecture	Je lis un livre de la bibliothèque de classe ou de la BCD et je remplis la fiche lecture.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: center; padding: 2px;">Orthographe</th> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Ortho 1 : écris ces mots au féminin un écolier - le premier - un berger - le pâtissier - un boulanger</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Ortho 2 : écris ces mots au masculin une reine - la tante - une voisine - la sœur - une voyageuse</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Ortho 3 : complète avec s ou ss un pol...on - un in...tant - le my...tère - une ta...e - la perm...ion - pa...er - impo...ible - une ve...te</td> </tr> </table>	Orthographe	Ortho 1 : écris ces mots au féminin un écolier - le premier - un berger - le pâtissier - un boulanger	Ortho 2 : écris ces mots au masculin une reine - la tante - une voisine - la sœur - une voyageuse	Ortho 3 : complète avec s ou ss un pol...on - un in...tant - le my...tère - une ta...e - la perm...ion - pa...er - impo...ible - une ve...te														
Lecture																					
Je lis un livre de la bibliothèque de classe ou de la BCD et je remplis la fiche lecture.																					
Orthographe																					
Ortho 1 : écris ces mots au féminin un écolier - le premier - un berger - le pâtissier - un boulanger																					
Ortho 2 : écris ces mots au masculin une reine - la tante - une voisine - la sœur - une voyageuse																					
Ortho 3 : complète avec s ou ss un pol...on - un in...tant - le my...tère - une ta...e - la perm...ion - pa...er - impo...ible - une ve...te																					

Figure 3 : Plan de travail fermé (classe de CE1)

(issu de *Le plan de travail. Un outil pour responsabiliser les élèves et différencier les apprentissages*)

Dans ce second cas (figure 3), les élèves jouissent d'un moindre degré de liberté. Les disciplines concernées sont exclusivement le français et les mathématiques et les exercices sont directement détaillés sur le document. Les principes sont plus directifs, comme le souligne le travail d'écriture pour lequel une feuille de route décrit point par point ce qu'il faut faire. L'élève n'a le choix que dans l'ordre de réalisation des tâches. D'autre part, aucune place n'est laissée à l'évaluation qui doit sans doute être effectuée par l'enseignant sur le cahier d'application. Cet usage du plan de travail ne permet pas une vision d'ensemble aussi importante que dans le cas précédent. Les élèves ne sont ni instigateurs ni évaluateurs de leur travail.

Le public auquel se destine ce plan de travail étant constitué d'élèves de CE1, nous pouvons imaginer que l'enjeu principal est déjà celui de l'acquisition d'une certaine autonomie dans la mise au travail et dans la gestion du temps.

Par cette description et ces exemples, nous pouvons discerner que le plan de travail est un outil pluriel et modulable. Il polarise un grand nombre de principes pédagogiques et semble faciliter une grande variété de dispositifs didactiques.

Nous pouvons déjà y entrevoir des pistes pouvant répondre aux problématiques rencontrées dans notre classe :

- favoriser une vision d'ensemble des avancées des élèves et respecter le rythme de chacun par l'intermédiaire d'un outil de planification et d'individualisation
- accorder une plus grande liberté aux élèves dans leurs apprentissages et nourrir leur motivation par le biais d'un outil vecteur d'autonomie, de responsabilité et de coopération
- disposer de 4 leviers de différenciation :
 - la posture de l'enseignant (« le guidage » des élèves)
 - la nature du travail proposé (différenciation simultanée)
 - les modalités d'apprentissage (différenciation successive)
 - les aspirations des élèves (différenciation simultanée)

II. Le plan de travail dans la classe : différenciation, autonomisation, responsabilisation et coopération

1. Modalités de mise en place du plan de travail dans la classe

J'ai mis en place le plan de travail dans ma classe durant 3 semaines à raison de 1 à 2 séances quotidiennes de 40 minutes chacune. J'ai fait le choix d'opter pour un plan de travail de français et un plan de travail de mathématiques, fermés et identiques pour tous. Chaque plan correspond au travail à fournir pour une durée d'une semaine.

Figure 4 : Plan de travail de français

The form is titled 'PLAN DE TRAVAIL FRANÇAIS' and includes fields for 'Dates : du ... au ... mars 2018', 'Degré d'autonomie : 1 / 2 / 3', 'NOM :', 'PRÉNOM :', and 'Responsabilité :'. It contains a table with columns for 'Compétences', 'Exercices', and 'T C V', followed by 'En plus...'. Below the table is a section for 'J'écris' with a list of activities. At the bottom, there is a 'BILAN DE PLAN' section with fields for 'Plan de travail fini ? OUI / NON', 'Mon avis et mes remarques :', 'L'avis de l'enseignante :', and 'Mes parents :'. Numbered callouts 1 through 9 point to various parts of the form: 1 points to the title, 2 points to the table, 3 points to the 'Compétences' column, 4 points to the 'Exercices' column, 5 points to the 'Degré d'autonomie' field, 6 points to the 'J'écris' section, 7 points to the 'Mon avis et mes remarques' field, 8 points to the 'L'avis de l'enseignante' field, and 9 points to the 'Mes parents' field.

	Compétences	Exercices	T	C	V	En plus...
CONJ	Je sais conjuguer les verbes aller, venir et partir au présent	8, 9 et 10 p.53				11 p.53
GRAMM	Je sais accorder le verbe avec son sujet dans une phrase	7 p.145 et 16,17 p.147 <u>Eval. lundi 19/03</u>				8p.145
ORTHO	Je sais placer le bon accent sur la lettre « e »	4 p.90 et 6, 9 p.91				1 p.102
ORTHO	Je sais reconnaître les consonnes doubles dans un mot *	1 et 3 p.106 4 p.107				3 p.116

* nouvelle notion : attends la découverte en classe pour faire ces exercices.

J'écris : Un sujet minimum | | | Autres sujets

Quand j'ai fini mon travail je peux :

- Recopier un de mes textes dans mon cahier de production d'écrits
- Apprendre ma poésie
- M'entraîner à mémoriser mes mots pour la dictée
- Lire et remplir une fiche de lecture une fois un livre terminé
- Aider l'un de mes camarades

BILAN DE PLAN

Plan de travail fini ? OUI / NON	L'avis de l'enseignante :	Mes parents :
Mon avis et mes remarques :		

Le plan (figure 4) comporte 3 degrés d'autonomie à évaluer selon les élèves – lors de mon expérimentation je n'ai pas varié le degré d'autonomie qui était de 3 pour tous. Il est organisé par sous disciplines (conjugaison, grammaire, orthographe) qui sont amenées à changer au fil des semaines (2). Il comporte 4 compétences spécifiques (3) et pour chacune d'entre elle une sélection d'exercices obligatoires (4) issus des manuels des élèves et une liste d'exercices

facultatifs. Les évaluations programmées sont également notées afin de fournir aux élèves une plus grande transparence quant au travail à venir. 3 colonnes permettent aux élèves de mettre à jour leurs plans : une colonne T pour « terminé », dans laquelle les élèves inscrivent les numéros des exercices effectués, une colonne C pour « corrigé » dans laquelle ils notent les exercices corrigés ; une colonne V pour « validé » qui est réservé à l'enseignant et dans laquelle je notais les exercices validés (5). En rappel, une liste de tâches à effectuer une fois le travail terminé est également délivrée (6). Enfin, une place est réservée au bilan du plan. Les élèves peuvent inscrire dans l'une des cases leurs avis et remarques quant au travail effectué (7), une deuxième case est dédiée à mes appréciations à l'issue de la semaine (8) et une troisième case à la signature des parents (9).

