

MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA
FORMATION

Mention	Parcours
Pratiques et Ingénierie de la Formation	DIDActique des Langues dans les Activités Professionnelles (DIDALAP)

MEMOIRE

**Le plan de travail au service des apprentissages en
langues vivantes en cycle 4**

Nadège HAUCK-PANSERA

Anne-Marie O'CONNELL Professeure des universités Co-directrice du master Didalap Université Toulouse Capitole	Rebecca DAHM Maître de conférences en didactique de l'anglais Université Toulouse Jean-Jaurès
Membres du jury de soutenance :	
-Anne-Marie O'CONNELL, professeure des universités, Université Toulouse Capitole -Claire CHAPLIER, Université Toulouse Paul Sabatier	

Soutenu le

13/11/2020

Remerciements

Ce mémoire est l'histoire de belles rencontres qui m'ont ouvert les portes vers une aventure hors zone de confort. Marie-Christine Miller-Amard m'a aidée à trouver la voie. Rebecca Dahm m'a accompagnée sur le chemin pour prendre confiance, aller plus loin, savourer et faire savourer le plaisir d'apprendre. Anne-Marie O'Connell m'a armée des outils nécessaires pour traverser ces deux années et mener à bien mon projet. Je les remercie très sincèrement ainsi que les enseignants du Master DIDALAP, en particulier Claire Chaplier, Linda Terrier et Jocelyne Napoli qui m'ont beaucoup apporté. Merci à Marie Brocqua, étai de tous les hivers. Tout au long de la route et surtout au milieu de la nuit, Sylvie Chapus et Dominique Nicola, mes compagnes de cordée, ont assuré l'assistance morale ou technique pour avancer. Je remercie Marie-Paule Huss, professeure retraitée, pour son soutien indéfectible et Valérie Trog, professeure de français, pour la résolution de mes conflits cognitifs grammaticaux. Parmi toutes ces femmes, un homme, mon Hugues qui croit en moi quand je n'y crois plus. Je dédie ce travail à mes parents, à mes grands-parents, à mes enfants, Vincent, François et Sélène, et bien sûr, à mes élèves. Une maman peut encore grandir, un professeur aussi.

Droits d'auteur



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification** » disponible en ligne

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>

Table des matières

Introduction	9
1. Le contexte.....	13
1.1. Un climat scolaire favorable.....	13
1.1.1. Définition	13
1.1.2. Le climat scolaire de l'établissement.....	14
1.1.3. Le climat de la classe.....	15
1.2. Une recherche-action en didactique de l'anglais	16
1.3. Le cadre institutionnel.....	17
1.3.1. Le CECRL.....	18
1.3.2. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture	19
1.3.3. Les programmes nationaux.....	21
1.3.4. L'accompagnement personnalisé (AP)	22
2. Cadre théorique	27
2.1. Le plan de travail	27
2.1.1. Un siècle d'histoire	27
2.1.2. Un outil construit	28
2.1.3. L'utilisation du plan de travail	30
2.2. S'engager dans les activités scolaires	32
2.2.1. Définition	32
2.2.2. L'engagement cognitif	34
2.2.2.1. Les stratégies d'apprentissage ou stratégies cognitives.....	34
2.2.2.2. L'autorégulation	35
2.2.2.3. La persévérance et l'effort	36
2.2.2.4. La situation d'apprentissage	36
2.2.3. La théorie de l'autodétermination.....	38
2.2.3.1. Définition	38
2.2.3.2. Favoriser la motivation autodéterminée.....	40
2.3. Agir, échanger avec autrui.....	42
2.3.1. Définition	43
2.3.2. Coopérer, pour quoi ?	44
2.3.3. Coopérer, pourquoi ?	45
2.3.3.1. La co-construction des apprentissages	45
2.3.3.2. L'apprentissage vicariant.....	46
2.3.4. Coopérer, comment ?	46
2.3.4.1. Les formes de coopération	46
2.3.4.2. Les conditions de sa mise en œuvre	48
2.4. La conquête de l'autonomie.....	50
2.4.1. Définition	50
2.4.2. Entre individualisation, personnalisation et différenciation	52
2.4.3. L'autorégulation	53
2.4.4. La posture de l'enseignant	54
3. Cadre méthodologique	59

3.1. Problématique et hypothèses	59
3.2. Les participants	59
3.3. Le matériel.....	61
3.4. Le dispositif.....	63
3.4.1. Quatre séquences d'enseignement	63
3.4.2. La mise en oeuvre.....	64
3.4.3. Un plan de travail par séquence	66
3.5. La procédure	69
3.6. Le recueil des données.....	71
3.6.1. Les outils.....	71
3.6.1.1. Les fiches « plan de travail »	71
3.6.1.2. Un questionnaire semi-directif	71
3.6.1.3. Une série de tests.....	71
3.6.1.4. Les productions d'élèves	72
3.6.1.5. Un formulaire	72
3.6.1.6. Nos observations en classe.....	73
3.6.2. Les variables observées	73
3.6.2.1. L'utilisation du plan de travail par les élèves	73
3.6.2.2. L'engagement.....	74
3.6.2.3. La coopération entre élèves	75
3.6.2.4. L'autonomie	75
3.6.2.5. Les acquisitions linguistiques	75
4. Résultats	77
4.1. L'utilisation du plan de travail.....	77
4.2. L'engagement.....	81
4.2.1. La perception du climat de classe	81
4.2.2. Les activités réalisées	84
4.2.3. Difficulté, efforts et plaisir	87
4.3. La coopération	90
4.4. L'autonomie	93
4.5. Les acquisitions linguistiques	96
4.5.1. Les acquisitions lexicales.....	96
4.5.2. Les acquisitions grammaticales	99
4.5.3. Les productions.....	104
5. Discussion.....	109
5.1. L'utilisation du plan de travail.....	109
5.2. L'engagement.....	110
5.2.1. La perception du climat de classe	110
5.2.2. Le nombre d'activités réalisées.....	111
5.2.3. Difficulté, effort et plaisir.....	113
5.3. La coopération	114
5.4. L'autonomie	116
5.5. Les acquisitions linguistiques	118
5.6. Les avantages et limites de notre recherche	119

5.6.1. Les avantages.....	119
5.6.2. Les limites	121

Table des illustrations

Figure 1 : Différentes déclinaisons (Sylvain Connac et Cécile Morzadec, site de l'ICEM 34).....	31
Figure 2 : Relation entre les principaux concepts relatifs à l'engagement cognitif (Kozanitis, A., Leduc, D., & Lepage, I. : 2018 : p. 25).	38
Figure 3 : Résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la TAD et ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006 :160).....	40
Figure 4 : carte conceptuelle (Connac, 2009 : 93)	52
Figure 5 : Élèves participants	60
Figure 6 : Emploi du temps des deux classes.....	61
Figure 7 : Tableau synoptique présentant les intitulés, tâches finales	66
Figure 8 : Photos des indications affichées en classe pour compléter le plan de travail	67
Figure 9 : Tableau synoptique présentant le déroulement des séquences	70
Figure 10 : Tableau récapitulatif des tests linguistiques administrés.....	73
Figure 11 : Réponses à la question Q2-8a	77
Figure 12 : Réponses à la question Q2-9a	78
Figure 13 : Tableau des avantages relevés par les élèves (Q2-12)	79
Figure 14 : Tableau des inconvénients relevés par les élèves (Q2-13).....	80
Figure 15 : Réponses à la question Q2-1a	81
Figure 16 : Réponses à la question Q2-2a	82
Figure 17 : Réponses à la question Q2-3a	82
Figure 18 : Réponses à la question Q2-14a	83
Figure 19 : Tableau récapitulatif des activités réalisées sur les plans de travail (Q3-11, Q3-8).....	85
Figure 20 : Tableau des réponses à la question Q2-6a	86
Figure 21 : Tableau récapitulatif des travaux rendus pendant le confinement.....	87
Figure 22 : Tableau des consignes données pour évaluer trois variables.....	88

Figure 23 : Tableau récapitulatif des résultats aux questions Q3-4, Q3-5 et Q3-6	88
Figure 24 : Tableau des réponses à la question Q2-9a	91
Figure 25 : Tableau des réponses à la question Q2-10a	91
Figure 26 : Tableau récapitulatif du nombre de projets définis par les élèves	94
Figure 27 : Tableau récapitulatif du lexique évalué.....	96
Figure 28 : Moyennes des scores en lexique.....	97
Figure 29 : Graphique lexique séquence 1	97
Figure 30 : Moyennes des scores en lexique.....	97
Figure 31 : Graphique lexique séquence 2	97
Figure 32 : Moyennes des scores en lexique.....	97
Figure 33 : Graphique lexique séquence 3	97
Figure 34 : Tableau présentant les notes de performance en lexique (Q5-10 et Q6-5)	99
Figure 35 : Tableau récapitulatif des points de grammaire évalués à T0, T1 et T2	100
Figure 36 : Moyennes des scores en grammaire	101
Figure 37 : Graphique grammaire.....	101
Figure 38 : Moyennes score en grammaire séquence 2	101
Figure 39 : Graphique grammaire.....	101
Figure 40 : Moyennes scores en grammaire séquence 3	101
Figure 41 : Graphique grammaire.....	101
Figure 42 : Tableau présentant les notes de performance en lexique (Q4-6 et Q5-9).	102
Figure 43 : Tableau des réponses à 16 questions de grammaire à T3	104
Figure 44 : Résultats des trois tâches finales réalisées	105
Figure 45 : Graphique présentant les résultats obtenus aux trois tâches finales.....	105
Figure 46 : Graphiques présentant la répartition des notes obtenues aux tâches finales	106
Figure 47 : Réponses à la question Q2-15	122

Introduction

« Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible ». Le socle consiste, entre autres, à « donner aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable » (Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015).

Telles sont mes préoccupations de professeure d'anglais en collège : permettre à chaque élève de réussir, c'est-à-dire développer tout son potentiel, dans un environnement favorable aux échanges et aux apprentissages, en proposant aux élèves qui me sont confiés des projets motivants et motivés, susceptibles de les engager dans des activités variées et adaptées et de leur permettre d'agir sur leur environnement.

Professeure certifiée, j'enseigne dans un collège alsacien depuis une vingtaine d'années. C'est un établissement rural et isolé au sein duquel la vie de la communauté scolaire est paisible. J'essaie de tirer parti de la salle de langues et du matériel à notre disposition pour optimiser les conditions d'apprentissage en favorisant la coopération, levier auquel je crois tout particulièrement.

S'il me tient à cœur d'impliquer les élèves dans les décisions collectives prises en classe, si je les sollicite pour définir les critères d'évaluation ou si je leur donne quelques occasions de faire des choix, force est de constater que c'est généralement moi qui détermine les objectifs, les modalités et les rythmes d'apprentissage, leur confiant finalement peu de responsabilités les mettant à même de « conquérir leur autonomie ».

A quel moment puis-je affirmer que je permets aux élèves d'« exercer progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable » ?

Une jeune fille de 3^{ème} au ventre arrondi, sur le point de donner la vie et d'assumer les responsabilités de mère, a pointé du doigt ce paradoxe, malgré elle, en demandant simplement l'autorisation de jeter son mouchoir à la poubelle.

Julien, élève de 5^{ème}, adepte de jeux vidéo en ligne et locuteur indépendant, a-t-il d'autre choix que de suivre la même progression que les autres élèves de la classe dont le niveau d'anglais est encore balbutiant ?

Tim, élève en grande difficulté, peut-il espérer « réussir » alors que le rythme des cours s'accélère et que, dépassé, il semble bien incapable de suivre ?

L'école, qui cherche à rendre les élèves responsables et autonomes, semble ne leur accorder finalement que peu d'occasions de l'être ? Quelles libertés, quels choix réels les élèves peuvent-ils exercer dans la classe et dans leurs apprentissages ? C'est à la lumière de ce paradoxe qu'est né ce mémoire.

Dans *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent*, ouvrage dont le titre signifie que « les pratiques enseignantes ont des effets sur l'apprentissage des élèves » (Muller, 2017 : p. 23¹), François Muller invite à l'expérimentation en citant William Thackeray : « il n'est pas nécessaire de vouloir faire de grands changements mais [...] il importe plutôt de veiller à changer ce qui peut aisément l'être. » (*ibid.* p. 26).

Comment « contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible » ? (*op. cit.*)

Se pose dès lors la question de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et de leur rythme de travail. Comment leur permettre de faire des choix et les mettre aux commandes de leurs apprentissages afin qu'ils soient responsabilisés et qu'ils gagnent en autonomie ?

Le souvenir d'un « plan de travail » proposé à l'un de mes enfants en classe de CP a été ravivé à la lecture de l'ouvrage de Sylvain Connac intitulé *La personnalisation*

¹ Muller note : « à corrélérer avec les apports de Jean-Marc Monteil, CNRS, au colloque DPATE, « Contexte et performance scolaire », Poitiers, janvier 2001

des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collègue. Pour cet enseignant-chercheur, spécialiste des pédagogies de la coopération,

le plan de travail peut être entendu comme un document adapté 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 de travail à venir. L'enseignant valide le travail envisagé, le modifie si besoin, accompagne et oriente la réalisation, participe à l'évaluation globale du travail. (Connac, 2012a : p. 77)

Cet outil pédagogique a donc pour objectif de « ne plus placer l'enfant en position d'attente mais le rendre acteur, auteur et agent de ses apprentissages. »². Il s'inscrit dans une volonté de différenciation, de responsabilisation et d'autonomisation des élèves qui peuvent effectuer des choix (activités, ordre de réalisation des tâches, outils, aides, forme de travail) et se fixer des objectifs (remédiation, projet personnel). Développé en France par Célestin Freinet dès 1937 (Connac, 2010 : 56), le plan de travail est fréquemment utilisé dans les écoles maternelles et primaires et plus particulièrement dans les classes multi-niveaux.

Il nous a semblé intéressant de nous pencher sur l'utilisation de cet outil et d'en faire l'instrument du changement recherché dans deux classes de 5^{ème}.

Nous pensons que le plan de travail peut être un levier pour « donner aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires », « d'agir, d'échanger avec autrui », « de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable » comme y engage la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013.

S'il peut être un outil au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, sa mise en œuvre nous amène à nous demander :

En quoi le plan de travail peut-il favoriser les apprentissages linguistiques d'élèves de 5ème en cours d'anglais ?

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'anglais et prend appui sur les champs théoriques propres à la didactique des langues, à la psychologie et aux

2 <https://www.icem34.fr/ressources/ballard/29-projet-ecole-balard>

sciences de l'éducation. Cette problématique sera travaillée du point de vue des apprenants.

Afin de traiter cette question, nous aborderons dans une première partie le contexte de notre étude, dans une seconde partie les aspects théoriques relatifs au plan de travail et aux trois objectifs relevés dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, à savoir : l'engagement des élèves dans les activités scolaires, leur action et leurs échanges avec autrui et enfin leur « conquête » de l'autonomie. Au cours des trois parties suivantes, nous détaillerons le cadre méthodologique de notre recherche, présenterons et analyserons les résultats avant de tirer les avantages et les limites de notre travail au sein d'une discussion.

1. Le contexte

Après vingt ans d'enseignement dans ce même collège, il nous semble indispensable de décrire tout d'abord son climat scolaire, puisqu'il s'agit d'une des raisons principales de la réflexion engagée dans ce présent travail.

1.1. Un climat scolaire favorable

1.1.1. Définition

Pour le *School Climate Center* (Cohen, McCabe *et alii*, 2009)³,

le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. [...] Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école.

Il repose ainsi sur :

- la sécurité physique (règles claires communiquées, réponses claires aux violations de la règle, sentiment de sécurité) et émotionnelle (tolérance à la différence, réponses au harcèlement, résolution des conflits).
- l'enseignement (attentes élevées, différenciation, aide, encouragements, valorisation, etc.) et l'apprentissage (contenus disciplinaires, contenus transversaux, y compris sociaux, émotionnels, éthiques, etc.)
- les relations entre les personnes (respect, partage, soutien, collaboration, entraide), aussi bien au sein du collège qu'entre professionnels et familles)
- l'environnement physique (propreté, espace, matériel, esthétisme)
- le sentiment d'appartenance (sentiment d'être relié à la communauté scolaire et aux personnes)

Dans toutes ses études, l'OCDE rappelle l'influence du climat scolaire sur les apprentissages scolaires mais aussi sur le bien-être et le développement des élèves. (OCDE, 2009, livre IV, chapitre, IV).

Ces résultats sont corroborés par Debardieux *et al.* qui, dans un rapport à la DGESCO (2012 : 5), insistent sur les effets notoires mis en évidence par la recherche d'un climat scolaire positif sur la motivation à apprendre et sur la coopération entre élèves (cohésion de groupe, respect et confiance mutuels).

³ Cité par Debardieux *et al.* (2012 : 3)

Nous proposons de décrire le climat scolaire de notre établissement au regard de ces éléments.

1.1.2. Le climat scolaire de l'établissement

L'établissement, que son architecte a pensé comme une « cathédrale du savoir », peut surprendre tant par son architecture que par ses nombreuses références symboliques : un dragon-fontaine pour en protéger l'entrée, une porte cathédrale, des vitraux, une immense fresque, la salle des professeurs à l'étage le plus élevé, sommet de la connaissance, un hall dominé par un arbre de vie dont les racines sont représentées au sol par une mosaïque ou un bâtiment qui s'articule autour de deux ailes, comme l'aigle à deux têtes, symbole de la localité dans laquelle il se situe.

S'il a déjà vingt ans, le collège brille encore par son état et sa propreté, respecté par les adultes et les enfants qui semblent partager le sentiment d'appartenir à une même communauté. Il faut dire que les élèves, issus de vingt-deux villages environnants, ont fréquenté les mêmes écoles des Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI) et nombreux sont ceux qui se retrouvent régulièrement au sein des mêmes associations sportives, artistiques ou de loisirs. De la même façon, l'Amicale des personnels fédère la quasi majorité des adultes qui ont généralement plaisir à travailler ensemble pour un meilleur apprentissage des élèves et pour la réalisation de projets interdisciplinaires (stage d'intégration en 6ème, classe à thème, voyages, Enseignements Pratiques Interdisciplinaires, actions caritatives, jumelage avec une école en Allemagne...). D'autre part, les équipes de direction et de vie scolaire, très à l'écoute, conjuguent leurs efforts pour agir et réagir afin de garantir à chacun un cadre (respect des règles, des personnes, résolution de problèmes, Conseil de Vie Collégienne, Eco-délégués, etc) que Lescouarch (2018 : 86) considère comme « un élément structurant qui assure la sécurité physique et affective, permet à chacun d'assumer son rôle d'élève » et comme « une condition de l'instauration d'un climat de travail favorable aux apprentissages ».

Ainsi, de par la qualité de son environnement, des relations interpersonnelles, de l'engagement de l'équipe éducative pour prodiguer un enseignement adapté et instaurer un cadre sûr, on peut dire que le climat scolaire de cet établissement est très positif et donc favorable aux apprentissages. Le méso-contexte ainsi décrit, il convient de nous intéresser au micro-contexte de la salle de classe.

1.1.3. Le climat de la classe

En s'appuyant sur la définition du climat proposée par Gadbois (1974 : 274), Fortin et Filiault (2011 : 3) entendent le climat de classe comme « la perception globale qu'ont les membres de la classe d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent dans la classe ». Ils précisent que cette perception par les élèves semble davantage influencer leur rendement scolaire que le climat qui y règne réellement. (*ibid.* p. 6)

Mettre en place un climat de classe favorable aux apprentissages ne saurait se faire sans un espace adapté. La salle à notre disposition est confortable, lumineuse et très bien équipée puisqu'elle comporte notamment un tableau numérique interactif, neuf ordinateurs et une mallette de seize tablettes. Décorée aux couleurs de plusieurs pays anglophones, elle réserve une large place aux réalisations des élèves (photos, textes, affiches, objets, décorations, poèmes, dessins) et se veut une sorte de « sas » entre le collège et le cours d'anglais, un passage de la langue source à la langue cible, de la culture française aux cultures du monde anglophone, d'un ensemble de règles et de rituels à un autre.