Afin de présenter au mieux l'outil aux élèves et de leur en permettre une rapide appropriation, un affichage reprenant le règlement de l'usage du plan était présent en classe lors de chacune des séances. S'y trouvaient inscrites les règles suivantes : 1. Je fais mon travail ; 2. Je ne dérange pas le travail de la classe : Je respecte le codes des sons (vert = je parle normalement, orange = je chuchote, rouge = silence), pas plus de trois élèves au tableau. 3. Je ne triche pas : je me corrige en vert, je ne vais chercher la correction que lorsque j'ai réalisé 2 exercices. Un deuxième affichage rappelait la signification des 3 colonnes et la manière dont il fallait mettre à jour le plan de travail. Par ailleurs, pour assurer le bon respect des règles par les élèves, un Permis de travail autonome (P.T.A.) a été délivré à chacun d'entre eux à titre individuel (cf. annexe 1). Il reprend la liste des devoirs et des droits donnés aux élèves. Ce permis a pour fonction première d'être un outil de sanction symbolique. Si le règlement n'est pas suivi, l'élève se le voit retirer. Il peut le récupérer suite à la mise en place d'un nouveau contrat avec l'enseignant. Je n'ai pas eu à utiliser le retrait de permis durant les 3 semaines.

En ce qui concerne l'organisation des séances, sur les 40 minutes de plan de travail, 30 minutes sont dédiées au travail effectif des élèves. Les 5 premières minutes consistent au rappel du cadre et des règles. Les 5 dernières minutes servent à dresser un bilan de séance. Durant ce temps, les élèves sont invités à prendre la parole sur les obstacles rencontrés et je choisis de revenir sur un exercice qui m'a semblé particulièrement source de difficultés. Lors de ce bilan, l'objectif est d'explicitier les consignes et de lever les zones d'ombres éventuelles. Quant au retour sur les plans de travail à l'issue de la semaine, j'espérais pouvoir organiser un

rendu individuel le vendredi après-midi avec la mise en place d'ateliers tournants. Je n'y suis finalement pas parvenu. Je récupérais donc les plans de travail le vendredi soir, les annotais et les rendais le lundi matin. Nous prenions le temps pour que les élèves lisent leurs appréciations et posent des questions en cas d'incompréhension. Mon bilan consistait en un retour sur le travail effectué et en un ensemble de pistes et de conseils pour la semaine à venir. Il me permettait de réguler les élèves en leur rappelant les compétences qu'ils n'avaient pas travaillées ou en fixant un objectif précis en lien avec les capacités de chacun. Ce bilan m'a semblé essentiel pour suivre de manière constructive l'évolution des élèves.

2. Méthodologie

Notre **question de départ** est la suivante : Comment gérer l'hétérogénéité des élèves en prenant compte de leurs rythmes, de leurs aspirations et de leurs degrés d'autonomie ? Le plan de travail m'a semblé être un outil intéressant afin de répondre à mon questionnement. Mes **hypothèses** sont les suivantes : le plan de travail permet de gérer l'hétérogénéité de la classe tout en développant l'autonomie, la responsabilité, l'entraide et l'estime de soi des élèves. Il permet ainsi d'aller vers une personnalisation des apprentissages.

Afin d'évaluer le degré de réussite de la mise en place de l'outil dans ma classe, je m'appuierai sur deux types d'indicateurs. D'une part, **les indicateurs d'ordre quantitatif** qui sont directement intégrés dans l'outil. En effet, ce dernier témoigne du travail effectué par les élèves durant les trois semaines de mise en place. Je me baserai donc sur l'évolution du travail effectif des élèves (nombre moyen d'exercices par séance) dans le but d'évaluer leur mise au travail et leur degré d'autonomie. Passer par la moyenne me permet de prendre en compte les absences de certains de mes élèves ainsi que la variation du nombre de séances par semaine sans risquer de biaiser mes données. Je me baserai sur le travail de 21 élèves et non des 24 car 2 élèves ont été absents lors de la première semaine et un élève est atteint de dysphasie. Ce dernier a pu utiliser un plan de travail de mathématiques mais il n'a pas fait l'usage de celui de français. Pendant les temps de plan de travail il a pu continuer son apprentissage de la lecture avec son AVS. Par ailleurs, l'évolution du nombre de compétences travaillées par les élèves au fil des semaines sera l'occasion d'évaluer leur degré de responsabilisation.

En second lieu, j'ai également demandé aux élèves de remplir un questionnaire (cf. annexe 2). Les réponses récoltées représenteront nos **indicateurs d'ordre qualitatif**. Leur analyse nous permettra d'accéder aux perceptions des élèves quant à l'utilisation du plan de travail et ainsi d'évaluer : leur réception de l'outil, leur utilisation, leur intérêt pour la coopération et leur sentiment de responsabilité. Ce questionnaire est largement inspiré de celui créé par Sylvain Connac pour l'article « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail » in *Education et socialisation, les Cahiers du CERFEE, Numéro 41* (2016).

3. Réception et appropriation du plan de travail par les élèves

La réception générale du plan de travail a été positive. Sur les 23 élèves ayant répondu au questionnaire, 22 élèves ont répondu « avec » à la question : « Préfères-tu travailler avec ou sans le plan de travail ? ». À la question ouverte « Que penses-tu du plan de travail ? » les réponses des élèves ont mis en avant des arguments que nous avons triés en 4 grandes catégories :

Question 1 : Que penses-tu du plan de travail ? Préfères-tu travailler avec ou sans ?	
<u>Estime de soi, satisfaction dans le travail</u> : ça m'aide à travailler plus, mieux, à comprendre mieux, à réfléchir plus, à apprendre de nouvelles choses, je me sens fier, je me sens plus intelligent	10
<u>Autonomie</u> : travailler seul, en autonomie, plus de liberté, choisir, ne pas attendre les autres	8
<u>Facteur de motivation</u> : C'est génial, amusant, je joue	4
<u>Coopération</u> : je peux aider et être aidé	2

Quant aux réponses négatives, deux élèves ont répondu qu'ils n'aimaient pas le plan de travail. Le premier a exprimé que ça l'avait « embêté » tandis que le second aurait préféré avoir deux plans de travail de maths car il n'aimait pas le français. Un troisième élève a répondu qu'il trouvait que le plan de travail était « bof-bof » mais qu'il préférerait quand même travailler avec.

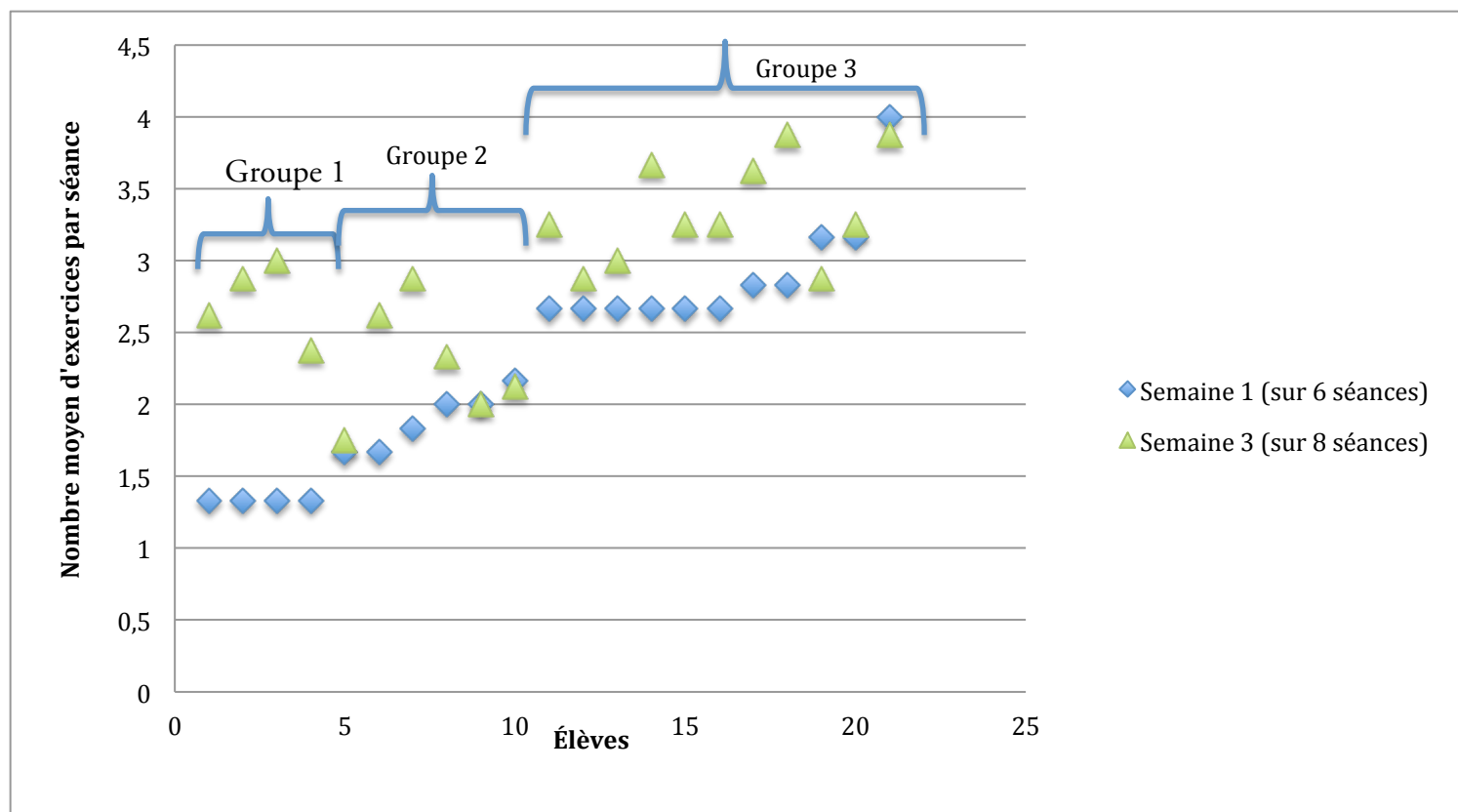
Malgré ces trois réponses négatives ou mitigées, nous pouvons observer que le plan de travail fait quasiment l'unanimité dans la classe et crée un certain enthousiasme puisqu'il

rassemble 91,6 % des élèves. Les arguments les plus souvent exprimés révèlent un impact positif du plan de travail dans la relation qu'entretiennent les élèves avec le travail. Les élèves semblent avoir le sentiment de travailler plus et mieux, d'être plus libres et de moins dépendre du groupe classe pour avancer (estime de soi, satisfaction dans le travail, autonomie).

En second lieu, l'analyse de l'évolution du travail effectif produit par les élèves peut nous permettre de considérer leur appropriation de l'outil. D'un point de vue général, nous pouvons tout d'abord observer qu'une grande partie des élèves a progressé dans le travail effectif lors de ces trois semaines (voir figure 5). Ainsi, la moyenne du nombre d'exercices effectués par séance était de **2,3** exercices la semaine 1 contre **2,9** la semaine 3. Quant à la médiane, elle était située à **2,6** la semaine 1 contre **2,9** la semaine 3. 7 élèves (33%) faisaient moins de 2 exercices par jour à l'issue de la semaine 1, contre 1 élève (4,7%) à la fin de la semaine 3. De plus, à l'issue de la première semaine, une seule élève avait fini un des deux plans de travail. À la fin de la semaine 3, 8 élèves ont fini les deux plans de travail (moyenne de 3,25 exercices par séance) et 4 d'entre eux ont effectué des exercices supplémentaires et facultatifs. 8 autres élèves ont fini au moins un plan de travail. Ainsi, entre la semaine 1 et la semaine 3, le nombre d'élèves ayant fini au moins un plan de travail est passé de 1 à 16 (4,7% à 76%). Quant à l'écart réel entre élèves, il s'est également légèrement résorbé. Lors de la première semaine, l'écart entre les 4 élèves les moins productifs (1,3 exercices par séance) et l'élève la plus productive (4 exercices par séance) était de **2,7**. Lors de la troisième semaine, l'élève le moins productif a réalisé 1,75 exercices par séance tandis que 2 élèves ont réalisé une moyenne de 3,875, formant un écart de **2,1** points.

Nous pouvons donc faire l'hypothèse que ce résultat est en partie dû à une automatisation de l'utilisation du plan de travail et à sa bonne appropriation par les élèves. D'autre part, nous sommes passés de 6 séances la semaine 1 à 8 séances la semaine 3. Dédier davantage de séances au plan de travail par semaine a pu favoriser l'acquisition d'un rythme plus soutenu de travail au sein des séances elles-mêmes.

Figure 5 : Graphique du nombre moyen d'exercices par séance et par élèves



4. Différenciation et autonomisation

Le plan de travail se voulait répondre à la nécessité de différencier afin de permettre à tous les élèves d'expérimenter des situations d'immersion et d'engagement dans le travail tout en accédant à une plus grande autonomie. Ainsi, si je n'ai pas fait le choix d'individualiser les plans de travail, je me suis cependant appuyée sur la différenciation simultanée directement induite par l'outil au travers :

- du libre choix par les élèves de l'ordre des exercices effectués
- du respect du rythme de chacun

D'autre part, le plan de travail induit une organisation de la classe qui favorise la mise en place d'une différenciation dans le guidage des élèves et dans le choix de ma posture. En effet, l'autonomie du plus grand nombre m'a donné la possibilité de consacrer davantage de temps à des élèves en particulier. Afin de déterminer mon degré d'accompagnement, le plan de

travail s'est révélé être un outil d'évaluation intéressant. En effet, suite à la première semaine de mise en place de l'outil, j'ai pu distinguer 3 groupes d'élèves :

- Un groupe d'élèves qui produisent peu : entre 5 et 10 exercices sur la semaine soit moins de 1,5 exercices par séance (Groupe 1, figure 5)
- Un groupe d'élèves à profil intermédiaire : entre 10 et 15 exercices soit entre 1,5 et 2,5 exercices par séance. (Groupe 2, figure 5)
- Un groupe d'élèves plus « performants » : entre 15 et 20 exercices, dont un élève qui s'inscrit en marge avec un cumul de 24 exercices sur la semaine 1, soit entre 2,5 et 4 exercices par séance (Groupe 3, figure 5)

Je me suis donc appuyée sur cette catégorisation en 3 groupes pour différencier mon niveau de guidage. Nous nous appuierons sur la comparaison du travail effectif des élèves entre la première semaine et la troisième semaine d'utilisation du plan de travail pour en détacher les avancées, les stagnations ou les régressions des élèves et ainsi analyser et évaluer les effets induits et permis par l'outil en matière de différenciation. Nous ne nous intéresserons pas ici au degré d'acquisition des élèves qui n'a pu être évalué mais à leur capacité à s'engager et à s'investir dans le travail.