L'aménagement de la salle, les règles de fonctionnement et les rituels évoluent au gré de décisions prises collectivement au cours de discussions en classe et plus récemment de « conseils coopératifs », plus formalisés (*cf* annexe 1). Les élèves participent ainsi à la vie de la classe (propositions et décisions pour mieux s'entendre, pour mieux s'organiser, pour mieux apprendre etc.) mais aussi à la constitution des projets (tâches, critères d'évaluation, présentation). Les bénéfices nous semblent multiples.

En effet, ces échanges permettent, d'une part, de faire évoluer les situations d'apprentissage et nourrissent, d'autre part, des valeurs démocratiques, une relation de confiance et un sentiment d'appartenance au groupe, ce qui, pour Mucchielli (1980 : 99), signifie : « sentir le groupe dans lequel on se trouve et se sentir soi-même de ce groupe ».

L'espace de travail et de vie que constitue notre salle de classe se caractérise donc par la qualité de son environnement physique et affectif, la richesse des interactions entre élèves et avec l'enseignante, la recherche collective des situations d'apprentissage et un sentiment d'appartenance qui nous semble fort. Pour toutes ces raisons, son climat scolaire peut être qualifié de très favorable.

La qualité du climat au sein de l'établissement et au sein de la classe constitue le point de départ de notre démarche. Les conditions matérielles et relationnelles représentent un appui considérable pour introduire l'outil pédagogique « plan de travail » et par là même, une nouvelle organisation du travail. Se pose dès lors, la question de sa mise en œuvre. Comment faire pour qu'il soit l'instrument d'un changement efficace ?

1.2. Une recherche-action en didactique de l'anglais

Pour répondre à ce type de problème, « l'enseignant en situation professionnelle peut mener une recherche-action dans laquelle il serait à la fois chercheur-théoricien et acteur sur le terrain. » (Catroux, 2002 : 14)

La recherche-action est une façon utile de pratiquer la recherche pour l'enseignant qui souhaite améliorer la connaissance de sa pratique. [...] Elle est donc adaptée à des situations où il est souhaitable d'appliquer une action pour obtenir un changement et, en même temps, de développer une meilleure compréhension qui permet d'instruire le changement même et d'améliorer une situation concrète. (ibid. p.11)

Adoptant une nouvelle posture de praticien-chercheur (le terme de « *reflexive practitioner* » nous semble plus adapté encore), nous allons conjuguer observation et réflexion et inscrire dans un cadre théorique nos interrogations ainsi que les modalités de notre action (*ibid.*).

Cette recherche-action s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'anglais.

Pour Bailly (1997 : 10),

le terme "Didactique"[...] renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage.

Notre étude se situe dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en collège et porte sur l'introduction de l'outil « plan de travail » en classe de 5^{ème}. Il s'agit donc de décrire :

- a. notre objet d'enseignement, c'est-à-dire l'appropriation de l'anglais de manière à acquérir « un niveau d'autonomie et une capacité accrue à faire face à des situations de communication diverses, voire imprévues » (Ministère de l'éducation nationale, bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 17)
- b. nos objectifs en tant qu'enseignant
- c. les stratégies que nous mettons en œuvre

puis d'analyser :

- d. les transformations de compétences que cet enseignement induit chez l'élève
- e. les transformations de conduite que cet enseignement induit chez l'élève
- f. les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage.

Notre première tâche est la transposition didactique que Chevallard définit de la façon suivante :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit, [...], un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le 'travail' qui d'un objet de savoir fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. (Chevallard, 1985 : 39)

Il s'agit donc du travail de transformation que l'enseignant effectue pour adapter à ses élèves le savoir à enseigner déterminé par l'institution, en fonction de ses objectifs, de ses stratégies d'enseignement et du contexte de classe. Par conséquent, un examen des textes de références qui forment le cadre institutionnel nous permettra de définir le « savoir à enseigner » en anglais en cycle 4.

1.3. Le cadre institutionnel

Notre étude se situe dans le cadre du collège français dont le contenu à enseigner est défini par les programmes nationaux en vigueur depuis 2016. En langues vivantes étrangères,

les programmes ainsi que les compétences travaillées découlent du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui fait référence au Cadre européen commun de référence pour les langues.⁴ (Eduscol)

⁴ <https://eduscol.education.fr/cid114602/l-evaluation-du-socle-en-lve.html>

1.3.1. Le CECRL

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (Conseil de l'Europe, 2000) et son volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018) ont été conçus pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » (Conseil de l'Europe, 2000 : p. 9) et atteindre ce but « par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (*ibid*). Le Conseil de l'Europe précise que

« c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente, [...], à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination. » (CECRL, p. 9-10)

Ses enjeux sont donc politiques, économiques et démocratiques.

Le Cadre fournit une base commune pour l'élaboration de programmes, de matériels d'enseignement et d'apprentissage ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères.

Il préconise une perspective actionnelle qui considère l'apprenant comme un acteur social devant accomplir des tâches dans des circonstances données telles qu'un problème à résoudre ou une obligation à remplir.

A cet effet, l'apprenant est amené à développer des compétences, c'est-à-dire, « des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL, 2001 : 15), qui sont de deux ordres : la compétence à communiquer langagièrement et les compétences générales individuelles.

La compétence à communiquer langagièrement présente trois composantes :

- La compétence linguistique a trait au lexique, à la phonétique et à la syntaxe de la langue.
- La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue (règles d'adresse et de politesse, codes, rituels...)
- La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle de la langue (organiser, structurer, adapter son discours).

Les compétences générales individuelles reposent sur :

- Les savoirs, c'est-à-dire la connaissance du monde résultant de l'expérience sociale ou d'un apprentissage plus formel.

- Les savoir-faire, tant pratiques qu'interculturels.
- Les savoir-être, propres aux attitudes, valeurs et traits de personnalité de chacun.
- Les savoir-apprendre, capacités à découvrir l'autre, que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles.

Toutes ces compétences sont développées au travers des activités langagières de réception et de production, orales et écrites, mises en œuvre pour la réalisation des tâches. Elles sont déclinées en descripteurs selon une échelle de six niveaux permettant une évaluation critériée précise et commune à tous les pays utilisateurs.

Les programmes nationaux s'appuyant sur les recommandations du Cadre depuis le plan de rénovation des langues de 2005⁵, les séquences d'enseignement en anglais en collège s'articulent donc autour de projets à visée actionnelle permettant aux élèves de développer à travers des activités langagières des compétences à communiquer langagièrement mais aussi de compétences générales individuelles, telles qu'apprendre à apprendre, dans le but d'agir sur leur environnement.

Ces compétences s'inscrivent dans les différents domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui définit les finalités de la scolarité obligatoire.

1.3.2. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

« La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés. »⁶ Il engage donc la participation du professeur de langues.

Ainsi, le Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015 définit ce socle qui

doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves », c'est-à-dire,

⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

⁶ <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

« contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible.

Le diplôme national du brevet atteste la maîtrise du socle commun en fin de cycle 4, dit « cycle des approfondissements » et qui recouvre les classes de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture regroupe les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire en cinq grands domaines de formation :

1. Les langages pour penser et communiquer, dont la composante 2 est « comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale ».
2. Les méthodes et outils pour apprendre
3. La formation de la personne et du citoyen
4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques
5. Les représentations du monde et l'activité humaine

Le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 précise que « chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives. ». Ainsi, « les langues vivantes contribuent explicitement à l'évaluation de la maîtrise des domaines du socle, tout particulièrement le domaine 1 mais également les domaines 2, 3 et 5. » (Eduscol)

La contribution du professeur d'anglais au cours du cycle 4 ne relève donc pas seulement des langues-cultures. Il lui appartient aussi de développer des compétences transversales en cherchant notamment à faire des élèves qui lui sont confiés des citoyens responsables et en leur apprenant à apprendre pour qu'ils puissent se former tout au long de la vie.

Les objectifs des différents domaines sont déclinés dans les programmes d'enseignement.

1.3.3. Les programmes nationaux

Selon le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège :

Les programmes au collège définissent les connaissances essentielles et les méthodes qui doivent être acquises au cours du cycle par les élèves. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève.

En ce qui concerne les langues vivantes :

Les élèves apprennent en parallèle deux langues vivantes étrangères ou régionales. Ils acquièrent, à l'oral et à l'écrit, des compétences leur permettant de comprendre, d'exprimer, d'interagir, de transmettre, de créer. Dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle.

Pour le professeur d'anglais en collège, il s'agit donc, dans le cadre des programmes, de tenir compte des rythmes d'apprentissage des élèves et d'organiser des enseignements dans le but de leur faire acquérir des connaissances, des méthodes et des compétences langagières et culturelles.

Les cinq compétences langagières sont évaluées selon les critères et l'échelle définis par le CECRL et dont les programmes présentent des repères de progressivité. Il s'agit d'écouter et comprendre, lire et comprendre, parler en continu, écrire et enfin réagir et dialoguer.

La compétence culturelle consiste à découvrir les aspects culturels indissociables d'une langue. Les programmes définissent quatre thèmes culturels pour le cycle 4 afin de permettre aux élèves de se confronter à des genres et des situations de communication variés : langages, école et société, voyages et migrations, rencontres avec d'autres cultures.

Les objectifs recherchés sont les suivants :

Pour la LV1, en fin de cycle 4, tous les élèves doivent avoir au moins atteint le niveau A2 dans les cinq activités langagières [et] le niveau B1 dans plusieurs activités langagières. Pour la LV2, le niveau A2 du CECRL dans au moins deux activités langagières.

La progressivité des apprentissages s'inscrit donc dans une logique de cycle qui a pour objectif de tenir compte des différents rythmes d'apprentissage des élèves. Ainsi, l'enseignant doit permettre à chacun de pouvoir revenir sur ses apprentissages afin d'améliorer ses performances.

Les programmes nationaux, adossés au socle commun et au CECRL, mettent l'accent sur la nécessaire prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et de ce fait sur la nécessité pour les enseignants de proposer une approche différenciée.

« Tenir compte des spécificités de chaque élève pour permettre la réussite de tous ⁷ » est un objectif majeur de la réforme du collège de 2016 dont les maîtres-mots sont « mieux apprendre pour mieux réussir ». Pour atteindre cet objectif, la réforme a prévu « des temps d'accompagnement personnalisé pour tous les élèves ». (*ibid*, p. 12)

1.3.4. L'accompagnement personnalisé (AP)

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 dispose que :

Le collège unique est organisé autour d'un tronc commun qui nécessite des pratiques différenciées adaptées aux besoins des élèves. Celles-ci doivent favoriser l'épanouissement personnel et la construction de l'autonomie intellectuelle des élèves. Elles permettent la prise en charge spécifique des élèves, notamment de ceux en grande difficulté scolaire.

Le décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves précise que tous les élèves doivent bénéficier d'un accompagnement personnalisé pour approfondir leurs connaissances et compétences ou pour prendre en charge leurs difficultés. Il repose sur les programmes d'enseignement dans l'objectif de maîtriser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Les activités conduites ont deux objectifs :

- *favoriser l'autonomie et l'acquisition de méthodes de travail, compétences du domaine 2 du socle, par exemple en veillant à la compréhension du travail attendu et à l'organisation personnelle*

⁷ https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/College-Mieux-apprendre-pour-mieux-reussir_398622.pdf

- *renforcer la culture générale en proposant des activités telles que des recherches documentaires, des exposés, des interventions, ou encore en favorisant le développement de talents particuliers et de potentiels d'excellence*⁸.(Eduscol)

Le dispositif « accompagnement personnalisé », qui a pour but de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, propose donc une approche différenciée à chaque élève afin qu'il acquière les outils pour devenir autonome, renforce sa maîtrise des domaines du socle, développe sa culture générale et exploite au mieux son potentiel.

En langues vivantes, l'accompagnement personnalisé peut ainsi être entendu comme un temps privilégié pour permettre à l'élève de développer à son rythme ses compétences langagières et culturelle, ses stratégies d'apprentissage mais aussi mener à bien des projets qu'il définit. En effet, Dahm, Rochard et Tricot (2017 : 3) voient en l'AP trois dominantes à explorer en langues vivantes : les dominantes cognitive, stratégique et motivationnelle (cf annexe 2).

Pour ces auteurs, la dominante cognitive consiste à « développer et renforcer des compétences langagières ciblées (EE, CE, EOC, EOI, CO⁹) » et vise « la capacité à réaliser une tâche en autonomie ».

La dominante stratégique consiste à « se construire un répertoire de stratégies mobilisables, en prenant conscience de son activité mentale en situation d'apprentissage » et vise la « capacité à choisir et mettre en oeuvre des stratégies ».

La dominante motivationnelle consiste à « s'appuyer sur la dimension socio-affective et sensori-motrice pour soutenir la motivation, accompagner et renforcer l'apprentissage » et vise la « capacité à se fixer des buts d'apprentissage ».

Ainsi, Dahm, Rochard et Tricot établissent que

*L'enseignant de langue (ou d'une autre discipline) fixe les buts d'apprentissage (linguistiques et culturels) dans son enseignement au quotidien ; il peut faciliter les apprentissages et donc contribuer à l'autonomisation de l'élève lors des temps d'AP, en se plaçant au niveau des **processus** (niveau cognitif), des tâches et de leur **régulation** (niveau métacognitif) et enfin au niveau de la **motivation** (ibid, p.3)¹⁰*

⁸ <https://eduscol.education.fr/cid99430/l-accompagnement-personnalise.html>

⁹ EE : expression écrite, CE : compréhension écrite, EOC : expression orale en continu, EOI : expression orale en interaction, CO : compréhension orale

¹⁰ Je choisis de mettre en gras ces trois termes

D'autre part, ce dispositif s'appuie sur une possible réorganisation du travail puisque les textes officiels stipulent que :

différentes modalités d'enseignement peuvent être proposées (médiation entre élèves, tutorat, séance d'entraînement, ateliers, etc.) afin de diversifier les types de regroupements (groupe classe, groupes de besoins, de compétences, etc.)¹¹

L'accompagnement personnalisé relève des enseignements complémentaires qui prévoient deux ou trois heures dans chaque division du cycle 4 (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}). Si la constitution de « groupes à effectifs réduits ou des interventions conjointes de plusieurs enseignants peut être envisagée grâce à la dotation horaire supplémentaire donnée à chaque établissement ([...]trois heures par semaines et par division) » (*ibid*), ces possibilités sont à répartir sur l'ensemble des matières et il y a donc une forte probabilité pour que l'accompagnement personnalisé se fasse en classe entière, en la présence unique de l'enseignant et ne soit donc pas nécessairement fléché dans l'emploi du temps.

Ces auteurs soulignent également la complémentarité entre l'enseignement disciplinaire et l'AP qui,

par la souplesse qu'il offre, peut donc être le lieu privilégié du recul réflexif, du développement de stratégies, de la meilleure connaissance de soi dès lors que l'élève opère seul ou en groupe. (Dahm, Rochard et Tricot, 2017 : 9)

On peut donc dire que l'accompagnement personnalisé correspond davantage à une nouvelle approche de la part de l'enseignant qu'à un dispositif formalisé.

En résumé, l'AP, dispositif qui repose sur la **personnalisation des apprentissages**, encourage une **réorganisation du travail**. Il vise à soutenir la capacité à réaliser une tâche en **autonomie**, la capacité à **choisir** et mettre en œuvre des **stratégies** ainsi que la capacité à **se fixer des buts d'apprentissage**. Or ce sont là les fondements mêmes de l'outil pédagogique « plan de travail » que nous proposons d'utiliser comme support à l'accompagnement personnalisé.

¹¹ <https://eduscol.education.fr/cid99430/l-accompagnement-personnalise.html>

L'état des lieux du cadre institutionnel nous permet d'établir que le savoir à enseigner dans le cadre du cours d'anglais en cycle 4 correspond au développement de compétences qui relèvent des langues-cultures mais aussi très largement de compétences transversales.

La logique de cycle, la contribution de la discipline aux différents domaines du socle, la définition des performances langagières selon des descripteurs et leur évaluation par une échelle lisible, la volonté de différencier les apprentissages concourent pour viser l'optimisation des situations d'apprentissage et la meilleure exploitation possible du potentiel de chaque élève.

Résumé de la partie 1 :

Notre situation dans cet établissement, de par son climat scolaire positif, est favorable pour envisager un changement afin que chacun puisse « développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible » comme l'y engage la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013.

Nous proposons de mener une recherche-action sur les effets de l'introduction de l'outil pédagogique « plan de travail » sur les apprentissages linguistiques en cycle 4. Il s'agit d'inscrire sa mise en œuvre dans une démarche d'observation et de réflexion afin de mesurer les transformations de compétences et de conduite que l'utilisation du plan de travail en cours d'anglais induit chez des élèves de 5^{ème}.

Dans le cadre de séquences d'enseignement à visée actionnelle, ancrées dans un thème culturel, mettant en œuvre différentes activités langagières, il nous paraît intéressant d'utiliser le plan de travail comme support à l'accompagnement personnalisé en vue d'une meilleure maîtrise des objectifs du socle commun de connaissance, de compétences et de culture qui consiste, entre autres, à « donner aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable » (Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015).



2. Cadre théorique

2.1. Le plan de travail

2.1.1. Un siècle d'histoire

L'outil « plan de travail » a été introduit en France en 1937 par Célestin Freinet (Connac, 2010) qui s'est inspiré de trois tentatives d'individualisation des apprentissages menées au début du siècle aux États-Unis par Helen Parkhurst, en Angleterre par Carleton Washburne et en Suisse par Robert Dottrens. (Robbes, 2009 : 2).

Ces innovations s'inscrivent dans un courant pédagogique qui s'est formalisé en 1921 par la création de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN). Cofondée, entre autres, par John Dewey, Ovide Decroly, Jean Piaget et Maria Montessori, la LIEN a aussi bénéficié de la contribution d'Édouard Claparède, de Roger Cousinet, de Célestin Freinet et de son épouse Élise. Dans une Europe traumatisée par la Première Guerre Mondiale, désireuse de construire une société fraternelle, ce courant s'oppose à l'éducation traditionnelle et met en valeur des notions telles que « l'activité, la motivation, le projet, le respect de l'enfant, la coopération et la formation à la liberté » (Meirieu¹²)

En effet, Raab (2016 :12) rappelle que l'Éducation nouvelle place « l'enfant au cœur du système ». Il s'agit de respecter sa liberté pour former un homme libre, de favoriser son activité physique et mentale, de lui permettre de faire ses propres expériences (« *learning by doing* », Dewey), de s'appuyer sur ses centres d'intérêt (Decroly), de prendre en compte ses besoins et d'encourager l'apprentissage par essai-erreur (Claparède). En outre, la recherche d'autonomie des enfants est vue comme un facteur de développement moteur et cognitif. (Claparède, Piaget).

Ce courant s'appuie sur les méthodes actives qui ont pour objectif de rendre l'élève acteur de ses apprentissages et reposent ainsi sur le principe qu'on apprend mieux par l'expérience pratique, quand on rencontre un problème, quand on est impliqué dans un projet et quand on échange avec les autres¹³.

¹² <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/education-nouvelle.htm>

¹³ <https://pedagotheque.enpc.fr/2016/05/04/quest-ce-que-la-pedagogie-active/>

Élise et Célestin Freinet ont été les précurseurs des pédagogies coopératives qui s'inscrivent dans ces méthodes actives et dans le courant de l'Éducation nouvelle et dont l'un des outils caractéristiques est le plan de travail. (Connac, 2010 : 66). Selon Connac,

une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe », c'est-à-dire, « toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative. (ibid.)

Actuellement, les termes « pédagogies coopératives » renvoient à la pédagogie Freinet (PF), à la pédagogie institutionnelle (PI), à des mouvements pédagogiques comme l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) ou l'Institut Coopératif de l'École Moderne (l'ICEM) et sur internet à la « pédagogie du 3^{ème} type ». (ibid.)

Fréquemment mis en œuvre à l'école, les outils et techniques propres aux pédagogies coopératives font figure d'innovation dans le secondaire. Initiatives individuelles ou projets encadrés par les Cellules Académiques de Recherche et Développement en Innovation et en Expérimentation (CARDIE), elles peuvent être inspirées des travaux et ouvrages de Sylvain Connac, comme en attestent les auteurs du livre *Osez les pédagogies coopératives au collège et au lycée* (Caron et al, 2018).

C'est à la lecture de ces ouvrages et par la volonté de modifier notre posture enseignante que nous avons cherché à nous inspirer des outils, techniques mais aussi des principes qui caractérisent ces pédagogies coopératives.

2.1.2. Un outil construit

Freinet s'appuie sur la vie, le quotidien et l'environnement des élèves pour éveiller leur désir d'apprendre. Il encourage la rédaction de textes libres, développe l'échange avec d'autres écoles de textes que les élèves écrivent et impriment puis de films qu'ils réalisent. Il fait également naître un journal que les élèves font vivre. Avec la contribution de son épouse et d'enseignants qui rejoignent « le Mouvement Freinet », il constitue des fichiers autocorrectifs et un ensemble de ressources de savoirs intitulé *Bibliothèque de Travail* (BT). (Connac, 2010)

En 1937, il introduit le plan de travail dans son école de Vence, en réponse à l'hétérogénéité de la classe qui compte des enfants turbulents de banlieue parisienne mais aussi de jeunes réfugiés espagnols ne parlant pas français. « Les élèves naviguent dans la classe entre des activités individuelles (guidées par les fichiers

autocorrectifs) et des activités de groupe autour d'un objectif précis » (Connac, 2010 : 56).

Tel est précisément l'objet de notre recherche : autoriser les élèves à se mettre en mouvement pour qu'ils se dirigent eux-mêmes. Les quatre piliers de la Pédagogie Freinet (Connac, 2010 : 58) nous apparaissent alors comme des pistes à explorer :

- l'expression libre des élèves dans un espace qui valorise leurs productions.
- la coopération entre pairs pour recevoir de l'aide et des informations mais aussi en donner en adoptant une posture d'enseignant.
- les techniques éducatives et outils pédagogiques qui visent « le retrait de l'enseignant pour davantage d'engagement des élèves »
- le tâtonnement expérimental ou « méthode naturelle » qui consiste à « faire, et en faisant se tromper, réussir progressivement pour se construire des connaissances et développer des compétences basées sur l'interaction avec son milieu ». En d'autres termes, valoriser le statut de l'erreur.

Dans les années 1950, Fernand Oury, adepte des techniques de Freinet, développe des outils pour les adapter au milieu urbain et donne naissance à la Pédagogie institutionnelle (Jeanne, 2008 : 115). Pour rompre avec la dualité enseignant/élève, la pédagogie institutionnelle introduit des institutions comme instruments de médiation afin d'établir une relation ternaire. Ainsi, « le maître et l'élève, mais aussi les élèves entre eux, se parlent... à propos de quelque chose » (*ibid.* p. 116)

Ces institutions sont « un ensemble de réunions, de règles de fonctionnement et de fonctions clairement déterminées, constamment perfectionnées, affinées, évaluées » (*ibid.* p.117), telles que le conseil coopératif que nous avons choisi de mettre en place depuis le mois d'octobre (*cf* annexe 1). C'est un temps de parole et d'échange encadré par un élève président et un élève secrétaire où chacun est amené à s'exprimer, analyser et décider, la parole de l'enseignant ne valant pas plus que celle des élèves.

S'inspirant du judo, Fernand Oury développe aussi un système de ceintures dont les couleurs correspondent aux niveaux de maîtrise de compétences identifiées. « Lorsqu'un enfant est ceinture verte dans un domaine précis, il s'entraîne aux items de la ceinture bleue et demande à en passer les épreuves une fois cet entraînement achevé ». (Connac, 2010 : 62). A l'école, des fichiers autocorrectifs ainsi conçus s'articulent à l'utilisation du plan de travail. C'est le cas, par exemple, des fichiers PIDAPI (Parcours Individualisé Des Apprentissages en Pédagogie Institutionnelle).¹⁴

Pour résumer, les pédagogies coopératives se caractérisent par les différentes « institutions » qui les structurent : le conseil coopératif, l'entraide, les messages clairs, les « Quoi de neuf ? » ou boîte à textes libres, les ceintures de compétences et le plan de travail qui nous intéresse tout particulièrement.

Nous retenons que le plan de travail ne peut être compris que s'il est considéré comme un outil construit intégré à une organisation collective auxquels les élèves sont préparés. Le conseil coopératif a été introduit. Toutefois, nous choisissons d'explorer en classe cette année le plan de travail uniquement.

2.1.3. L'utilisation du plan de travail

Selon Connac (*op.cit.*), le plan de travail peut être entendu comme

*un document adapté 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 de travail à venir. L'enseignant **valide** le travail envisagé, le modifie si besoin, suit, accompagne et oriente la réalisation, participe à l'évaluation globale du travail.*¹⁵

Le « plan de travail » est donc un support pour trois étapes de l'apprentissage :

- l'élève planifie son travail : il prend connaissance des tâches définies par l'enseignant et inscrit des activités qui relèvent d'un projet personnel (réalisation et/ou remédiation).

¹⁴ <https://pidapi-asso.fr/>

¹⁵ Je choisis de mettre ces termes en gras

- il réalise ses travaux : il choisit l'ordre de réalisation, la forme de travail, l'aide, les outils et s'auto-corrige, ce qui présuppose la mise à disposition des corrigés.
- il évalue son travail et prend en compte les conseils de l'enseignant qui contrôle et valide le travail accompli (feedback ou rétroaction), afin d'élaborer un nouveau plan de travail.

On note que la notion de projet est centrale dans le plan de travail. En ce sens, il diffère de la feuille de route qui laisse à l'élève le choix de l'ordre des tâches et du contrat de travail qui lui permet de choisir aussi des activités. Comme l'indique le tableau ci-dessous, la notion de projet implique aussi un autre rôle de l'enseignant qui n'est pas de « choisir » et « contrôler » mais de « susciter les initiatives » et d'« aider au choix ».

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

Figure 1 : Différentes déclinaisons (Sylvain Connac et Cécile Morzadec, site de l'ICEM 34)

« La planification du travail s'effectue à partir de supports et de matériels qui proposent une progressivité »¹⁶(Connac et Morzadec, 2017, site de l'ICEM 34). Il s'agit d'adosser le plan de travail à une programmation des enseignements (la prévision des savoirs à enseigner, outil propre à l'enseignant), à une progression des apprentissages, c'est-à-dire, « *une grille d'items ordonnés, à partir de laquelle chaque*

¹⁶ ICEM 34, fiche 8 « les plans de travail » <https://www.icem34.fr/ressources/organiser-la-cooperation>

élève va évoluer en fonction de ses capacités et de son travail » et des fichiers autocorrectifs. (*ibid.*)

Cela pose la question du matériel pédagogique sur lequel l'enseignant peut s'appuyer. En effet, s'il existe, pour l'école, des fichiers proposant des activités par paliers de difficulté permettant l'évaluation par ceintures par exemple, cela n'est pas le cas pour le collège et le lycée. Dans notre situation, cela présuppose la constitution d'un tel outil (et donc une charge de travail très lourde) puisque nous n'avons pas connaissance de l'existence de fichiers de ce type pour l'enseignement de l'anglais en collège.

En résumé, le plan de travail est un outil construit qui s'intègre à un travail collectif reposant sur des institutions et sur des valeurs. Il constitue un support pour l'organisation du travail afin que l'élève puisse planifier ses activités et réaliser des projets personnels, accompagné par l'enseignant. Sa mise en œuvre présuppose une programmation bien établie des apprentissages et un matériel offrant à l'élève une progression par paliers. Se pose la question de l'absence d'un tel matériel en collège.

Nous avons établi le plan de travail comme un outil pédagogique au service d'une organisation du travail en classe qui repose sur la planification des apprentissages par les élèves. Nous proposons de voir comment il peut favoriser leur engagement dans les activités scolaires, leur action et leurs échanges avec autrui et enfin leur « conquête » de l'autonomie, comme l'y invite le socle commun de connaissance, de compétences et de culture.

2.2. S'engager dans les activités scolaires

Les chercheurs considèrent de plus en plus l'engagement comme un « antidote » à l'échec, à l'ennui et au décrochage scolaire (Fredericks, Blumenfeld et Paris, 2004 : 60) et donc comme un objectif pour améliorer l'école (Fredricks et al, 2011 : 2).

2.2.1. Définition

L'engagement de l'élève peut être entendu comme sa mobilisation pour apprendre. En effet, Meirieu (1987 : 86) associe les termes « engagement » et

« mobilisation » et précise qu'ils sont le résultat d'un désir et d'une volonté, donc d'une motivation. Charlot (1997 : 63) ajoute la notion d'« investissement » quand l'élève « réunit ses forces » et « fait usage de soi comme d'une ressource ». Delamarre (2007 : 137) retient que l'engagement de l'apprenant constitue aussi une « mise en mouvement psychique et corporelle » qui se caractérise par une « manifestation ou expression [...] dans l'activité ». Il précise que si certains élèves interviennent de manière pertinente, d'autres s'engagent de façon plus discrète en étant attentifs ou concentrés et que la participation ne constitue donc pas un critère de mobilisation.

Pour Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004 : 60), l'engagement scolaire comporte trois dimensions, interdépendantes et sensibles au contexte d'apprentissage : la dimension comportementale, la dimension émotionnelle et la dimension cognitive.

L'engagement comportemental, fondamental pour la réussite et pour prévenir le décrochage scolaire, relève de la présence des élèves en classe, de leur participation dans les activités scolaires et de leur interaction avec leurs pairs.

L'engagement émotionnel repose sur les réactions positives (intérêt, joie...) ou négatives (ennui, anxiété, tristesse...) envers les enseignants, les pairs, les disciplines scolaires et l'école. Un engagement émotionnel positif (intérêt, enthousiasme, sentiment d'appartenance) crée un lien envers l'école et influence la volonté de travailler de l'élève.

L'engagement cognitif est défini par le degré d'investissement intellectuel de l'élève dans ses apprentissages. Il implique que l'élève soit prêt à déployer les efforts nécessaires pour comprendre des idées complexes ou pour maîtriser des habiletés difficiles.

S'engager dans une activité, c'est donc être motivé et être en mesure de mobiliser des ressources cognitives et affectives pour agir.

Nous proposons de concentrer notre attention sur la dimension cognitive de l'engagement afin de comprendre comment l'enseignant peut la favoriser.

2.2.2. L'engagement cognitif

Selon Greene (2015), l'engagement cognitif repose sur les stratégies d'apprentissage, l'autorégulation et la persévérance. Kozanitis, Leduc et Lepage (2018 : 23) y ajoutent un quatrième élément : la situation d'apprentissage.

2.2.2.1. Les stratégies d'apprentissage ou stratégies cognitives

Les stratégies d'apprentissage ou stratégies cognitives peuvent viser un apprentissage en surface ou en profondeur.

L'apprentissage en surface se caractérise par des actions cognitives de base telles que la mémorisation ou la répétition qui relèvent davantage de la reproduction que de la compréhension des contenus à apprendre. L'apprenant vise des buts de performance à court terme pour restituer des connaissances, réussir une évaluation ou un examen. (Greene, 2015 :15)

L'apprentissage en profondeur se caractérise par des actions cognitives de hauts niveaux comme la pensée critique, logique, réflexive, métacognitive et créative. Il utilise des connaissances déjà acquises pour construire un nouveau réseau de connaissances plus complexes. L'apprenant ne vise plus un but de performance mais un but de maîtrise, c'est-à-dire le développement de compétences. (*ibid.*)

Greene insiste sur l'importance de mettre en œuvre des stratégies variées plutôt que maîtriser les seules stratégies d'apprentissage en profondeur. (*ibid.* p. 27)

Le principe de ces stratégies s'appuie sur la théorie constructiviste de l'apprentissage selon laquelle la connaissance ne se transmet pas mais se construit à partir de ce que l'apprenant sait déjà. Pour Piaget (1966), l'apprenant doit agir pour qu'il y ait apprentissage, c'est-à-dire manipuler, réorganiser ou transformer son environnement. Dans ce sens, s'engager pour apprendre, c'est être actif et donc ne pas seulement recevoir ou mémoriser des informations, comme le précise King (1993 : p. 31) :

Active learning simply means getting involved with the information presented-really thinking about it (analyzing, synthesizing, evaluating) rather than just passively receiving it and memorizing it.

Ainsi, Chi et Wylie (2014) ont observé que le niveau d'apprentissage des apprenants varie en fonction de leur mode d'engagement cognitif avec le matériel d'apprentissage. Autrement dit, ce n'est pas tant le matériel en lui-même qui détermine le niveau d'apprentissage mais l'activité que l'apprenant réalise. Le modèle ICAP

qu'elles ont établi est une taxonomie qui décrit quatre modes d'engagement cognitifs (**P**assif, **A**ctif, **C**onstructif et **I**nteractif) correspondant à des niveaux d'apprentissage graduels (**I** > **C** > **A** > **P**).

Le mode d'engagement passif repose sur la **réception** d'informations provenant du matériel d'apprentissage. Ainsi, quand un élève lit un texte à voix haute ou en silence, son engagement cognitif est limité et prédit un niveau d'apprentissage plutôt faible sur le long terme.

Le mode d'engagement actif relève de la **manipulation** d'informations provenant du matériel d'apprentissage, par exemple souligner, surligner, copier les éléments essentiels de ce texte.

Le mode d'engagement constructif implique la **production** d'informations qui ne sont pas fournies dans le matériel d'apprentissage. Cette production peut consister à réaliser une carte mentale, résumer avec ses propres mots, poser des questions, etc.

Le mode d'engagement interactif repose sur un **dialogue** en binômes ou en petits groupes. Les élèves sont, par exemple, invités à se poser des questions mutuellement sur le texte lu.

Par les activités proposées, l'enseignant peut donc amener les élèves à s'engager selon des modes qui relèvent de différentes stratégies cognitives et correspondent à différents niveaux d'apprentissage. La taxonomie proposée par le modèle ICAP peut être un outil utile pour penser le contenu des cours et du plan de travail, support qui propose à l'élève d'autoréguler ses apprentissages.

2.2.2.2. L'autorégulation

Pour Proust (2019 : 4),

un apprentissage est autorégulé quand l'apprenant se fixe un but d'apprentissage et accepte d'effectuer les exercices qui y conduisent. Il adopte alors une certaine stratégie pour l'atteindre, en surveille attentivement l'application, évalue son progrès relativement à ce but, et enfin évalue la correction des résultats produits.

L'autorégulation relève donc de trois étapes qui consistent à planifier ses apprentissages, être actif pour apprendre et évaluer ses résultats.

Greene (2015) ajoute la capacité de l'apprenant à répondre aux rétroactions (ou feedback) de l'enseignant par des ajustements de ses méthodes et de son comportement.

On note que ce processus cyclique correspond parfaitement aux principes d'utilisation du plan de travail (*cf supra* 2.1.3) qui repose donc sur l'autorégulation des apprentissages. Cette question sera développée *infra* 2.5.

2.2.2.3. La persévérance et l'effort

Fredricks *et al.* soulignent qu'il n'y a pas d'engagement sans effort :

Cognitive engagement draws on the idea of investment; it incorporates thoughtfulness and willingness to exert the effort necessary to comprehend complex ideas and master difficult skills. (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004 : 60)

Selon le CNRTL, l'effort est « la mise en œuvre de toutes [ses] capacités [...] pour vaincre une résistance ou surmonter une difficulté ». Persévérer, c'est « s'acharner, s'obstiner, persister, poursuivre » cet effort.

Il sera intéressant de voir si les activités du plan de travail parviennent à susciter effort et persévérance face aux difficultés, éléments qui dépendent aussi de la situation d'apprentissage. (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006)

2.2.2.4. La situation d'apprentissage

Kozanitis *et al.* (2018 : 24) notent que l'engagement cognitif est influencé par la situation d'apprentissage. Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006 : 149) parlent de « *climat motivationnel* » qui se caractérise

« non seulement par l'environnement d'apprentissage mis en place par l'enseignant, ses comportements observables [...], mais également par le fait qu'il est susceptible d'activer certains états internes chez l'élève en fonction des perceptions qu'il a de cet environnement. ».

Ces perceptions relèvent notamment des buts d'apprentissage vers lesquels l'enseignant oriente l'élève. Selon la théorie des buts d'accomplissement (TBA) d'Elliot et Dweck (2005), ceux-ci guident les prises de décision et les comportements des individus pour être compétents. Ainsi, en milieu scolaire, les chercheurs ont montré qu'en instaurant un climat de maîtrise (Ames, 1992) qui met en avant l'apprentissage, les progrès personnels, le travail et les efforts, un enseignant a davantage de chance de susciter les buts de maîtrise que dans des situations de compétition ou de

comparaison sociale qui mettent en avant les buts de performance. (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006 : 151). Les élèves qui perçoivent ce climat de maîtrise utilisent des stratégies d'études plus efficaces, s'orientent vers des tâches de défi, ont une attitude plus positive envers le cours, et croient à l'effet de l'effort sur la réussite. Un climat de maîtrise affecte donc de manière positive les dimensions affective, cognitive et comportementale de l'engagement dans les apprentissages. (*ibid*, p. 152)

A partir des travaux de Maehr et Midgley (1991), Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006 : 153) ont synthétisé les éléments d'un climat de maîtrise ainsi que les stratégies susceptibles de le nourrir. Nous choisissons de prendre appui sur le tableau qu'ils ont réalisé pour développer davantage encore un climat de maîtrise au sein de nos classes (*cf* annexe 3).

Il s'agit de :

- mettre en avant les objectifs de l'apprentissage et le plaisir d'apprendre
- responsabiliser les élèves, leur permettre de faire des choix
- proposer des activités qui posent des défis
- développer la capacité à s'auto-réguler
- reconnaître leurs efforts et leurs progrès et les amener à en prendre conscience
- développer la coopération entre élèves

Les stratégies que l'enseignant doit mettre en œuvre pour nourrir un climat de maîtrise relèvent autant de l'organisation du travail que de valeurs qui correspondent en tous points à l'outil pédagogique « plan de travail » tel qu'il est envisagé au sein des pédagogies coopératives.

Pour résumer, ce tableau explicite les relations entre les trois types d'engagement scolaire et les quatre dimensions de l'engagement cognitif, tous résultats de la motivation (ou des motivations) de l'élève à apprendre.