Concernant le groupe des élèves peu productifs, 3 de ces 4 élèves ont de réelles difficultés à se mettre au travail. Le plan de travail s'est donc fait la base d'un dispositif de différenciation afin de mener ces élèves à s'engager dans leurs tâches. Il m'a semblé que le choix de l'exercice s'est révélé être un facteur de motivation pour l'un des trois élèves. Pour les deux autres, l'étape du choix m'a paru au contraire être un obstacle supplémentaire à leur mise au travail. Un premier dispositif de différenciation a donc été mis en place par le biais de l'utilisation d'un chronomètre. Les élèves avaient 5 minutes pour choisir leur exercice. D'autre part, il fallait s'assurer que les élèves, une fois l'exercice choisi, parviennent à concentrer leurs efforts de manière continue. Il a donc été décidé que je revienne toutes les 7 minutes pour voir où ils en étaient. Une aide systématique a également été apportée pour la mise à jour du plan car ces élèves avaient des difficultés à inscrire les exercices réalisés dans la case correspondante. Lors de la troisième semaine, des progrès notables ont pu être observés. Les élèves mettaient à jour par eux-mêmes leur plan de travail et ils avaient gagné en efficacité quant au choix des exercices. Je n'avais plus besoin d'utiliser le chronomètre durant cette prise

de décision puisqu'elle s'avérait prendre moins de 3 minutes. Il était cependant toujours nécessaire de venir les voir régulièrement pour vérifier l'avancée dans le travail mais mon intervention était brève et consistait essentiellement à demander à l'élève où il en était, à lui faire remarquer une erreur et/ou à l'encourager dans la poursuite du travail. En trois semaines, ces élèves ont su s'approprier l'outil et ont appris à se mettre au travail par le biais du choix d'un exercice et pas sa réalisation en continu. Ainsi, nous pouvons observer qu'ils ont énormément progressé dans le travail effectif sur la semaine 3, passant de moins d'1 exercice et demi par séance à plus de 2 voire 3 exercices (Groupe 1, figure 5 ; cf. exemple d'évolution annexe 3).

D'autre part, sur ces quatre élèves, trois d'entre eux allaient rarement si ce n'est jamais au bout de leurs exercices lors des séances collectives d'entraînement car le rythme de la classe était trop rapide pour eux. Ils se trouvaient souvent arrêtés alors qu'ils commençaient à peine à s'immerger dans le travail ce qui les empêchait de se plonger dans le « travail vrai ». Avec le plan de travail, tous les exercices commencés ont été achevés car les élèves avaient la possibilité d'y revenir d'une séance à l'autre. 3 de ces 4 élèves ont ainsi pu finir l'un des deux plans de travail à l'issue de la semaine 3. Dans leurs questionnaires, ils expriment un important sentiment d'estime de soi : « Je comprends mieux, je me sens plus intelligent », « Ça m'aide à travailler plus et mieux et à me concentrer » ; « Je trouve que le plan de travail c'est génial et ça m'aide à bien travailler ». L'utilisation du plan de travail a donc eu un impact très positif pour ces élèves. Il s'est révélé être un vecteur de motivation, d'autonomisation et de responsabilisation mais il semble également leur avoir permis d'expérimenter la satisfaction du travail accompli.

Concernant le groupe des élèves à profil intermédiaire (Groupe 2, figure 5), le bilan semble plus mitigé. 2 élèves sur 6 ont significativement progressé en gagnant 1 exercice effectué par séance. L'une de ces élèves ne présente aucune difficulté d'ordre scolaire ou cognitive mais le plan de travail m'a permis d'observer qu'elle avait des difficultés à se réguler. À l'issue de la première semaine, un contrat d'objectif a donc été formulé pour qu'elle réalise au moins 2 exercices par séance. Dès la 2^{ème} semaine elle réalisait une moyenne de 2,8 exercices. Quant au deuxième élève ayant progressé, le plan de travail m'a permis de lui accorder plus de temps et de mieux le connaître. En effet, cet élève est de nature très timide. Il

ne participe pas beaucoup au sein du groupe classe et n'ayant pas de difficultés à proprement parler, il n'est pas présent lors des séances d'APC. Le dispositif du plan de travail m'a permis de comprendre qu'il manquait de réflexivité par rapport à ses tâches. J'ai pu ainsi remarquer lors de la première semaine qu'il lui arrivait de réaliser le même exercice plusieurs fois sans se rendre compte qu'il l'avait déjà fait ou encore qu'il effectuait des exercices qui n'étaient pas inscrits dans le plan. Un travail systématique de reformulation et d'explicitation des étapes menant au choix d'un exercice (quelle matière, quelle compétence, quel exercice ?) et dans la mise à jour du plan de travail lui a permis d'être plus attentif et de développer une distance favorisant une plus grande implication dans le travail. Il est ainsi passé de 1,6 à 2,6 exercices par séance.

Quant aux 4 autres élèves de ce groupe, ils ont stagné lors des 3 semaines et se retrouvent à l'issue de la troisième semaine avoir réalisé moins d'exercices que les élèves du 1^{er} groupe (entre 1,75 et 2,3 exercices par séance). L'un d'eux n'a jamais atteint les deux exercices par séance. Cet élève connaît des difficultés cognitives et scolaires et, malgré un accompagnement régulier, il ne semble pas avoir acquis davantage d'autonomie. Il ne paraît pas trouver d'intérêt au plan de travail qu'il dit avoir trouvé embêtant. Une deuxième élève de ce groupe connaît également des difficultés liées à une situation familiale complexe. Elle n'a pas progressé dans le nombre d'exercices produit, cependant le plan de travail a révélé une réelle capacité de travail puisqu'elle a dès la première semaine effectué 2 exercices par séance en moyenne. Dans le questionnaire elle dit que le plan de travail l'aide et lui donne le sentiment de travailler plus. Quant aux deux autres élèves de ce groupe, elles n'ont pas bénéficié d'une aide particulière. Un plus grand accompagnement dans l'autonomie et dans la compréhension des consignes doit donc être aménagé pour ces élèves en particulier. Un dispositif similaire à celui mis en place pour les élèves du premier groupe ou encore un système de tutorat mené par des camarades avertis pourrait peut-être les aider à progresser.

Dans le groupe des élèves les plus « performants » (Groupe 3, figure 5), nous n'observons pas d'évolution significative à l'exception d'une élève qui a effectué le nombre maximum d'exercices en tenant compte des exercices supplémentaires et facultatifs proposés. L'élève qui était en marge lors de la première semaine obtient le même « résultat ». Cependant, 8 des 11 élèves ont fini les deux plans de travail et 4 d'entre eux ont effectué des

exercices supplémentaires et ont pu se rendre disponibles pour aider leurs camarades. Pour ces 11 élèves, aucun dispositif de différenciation supplémentaire au plan de travail n'a été mis en place. L'outil leur a permis de profiter pleinement de leur autonomie pour avancer à leur rythme.

Le plan de travail semble donc être un outil de différenciation pertinent à différents niveaux. D'une part, il constitue **un outil d'évaluation** qui m'a guidé dans la posture à adopter selon mes élèves. Son utilisation a fait émerger des élèves en difficultés qui jusqu'à maintenant étaient « cachés » par le groupe-classe ou par les élèves plus expressivement rétifs aux situations d'apprentissages et de travail en général. Le plan de travail permet en effet de **déceler plus clairement le rapport que chacun entretient au travail** ce qui n'est pas permis par des situations impositives plus classiques. En effet, les élèves doivent nécessairement réfléchir, s'organiser et s'engager pour se mettre au travail. En les laissant expérimenter chacune des étapes de ce processus, j'ai pu affiner mon regard et ma connaissance de mes élèves et distinguer les différents types de difficultés qu'ils pouvaient rencontrer. Mon sentiment rejoint ici les remarques de P. Meirieu à propos de la différenciation simultanée : l'enseignant « a le temps ici de faire ce qu'il ne faisait, le plus souvent, qu'à la va-vite entre deux cours ; il a l'occasion de voir vraiment les élèves travailler et d'observer ce qui les aide et les handicape » (1985). J'ai ainsi pu mieux répondre aux obstacles de mes élèves en accompagnant de manière **individualisée et dissociée** chacun d'entre eux sans avoir à les regrouper de manière systématique à une table de différenciation. L'écueil de ce dernier dispositif est qu'il consistait davantage en la formation d'un groupe de niveau que d'un groupe de besoin. Or, comme le souligne Philippe Meirieu, la notion même de niveau « ignore que, à niveau égal, les difficultés de deux élèves peuvent être radicalement divergentes : l'un peut avoir besoin de reprendre une notion antérieure alors que l'autre a tout simplement manqué de temps ; l'un peut être bloqué par l'usage d'un outil qu'il ne maîtrise pas, tandis que l'autre bute sur une définition que l'on aura négligé de lui expliquer... » (1985). Ainsi, mon usage de la table de différenciation créait davantage un phénomène d'inertie dû à la multiplicité des besoins qui se parasitaient. Cependant, les observations recueillies durant le temps du plan de travail pourront me permettre de mettre en place des groupes de besoins plus efficaces. Il faut ici envisager l'intérêt du plan de travail à l'échelle de

l'année, ainsi « en début d'année, (l'enseignant) se rend plutôt disponible pour les demandes individuelles et organise très peu de petits groupes de travail ; cela lui permet d'accompagner les élèves dans l'apprentissage de l'autonomie. En fin d'année il est surtout disponible pour animer de petits groupes didactiques, autour d'éléments du savoir précis. » (Connac, 2012). D'autre part, le plan de travail permet également de **valoriser les élèves en difficulté** en leur laissant la possibilité de prendre des décisions, de poser des choix et de bénéficier d'un dispositif identique aux autres élèves. L'écueil de la stigmatisation ou de l'isolement est ainsi contourné.

Par ailleurs, le plan de travail est un support qui mène à l'autonomisation des élèves puisqu'il « met en scène » la mise au travail et permet ainsi de **traduire cette dernière en script d'action**. L'engagement dans le travail devient donc un réel apprentissage là où l'on attend souvent qu'il soit acquis dans des situations plus directives. L'outil permet donc une véritable « éducation du travail » (Freinet, 1962) En ce sens, il me semble être un outil particulièrement intéressant pour les élèves qui ont du mal à s'engager dans leurs tâches. C'est également un outil qui permet **une plus grande explicitation des tâches scolaires** puisqu'il formalise le lien entre disciplines, notions et compétences. Pour reprendre les mots de Sylvain Connac, le plan de travail suscite « une compréhension fine de ce que l'école attend (des élèves), ce qui facilite le processus de dévolution et de secondarisation » (2016). Les élèves sont poussés à prendre de la distance, à réfléchir, à se poser des questions et ainsi à entrer dans un processus relevant de la métacognition. Ici, le plan devient intéressant pour les élèves qui appliquent de manière automatisée sans nécessairement comprendre le sens de leurs actes scolaires. En dernier lieu, le plan de travail est un outil qui se fait **objectif final**, il devient un vecteur de motivation et d'émulation : le défi individuel qu'il suppose est ancré dans le collectif. En tant qu'**outil-bilan symbolique**, il matérialise le travail accompli, ce qui permet aux élèves de se situer plus clairement dans les apprentissages. Les élèves en difficulté, rarement valorisés dans leur travail, peuvent ainsi expérimenter la satisfaction du travail accompli, le plan de travail prenant alors la forme d'un certificat ou en tout cas d'une preuve des efforts fournis.. Quant aux élèves plus performants, l'organisation de la classe leur permet d'avancer librement sans avoir à attendre et à dépendre du groupe classe et ainsi de jouir et de développer une autonomie déjà partiellement acquise.

5. Responsabilisation et autorégulation

L'enjeu de la mise au travail des élèves et de leur engagement dans les tâches scolaires appelle nécessairement en sus de la question de leur autonomisation celle de leur responsabilisation. Si comme vu plus haut, les élèves ont tous progressé dans le nombre d'exercices réalisés, il est légitime de se questionner sur la perception qu'ils ont de leurs occupations durant le temps dédié au plan de travail. En effet, les élèves étant mis face à la responsabilité de se gérer et de s'organiser dans leurs tâches, ne profitent-ils pas de cette liberté pour faire autre chose ? Nous leurs avons donc posé la question à choix multiples suivante :

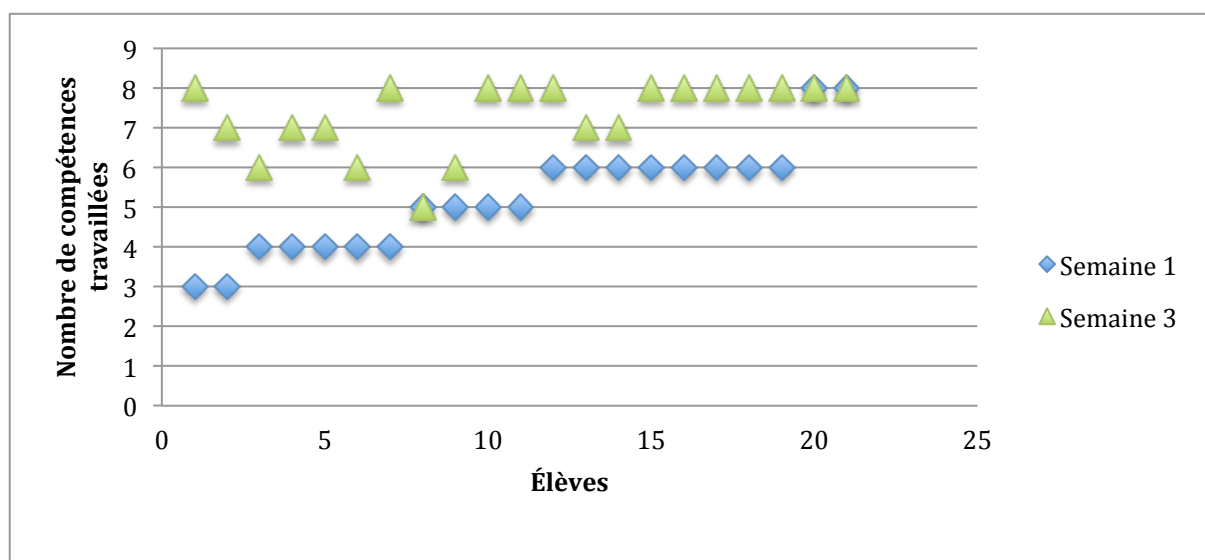
Question 2 : Que fais-tu sans moi grâce au plan de travail ?	
Je réfléchis	17
Je m'entraîne	14
Je choisis mon travail	13
Je travaille avec des camarades	7
Rien, je rêve	5
Je m'amuse	3
Autres	
Je travaille	2
Je travaille un peu avec la maîtresse	1
Je discute	1
Parfois j'ai envie de dormir	1

À la vue de ces réponses, il semblerait que les élèves ne profitent pas de la liberté qui leur est accordée pour détourner les objectifs du plan de travail. Il est à souligner que les élèves ont cocher plusieurs cases pour cette question, ainsi ceux qui ont répondu « Rien, je rêve » ou « Je m'amuse » ont tous également coché l'une, l'autre ou plusieurs des trois premières propositions. Ainsi, comme le remarquait déjà Sylvain Connac, « les postures ludique-crétative (la tentation de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré) sont quasi absentes des avis recueillis ». (2016) Le processus de dévolution semble donc avoir été engagé.

D'autre part, et au-delà du nombre d'exercices produits, un autre facteur important permet de juger de la responsabilisation des élèves à travers l'usage du plan de travail : celui des compétences. Chaque semaine, 8 compétences étaient à travailler. J'ai délibérément laissé les élèves s'organiser seuls dans le choix des compétences lors de la première semaine afin

d'observer leur capacité à se réguler. Ce n'est qu'au début de la 2^{ème} semaine que j'ai décidé de clairement ériger comme objectif principal le fait de travailler toutes les compétences. Pour ceux qui ont connu des difficultés à opérer cette régulation, des commentaires dans le cahier du jour étaient ajoutés une à deux fois par semaine pour leur rappeler les compétences qui n'avaient pas été abordées. En cas d'évaluations imminentes, un rappel en début de séance des matières concernées était effectué pour que les élèves apprennent à prioriser.