FIGURE 1

RELATION ENTRE LES PRINCIPAUX CONCEPTS RELATIFS À L'ENGAGEMENT COGNITIF

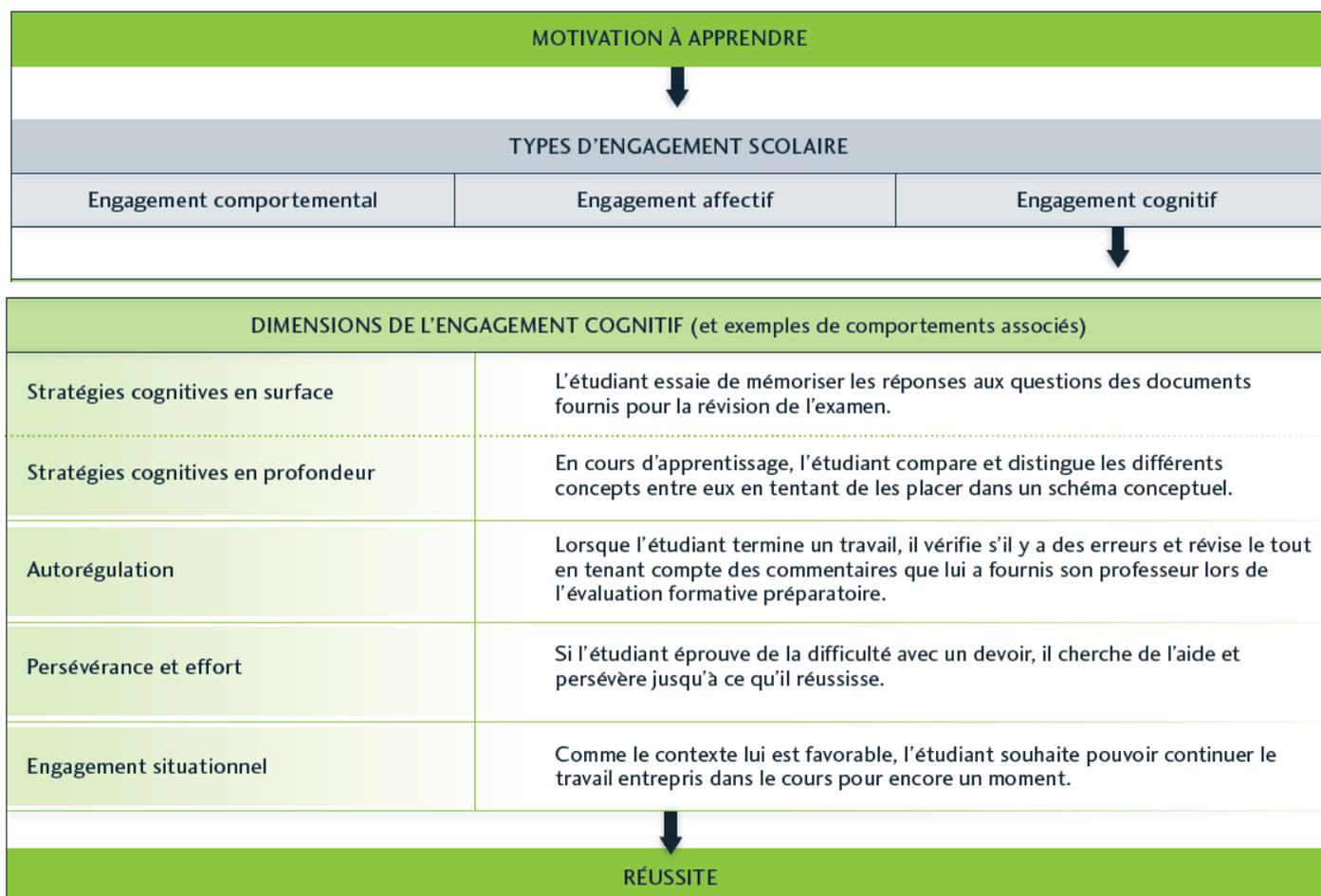


Figure 2 : Relation entre les principaux concepts relatifs à l'engagement cognitif (Kozanitis, A., Leduc, D., & Lepage, I. : 2018 : p. 25).

2.2.3. La théorie de l'autodétermination

2.2.3.1. Définition

Selon Viau (1994 : 7), la motivation dans un contexte d'apprentissage est

« un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »

Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) ont recensé les travaux relatifs à la théorie de l'autodétermination ou TAD (Deci et Ryan, 2002) qui classe six types de motivations en fonction de leur degré d'autodétermination.

Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue. (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006 : 159)

En contexte scolaire, les élèves font preuve d'une motivation autodéterminée quand ils s'engagent dans les activités :

1. pour le plaisir (motivation intrinsèque aux sensations), pour le sentiment de maîtrise qu'ils en retirent (motivation intrinsèque à l'accomplissement) ou pour la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau (motivation intrinsèque à la connaissance). La **motivation** est **intrinsèque**¹⁷ car l'élève mène l'action par intérêt et plaisir sans attendre de récompense.
2. parce qu'elles correspondent à leurs valeurs et leurs besoins (**motivation extrinsèque intégrée**)
3. pour atteindre des buts personnels (**motivation extrinsèque identifiée**)

Ils font preuve d'une motivation non-autodéterminée lorsqu'ils s'engagent dans une activité :

4. à cause de pressions internes comme la culpabilité (**motivation extrinsèque introjectée**)
5. parce qu'ils s'y sentent obligés par des récompenses ou des contraintes (**motivation extrinsèque**¹⁸ **externe**)
6. lorsqu'ils ne perçoivent aucun lien entre leurs actions et leurs résultats (**l'a-motivation**).

¹⁷ Intrinsèque : « qui est inhérent à quelqu'un », définition du dictionnaire Larousse

¹⁸ Extrinsèque : « qui vient du dehors », définition du dictionnaire Larousse

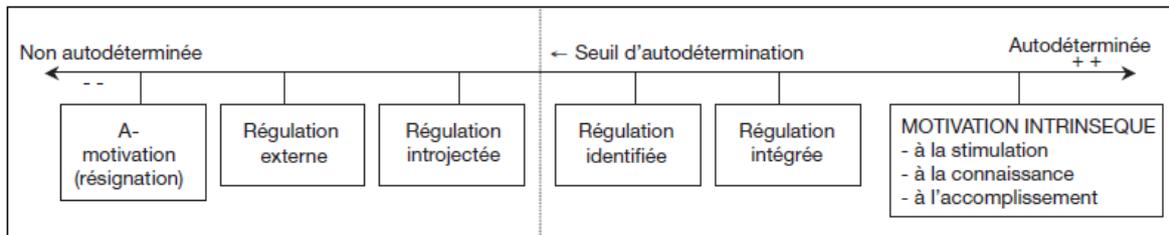


Figure 3 : Résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la TAD et ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006 :160)

Les études ont montré que ces six différents types de motivation ont des conséquences sur les dimensions cognitives, affectives et comportementales de l'engagement. A l'école, plus les formes de motivation sont autodéterminées, plus leurs conséquences éducatives sont positives (attention, plaisir, persistance dans l'apprentissage, performances élevées).

Selon la TAD, la motivation serait étroitement corrélée à l'expression de trois besoins psychologiques fondamentaux :

les besoins de compétence (le désir d'interagir efficacement avec l'environnement), d'autonomie (le désir d'être à l'origine de son propre comportement), et de proximité sociale (le désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives). (ibid)

Les réponses à ces trois besoins sont donc des leviers pour favoriser les formes de motivations les plus autodéterminées susceptibles d'engager les élèves dans les activités.

2.2.3.2. Favoriser la motivation autodéterminée

Dans leur recension, Sarrazin, Tessier et Trouilloud ont relevé les éléments susceptibles de nourrir la motivation intrinsèque et ceux susceptibles de développer une motivation extrinsèque mais autodéterminée, *i.e.* une régulation intégrée (valeurs, besoins) ou identifiée (buts personnels).

Ainsi, la motivation intrinsèque est catalysée par les tâches qui présentent un défi, les feedbacks positifs et formatifs qui nourrissent les sentiments d'efficacité et de compétence ainsi que par les possibilités de décider soi-même.

Pour développer une motivation extrinsèque mais autodéterminée, les chercheurs ont relevé trois comportements : offrir des choix aux élèves, justifier l'utilité des activités scolaires et reconnaître les affects et ressentis des élèves.

Laisser les élèves choisir, c'est leur permettre d'exprimer leurs intérêts, leurs préférences et leurs valeurs. La recherche montre que la motivation autodéterminée se développe quand l'enseignant laisse aux élèves la possibilité de choisir la tâche qui représente pour eux un défi, quand il tient compte de leur opinion dans l'organisation de la classe (choix de situations d'apprentissage ou d'un camarade de travail) et quand il les incite à prendre des initiatives. Les prises d'initiatives peuvent relever aussi du domaine cognitif. Il s'agit d'accompagner les élèves dans l'élaboration de raisonnements personnels et complexes pour qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages.

Justifier l'utilité des activités scolaires par des raisons intrinsèques de faire la tâche (épanouissement personnel, apporter sa contribution à la classe) est source d'un meilleur apprentissage, de plus de persévérance et de performances plus élevées que des justifications de nature plus extrinsèque (récompense, valorisation de soi, compétition).

Reconnaître les affects et ressentis des élèves envers des activités scolaires, c'est accepter que ces sentiments puissent être négatifs (désintérêt, ennui), faire preuve d'empathie à leur égard et être chaleureux.

Deci *et al.* (1994) ont montré que ces trois facteurs combinés conduisent à davantage de motivation autodéterminée que chacun d'eux pris isolément.

Pour résumer, la théorie de l'autodétermination permet d'identifier les types de motivation propices à l'engagement des élèves dans les activités scolaires, à savoir, la motivation intrinsèque et les motivations extrinsèques, qu'elles soient intégrées (valeurs, besoins) ou identifiée (buts). Les leviers susceptibles de favoriser ces types de motivation et que la recherche a mis en évidence relèvent des besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale. Concrètement, il s'agit de proposer des tâches qui présentent un défi, d'apporter des feedbacks positifs et formatifs, d'encourager les initiatives, de permettre de décider soi-même, de justifier l'utilité des activités et de reconnaître les affects et ressentis des élèves.

Ces stratégies mettent en évidence qu'un climat de maîtrise nourrit les motivations les plus autodéterminées. Elles correspondent précisément à la démarche que nous souhaitons adopter en introduisant le plan de travail en cours d'anglais.

Résumé de la partie 2.2 :

L'engagement, qu'il soit comportemental, émotionnel ou cognitif, relève de différentes formes de motivation plus ou moins autodéterminées. La TAD permet de cibler les formes de motivation que l'enseignant doit chercher à catalyser par l'intermédiaire du plan de travail en répondant aux besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale des élèves.

Permettre aux élèves de s'engager cognitivement, c'est s'appuyer sur la TBA pour chercher à instaurer un climat de maîtrise, les amener à persévérer dans l'effort et développer leur capacité à autoréguler leurs apprentissages, objectif pour lequel le plan de travail semble particulièrement adapté.

C'est aussi leur permettre d'être cognitivement actif en mettant en œuvre des stratégies d'apprentissage variées qui visent un niveau d'apprentissage en profondeur. Le modèle ICAP peut guider l'enseignant dans la conception des cours mais aussi du plan de travail.

Pour toutes ces raisons, le plan de travail peut être un outil pour « donner aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires ». (*op. cit.*)

Nous retenons qu'un levier essentiel pour favoriser la motivation autodéterminée, et donc l'engagement des élèves, consiste à répondre à leur besoin de proximité sociale. Le plan de travail peut-il être un outil pour « donner aux élèves les moyens [...] d'agir, d'échanger avec autrui » ?

2.3. Agir, échanger avec autrui

« Agir avec quelqu'un, agir ensemble », « travailler conjointement avec quelqu'un en vue de quelque chose » est la définition du verbe « coopérer » que propose le Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL).

Donner aux élèves les moyens d'« agir, échanger avec autrui », c'est donc les mettre à même de coopérer avec leurs pairs afin d'atteindre un but commun.

2.3.1. Définition

Pour Olry-Louis (2011 : 4), la coopération en milieu d'apprentissage est un processus. C'est « la façon dont les membres d'une dyade¹⁹ ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins ».

Olry-Louis (2003 : 4) ajoute qu'à l'école, « toute tâche coopérative poursuit [...] une double finalité : pratique et épistémique²⁰ ». Il est effectivement question pour les élèves de chercher à résoudre un problème et pour l'enseignant d'atteindre un objectif cognitif précis, l'apprentissage d'un concept ou de procédures de résolution, par exemple.

Connac définit la coopération comme

l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles oeuvrent et agissent ensemble. Plus précisément, une coopération dans le rapport au savoir peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe. En contexte scolaire, elle se traduit également par l'organisation de démarches de projets, de conseils coopératifs, de jeux coopératifs et de marchés de connaissance. (Connac, 2017 :151)²¹

Connac fait référence ici aux dispositifs et institutions de la pédagogie coopérative abordées *supra*. (cf 2.1.1)

Dans sa revue de la littérature sur la coopération, Reverdy (2016) précise qu'apprentissage coopératif, apprentissage coopérant et pédagogie coopérative sont trois traductions du concept de *cooperative learning* et qu'il constitue, selon Gillies (2014), l'« une des plus grandes innovations éducatives de la période récente ».

En effet, l'introduction de la coopération à l'école en Europe remonte au début du XXe siècle et correspond, selon Lehraus et Rouiller (2008) à trois périodes :

- une période « idéologique » avec le mouvement de l'Éducation nouvelle et notamment Freinet pour qui la coopération est un choix social et un moyen d'éduquer à la citoyenneté

¹⁹ binôme

²⁰ Relatif à la connaissance

²¹ J'ai choisi de mettre ces termes en gras

- une période « psychosociologique » avec le courant de la pédagogie institutionnelle, qui voit en la coopération une façon de faire participer activement les élèves
- une période « didactique », toujours d'actualité, qui considère, comme Meirieu, la coopération comme une méthode d'apprentissage parmi d'autres et vise le développement cognitif des élèves.

Faire coopérer les élèves, c'est donc favoriser des formes de travail qui les amènent à interagir pour qu'ils atteignent un but mais aussi pour qu'ils s'engagent cognitivement dans leurs apprentissages et développent des valeurs citoyennes telles que le partage, l'échange, la solidarité, le respect et le soutien.

De nombreuses études portent sur les bénéfices d'une telle approche.

2.3.2. Coopérer, pour quoi ?

Reverdy (2016 : 17) rapporte que l'ensemble des recherches comparant les effets de la coopération, de la compétition et du travail individuel sur la réussite des élèves sont unanimes : la coopération est la plus efficace des trois quels que soient la discipline, l'âge des élèves et la tâche demandée.

En effet, les travaux ont montré que l'approche coopérative entraîne de meilleurs effets que le travail individuel ou la compétition sur le rendement scolaire, sur les attitudes scolaires (effort, motivation à apprendre, estime de soi, perception de compétence, sentiment d'auto-efficacité des élèves) et sur les habiletés sociales et relationnelles (relations positives entre les pairs, entraide, partage) (Plante, 2012).

De plus, Plante (2012) précise que l'approche coopérative concourt au développement de buts de maîtrise qui sont favorables à l'engagement cognitif des élèves dans les activités (*cf supra* 2.1).

Pour Connac (2017 : 149), « la coopération entre élèves [...] est explicitement identifiée comme étant en mesure de lutter contre les inégalités scolaires qui touchent en priorité les enfants les plus démunis ». Il s'agit, par l'entraide et le tutorat, de permettre à chacun d'aider et d'être aidé de sorte que l'enseignant ne soit plus la seule personne ressource. Outre une gestion de l'hétérogénéité ainsi facilitée, les formes de travail coopératif offrent aux élèves davantage d'occasions de participer et donc d'être actifs et valorisés. De plus, Connac souligne les répercussions de la coopération sur le climat scolaire puisque « les élèves habitués à travailler en groupe ont tendance à

se sentir mieux à l'école et à avoir une confiance plus élevée non seulement envers les autres élèves, mais aussi envers les enseignants, l'école et les institutions en général. » (France Stratégie, 2013)²².

Les bénéfices ainsi mis en exergue relèvent des dimensions cognitives, sociales et affectives indissociables de l'approche coopérative, comme le rappelle Tardif (2008).

Aussi nous paraît-il essentiel de tirer parti de ces résultats en permettant et même en encourageant la coopération entre pairs pour la réalisation du plan de travail. Se pose dès lors la question de la construction des connaissances dans un tel contexte.

2.3.3. Coopérer, pourquoi ?

2.3.3.1. La co-construction des apprentissages

L'approche coopérative s'appuie sur les théories constructiviste et socio-constructiviste des apprentissages.

Tardif (1992 : 96) relève deux perspectives, celle du traitement de l'information et celle du développement de l'individu.

Tout d'abord, les théories cognitives de l'apprentissage apportent un éclairage sur le traitement de l'information. Celle-ci doit être reliée à une information déjà assimilée pour l'être à son tour. Tardif (1992 : 97) précise que « l'apprenant doit s'engager dans une forme de restructuration cognitive ou d'élaboration du matériel. » Il ajoute qu'expliquer quelque chose à une tierce personne est l'une des meilleures façons d'y parvenir.

D'autre part, selon les théoriciens de la psychologie développementale, les interactions favorisent les acquisitions. Pour Piaget (1966),

les connaissances sociales – langage, valeurs, règles, moralité – ne peuvent s'apprendre que par l'interaction avec les autres. Selon lui, le contact des autres est fructueux parce que les échanges font surgir des conflits et provoquent un déséquilibre cognitif propice à l'apprentissage. Quand l'élève cherche à rétablir l'équilibre, une connaissance nouvelle se forme à un niveau supérieur de raisonnement. (Tardif, 1992 : 96)

²² <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/2013-01-10-bienetredeseleves-na313-ok.pdf>

Le conflit sociocognitif est donc un conflit bénéfique pour le développement de l'individu qui se déclenche en présence de pairs à condition d'avoir une « divergence cognitive » et un « désaccord social » (Reverdy, 2016 : 12). Piaget comme Vygotsky soutiennent tous deux que les interactions sont plus efficaces si l'un des partenaires est plus avancé. (Reverdy, 2016 : 8)

Par ailleurs, pour Vygotsky (1978),

l'activité collaborative entre les enfants favorise la croissance parce que les enfants d'âges semblables opèrent à l'intérieur de zones proximales de développement, ce qui amène le « modeling » d'un niveau de comportement plus élevé que ce qu'ils pourraient atteindre individuellement.(ibid.)

Le « *modeling* » consiste à prendre modèle sur ceux qui savent faire. En ce sens, il s'apparente à l'apprentissage dit vicariant qui repose sur l'observation des comportements des autres et des conséquences qui en résultent pour eux.

2.3.3.2. L'apprentissage vicariant

Selon Bandura, « à partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action. » (Bandura, 1980 : 29) Ce type d'apprentissage que Bandura nomme « vicariant » consiste donc à apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent. Il ne dispense toutefois pas d'élaborer graduellement comportements et savoir-faire par un processus d'essais et d'erreurs.

Nous avons vu que l'acquisition des connaissances sociales est indissociable des interactions entre les individus. Qu'il s'agisse de co-construction des savoirs résultants de conflits sociocognitifs ou de modèles à observer, la coopération est propice aux apprentissages.

2.3.4. Coopérer, comment ?

2.3.4.1. Les formes de coopération

L'approche coopérative telle que la décrit Connac (*op.cit.*) repose sur plusieurs dispositifs tels que le conseil coopératif ou le marché de connaissances. Nous proposons d'examiner quatre pratiques coopératives : l'aide, le tutorat, l'entraide et le travail en groupe.

Pour Connac, le travail en groupe permet à des élèves d'aborder à plusieurs une situation-problème afin de voir émerger un conflit socio-cognitif remettant en question les représentations initiales de chacun. Le but du travail est d'amener chaque élève à s'exprimer, à s'approprier le problème et à se trouver ainsi « dans des dispositions cognitives d'ouverture aux savoirs apportés par l'enseignant pour stabiliser ses représentations ou en construire de nouvelles. » (2017 : 152). L'intérêt du travail **en** groupe est donc surtout de susciter intérêt et questionnement. Il est à distinguer du travail **de** groupe qui consiste à œuvrer ensemble pour une réalisation commune.

La recherche montrant que les performances scolaires, l'estime de soi et la participation des élèves faibles sont plus élevées dans les interactions en dyades que dans les groupes de quatre élèves (Reverdy, 2016), nous choisissons de centrer notre attention sur le travail en dyades afin d'examiner comment il peut servir le dispositif « plan de travail ».

Pour Connac, la coopération repose sur deux principes qui évitent aux élèves aidés d'être stigmatisés : les élèves font la démarche de demander de l'aide s'ils en ont besoin et chacun est à même d'aider ou d'être aidé.

Celui qui reçoit de l'aide peut poursuivre son travail sans avoir à attendre que l'enseignant se libère ou que la réponse soit donnée collectivement. En outre, il apprend « en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux »²³, c'est l'apprentissage « vicariant » introduit par Bandura (1980) et repris par Reuchlin.

L'élève qui aide peut être choisi parce qu'il travaille la même compétence (Connac parle d'entraide), ou parce qu'il a déjà réussi cet apprentissage (il s'agit alors d'aide ou de tutorat).

L'entraide est une situation qui rassemble deux ou plusieurs élèves dans le but de résoudre un même problème ou une même difficulté. Leur relation est symétrique car leurs niveaux d'expertise peuvent être les mêmes et la situation est informelle puisqu'elle ne relève pas d'une organisation particulière. Les élèves sont alors « co-apprenants ». (Reverdy, 2016).

²³ <http://desette.free.fr/pmevtxt/LApprentissageVicariant.htm>

L'aide est une relation asymétrique qui correspond également à une situation informelle. Un élève qui se reconnaît expert vient apporter ses connaissances à un camarade qui en a manifesté le besoin pour lui permettre de poursuivre son travail de manière autonome. Cela présuppose qu'il puisse être identifié comme élève expert sur une compétence en particulier en inscrivant son nom sur un tableau destiné à cet effet, par exemple. Cette question rappelle le matériel nécessaire à la mise en œuvre d'un tel dispositif, notamment un tableau contenant la programmation des apprentissages.

Le tutorat revêt un caractère institutionnel. C'est donc une relation asymétrique et une situation formelle car elle relève d'une organisation précise : un élève, reconnu expert pour un temps donné et formé pour ce rôle (Connac préconise le passage d'un brevet), accompagne l'un de ses camarades en vue d'atteindre un objectif précis.

Ces trois formes d'aide profitent à celui qui la reçoit mais aussi et surtout à celui qui l'apporte « principalement parce qu'il développe des stratégies d'ancrage de ses apprentissages » (Connac, 2012 : 102), à savoir la réactivation de ses connaissances et de ses compétences, la verbalisation, la confrontation quand il essaie de se faire comprendre, et le transfert de ses apprentissages dans un autre contexte.

Aide, entraide et tutorat se distinguent donc par leur caractère symétrique ou asymétrique et par leur situation plus ou moins formalisée qui implique un travail d'organisation de la part de l'enseignant.

2.3.4.2. Les conditions de sa mise en œuvre

Les études portant sur l'apprentissage coopératif mettent en lumière le bénéfice de la formation préalable sur la qualité des échanges. De nombreux chercheurs préconisent « des activités visant l'apprentissage des compétences coopératives » (Plante, 2012 : 257). Pour Connac, il s'agit pour l'enseignant de faire reconnaître par les élèves les principes de bases de la coopération : « on est plus compétent à plusieurs que seul, on devient plus performant en étant soutenu que critiqué, on apprend mieux si on se construit soi-même ses réponses ». Connac, (2012 : 113)

Reprenant les résultats de la recherche sur l'apprentissage coopératif, Plante donne les cinq principes nécessaires à l'implantation de l'apprentissage coopératif en classe :

- l'**interdépendance positive** : « Pour qu'il y ait coopération, les membres d'une équipe de travail doivent percevoir que leur réussite est conditionnelle à celle des autres membres, en vue d'atteindre un but commun » (Plante, 2012 : 255) ;
- la **responsabilité individuelle** : les coéquipiers doivent sentir que « leur propre effort, participation et engagement dans la tâche sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe » (*ibid* : 256) ;
- la **promotion des interactions** : « les coéquipiers s'entraident, échangent des ressources [...], des rétroactions constructives, questionnent le raisonnement et les conclusions des autres, encouragent l'effort pour atteindre les buts du groupe et se font confiance » (*ibid.*)
- les **habiletés sociales ou coopératives** « liées au leadership, prise de décision, gestion des conflits » (*ibid*). Il s'agit, en autres, d'apprendre à écouter les autres, présenter un argument de manière claire, distribuer la parole.
- le **processus de groupe** : les coéquipiers analysent leur travail et évaluent la contribution de chacun afin de « modifier les aspects inefficaces et de promouvoir les comportements et attitudes favorables à l'atteinte des buts fixés ». (*ibid.* p. 257)

Ces principes reposent largement sur une présentation explicite des objectifs de la démarche, sur le développement de valeurs citoyennes et sur un retour réflexif permettant de réajuster les comportements.

Si les bénéfices de l'approche coopérative sont largement démontrés, les réticences des enseignants à l'implanter en classe sont réelles. Parmi celles-ci, Plante relève « la préparation que cette approche pédagogique nécessite, tant dans le choix du matériel et des tâches, que dans les comportements et attitudes à mobiliser » (*ibid.* p. 273).

Pour une première expérimentation du plan de travail, nous choisissons de sensibiliser les élèves aux principes et objectifs de la coopération tels que décrits par Plante et Connac mais de ne pas formaliser les échanges. Les interactions entre élèves relèvent donc de l'entraide.

Résumé de la partie 2.3

Donner aux élèves les moyens d'agir, échanger avec autrui, c'est donc leur permettre de co-construire leurs apprentissages en favorisant des formes de travail qui les amènent à interagir pour atteindre un but commun.

La recherche montre que les bénéfices d'une telle approche concernent tant le rendement que les attitudes scolaires et les habilités sociales et relationnelles. Permettre aux élèves de coopérer, c'est donc contribuer à leur développement social, affectif et cognitif. Ainsi, le plan de travail, tel qu'il est pensé au sein des pédagogies coopératives, peut également remplir ce rôle.

La mise en œuvre des pratiques coopératives nécessite une organisation et une gestion non négligeables pour l'enseignant aussi proposons-nous d'inscrire l'introduction du plan de travail dans une démarche coopérative très modeste.

Nous appuyant sur les fondements évoqués par Plante, il nous paraît nécessaire de sensibiliser les élèves aux objectifs et aux principes de la coopération et de multiplier les occasions d'analyser l'organisation du travail et la nature des échanges, notamment lors des conseils coopératifs mis en place depuis le mois d'octobre.

Pour des raisons d'organisation, nous invitons les élèves à réaliser leur plan de travail selon la forme de travail qu'ils préfèrent, limitant de ce fait leurs interactions à de l'entraide, informelle et symétrique, telle que la définit Connac.

Nous retenons que la coopération est un levier de choix pour favoriser les apprentissages, raison pour laquelle il convient d'encourager les interactions entre élèves lors de l'utilisation du plan de travail. Ce dernier se veut aussi un outil permettant aux élèves d'autoréguler leurs apprentissages. Aussi convient-il d'étudier comment il peut contribuer à « donner aux élèves les moyens de [...] conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi leur liberté et leur statut de citoyen responsable », comme l'y invite le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

2.4. La conquête de l'autonomie

2.4.1. Définition

Foray (2016 : 19) définit l'autonomie comme « la capacité d'une personne à se diriger elle-même dans le monde » et en identifie trois formes. Tout d'abord, la capacité

d'« agir par soi-même » consiste à « agencer des moyens, [...] mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire, [...] tenir compte des contraintes ». En classe, cela correspond à la capacité de l'élève à répondre par lui-même aux exigences scolaires. C'est ainsi qu'il acquiert la culture écrite qui nourrit sa capacité à « choisir par soi-même » et à « penser par soi-même ». L'autonomie fonctionnelle (ou pratique) alimente donc les autonomies morale et intellectuelle fondamentales pour être un citoyen responsable.

En effet, valeur, norme sociale et même idéal, Connac rappelle que « les enjeux de l'autonomie dépassent [...] le cadre de l'école et sont en lien étroit avec ceux de la citoyenneté. » (2016 : 5).

L'objet de notre enseignement est l'appropriation de l'anglais de manière à permettre aux élèves d'acquérir « un niveau d'autonomie et une capacité accrue à faire face à des situations de communication diverses, voire imprévues » (Ministère de l'éducation nationale, bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 17).

Il est question ici de l'autonomie langagière donc de la compétence à s'exprimer langagièrement. Pour Germain et Netten (2004 : 6) :

le développement de l'autonomie langagière, but ultime de l'apprentissage de la L2 en tant que moyen de communication, passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et [...] l'autonomie langagière [ce qui] conduit à l'autonomie générale (dans la vie en général et en contexte scolaire en particulier).

Ainsi, apprendre aux élèves à apprendre c'est leur permettre de développer leur capacité à s'exprimer langagièrement mais aussi leur « capacité à se diriger [eux-mêmes] dans le monde », formule proposée par Foray (2016 :19) pour définir l'autonomie générale.

L'examen du cadre institutionnel (*cf supra 1.3*) a mis en exergue la contribution essentielle du professeur d'anglais au développement des compétences transversales des élèves et fait de l'autonomie d'apprentissage une notion majeure. Il est ainsi question de les amener à « mieux apprendre pour mieux réussir » (crédo de la réforme du collège de 2016), à « savoir apprendre » (CECRL) et à acquérir des « méthodes et outils pour apprendre » (domaine 2 du socle).

Comme nous l'avons vu, l'Accompagnement Personnalisé, dispositif obligatoire pour tous les élèves de collège, a pour objectif de « favoriser l'autonomie et acquisition de méthodes de travail, compétences du domaine 2 du socle ». (*op. cit.*)

L'accompagnement **personnalisé** s'appuie sur des pratiques **différenciées**. S'agit-il, dès lors, d'**individualiser** les apprentissages ? Il convient de définir ces trois termes qui semblent souvent utilisés indifféremment.

2.4.2. Entre individualisation, personnalisation et différenciation

Bourdieu dénonce l'« indifférence aux différences »²⁴ par laquelle l'école transforme les inégalités sociales en inégalités d'apprentissage et de réussite scolaire. Pour Perrenoud,

Différencier, c'est combattre cette « indifférence aux différences », c'est faire en sorte que chaque élève soit, aussi souvent que possible, placé dans une situation féconde pour lui. (Perrenoud, 2012 : 26)

Connac (2012 : 20) précise que la différenciation ou pédagogie différenciée repose sur un ensemble d'organisations matérielles et structurelles adaptées aux besoins spécifiques des élèves. Elle comporte des situations de travail individualisé qui, liées à des situations de travail collectif, relèvent de la personnalisation des apprentissages, comme l'illustre la carte conceptuelle ci-dessous.

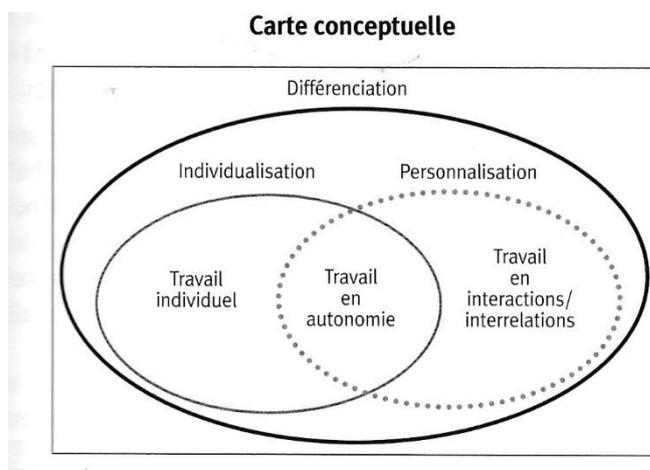


Figure 4 : carte conceptuelle (Connac, 2009 : 93)

²⁴ BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 325-347.

En s'appuyant sur l'idée qu'un individu est « la plus petite unité d'un ensemble » et une personne « un être unique » (*ibid.* p.14), Connac établit une différence entre l'individualisation et la personnalisation des apprentissages.

L'individualisation des apprentissages repose sur la prise en compte des caractéristiques et des besoins spécifiques des individus et s'oppose ainsi à l'uniformisation. Elle peut être entendue comme « l'ensemble des organisations pédagogiques qui confient un travail particulier à chaque élève. » (*ibid.* p. 17)

La personnalisation des apprentissages prend en compte les caractéristiques de chaque personne et s'inscrit dans les rapports à autrui. Elle correspond à « l'ensemble des organisations pédagogiques qui [...] reconnaissent [à l'élève] « à la fois sa dimension d'individu et le caractère politique de sa condition humaine. » (*idib.* p.18)

Personnaliser c'est donc permettre aux élèves « d'apprendre des contenus d'enseignement de manière autonome, dans un contexte coopératif », de faire « des choix quant aux supports à sélectionner, aux personnes à solliciter, aux voix à emprunter pour apprendre » (Connac, 2009 : 93).

En ce sens, le « plan de travail » est un outil de différenciation qui relève davantage de la personnalisation que de l'individualisation. Il s'inscrit également dans une volonté de responsabilisation puisque les élèves peuvent opérer des choix et se fixer des objectifs d'apprentissage (remédiation, projet personnel), principes de l'autorégulation.

2.4.3. L'autorégulation

Pour Cosnefroy (2010), « un élève autonome sera considéré comme quelqu'un qui **se fixe ses propres objectifs**, qui a la possibilité de **choisir** les méthodes, outils et conditions pour apprendre et qui **participe à l'évaluation** de ses travaux. ».

Proust (2019 : 4), relève les trois étapes de l'autorégulation qui consistent à planifier ses apprentissages, être actif pour apprendre et évaluer ses résultats. (*cf* 2.2.2.2) Un élève autonome est donc un élève qui autorégule ses apprentissages.

Proust précise que l'autorégulation de la cognition de l'apprenant, qu'on appelle métacognition, s'effectue par des boucles successives de contrôle de l'activité

cognitive d'une part (se fixer un but d'apprentissage, choisir les moyens d'y parvenir, les appliquer) et d'évaluation de cette activité d'autre part (savoir ce que l'on sait déjà, prendre conscience de l'activité, de l'effort nécessaire à sa réalisation, estimer la valeur du résultat, éprouver le sentiment de comprendre ou de ne pas comprendre. (*ibid.*). Elle précise que l'autorégulation métacognitive repose sur trois conditions : pouvoir apprendre, vouloir apprendre et pouvoir s'évaluer.

Afin que l'élève puisse apprendre, chaque nouvelle acquisition visée doit s'appuyer sur des acquisitions antérieures et présenter un niveau de difficulté adapté à sa capacité, ni trop simple ni trop compliqué. C'est ce que Vygotsky nomme la zone proximale de développement (ZPD). (*ibid.* p. 5)

Pour que l'élève veuille apprendre, les activités doivent être intrinsèquement motivantes, c'est-à-dire présenter un défi ou susciter la curiosité ou le plaisir d'apprendre. Elles se situent nécessairement dans la ZPD que Proust nomme « difficulté désirable ». (*ibid.* p. 7)

Enfin, l'élève doit être capable de s'auto-évaluer. Avant l'action d'apprentissage, il s'agit d'en prédire les conséquences, se fixer des objectifs, déterminer ses stratégies et l'effort nécessaire pour y parvenir. Après l'action d'apprentissage, il convient d'en analyser le résultat pour vérifier si l'objectif est atteint et éventuellement de refaire, ajuster ou abandonner. (*ibid.*, p. 11) Greene (2015) évoque la capacité de l'apprenant à répondre aux rétroactions (ou feedback) de l'enseignant par des ajustements de ses méthodes et de son comportement.

Ainsi, les activités proposées par l'enseignant ou déterminées par les élèves dans le plan de travail doivent réunir trois conditions : se situer dans la zone proximale de développement, représenter une motivation intrinsèque ou la plus auto-déterminée possible et permettre à l'élève de vérifier ses résultats.

L'utilisation du plan de travail repose sur l'autorégulation métacognitive qui place l'élève aux commandes des trois étapes de ses apprentissages. Aussi peut-on se demander quel rôle l'enseignant peut/ doit tenir dans cette nouvelle organisation.

2.4.4. La posture de l'enseignant

« J'ai fini par considérer que les résultats de l'enseignement sont ou insignifiants ou nuisibles » : la formule-choc de Carl Rogers soulève la question de la « liberté pour

apprendre » de l'élève puisque « le seul enseignement qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie ». (Rogers, 1971 :198). Pour Rogers, c'est en assumant sa liberté, en assumant sa responsabilité et en faisant des choix qu'on peut vraiment « devenir soi-même »²⁵. Ainsi, il ne s'agit pas pour l'enseignant de transmettre un savoir mais de faciliter l'apprentissage de l'élève en développant sa curiosité, son questionnement, son observation. Il s'agit finalement de lui « apprendre à apprendre »²⁶.

Rogers traduit les préoccupations des enseignants que Bucheton et Soulé (2009 : 33) classent en cinq « piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels et l'expérience ». Ces macro-préoccupations sont l'atmosphère, les savoirs visés, le pilotage de la leçon qui consiste à « organiser la cohérence et la cohésion de la séance » (tâches, instruments de travail, disposition spatiale, déplacements) en fonction des contraintes, le tissage c'est-à-dire « l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » et l'étayage.

Ce dernier concept est central pour Bucheton et Soulé qui empruntent la métaphore à Bruner (« *scaffolding* » en anglais) pour « désigner toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans. ». Ils précisent que comme tout échafaudage, « cette relation d'aide [est] indispensable, mais aussi vouée à disparaître ». (*ibid.* p. 36)

Ces deux chercheurs identifient cinq « postures d'étayage » (*cf* annexe 4) qui correspondent à différentes sortes d'aide apportées par l'enseignant à différents moments (*ibid.*, p. 40) :

- Une posture de contrôle : l'enseignant est placé en « tour de contrôle », il cadre la situation, fait avancer le groupe au même rythme, évalue constamment.

²⁵ Référence à Kirkegaard dont Rogers reconnaît l'influence sur son travail

²⁶ Pothier attribue cette formule à Rogers, Maguy Pothier. Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. Françoise Demaizière. Ophrys, pp.141, 2003. edutice-00275185

- Une posture de contre-étayage : pour avancer plus vite, le maître fait à la place de l'élève.
- Une posture d'accompagnement : *le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. [...] L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle. (ibid.)*
- Une posture d'enseignement : *l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. (ibid.)*
- Une posture de lâcher prise : *l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données (fréquemment des fichiers) sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls. (ibid.)*
- Une posture dite du « magicien » : *par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. (ibid.)*

Les chercheurs constatent que les enseignants adaptent leur posture aux événements et leurs décisions selon leurs souvenirs, leurs connaissances ou leurs convictions. Par ailleurs, ils soulignent que les professeurs débutants se défont difficilement d'une posture de contrôle alors que les plus expérimentés en varient plus aisément.