Figure 6 : Nombre de compétences travaillées par les élèves par semaine



Nous pouvons observer à partir de la figure 6 que lors de la première semaine, nombreux sont les élèves qui ont laissé de côté des compétences, soit parce qu'elles ne leur plaisaient pas, soit au contraire parce que les élèves n'opéraient pas de choix mais effectuaient le plan de travail dans l'ordre. Seulement 2 élèves (9%) ont ainsi travaillé toutes les compétences du plan. À l'issue de la 3^{ème} semaine, 12 élèves (57%) ont effectué l'intégralité des compétences. Ainsi, plus de la moitié des élèves a appris à se réguler dans leur choix et dans l'organisation de leur travail en privilégiant une alternance entre compétences plutôt qu'en effectuant les exercices les uns après les autres dans l'ordre du plan ou en privilégiant des préférences personnelles. Mais malgré une nette progression, nous pouvons remarquer que 10 élèves (47,6%) n'ont pas travaillé l'intégralité des compétences proposées. Il est d'ailleurs intéressant d'observer que les 2 élèves ayant le moins progressé à ce niveau là sont aussi ceux qui ont stagné quant à leur nombre moyen d'exercices par semaine ce qui montre une fois de plus qu'ils ont réellement besoin d'un plus grand accompagnement.

D'autre part, les corrections étaient disponibles pour les élèves ayant effectués un minimum de 2 exercices par séance. À la vue de la case « C » du plan de travail, 11 élèves (45%) ont ainsi régulièrement corrigé leurs exercices au stylo vert. À la question ouverte suivante, 11 élèves ont d'ailleurs répondu « oui » en s'appuyant sur les arguments suivants :

<u>Question 5 (partie 1) : Travailler avec le plan de travail, est-ce que ça t'aide à reconnaître tes erreurs ?</u>	
<u>Gestion des erreurs / auto-régulation</u> : mes erreurs me paraissent plus claires, je ne ferai pas les mêmes erreurs, j'ai plus de temps pour me relire et pour réfléchir, je peux me corriger en vert.	11

Ainsi, le fait de se corriger soi-même semble rendre les élèves davantage conscients et attentifs à leurs erreurs. Ils considèrent qu'elles leur semblent plus claires ou qu'ils auront moins de chance de les refaire. D'autre part, au-delà de la présence des corrigés, l'utilisation du plan de travail donne le sentiment aux élèves d'avoir plus de temps pour se relire ou pour réfléchir. Ils peuvent plus facilement revenir sur leurs exercices d'une séance à l'autre ce qui participe au découloisonnement du temps scolaire et des disciplines. Les élèves ne sont plus dépendants du groupe classe ou des directives de l'enseignant : ils peuvent s'organiser dans leur travail en respectant leur rythme personnel.

Si le plan de travail induit une forme de responsabilisation des élèves par la pratique d'un travail autonome et autogéré, de quoi les élèves se sentent-ils réellement responsables lors des séances de plan de travail ? À la question ouverte suivante, les réponses des élèves nous ont semblées pouvoir être catégorisées de la façon suivante :

<u>Question 6 : De quoi te sens-tu responsable pendant le temps du plan de travail ?</u>	
<u>Être élève (perspectives scolaires)</u> : Responsable de mon travail, de ne pas tricher, de travailler toutes les compétences	12
<u>Grandir (perspectives individuelles)</u> : Responsable de moi, de mon avenir, de mon intelligence, de travailler seul, d'apprendre des choses	5
<u>Responsable des autres</u>	3
<u>De rien</u>	4

50% des élèves semblent donc avoir intérioriser les règles du plan de travail et les insérer dans une perspective purement scolaire. 5 élèves (20%) semblent transférer la responsabilité vécue lors des séances de plan de travail à des exigences extérieures : être responsable de soi, de son intelligence, de son avenir. 3 élèves (12,5%) ressentent de la responsabilité grâce à la structure coopérative expérimentée, tandis que 4 élèves (16%) ne se sentent responsables de rien.

6. Estime de soi et coopération

L'usage du plan de travail semble efficient pour développer la confiance et l'estime de soi des élèves. Comme vu plus haut, (cf. question 1), 10 élèves disent aimer le plan de travail en raison de la satisfaction qu'il leur permettrait d'expérimenter : « Je travaille plus et mieux » ; « Ça m'aide à me concentrer » ; « Je suis fier de moi » ; « Je suis plus intelligent » ; « Ça m'aide à bien travailler ». Par ailleurs, à la vue des réponses suivantes, l'usage du plan paraît soulager certains du sentiment de peur suscité par les situations d'entraînement :

Question 5 (partie 2) : Travailler avec un plan de travail, est-ce que ça t'aide à avoir moins peur de te tromper ?	
C'est agréable/quand je travaille avec le plan je m'amuse	2
Il y a plusieurs exercices	1
Ça m'aide à sentir que je peux travailler toutes les matières	1
Je connais de plus en plus	1
Parce que mes camarades peuvent m'aider	1

Ainsi, pour 3 élèves, ce qui prime est le plaisir suscité par l'utilisation du plan et la possibilité de s'entraider. Pour 3 autres élèves le plan les soulage car il propose de nombreux exercices, il leur donne le sentiment de pouvoir travailler toutes les matières et d'en connaître de plus en plus.

Le plan de travail ayant été intégré à une structure coopérative, il est probable que le développement de l'estime de soi soit en partie lié à l'expérience de l'entraide. L'enjeu de la mise en place de la coopération dans la classe était de contourner l'écueil de l'isolement des élèves afin d'en faire un réel outil de personnalisation et non pas seulement

d'individualisation. Ainsi, lors de la première semaine, les élèves avaient la possibilité de placer leur Permis de travail autonome sur la table d'un camarade pour lui demander de l'aide. Cependant, la coopération n'a été que marginalement exploitée. Je n'ai en effet recensé que 4 cas d'entraide à l'aide de ce dispositif. Lors de la deuxième semaine, j'ai donc décidé de mettre en place un tableau organisé par disciplines, dans lequel les élèves pouvaient venir écrire leur prénom afin de signaler qu'ils avaient besoin d'aide. Ce dispositif a mieux fonctionné, peut-être car ceux qui apportaient leur aide avaient pu le décider. J'ai ainsi pu recenser jusqu'à 14 demandes d'aide par séance. Ceci étant, les élèves étant très enthousiastes à l'idée d'aider leurs camarades, cela a généré quelques « mouvements de foule » dans la classe. En outre, j'ai pu relever deux cas où les élèves ont prodigué des conseils erronés car ils n'avaient eux-mêmes pas compris la notion en jeu ou la consigne. La structure coopérative de la classe gagnerait donc à être mieux préparée et cadrée. Ainsi, certains élèves qui auraient validé une ou plusieurs compétences pourraient être désignés avec leur accord pour devenir tuteur. Un tableau à double entrée (nom de l'élève/compétence) pourrait ainsi être prévu dans la classe afin d'afficher le nom des élèves tuteurs. Les élèves ayant besoin d'aide pourrait alors directement consulter le tableau afin de demander de l'aide à la personne correspondant à son besoin. Ce système permettrait sans doute une meilleure régulation de la coopération. Il permettrait d'éviter les mouvements de foule et les conseils erronés tout en s'assurant de l'accord du tuteur.

Néanmoins, et malgré les difficultés rencontrées, les élèves ont pu expérimenter la coopération dans la classe. Afin d'en connaître la nature et de comprendre la manière dont les élèves l'ont exploitée, je leur ai posé la question à choix multiple suivante :

Question 3 : Que fais-tu avec tes camarades pendant le plan de travail ?	
Je leur demande de m'expliquer	19
J'explique ce que je sais	13
On cherche à plusieurs	7
Je travaille toujours seul(e)	6
Je m'amuse	2
Je leur demande la réponse	
Autres	
Je travaille	1

Il semblerait donc que la coopération ait avant tout fonctionné en tant qu'aide, c'est-à-dire dans un rapport aidant-aidé, et qu'il y ait une prépondérance d'élèves demandant de l'aide. En effet, à la vue des réponses données, 19 élèves sur 24 (79%) demandent à leurs camarades des explications, tandis que 13 élèves sur 24 (54%) apportent leur aide. Seulement 7 élèves sur 24 (29%) utilisent la possibilité de la coopération en tant qu'entraide, c'est-à-dire pour chercher à plusieurs. Enfin, 6 élèves (25%) disent travailler toujours seuls, résultat qui rentre en contradiction avec les réponses récoltées puisque comme vu précédemment 79% d'élèves disent demander de l'aide. 2 élèves (8%) disent s'amuser avec leurs camarades. La majorité des élèves utilisent donc la structure coopérative pour demander de l'aide et une minorité en profiteraient pour se détourner de leur travail. Mais à la vue des réponses qui vont suivre, ces 2 élèves peuvent avoir voulu exprimer le fait qu'ils s'amuse en travaillant.

En effet, j'ai voulu connaître les perceptions des élèves quant à l'intérêt de travailler à plusieurs. Je leur ai donc posé la question à choix multiple suivante :

Question 4 : À ton avis, à quoi ça sert de travailler avec des camarades pendant le plan de travail ?	
C'est plus agréable pour travailler	17
Je comprends mieux ce qu'on m'explique	15
Je sens que je suis capable de réussir	15
J'obtiens les réponses que je cherche	8
Je réutilise ce que je sais déjà	8
Ça ne me sert à rien	1
Autres	
À s'entraider	1
Je n'en ai aucune idée	1

L'entraide apparaît en premier lieu comme un important **vecteur de motivation et de plaisir** puisque 17 élèves sur 24 (70%) trouvent que c'est plus agréable de travailler avec ses camarades. 2 élèves en font d'ailleurs la raison principale de leur attrait pour le plan de travail (cf. question 1). 15 élèves (62,5%) considèrent que ça leur permet de mieux comprendre ce qu'on leur explique et pour le même nombre d'élèves, l'entraide leur apporte le sentiment d'être capable de réussir. La coopération semble donc être un **vecteur d'estime de soi**. Ces différents résultats confirment les recherches de R.R. Fossa pour qui « les interactions

entre élèves sont, de manière importante et significative, liées au sentiment de bien-être à l'école et au concept de soi académique » (2011). Pour 8 élèves (33%), l'aide de leurs camarades leur permet d'obtenir la réponse qu'ils cherchent et pour le même nombre d'élèves, ce dispositif leur offre la possibilité de réutiliser leurs connaissances. Pour au moins 33% des élèves, la coopération se fait donc un **vecteur direct d'apprentissages et de transfert**. Ces résultats semblent en effet montrer qu'en sus du plaisir apporté par les situations coopératives, ces dernières apportent une plus-value dans les apprentissages. Ainsi, « celui qui est aidé à l'occasion d'entendre des explications dans un langage plus proche du sien que celui du professeur ». Si cette phase de reformulation n'est pas une fin en soi, elle rend néanmoins possible l'accès à des zones restées obscures. (Alexandre, 2011) Quant à celui qui aide il peut « progresser lui-même parce qu'il va approfondir ses connaissances de l'objet étudié au cours des échanges réalisés pendant la situation d'aide ». (Connac, 2012) En dernier lieu, une élève (4%) y voit l'occasion d'apprendre à s'entraider. Cette réponse peut être mise en lien avec les 3 élèves qui considéraient se sentir responsables des autres (cf. question 6). Ainsi pour 16% des élèves, la coopération se fait un **facteur de responsabilité et d'apprentissage de la citoyenneté**. En effet, les élèves sont menés lors de ce type d'interaction à apprendre et parfois à découvrir les valeurs de partage, d'échange, de solidarité, de respect et de soutien. Par la coopération dans la classe, les élèves expérimentent une forme de « citoyenneté » (Connac, 2015), expérience qui nous semble décisive pour construire le sens plus large de la citoyenneté.

Conclusion

Ainsi, le plan de travail nous semble être un outil répondant à nos besoins en terme de gestion de l'hétérogénéité. Il permet de faire de la pluralité le point de départ de toutes situation d'intégration, les élèves s'inscrivant dans des parcours directement différenciés. La posture de l'enseignant est menée à se transformer : ce dernier n'impose plus mais accompagne dans les situations d'entraînement. L'enseignant a ainsi la possibilité d'observer ses élèves et d'analyser leurs difficultés. Il peut alors se consacrer individuellement à certains d'entre eux, et, dans la durée mettre en place des groupes de besoin.

Surtout, cet outil permet aux élèves d'avoir une meilleure visibilité du travail à fournir et une plus grande compréhension des attendus scolaires. Ils sont menés à s'autonomiser et à se responsabiliser en prenant en charge leurs apprentissages et en expérimentant l'intégralité du processus d'engagement dans le travail. Le plan de travail est également un vecteur de motivation qui favorise cette dévolution. En s'intégrant à une structure coopérative, le plan de travail offre la possibilité aux élèves de développer un important sentiment d'estime de soi et de ne pas s'isoler les uns des autres. Les résultats que nous avons récoltés semblent ainsi se faire l'écho des propos de L. O'Toole : « Quand les élèves ont la possibilité de choisir ce qu'ils 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. » (2010)

En tant qu'outil de personnalisation des apprentissages, nous pouvons y entrevoir un moyen de lutter contre les inégalités scolaires puisqu'il permet de s'intéresser aussi bien aux élèves en difficultés qu'à ceux qui peuvent aller plus loin dans le travail, tout en réduisant les écarts à l'échelle de la classe. Nous rejoignons ici Gégout pour qui le plan de travail est une institution didactique susceptible de constituer une réponse aux reproches des sociologues. En responsabilisant les élèves, le plan de travail permet de transformer le rapport au savoir en le rendant plus largement accessible. (2013)

Bibliographie

Ouvrages

- BATTUT ET BENSIMHON, (2006), *Comment différencier la pédagogie ?*, Retz, Paris.
- CONNAC, S. (2012), *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*, ESF éditeur, Paris.
- MEIRIEU, Ph. (1985), *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur, Paris.
- PERRENOUD, Ph. (1997), *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, ESF éditeur, Paris.

Articles

- BROUSSEAU G. (1990). « Le contrat didactique et le concept de milieu: Dévolution. » in Revue « Recherches en didactique des Mathématiques » Vol 9.3 La pensée sauvage. Grenoble.
- CONNAC, S. (2012), « Analyse de contenu de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves ? », in *Revue des sciences de l'éducation, numéro 38*.
- CONNAC, S. (2016), « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail », in *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE, numéro 41*.
- FREINET C. (1962) Les plans de travail, BEM n°15

Mémoire

- RAPPELIN, A et MORIN A.C, (2017) *Le plan de travail. Un outil pour responsabiliser les élèves et différencier les apprentissages*, Mémoire professionnel M2 MEEF 1^{er} degré, ESPE Aix-Marseille Université

Sites internet

- <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/la-pedagogie-freinet>
- <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/20012015Article635573345046453332.aspx> (*Construire la fraternité en classe*, CONNAC, 2015)

Annexes

Annexe 1 : Modèle de permis de travail autonome

	PERMIS DE TRAVAIL AUTONOME PRÉNOM : _____ NOM : _____ Je fais mon travail Je respecte les règles Je peux me déplacer Je peux aider un camarade Je peux demander de l'aide
---	---

Annexe 2 : Questionnaire distribué aux élèves

Inspiré de « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail » in *Education et socialisation, les Cahiers du CERFEE, Numéro 41* (2016)

Voici des questions autour de ton utilisation du plan de travail en classe. Pour chaque question, tu peux cocher plusieurs cases. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui m'intéresse est ce que tu penses.