Le plan de travail a pour objectif de responsabiliser les élèves, de leur confier l'organisation de leur travail. Il implique, de ce fait, que l'enseignant leur donne les commandes et se mette en retrait. S'il peut adopter une posture de contrôle pour faire le point, cadrer une situation, lever des malentendus ou donner de nouvelles directives, il est plus à même de présenter une posture de lâcher prise ou d'accompagnement.

Ainsi, la posture de lâcher prise semble adaptée pour l'apprentissage du vocabulaire avec l'exerciseur Quizlet, pour les exercices et jeux interactifs proposés par le site www.englishvibes5.com ainsi que pour les activités du *workbook* (dont les corrigés sont à disposition) puisqu'ils peuvent être réalisés par les élèves seuls. Cette posture peut alors être considérée par les élèves comme « un gage de confiance » de la part de l'enseignant. (*op. cit.*)

La posture d'accompagnement semble davantage appropriée pour seconder les élèves dans la réalisation d'une tâche plus complexe telle qu'une production

langagière, la préparation d'un exposé ou un autre projet personnel. L'enseignant peut alors apporter une aide ponctuelle, conseiller ou orienter la réflexion.

Le changement de posture constitue un point central dans notre démarche. Il s'agit bien d'être disponible mais en retrait pour placer l'élève « au cœur du système » (Raab, 2016), de sorte qu'il puisse se diriger lui-même et travailler à son rythme. Les postures de lâcher prise et d'accompagnement vont de pair avec l'utilisation du plan de travail et relèvent des valeurs mises en avant par l'Éducation nouvelle, les méthodes actives et les pédagogies de la coopération, comme nous l'avons vu *supra* (2.1.1).

Résumé de la partie 2.4

L'autonomie d'apprentissage est nécessaire pour gagner l'autonomie langagière qui elle-même conditionne l'autonomie générale, c'est-à-dire la « capacité à se diriger soi-même dans le monde », caractéristique du citoyen responsable. (Foray, 2016)

Le professeur d'anglais contribue à faire acquérir aux élèves des « méthodes et outils pour apprendre », compétences transversales du domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, notamment dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé qui a aussi pour objectif de prendre en compte les besoins spécifiques des élèves.

Le plan de travail est un outil de différenciation qui relève davantage de la personnalisation que de l'individualisation dans le sens où les activités de travail autonome sont liées à des situations de travail collectif qui lient l'élève au reste de la classe.

Le plan de travail vise à responsabiliser les élèves pour qu'ils autorégulent leurs apprentissages. Il leur appartient ainsi de se fixer des objectifs, de se donner les moyens de les atteindre, d'évaluer les résultats et de répondre aux rétroactions de l'enseignant en ajustant méthodes et comportement.

Afin que l'élève puisse apprendre, les activités doivent s'inscrire dans sa zone proximale de développement. Elles doivent présenter un défi ou susciter la curiosité pour qu'il veuille apprendre. Enfin, il faut qu'il puisse s'auto-évaluer, c'est-à-dire vérifier si l'objectif est atteint pour redéfinir des stratégies.

Responsabiliser les élèves, c'est leur donner la « liberté pour apprendre » (Rogers, 1971) qui présuppose des postures d'étayage particulières de la part de l'enseignant. L'utilisation du plan de travail par les élèves va de pair avec une posture de lâcher prise quand les élèves réalisent des activités autocorrectives à leur portée et une posture d'accompagnement pour orienter leur réflexion lors de la réalisation de tâches complexes.

Nous avons ainsi établi le plan de travail comme un outil de différenciation, de personnalisation et de responsabilisation pour permettre aux élèves de « conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi leur liberté et leur statut de citoyen responsable ». (*op. cit.*)

Le cadre théorique établissant le plan de travail comme un instrument à même de donner les moyens aux élèves de s'engager, de coopérer et de conquérir leur autonomie, nous pouvons à présent décrire les modalités de notre action.

3. Cadre méthodologique

3.1. Problématique et hypothèses

Le cadre théorique nous a permis d'établir le plan de travail comme un outil à même de donner aux élèves les moyens de s'engager cognitivement dans les activités, de coopérer et de conquérir leur autonomie.

En nous appuyant sur ces fondements théoriques, nous souhaitons examiner dans quelle mesure l'utilisation du plan de travail en cours d'anglais peut favoriser les apprentissages linguistiques (lexicaux et grammaticaux) d'élèves de 5^{ème} grâce aux transformations de conduite que l'outil induit.

Par conséquent, la recherche-action mise en œuvre a pour objectif de vérifier plusieurs hypothèses.

H1 : Le plan de travail transforme la conduite des élèves:

H1-1 : les élèves utilisant le plan de travail coopèrent.

H1-2 : les élèves utilisant le plan de travail s'engagent cognitivement dans les activités.

H1-3 : les élèves utilisant le plan de travail auto-régulent leurs apprentissages.

H2 : le plan de travail favorise les acquisitions linguistiques.

H2-1: le plan de travail favorise les acquisitions lexicales.

H2-2: le plan de travail favorise les acquisitions grammaticales.

L'examen de l'ensemble de ces hypothèses nous permettra de mieux comprendre comment l'utilisation du plan de travail influence la conduite et les apprentissages des élèves concernés par l'étude.

3.2. Les participants

L'étude concerne 50 élèves âgés d'environ 13 ans, répartis en deux classes de 5^{ème}.

La classe de 5^{ème}C compte 27 élèves dont 16 garçons et 11 filles. Quatre élèves bénéficient d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) pour des difficultés

d'apprentissage. Pour deux d'entre eux, une demande de reconnaissance de handicap est en cours.

La classe de 5^{ème}D est constituée de 26 élèves mais 3 d'entre eux, relevant du dispositif ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire), ne sont pas inclus en anglais. Le groupe classe de 5D concerné comporte donc 23 élèves dont 14 garçons et 9 filles. Aucun de ces élèves ne bénéficie d'un PAP.

Classe	Nombre	Filles	Garçons	PAP
5 ^{ème} C	27	16	11	4
5 ^{ème} D	23	14	9	0

Figure 5 : Élèves participants

La Conseillère Principale d'Education relève les absences répétées de trois élèves dans chacune de ces deux classes.

Le temps d'enseignement en anglais est de 3 heures par semaine dont 1h en demi-groupes par quinzaine qui s'inscrit dans le dispositif d'accompagnement personnalisé (AP). Nous souhaitons placer les élèves dans des conditions d'apprentissage proches. Comme le montre l'emploi du temps ci-dessous, deux heures sur trois se situent à des moments similaires de la journée, ce qui constitue une situation plutôt satisfaisante.

Semaine A					
	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
M1					
M2					
M3				5C	
M4					
PAUSE REPAS					
S1					
S2		5D		5C	5D
S3		5C		5D	
S4					

Semaine B					
	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
M1				5C G1	
M2				5C G2	
M3					
M4					
PAUSE REPAS					
S1					
S2		5D		5C	
S3		5C		5D	5D G1
S4					5D G2

Figure 6 : Emploi du temps des deux classes

3.3. Le matériel

A l'école primaire ou maternelle, l'utilisation du plan de travail s'adosse généralement à des fichiers autocorrectifs construits selon différents degrés de difficulté pour chaque compétence, à l'instar des fichiers PIDAPI²⁷ utilisés par la section ULIS de notre établissement.

Ne disposant pas d'un tel outil pour enseigner l'anglais en collège, nous avons choisi de nous appuyer sur le matériel pédagogique proposé par le manuel *English Vibes 5^e* (Belin) pour deux raisons.

²⁷ <https://pidapi-asso.fr/pedagogie/guide-enseignant/9-presentation-de-la-demarche.html>

D'une part, les élèves disposent de la version papier du manuel, d'un accès aux ressources en lignes (documents audio, vidéo, exercices interactifs) et du *workbook*.

D'autre part, ce matériel nous semble particulièrement intéressant car de nombreuses activités proposées dans le *workbook* offrent trois degrés d'étayage pour répondre aux besoins différents des élèves et pour les guider vers l'autonomie recherchée, comme l'illustre la page 22 du *Workbook* présentée en annexe (cf annexe 5). Il s'agit, dans cet extrait, d'accompagner l'élève qui a pour tâche d'établir sa routine de jeune aventurier.

L'élève est invité à aborder l'activité par la section « *move up* » correspondant au degré 3 de difficulté et à l'étayage le plus limité. Ici, la consigne donnée en anglais est d'écrire des phrases pour décrire ses habitudes. La rubrique « *tips* », rédigée en français, lui suggère de s'appuyer sur un exemple, d'utiliser des adverbes de fréquence et d'adapter la conjugaison du verbe.

S'il a besoin d'aide, il peut utiliser la section « *do it* » d'un degré de difficulté 2. Dans cet exemple, l'élève dispose d'une grille comportant les horaires de la journée qu'il doit compléter par les actions réalisées et par des phrases rédigées.

La section « *fill it* » d'un degré de difficulté 1 apporte un étayage supplémentaire puisqu'elle comporte plusieurs phrases rédigées dont les verbes entre parenthèses sont à conjuguer au présent simple. La consigne donnée en français invite l'élève à se servir de ces exemples pour décrire sa routine.

Les élèves sont habitués à la démarche. Il s'agit de commencer par la section de difficulté 3, d'utiliser les aides apportées dans les sections de difficulté 2 puis 1 pour revenir à la première section afin de la corriger et éventuellement de l'enrichir.

Ainsi, à partir des documents et pistes proposées par les auteurs de ce manuel, nous avons établi quatre séquences d'enseignement pour mener à bien notre recherche.

3.4. Le dispositif

3.4.1. Quatre séquences d'enseignement

Les quatre séquences d'enseignement programmées s'inscrivent dans des thèmes culturels différents et proposent des tâches finales actionnelles, conformément aux recommandations de l'institution.

La séquence 1 intitulée « *Draw my life* » s'inscrit dans le thème culturel « langages » mais aussi dans « école et société » (cf annexe 6.1). A partir de différents extraits de l'ouvrage « *Diary of a Wimpy Kid* » de Jeff Kinney qui aborde la rentrée scolaire d'un jeune adolescent, les élèves sont amenés à réaliser leur propre journal à la façon du héros, Greg Heffley. Pour ce faire, ils doivent être capables notamment de se présenter, de décrire des personnes de leur entourage, de donner des conseils pour une année scolaire réussie. Dix séances ont été consacrées à cette séquence introduite le 23 septembre et close le 5 novembre 2019.

La séquence 2 s'intitule « *Face the dragons* » (cf annexe 7.1). Elle s'inscrit dans le thème culturel « Voyage et migrations » et s'appuie sur différents documents ayant trait au *Hobbit* (livre de JRR Tolkien, film de Peter Jackson, chanson d'Ed Sheeran). La tâche finale consiste à prendre part à une bataille de dragons qui sélectionne les adversaires de façon aléatoire. Il s'agit de concevoir un dragon en trois dimensions et de le présenter à la classe en anglais de la façon la plus riche et convaincante possible. Pour réaliser cette tâche, les élèves doivent être capables de décrire les caractéristiques physiques et psychologiques de leur dragon, ses pouvoirs, ses performances, sa routine. Treize séances ont été dédiées à cette séquence entre le 12 novembre et le 16 décembre 2019, période perturbée par un mouvement national de grève des enseignants très suivi dans l'établissement.

La séquence 3 nommée « *Press Start* » relève du thème « langages » et aborde la question des jeux vidéo (cf annexe 8.1). A partir du dessin animé « *Wreck It Ralph* », les élèves sont invités à présenter par écrit leur univers, les héros et jeux qu'ils préfèrent mais aussi le matériel utilisé ainsi que leurs habitudes. La tâche finale est un jeu mené en classe qui consiste à lire les productions d'élèves afin d'identifier les auteurs des collages qu'ils ont réalisés de façon anonyme. Les dix séances consacrées à cette séquence ont été menées entre le 9 janvier et le 4 février 2020.

La séquence 4 dont le titre est « *Celebrate Colours* » s'inscrit dans le thème « rencontre avec d'autres cultures » car chaque couleur représente une valeur rattachée la culture indienne (cf annexe 9.1). Ainsi, par exemple, le rose symbolise l'amitié mise à l'honneur par le festival Holi, le rouge l'amour à travers le couple Radha et Krishna, le jaune évoque la connaissance et la question des actions caritatives en faveur de la scolarisation, l'orange l'optimisme avec l'œuvre de l'UNICEF au service des enfants démunis. A partir d'une comparaison d'égalité entre Radha et Krishna, les élèves sont amenés à rédiger un poème élogieux à l'adresse d'une personne de leur choix. La tâche finale proposée est un concours d'éloquence qui consiste à déclamer son poème sans le lire. La séquence initiée le 5 mars 2020 a été interrompue après cinq séances par la fermeture des établissements scolaires le 13 mars en raison de la propagation du virus Covid 19. La période de confinement qui a suivi s'est accompagnée d'une poursuite des cours à distance.

3.4.2. La mise en œuvre

La mise en œuvre a été la même pour les quatre séquences. Le sujet est introduit par un document iconographique projeté au tableau. Déclencheur de parole, il a aussi pour objectif d'amener les élèves à anticiper le contenu de la séquence. Les élèves contribuent à la définition de la tâche finale et établissent ensemble les éléments linguistiques et matériels nécessaires à sa réalisation lors d'une phase d'échanges qui se déroule en anglais. Plus tard, ils prennent part à une discussion en français afin d'identifier clairement les objectifs d'apprentissage, d'élaborer ensemble la grille d'évaluation de la tâche finale (cf annexes 6.4, 7.4, 8.4) et aussi de lever les malentendus. La fiche mission qui en découle et qui décrit les attendus (cf annexes 6.3, 7.3, 8.3 et 9.2) fait office de contrat de confiance puisqu'il est entendu que le respect des critères validés collectivement est gage de réussite. De même, la trace écrite sous forme de fiche à compléter reprend les objectifs linguistiques visés et se veut ainsi un outil au service des élèves dans leur apprentissage (cf 6.7, 7.7, 8.7). L'accent est mis sur les buts d'apprentissage et l'aptitude de chacun à progresser s'il s'en donne les moyens, c'est-à-dire s'il développe des stratégies et fournit les efforts nécessaires à sa réussite. Afin d'accompagner les élèves dans leur démarche et aussi dans le but de mesurer leurs progrès, nous expliquons que les mêmes items lexicaux et grammaticaux seront évalués trois fois : avant d'aborder la séquence (à T0), après l'avoir terminée (T1) et quelques semaines plus tard encore (T2) (cf annexes 6.2, 7.2

et 8.2). Chaque item, évalué par plusieurs questions, permet d'obtenir une note (par exemple, la conjugaison du verbe *be* sur six points). Si l'élève obtient le total des points, l'item est validé et marqué par un tampon humoristique. L'élève sait alors les items qu'il lui reste à revoir pour progresser. Les meilleurs des trois scores de chaque item sont additionnés pour constituer une note de performance de grammaire ou de lexique. Nous rappelons que l'objectif est de progresser quel que soit son niveau initial et que chacun est en capacité de le faire. Nous insistons spécialement et régulièrement sur l'importance de prendre plaisir à apprendre.

Par ailleurs, les élèves qui le souhaitent ont la possibilité de gagner des points bonus enregistrés sur le site www.classdojo.com. L'obtention de 20 points entraîne une note de 20/20 coefficient 1, inscrite sur l'environnement numérique de travail sous « *extra work, extra points* ». Ces points peuvent être obtenus notamment par l'illustration du cahier et en particulier celle de la page d'introduction à chaque séquence. (cf annexes 6.6, 7.6, 8.6, 9.4)

D'autre part, les exposés pour le plaisir de partager des connaissances et de parler en anglais sont encouragés. Les élèves choisissent un sujet et un partenaire s'ils souhaitent travailler avec un ou deux camarades. La présentation d'un exposé est vécue comme un défi. Il s'agit en effet de prendre la parole sur une période relativement longue devant toute la classe. Les élèves ont pour consigne de préparer un diaporama, support de parole, qui peut comporter quelques mots clés mais aucune phrase. Nous précisons qu'il est question de production orale en continu et que par conséquent, la lecture d'un texte est proscrite. Après chaque exposé, les élèves auditeurs adressent quelques questions aux auteurs et dressent un bilan de leur présentation. Il s'agit d'en souligner les réussites et de proposer éventuellement des pistes d'amélioration. Les efforts sont récompensés par des points bonus « *extra work, extra points* ».

Voici un tableau synoptique présentant les intitulés, tâches finales et thèmes culturels des séquences abordées.

	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4
--	------------	------------	------------	------------

Titre	Draw my life	Face the dragons	Press Start	Celebrate colours
Tâche finale	Réaliser un journal à la façon de Greg Heffley	Prendre part à une bataille de dragons	Participer au jeu "Who is who?"	Participer à un concours d'éloquence
Thème culturel	Ecole et société, langages	Voyages et migrations	Langages	Rencontres avec d'autres cultures

Figure 7 : Tableau synoptique présentant les intitulés, tâches finales et thèmes culturels des séquences

3.4.3. Un plan de travail par séquence

Pour chaque séquence, nous avons établi un plan de travail qui est présenté à la classe comme un outil permettant de travailler autrement. (cf 6.5, 7.5, 8.5, 9.3) L'objectif annoncé est de travailler en autonomie, c'est-à-dire être responsable de ses choix pour atteindre des objectifs communs mais aussi des objectifs que chaque élève définit par lui-même afin d'être plus compétent (Connac, 2012).

Les règles sont clairement définies : lors des temps d'utilisation du plan de travail, chacun est libre de choisir l'ordre de réalisation des activités, les outils dont il a besoin, les personnes avec lesquelles il souhaite travailler. Il est donc possible de travailler seul, en dyades ou en groupe. Les déplacements dans la salle sont autorisés. L'accent est mis sur la responsabilité de chacun de réaliser son travail avec sérieux et avec soin et de bien se comporter. A la demande des élèves, il est établi que chacun est libre de poursuivre son plan de travail pendant les heures d'étude ou à la maison.

Le plan de travail se présente sous la forme d'un tableau Excel de format A4 ou A3. Le cartouche comporte un espace pour le nom de l'élève, le titre et le numéro de la séquence ainsi que la description de la tâche finale, que nous nommons « projet de classe ».

Le plan de travail tel que nous le proposons se décline en quatre parties : une série d'activités imposées en vue de la réalisation du projet de classe, une série d'activités proposées et regroupées sous le titre « pour aller plus loin », une partie « projet personnel » que les élèves définissent seuls en se fixant un ou plusieurs objectifs ou défis et enfin une partie « bilan » permettant à l'élève et à l'enseignant d'évaluer le travail accompli.

Les activités sont identifiées par l'objectif qu'elles visent. Les élèves peuvent ainsi repérer le domaine de compétence (culture, grammaire, vocabulaire, lire, écrire, écouter, découverte d'un outil numérique) et l'élément de cette compétence qui sera abordé (par exemple : « vocabulaire : le corps humain », « culture : découvrir Radha et Krishna », « outil numérique : créer une carte mentale en ligne »). Les supports des activités auxquels les élèves sont habitués sont clairement indiqués. Il s'agit du manuel (*Book* ou *B*), *Workbook* (*WB*), du site www.englishvibes5.com et du site www.quizlet.com que nous utilisons quotidiennement.

Afin d'amener les élèves à rendre compte de leur façon de travailler mais aussi dans le but de les amener à y réfléchir, nous les invitons à renseigner, pour chaque activité, les différentes colonnes présentes dans la grille selon des critères définis, expliqués et affichés en classe, comme le montrent ces deux photos.