1. Que penses-tu du plan de travail ? Préfères-tu travailler avec ou sans ?

2. Que fais-tu sans moi grâce au plan de travail ?

- ☐ Rien, je rêve
- ☐ Je m'amuse
- ☐ Je m'entraîne
- ☐ Je réfléchis
- ☐ Je travaille avec des camarades
- ☐ Je choisis mon travail
- ☐ Autre : _____

3. Que fais-tu avec tes camarades pendant le temps de plan de travail ?

- ☐ Je travaille toujours seul(e)
- ☐ Je m'amuse
- ☐ Je leur demande la réponse
- ☐ Je leur demande de m'expliquer
- ☐ J'explique ce que je sais
- ☐ On cherche à plusieurs
- ☐ Autre : _____

4. À ton avis à quoi ça sert de travailler avec des camarades pendant le plan de travail ?

- ☐ Ça ne me sert à rien
- ☐ C'est plus agréable pour travailler
- ☐ J'obtiens les réponses que je cherche
- ☐ Je comprends mieux ce qu'on m'explique
- ☐ Je réutilise ce que je sais déjà
- ☐ Je sens que je suis capable de réussir
- ☐ Autre : _____

5. Travailler avec un plan de travail, est-ce que ça t'aide à reconnaître tes erreurs ?
À avoir moins peur de te tromper ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Pourquoi ? _____

6. De quoi te sens-tu responsable pendant le temps du plan de travail ?

Merci beaucoup, tes idées sont importantes !

Annexe 3 : Évolution d'un élève en français et en mathématiques

PLAN DE TRAVAIL FRANÇAIS Dates : du 1/5 au 9/5 mars 2018 Degré d'autonomie : 1 / 2 (3)

NOM : [REDACTED] PRÉNOM : [REDACTED] Responsabilité :

	Compétences	Exercices	T	C	V	En plus...
CONJ	Je sais conjuguer les verbes être et avoir au présent	7, 8 et 9 p.51 Eval. lundi 12/03	7 8		7 8	10 p.51
CONJ	Je connais le présent des verbes aller, partir et venir *	2, 3 et 5 p.52				
GRAMM	Je sais identifier le sujet du verbe dans une phrase	2, 3 et 4 p.20				3 p.24
GRAMM	Je sais accorder le verbe avec son sujet dans une phrase	3, 4 et 6 p.145				5 p.145
ORTHO	Je sais identifier les accents sur la lettre « e » *	1, 2 et 3 p.90				

* nouvelle notion : attends la découverte en classe pour faire ces exercices.

J'écris	Un sujet minimum			Autres sujets
---------	------------------	--	--	---------------

Quand j'ai fini mon travail je peux :

- Recopier un de mes textes dans mon cahier de production d'écrits
- Apprendre ma poésie
- M'entraîner à mémoriser mes mots pour la dictée
- Lire et remplir une fiche de lecture une fois un livre terminé
- Aider l'un de mes camarades

BILAN DE PLAN

Plan de travail fini ? OUI / NON	L'avis de l'enseignante :	Mes parents :
Mon avis et mes remarques :	Il faudra que tu fasses de la grammaire la semaine prochaine!	

PLAN DE TRAVAIL FRANÇAIS Dates : du 19 au 23 mars 2018 Degré d'autonomie : 1 / 2 / 3

NOM : [REDACTED] PRÉNOM : [REDACTED] Responsabilité :

	Compétences	Exercices	T	C	V	En plus...
CONJ	Je sais conjuguer les verbes voir, faire et dire au présent	7, 8 et 9 p.55	4 3 7		5 4 9	11, 12 p.55
CONJ	Je connais le présent des verbes pouvoir et vouloir *	3, 5 et 6 p.56	5 6		5 6	4 p. 56
ORTHO	Je sais placer les bons accents sur la lettre « e » et écrire des mots avec des accents circonflexes	2, 3 p.102 et 7, 8 p.91 Eval. vendredi 23/03	6 3		6 3	10 p.91
ORTHO	Je sais écrire des mots avec des consonnes doubles en m'aidant de leur prononciation	5 et 7 p.107 et 6 et 8 p.107 / Eval 23/03	6 5		6 5	4 p.116

* nouvelle notion : attends la découverte en classe pour faire ces exercices.

J'écris	Un sujet minimum			Autres sujets
---------	------------------	--	--	---------------

Quand j'ai fini mon travail je peux :

- Recopier un de mes textes dans mon cahier de production d'écrits
- M'entraîner à mémoriser mes mots pour la dictée
- Apprendre ma poésie
- Lire et remplir une fiche de lecture une fois un livre terminé
- Aider l'un de mes camarades

BILAN DE PLAN

Plan de travail fini ? OUI / NON	L'avis de l'enseignante :	Mes parents :
Mon avis et mes remarques :	Excellent travail [REDACTED] ! Continue comme ça.	

PLAN DE TRAVAIL MATHS

Dates : du 3/5 au 9/5 mars 2018

Degré d'autonomie : 1 / 2 / 3

NOM :

PRÉNOM :

Responsabilité :

	Compétences	Exercices	T	C	V	En plus...
NUM	Je sais décomposer et ranger des nombres (jusqu'à 9 999)	5 p.28 6 et 7 p.31				
CALCUL	Je sais utiliser la table de Pythagore pour trouver le produit de deux nombres	1, 2, 3, et 4 p.76	12 3		12 3	
G et M	Je sais mesurer des durées	4 et 8 p.103				« Je travaille seul(e) » p.103
GEOM	Je sais tracer un cercle	Fiches 1, 2, 3 et 4	12 3		12 3	

Quand j'ai fini mon travail je peux :

- Réviser mes tables de multiplication
- Faire du calcul mental avec les cartes recto-verso
- Aider l'un de mes camarades

BILAN DE PLAN

Plan de travail fini ? OUI / NON	L'avis de l'enseignante :	Mes parents :
Mon avis et mes remarques :	C'est bien [nom], la semaine prochaine il faudra travailler G & M.	

PLAN DE TRAVAIL MATHS

Dates : du 10 au 23 mars 2018

Degré d'autonomie : 1 / 2 / 3

NOM :

PRÉNOM :

Responsabilité :

	Compétences	Exercices	T	C	V	En plus...
NUM	Je sais repérer le nombre de milliers, de centaines et de dizaines dans un nombre à 4 chiffres	1, 2 et 3 p.32	12 3		12 3	
CALCUL	Je sais utiliser la table de Pythagore pour trouver le produit de deux nombres	5, 6 et 7 p.76	12 3		12 3	
CALCUL	Je connais mes tables de 2, de 3 et de 4	3 fiches au choix	12 3		12 3	
G et M	Je sais mesurer des durées	5 p. 103 et le « Je travaille seul(e) »	12 3		12 3	

Quand j'ai fini mon travail je peux :

- Réviser mes tables de multiplication
- Faire du calcul mental avec les cartes recto-verso
- Aider l'un de mes camarades

BILAN DE PLAN

Plan de travail fini ? OUI / NON	L'avis de l'enseignante :	Mes parents :
Mon avis et mes remarques :	Bravo [nom], tu as beaucoup progressé, continue !	