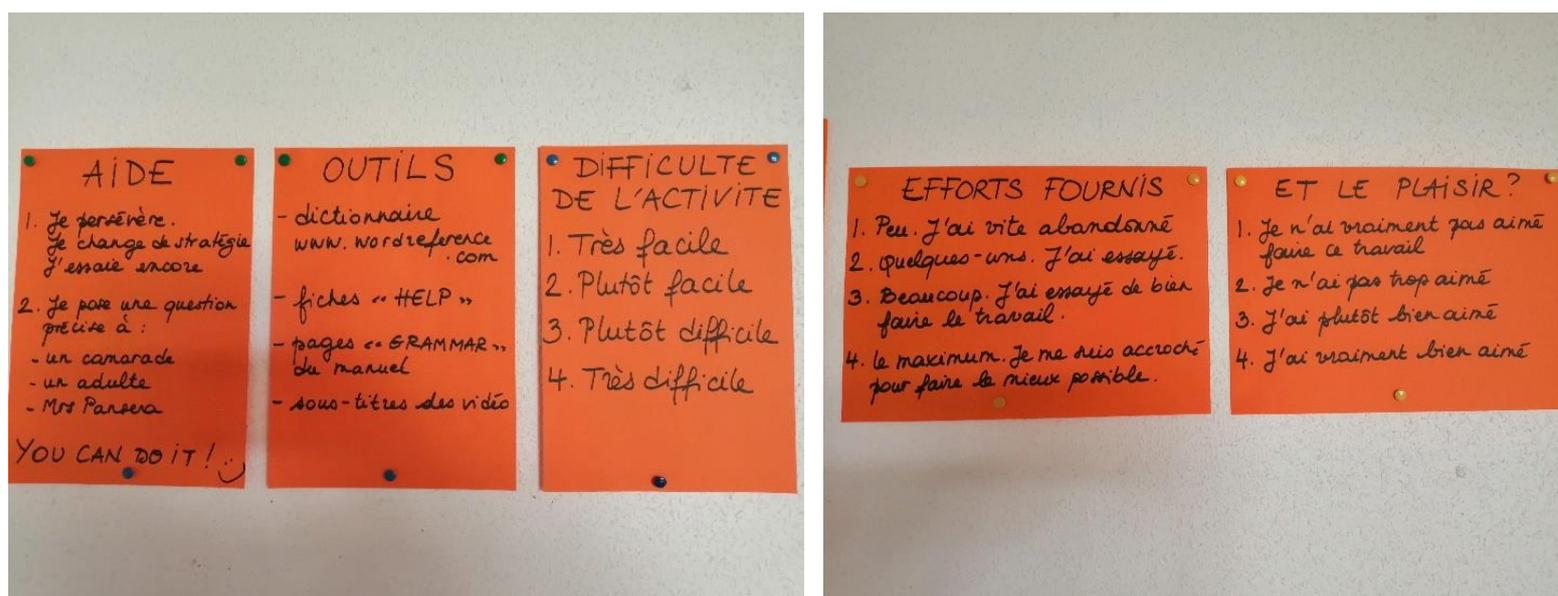


Figure 8 : Photos des indications affichées en classe pour compléter le plan de travail

- **Ordre de réalisation choisi** : les élèves notent l'ordre dans lequel ils ont choisi de réaliser les activités.
- **Forme de travail choisie** : ils notent s'ils ont travaillé seuls, avec un camarade ou en groupe.
- **Aide choisie** : comme le stipule Connac (2017), chacun peut recevoir de l'aide mais il lui appartient de la demander. Ainsi, la consigne affichée intitulée « aide » précise la démarche attendue. Il s'agit de persévérer, de changer de stratégie et d'essayer encore avant de poser une question précise à un camarade, à l'enseignant ou à une autre personne si l'activité est réalisée hors du temps de la classe. Il est demandé aux élèves de noter le nom de cette personne dans la grille.
- **Outils choisis** : l'affiche intitulée « outils » ne comporte pas de liste exhaustive mais évoque quelques pistes telles que les références d'un dictionnaire en ligne, les pages « *grammar* » du manuel ou les sous-titres des vidéos.

Les élèves estiment les points suivants selon une échelle de Likert allant de 1 à 4 :

- **Mes difficultés** : les élèves évaluent la difficulté de l'activité.
 - 1=très facile
 - 2=plutôt facile
 - 3=plutôt difficile
 - 4=très difficile
- **Mes efforts** : ils estiment les efforts fournis pour réaliser l'activité.
 - 1=peu. J'ai vite abandonné.
 - 2=quelques-uns. J'ai essayé.
 - 3=beaucoup. J'ai essayé de bien faire le travail.
 - 4=le maximum. Je me suis accroché pour faire le mieux possible.
- **Mon avis** : les élèves estiment le plaisir ressenti lors de la réalisation de l'activité.
 - 1=je n'ai vraiment pas aimé faire ce travail.
 - 2=je n'ai pas trop aimé faire ce travail.
 - 3=j'ai plutôt aimé faire ce travail.

4=j'ai vraiment bien aimé faire ce travail.

La colonne « mes remarques, mes questions » a pour objectif de recueillir les réactions et interrogations des élèves pour y répondre par un ajustement, une aide ou une clarification.

Enfin, la partie « bilan » du plan de travail permet à l'élève et à l'enseignant d'évaluer ensemble son degré d'autonomie, son comportement, la qualité de son travail et le soin avec lequel il l'a réalisé.

3.5. La procédure

Afin d'examiner les effets possibles d'un apprentissage avec utilisation du plan de travail sur les acquisitions linguistiques, nous avons souhaité comparer les résultats obtenus par les élèves des deux classes de 5^{ème}, l'une utilisant le plan de travail (classe test), l'autre suivant la méthode de cours habituelle (classe témoin). Alternier la classe test et la classe témoin nous paraît une façon appropriée de limiter les effets relatifs à la classe.

Ainsi, au cours des séquences 1 et 4, la classe de 5^{ème}D a utilisé un plan de travail alors que la classe de 5^{ème}C a bénéficié de l'enseignement habituel. De la même façon, au cours des séquences 2 et 3, c'est la classe de 5^{ème}C qui a travaillé avec un plan de travail tandis que la classe de 5^{ème}D a étudié selon les modalités habituelles, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4
Classe test utilisant le plan de travail	5D	5C	5C	5D
Classe témoin travaillant de	5C	5D	5D	5C

façon habituelle				
Période	Du 23.9.1919 au 5.11.1919	Du 12.11.1919 au 16.12.2019	Du 9.1.2020 au 4.2.2020	Du 5.3.2020 au 13.3.2020 en classe puis à distance.
Durée	10 séances	13 séances	10 séances	4 séances en 5ème C et 5 en 5ème D. Interruption des cours le 13.03.2020

Figure 9 : Tableau synoptique présentant le déroulement des séquences

La procédure est la même pour les quatre séquences : alors qu'une classe utilise un plan de travail, l'autre suit l'enseignement habituel.

Pour chaque séquence, la mise en œuvre décrite *supra* (cf 3.4.2) est la même pour les deux classes. Ainsi, les objectifs d'enseignement, les supports, les activités, la tâche finale, les évaluations, les traces écrites sont identiques tout comme le sont l'engagement de l'enseignant et le nombre de séances.

En revanche, la méthode d'enseignement habituelle et l'apprentissage avec plan de travail se distinguent principalement par la posture de l'enseignant, les modalités de réalisation des tâches et de correction des exercices. En effet, lors des séances menées de façon habituelle, l'enseignant supervise, dirige, sollicite les élèves. Il impose un ordre et un rythme de réalisation des activités commun à toute la classe et procède à une correction collective. A l'inverse, il observe et répond aux sollicitations des élèves qui utilisent le plan de travail. Responsabilisés, ces derniers prennent en charge la réalisation des activités puisqu'ils en choisissent l'ordre, la forme

de travail, l'aide, les outils éventuels et utilisent des fiches à disposition pour s'auto-corriger.

3.6. Le recueil des données

3.6.1. Les outils

Six outils ont été utilisés pour recueillir des données permettant de vérifier si l'utilisation du plan de travail induit un changement de conduite des élèves et favorise leurs acquisitions linguistiques (voir liste des observables, annexe 10.1).

3.6.1.1. Les fiches « plan de travail »

Les fiches « plan de travail » correspondant aux quatre séquences permettent de collecter des informations quant à la façon dont chaque élève s'est approprié l'outil (activités réalisées, ordre choisi, forme de travail, aide, outils, projet personnel, remarques ou questions) mais aussi son ressenti quant à la difficulté, l'effort, le plaisir rencontrés lors de la réalisation des différentes activités.

En raison de la fermeture soudaine des classes mi-mars, il ne nous a pas été possible d'obtenir une copie de tous les plans de travail réalisés pour les séquences 3 et 4. Ainsi, nous disposons de 23 fiches pour la séquence 1, 27 pour la séquence 2, 24 pour la séquence 3 (au lieu de 27) et 21 pour la séquence 4 (au lieu de 23), soit un total de 95 fiches « plan de travail » (au lieu de 100).

Nous utiliserons ces 95 fiches pour observer et analyser les variables suivantes : l'utilisation du plan de travail, la coopération, l'engagement et l'autonomie.

3.6.1.2. Un questionnaire semi-directif

Un questionnaire semi-directif comportant 6 questions a été soumis aux élèves des deux classes à la fin de la séquence 2, au mois de décembre. Il a été complété par l'ensemble des élèves participant à l'étude. Cinquante questionnaires seront donc analysés de manière à compléter les variables suivantes : l'engagement, la coopération et le climat de classe. (cf annexe 10.2)

3.6.1.3. Une série de tests

Dans le but d'évaluer les acquis linguistiques (lexicaux et grammaticaux) des élèves, des tests leur ont été administrés pour chaque séquence à différents moments. Ainsi, ils ont subi un pré-test avant tout apprentissage (moment T0), un test

intermédiaire à la fin de la séquence (moment T1), un post-test (moment T2), soit environ cinq semaines après T1.

Pour chaque item, un total des meilleurs scores obtenus par chaque élève a permis l'obtention d'une note de performance en grammaire pour les séquences 1 et 2 et une note de performance en lexique pour les séquences 2 et 3.

Afin de mesurer l'évolution des performances, nous avons écarté de l'étude les élèves absents à l'un des tests, soit 5 élèves en 5^{ème}C et 3 en 5^{ème} D. L'étude des acquisitions linguistiques s'appuie donc sur les résultats obtenus par 22 élèves de 5^{ème} C et 21 élèves de 5^{ème} D.

3.6.1.4. Les productions d'élèves

Les tâches finales réalisées par les élèves lors des séquences 1, 2 et 3 ont été évaluées selon une grille critériée.

Nous prendrons en compte les résultats obtenus par les 22 élèves de 5^{ème} C et 21 élèves de 5^{ème} D présents lors de tous les tests précédemment cités.

3.6.1.5. Un formulaire

A la fin de la période d'enseignement à distance imposée par le confinement (moment T3), un formulaire intitulé « the super quiz » a été adressé aux élèves par l'intermédiaire de l'environnement numérique de travail « mon bureau numérique » pour dresser un bilan de l'année. (cf annexe 10.3)

Il se compose d'une série de 31 questions à choix multiples. 15 d'entre elles portent sur le climat de classe et l'utilisation du plan de travail. Les élèves ont la possibilité d'explicitier leurs réponses. Une question ouverte portant la mention « mes questions, mes remarques, mes conseils, mes idées » les invite à s'exprimer librement. Enfin, 16 questions portent sur des points de grammaire travaillés pendant l'année.

25 élèves de 5^{ème} C et 18 élèves de 5^{ème} D ont complété le formulaire. Nous disposons donc des réponses fournies par 43 élèves.

Le tableau ci-dessous récapitule les dates auxquelles les différents tests ayant pour objectif l'évaluation des acquisitions linguistiques ont été menés.

	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4
Pré-test à T0	5C: 23.9.2019 5D: 24.9.2019	5C: 12.11.2019 5D: 15.11.2019	5C: 9.1.2020 5D: 13.1.2020	5C: 5.3.2.2020 5D: 5.3.2020
Test intermédiaire à T1	5C: 11.10.2019 5D: 15.10.2019	5C: 19.12.2019 5D: 16.12.2019	5C: 4.2.2020 5D: 3.2.2020	Pas de test, confinement.
Post-test À T2	5C: 25.11.2019 5D: 28.11.2019	5C: 16.1.2020 5D: 16.1.2020	5C: 12.3.2020 5D: 5.3.2020	Pas de test, confinement.
Test à T3	Juin 2020			

Figure 10 : Tableau récapitulatif des tests linguistiques administrés

3.6.1.6. Nos observations en classe

Enfin, nos observations directes en classe nous ont également apporté des renseignements quant aux attitudes et réactions des élèves lors de l'utilisation du plan de travail.

3.6.2. Les variables observées

Les 95 fiches « plan de travail », les 50 réponses au questionnaire semi-directif, les 43 réponses apportées au formulaire ainsi que les résultats des trois tests et tâches finales réalisés par 43 élèves nous permettent d'obtenir des informations sur les variables suivantes, à savoir comment les élèves utilisent le plan de travail, dans quelle mesure leur conduite est modifiée et quel est l'impact de cet outil pédagogique sur les acquisitions linguistiques.

3.6.2.1. L'utilisation du plan de travail par les élèves

Deux questions de type QCM nous apportent des données quantitatives sur l'expérience antérieure (Q2-8a) et sur les modalités de travail préférées des élèves (Q2-11a). Ces éléments sont complétés par une question ouverte et une question

semi-ouverte autorisant l'élève à compléter ses réponses de manière libre (Q2-8b, Q2-11b).

Par ailleurs, deux questions ouvertes invitent l'élève à relever les avantages et inconvénients qu'ils ont constatés lors de l'utilisation du plan de travail. (Q2-12, Q2-13). (cf annexe 11.1)

3.6.2.2. L'engagement

Nous avons vu que l'engagement cognitif repose sur la situation d'apprentissage, l'auto-régulation, la persévérance et les stratégies d'apprentissage. Nous savons aussi que les formes de motivation les plus autodéterminées, qui relèvent notamment du plaisir d'apprendre, favorisent l'engagement.

Nous proposons donc d'observer les variables suivantes : la perception du climat scolaire, le nombre d'activités réalisées, la persévérance et le plaisir rencontré.

La perception du climat scolaire

Quatre questions de type QCM nous permettent d'obtenir des données quantitatives sur la perception du climat de classe (Q2-1a, Q2-2a, Q2-3a, Q2-14a). Ces éléments sont complétés par des questions ouvertes autorisant l'élève à développer ses réponses de manière libre (Q2-1b, Q2-2b, Q2-3b, Q2-14 b, Q1-1). (cf annexe 12.1.1)

Les activités réalisées

Le nombre d'activités obligatoires (Q3-11), le nombre d'activités facultatives de la partie « pour aller plus loin » (Q3-8), le nombre d'exposés réalisés (Q2-6a, Q2-6b), le nombre de travaux rendus pendant la période d'enseignement à distance (Q7-1) ainsi que le nombre de réponses au formulaire administré au mois de juin 2020 (Q7-4) reflètent l'engagement comportemental et donc la motivation des élèves. (cf annexe 12.2.1)

La difficulté, les efforts, le plaisir

Les colonnes « mes difficultés », « mes efforts » et « le plaisir » de la fiche « plan de travail » (Q3-4, Q3-5, Q3-6) permettent de mesurer leur persévérance et le plaisir rencontré lors de la réalisation des activités et de les mettre en lien avec les difficultés éprouvées. (cf annexe 12.3.1)

3.6.2.3. La coopération entre élèves

Les colonnes « forme de travail choisie » et « aide choisie » de la fiche « plan de travail » (Q3-1, Q3-2) ainsi que deux questions de type QCM nous permettent d'obtenir des données quantitatives sur les formes de travail préférées des élèves (Q2-9a) et la manière dont l'aide est apportée (Q2-10b). Ces éléments sont complétés par des questions ouvertes autorisant l'élève à compléter ses réponses de manière libre. (Q2-9b, Q2-10b) (cf annexe 13.1)

3.6.2.4. L'autonomie

L'auto-régulation des apprentissages repose sur l'aptitude à se fixer des buts d'apprentissage, les atteindre, s'auto-évaluer et tenir compte des feedbacks de l'enseignant.

De ce fait, nous proposons d'analyser les indications inscrites sur la fiche « plan de travail » dans les rubriques « mon projet personnel » (Q3-9), « aide choisie » (Q3-2), « outils choisis » (Q3-3) et enfin la partie « bilan » (Q3-10) qui fait le point sur le soin, la qualité du travail, l'autonomie et le comportement. (cf annexe 14.1)

3.6.2.5. Les acquisitions linguistiques

Les acquisitions lexicales peuvent être mesurées grâce aux scores obtenus par les élèves aux tests passés à T0, T1, T2 au cours des séquences 1, 2 et 3. (cf annexe 15.1.1)

Il s'agit d'écrire le plus grand nombre de termes en lien avec un sujet.

Ainsi, pour la séquence 1, nous avons demandé aux élèves de nommer des traits de personnalité (Q4-5).

Lors de la séquence 2, il a été question de lister des noms (Q5-3a) et des adjectifs (Q5-3b) pour décrire un dragon ainsi que des verbes pour décrire les actions de la vie quotidienne (Q5-4).

Au cours de la séquence 3, les élèves ont été invités à nommer des vêtements et accessoires (Q6-1), des objets liés à la technologie (Q6-2) et des adverbes de fréquence (Q6-3).

Lors des séquences 2 et 3, les meilleurs des trois scores obtenus pour chaque item ont été additionnés pour constituer une note de performance (Q5-10) et (Q6-5).

L'objectif est double : donner aux élèves l'envie d'améliorer leurs compétences et mesurer ces compétences en écartant le facteur « temps ».

De la même façon, les acquisitions grammaticales peuvent être mesurées par les scores obtenus aux tests subis à T0, T1 et T2 (cf annexe 15.2.1).

Pour la séquence 1, il s'agit de compléter des textes à trous en conjuguant le verbe BE (Q4-1, 8 points), le verbe HAVE (Q4-2, 4 points), les verbes BE ou HAVE à la forme affirmative (Q4-3, 6 points) puis à la forme négative (Q4-4, 4 points).

Pour la séquence 2, il est question de compléter des textes à trous avec des adjectifs au superlatif (Q5-6, 4 points) puis avec le verbe LIKE au présent simple (Q5-7, 6 points). Il est également demandé de rédiger une phrase pour décrire un talent (Q5-5, 2 points) et de présenter une fille et un garçon selon quatre critères : dire leur nom, leur âge, comment ils sont et ce qu'ils ont (Q5-8, 8 points).

Lors de la séquence 3, les élèves ont simplement dû décrire une action en cours de déroulement (Q6-4, 1 point).

Lors des séquences 1 et 2, les meilleurs des trois scores obtenus pour chaque item ont été additionnés pour constituer une note de performance (Q4-6, 22 points) et (Q5-9, 20 points) afin de donner aux élèves l'envie d'améliorer leurs compétences et de mesurer ces compétences en écartant le facteur « temps ».

A T3, 43 élèves ont complété le formulaire et répondu aux 16 questions de type QCM (de Q2-16 à Q2-31) portant sur des points de grammaire étudiés au cours des séquences 1, 2 et 3. (cf annexe 15.2.2)

Enfin, il sera également intéressant d'analyser les résultats obtenus aux évaluations des tâches finales des séquences 1 (Q8-1), 2 (Q8-2) et 3 (Q8-3). (cf annexe 15.3.1)

Afin de préserver l'anonymat des élèves, nous les identifierons au moyen d'un code. Ainsi, 5C19Mal fait référence à l'élève de 5^{ème} C (5C), en 19^{ème} position sur la liste alphabétique (19), de sexe masculin (M majuscule) et dont le prénom commence par les lettres AL (al en minuscules). De même, 5D12Fce renvoie à l'élève de 5^{ème} D (5D), en 12^{ème} position sur la liste alphabétique (12), de sexe féminin (F majuscule) et donc le prénom commence par les lettres CE (ce en minuscules).

4. Résultats

4.1. L'utilisation du plan de travail

Deux questions de type QCM nous apportent des données quantitatives sur l'expérience antérieure (Q2-8a) et sur les modalités de travail préférées des élèves (Q2-11a). Ces éléments sont complétés par une question ouverte et une question semi-ouverte autorisant l'élève à compléter ses réponses de manière libre (Q2-8b, Q2-11b).

Par ailleurs, deux questions ouvertes invitent l'élève à relever les avantages et inconvénients qu'ils ont constatés lors de l'utilisation du plan de travail. (Q2-12, Q2-13). (cf annexe 11.1)

Q2-8a et Q2-8b : 9 élèves sur 43 (29%) répondent « oui » à la question « avais-tu déjà utilisé un plan de travail avant cette année ? ». Six d'entre eux précisent qu'ils ont utilisé cet outil avec leur professeur en classes de CM1 et CM2, trois évoquent des professeurs différents du collège. (cf annexe 11.2). Ces réponses isolées peuvent laisser penser que des outils ressemblants ont peut-être été utilisés ou que les activités ont prêté à confusion.

D'une façon générale, on note que l'outil est nouveau pour la plus grande partie des élèves (71%), comme l'indique le tableau suivant.

Avais-tu déjà utilisé un plan de travail avant cette année?			
	5C	5D	Total général
non	64%	82%	71%
oui	36%	18%	29%

Figure 11 : Réponses à la question Q2-8a

Q2-9a et Q2-9b: sur 43 élèves ayant complété le formulaire, 4 (9%) préfèrent travailler sans plan de travail, 13 (30%) uniquement avec un plan de travail et 23 (60%) en alternant plan de travail et enseignement habituel, comme on peut le voir sur le tableau ci-dessous.

Comment préfères-tu travailler?			
	5C	5D	Total général
en alternant plan de travail et classe r	52%	72%	60%
avec un plan de travail	36%	22%	30%
sans plan de travail	12%	6%	9%

Figure 12 : Réponses à la question Q2-9a

On remarque qu'à peine 9% préfèrent travailler sans plan de travail mais ils ne semblent pas rejeter l'outil, à l'instar de cette élève qui écrit « je ne suis pas trop fan des plans de travail. Si on me demande de ne pas en faire, je ne le fais pas mais si on me demande, je peux le faire » (5C17Fly). (cf annexe 11.3)

30% des élèves préfèrent utiliser le plan de travail. Ils notent « j'apprends mieux » (5C26Mke), « on se perd moins facilement » (5C27Mlo) ou « pour moi c'est comme une mission car on doit faire tous les plans de travail avant la fin de la semaine et du coup ça me donne plus de motivation » (5C22Fem).

Si la plupart des élèves semblent apprécier le plan de travail, ils ne rejettent pas la méthode habituelle et 60 % optent pour une combinaison des deux. Ils précisent : « ça change un peu sinon ce n'est pas très drôle que l'on répète le même programme à chaque fois » (5C16Fno), « ça me permet de ne pas toujours avoir le même fonctionnement » (5C9Mma), « de temps en temps, c'est chouette mais tout le temps c'est un peu moins chouette. » (5D13Mje)

Nos observations en classe corroborent ces données. En effet, dans l'ensemble les élèves ont semblé accueillir avec autant d'enthousiasme les passages au plan de travail que les retours aux cours collectifs habituels.

Q2-12 : « Selon toi, quels sont les avantages du plan de travail ? (tu peux donner autant de réponses que tu veux). (cf annexe 11.4)

Sur les 43 élèves ayant complété le formulaire, 38 (88% des élèves) perçoivent des avantages à utiliser cet outil, 3 (7%) ne s'expriment pas, 1 (2%) ne sait pas et un seul (2%) n'y voit aucun avantage.

24 (56%) évoquent l'autonomie avec la possibilité de se repérer pour s'organiser, de réaliser les activités à son rythme en choisissant l'ordre de réalisation. Un élève écrit : « on peut s'organiser comme on veut dans un plan de travail et avancer à son

rythme » (5D21Mti). Une autre déclare « l'avantage du plan de travail est qu'on sait quoi faire et ne pas rien faire » (5C5Fju).

13 (30%) mentionnent la possibilité d'aider, d'être aidé, de coopérer. Les élèves écrivent : « on peut travailler tout seul ou à plusieurs » (5C6Fju), « on n'est pas seul devant les exercices qu'on ne comprend pas » (5C13Mth), « nous pouvons aider tout comme recevoir de l'aide d'une autre personne » (5C14Mal).

D'autre part, 4 élèves (9%) estiment que le plan de travail leur permet de mieux apprendre. Ils écrivent « on peut mieux apprendre » (5C1Mal), « ça nous fait progresser » (5D4Fcl), « on peut apprendre plus vite » (5D18Fal), ou « plus facilement. » (5D12Fce).

De façon moindre, 2 élèves (5%) apprécient de pouvoir donner leur avis (5C23Mda et 5D20Mro). Ce dernier élève note la possibilité d'inscrire un projet personnel à la fin du plan de travail.

Enfin, un élève (2%) déclare que cet outil le motive (« ça me donne envie de travailler », 5C26Mke).

	Nombre d'élèves	Proportion (%)
Autonomie	24	56
Coopération	13	30
Apprentissage	4	9
Recueil de l'opinion	2	5
Projet personnel	1	2
Motivation	1	2

Figure 13 : Tableau des avantages relevés par les élèves (Q2-12)

Q2-13 : « *selon toi, quels sont les inconvénients du plan de travail ? (tu peux donner autant de réponses que tu veux).* (cf annexe 11.5)

Sur les 43 élèves ayant complété le formulaire, 10 (23%) ne s'expriment, 2 (5%) ne savent pas, 14 élèves (33%) déclarent ne pas en trouver et 17 élèves (40%) mentionnent des inconvénients.

Ainsi, 6 élèves (14%) relèvent le bruit résultant des échanges voire les bavardages. Les élèves précisent : « si l'on est de trop cela devient plus difficile de se concentrer sur le plan de travail » (5D9Fce), « on a tendance à bavarder plus » (5C13Mth).

3 élèves (7%) mentionnent l'inégalité de l'investissement de chacun : « certains en font plus que d'autres » (5C10Mju), « il y a des gens qui ne travaillent pas » (5C12Fga), « il y en a qui ne sont pas sérieux » (5D16Mvi).

6 élèves (14%) évoquent la difficulté ou la charge de travail : « ça prend beaucoup de temps » (5C1Mal), « on est obligé de faire plein d'exercices » (5C4Mfl), « c'est un peu trop dur » (5C21Mdo).

2 élèves (5%) notent que « c'est plus compliqué de se motiver à faire les tâches que l'on ne veut pas faire » (5D8Fma) et qu'« il faut avoir un minimum d'autonomie et d'initiatives » (5D20Mro).

Enfin, un élève (2 %) précise qu'on risque de perdre la fiche. (5D19Fel)

	Nombre d'élèves	Proportion (%)
Aucun inconvénient	14	33
Bruit, bavardages	6	14
Charge de travail	6	14
Investissement inégal	3	7
Être responsable	2	5
Risque de perdre la fiche	1	2

Figure 14 : Tableau des inconvénients relevés par les élèves (Q2-13)

Pour résumer, le plan de travail est un nouvel outil pour la plupart des élèves, qui apprécient de l'utiliser. Certains notent une charge de travail importante et un risque de bavardages qui peuvent nuire à la concentration mais ils relèvent davantage ses bénéfices, c'est-à-dire la possibilité de faire des choix, de coopérer et de mieux apprendre. Dans l'ensemble, les élèves valident l'outil « plan de travail » mais ne souhaitent pas renoncer aux méthodes d'enseignement habituelles.

4.2. L'engagement

4.2.1. La perception du climat de classe

Quatre questions de type QCM nous permettent d'obtenir des données quantitatives sur la perception du climat de classe (Q2-1a, Q2-2a, Q2-3a, Q2-14a). Ces éléments sont complétés par des questions ouvertes autorisant l'élève à développer ses réponses de manière libre (Q2-1b, Q2-2b, Q2-3b, Q2-14 b, Q1-1). (cf annexe 12.1.1)

Q2-1a et Q2-1b : le tableau ci-dessous montre que 65% des élèves sont « tout à fait d'accord » et 33% « plutôt d'accord » avec l'affirmation « je me sens bien dans mon collège ». 98% des élèves expriment donc une perception positive du climat de leur établissement. Ils écrivent : « il y a de la bonne ambiance dans tout le collège. Je me sens vraiment bien » (5C22Fem) ou « je trouve que le collège est chaleureux » (5D9Fce). Treize élèves précisent qu'ils s'entendent bien avec les autres élèves et sept qu'ils apprécient les professeurs comme l'écrit celui-ci : « j'ai plein d'amis, je n'ai pas de problèmes et j'adore mes profs » (5D16Mvi).

Un seul élève déclare n'être « pas du tout d'accord » et précise qu'il s'« ennuie au collège trois fois plus qu'à la maison ». (cf annexe 12.1.2)

Je me sens bien dans mon collège			
	5C	5D	Total général
tout à fait d'accord	52%	83%	65%
plutôt d'accord	44%	17%	33%
pas du tout d'accord	4%	0%	2%
Plutôt pas d'accord	0%	0%	0%

Figure 15 : Réponses à la question Q2-1a

Q2-2a et Q2-2b : 67% des élèves sont « tout à fait d'accord » et 33% « plutôt d'accord » avec l'affirmation « la salle 31 est un endroit agréable pour apprendre l'anglais (décoration, matériel, propreté). Tous valident la qualité matérielle de la classe. Un élève écrit : « je suis d'accord car ça rend la salle joyeuse et ça donne envie de travailler » (5C9Mma), une autre « quand on ouvre la porte, j'ai l'impression d'entrer dans le monde de l'anglais » (5C22Fem) ou encore « c'est très joli, j'aime beaucoup, il y a beaucoup de couleurs qui montrent la joie » (5D9Fce). (cf annexe 12.1.3)

"La salle 31 est un endroit agréable pour apprendre l'anglais. (décoration, matériel, propreté)"

	5C	5D	Total général
tout à fait d'accord	44%	100%	67%
plutôt d'accord	56%	0%	33%
Plutôt pas d'accord	0%	0%	0%
Pas du tout d'accord	0%	0%	0%

Figure 16 : Réponses à la question Q2-2a

Q2-3a et Q2-3b : 74% des élèves sont « tout à fait d'accord » et 26% « plutôt d'accord » avec l'affirmation « au collège, ma professeure d'anglais me donne envie d'apprendre l'anglais ». Tous semblent valider une bonne relation avec l'enseignant. Un élève écrit « ma professeure d'anglais fait tout pour qu'on arrive bien » (5C1Mal), un autre « l'ambiance et les projets donnent envie d'apprendre l'anglais » (5D13Mje) ou « vous nous motivez toujours à donner le meilleur de nous-mêmes » (5D4Fcl). (cf annexe 12.1.4)

"Au collège, ma professeure d'anglais me donne envie d'apprendre l'anglais."			
	5C	5D	Total général
tout à fait d'accord	68%	83%	74%
plutôt d'accord	32%	17%	26%
Plutôt pas d'accord	0%	0%	0%
Pas du tout d'accord	0%	0%	0%

Figure 17 : Réponses à la question Q2-3a

Q1-1 : La question 1 du questionnaire distribué en fin de séquence 2 invite les élèves à dire ce qu'ils ont appris au cours de cette séquence. Parmi les 50 réponses collectées, 45 évoquent un ou plusieurs objectifs d'apprentissage visés. Par exemple : « j'ai appris à décrire un dragon », « les émotions », « plusieurs adjectifs, des noms pour décrire » ou une réponse plus détaillée « j'ai appris à présenter un dragon avec

les heures, les activités, son emploi du temps, son talent, ce qu'il aime ou pas ». (cf annexe 12.1.5)

Trois élèves seulement ne semblent pas avoir clairement perçu les objectifs puisqu'ils écrivent avoir appris « des mots » ou « des leçons ».

Un élève n'a pas détaillé sa réponse (« plein de choses »), un autre écrit « ce que j'ai appris dans cette séquence, c'est d'avoir plus confiance en moi ».

Dans l'ensemble, une large majorité d'élève perçoit donc les buts d'apprentissage visés.

Q2-14a et Q2-14b : 41 élèves sur 43 (96% d'entre eux) sont « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec l'affirmation « cette année, tu as développé des compétences en anglais ». Ils précisent : « je connais plus de choses » (5C24Fma), « j'ai appris beaucoup de vocabulaire, en particulier des adjectifs. J'ai aussi appris de nombreuses structures pour formuler des phrases. J'ai appris à comparer les choses » (5D21Mti) ou « cette année, même s'il y avait le confinement, j'ai pu apprendre beaucoup de choses, je regarde aussi les films en anglais, c'était ma résolution pour l'année 2020 » (5D22Fma). (cf annexe 12.1.6)

Seuls 2 élèves sur 43 (5%) ne sont plutôt pas d'accord. L'un explique « je n'étais pas assez concentré » (5D2Mba), l'autre « la plupart des choses qu'on a apprises, je les savais déjà mais il y a néanmoins des choses que j'ai apprises » (5C12Fga).

"Cette année, tu as développé des compétences en anglais."			
	5C	5D	Total général
tout à fait d'accord	44%	72%	56%
plutôt d'accord	52%	22%	40%
plutôt pas d'accord	4%	6%	5%
Pas du tout d'accord	0%	0%	0%

Figure 18 : Réponses à la question Q2-14a

Ces résultats, exposés dans le tableau ci-dessus, viennent corroborer les précédents : les élèves visent des buts de maîtrise et se sentent plus compétents. Ils perçoivent donc un climat de maîtrise tel que le définit Ames (1992).

Pour résumer, les élèves valident très largement l'environnement matériel et affectif que représentent le collège et la salle de classe ainsi que la relation avec l'enseignante. La plupart d'entre eux identifient clairement les objectifs d'apprentissage et se sentent plus compétents en fin d'année.

4.2.2. Les activités réalisées

Le nombre d'activités obligatoires (Q3-11), le nombre d'activités facultatives de la partie « pour aller plus loin » (Q3-8), le nombre d'exposés réalisés (Q2-6a, Q2-6b), le nombre de travaux rendus pendant la période d'enseignement à distance (Q7-1) ainsi que le nombre de réponses au formulaire administré au mois de juin 2020 (Q7-4) reflètent l'engagement comportemental et donc la motivation des élèves. (cf annexe 12.2.1)

Le tableau ci-dessous récapitule les activités obligatoires (**Q3-11**) et facultatives (**Q3-8**) réalisées par les élèves ayant utilisé les plans de travail. (cf annexes 12.2.2, 12.2.3 , 12.2.4 et 12.2.5)

	Plan1	Plan 2	Plan 3	Plan 4
Classe concernée	5D	5C	5C	5D
Nombre d'élèves	23	27	24	21
Nombre d'activités obligatoires	6	8	9	7
Moyenne du nombre d'élèves ayant réalisé l'ensemble des activités obligatoires	19.8	24.9	21.9	20.4
Proportion d'élèves ayant réalisé l'ensemble des activités obligatoires	86%	92%	91%	97%
Nombre d'activités facultatives	2	1	6	5
Moyenne du nombre d'élèves ayant réalisé l'ensemble des activités facultatives	3	2	7.3	9.2

Proportion d'élèves ayant réalisé l'ensemble des activités facultatives	9%	7%	30%	44%
---	----	----	-----	-----

Figure 19 : Tableau récapitulatif des activités réalisées sur les plans de travail (Q3-11, Q3-8)

On remarque que la quasi-totalité des élèves parvient à réaliser les activités obligatoires. En 5^{ème} D, lors du plan de travail 1, seuls trois élèves ne réalisent qu'une ou deux activités sur les 6 demandées. Peu motivés, ils ont manifesté de la mauvaise volonté et ont eu du mal à se mettre au travail. Lors du plan de travail 4, tous ont réussi à réaliser au moins 5 activités sur 7. Il est à noter que ce travail a été terminé à la maison dans le cadre de la continuité pédagogique.

En 5^{ème} C, lors du plan de travail 2, seule une élève en grande difficulté n'est pas parvenue à faire plus de 3 activités sur 8. Lors du plan de travail 3, elle a réussi à en réaliser 7 sur 9 avec de l'aide. Un autre élève, dissipé, n'a fait que 2 activités sur 9.

D'une façon générale, on peut dire que les élèves ont respecté les règles du travail en autonomie et sont parvenus à remplir le contrat, c'est-à-dire réaliser au moins les activités obligatoires.

Les activités facultatives sont toutes extraites du manuel *English Vibes 5^{ème}* elles-aussi. Elles présentent un intérêt culturel, numérique ou ludique mais ne sont pas indispensables à la réalisation de la tâche finale. En 5^{ème} D, 4 élèves ont réalisé au moins une activité facultative lors du plan de travail 1. 11 élèves ont fait de même lors du plan de travail 4. En 5^{ème} C, 2 élèves ont réalisé au moins une activité facultative du plan de travail 2 et 15 élèves ont fait de même lors du plan de travail 3. Dans l'ensemble, les élèves qui réalisent une activité facultative ne les réalisent pas toutes. On peut donc écarter l'idée que certains se sentent obligés de tout faire et en déduire qu'ils choisissent les activités qui les intéressent. D'ailleurs, on constate que ces élèves ne sont pas forcément les plus à l'aise dans la matière ni même les plus « scolaires ». Le nombre croissant d'élèves peut s'expliquer par un choix plus ciblé des activités de notre part.

Pour résumer, le nombre d'élèves choisissant de réaliser des activités facultatives est croissant. Ce n'est pas tant le profil de l'élève que l'intérêt des activités qui détermine sa participation.

Q2-6a et Q2-6b : le nombre d'exposés réalisés (cf annexe 12.2.6)

Les exposés pour le plaisir de partager des connaissances et de parler en anglais sont encouragés. Les élèves choisissent un sujet et un partenaire s'ils souhaitent travailler avec un ou plusieurs camarades. La présentation d'un exposé est vécue comme un défi. Il s'agit en effet de prendre la parole seul.e sur une période relativement longue devant toute la classe. Les élèves ont pour consigne de préparer un diaporama, support de parole, qui peut comporter quelques mots clés mais aucune phrase. Il s'agit de production orale en continu. De ce fait, la lecture d'un texte est proscrite.

43 élèves ont complété le formulaire. Comme le montre ce tableau, 51% d'entre eux se sont investis dans un travail facultatif pour le plaisir de partager un sujet de leur choix tels que l'Irlande (5D5Mma), le Pop Art (5D7Mro) ou Mc Donald's (5D9Fce).

As-tu présenté un exposé cette année? (ou plusieurs)			
	5C	5D	Total général
oui	20%	94%	51%
non	80%	6%	49%

Figure 20 : Tableau des réponses à la question Q2-6a

Il est surprenant de constater l'engagement inégal des élèves selon les classes puisque 17 élèves de 5D sur 18 ont présenté un exposé contre 5 élèves de 5C sur 25.

Le nombre d'exposés réalisés montre un engagement beaucoup plus important en 5^{ème} D qu'en 5^{ème} C.

Q7-1 : Les travaux réalisés pendant le confinement

Le tableau suivant montre que pendant la période d'enseignement à distance les élèves de 5^{ème} C se sont nettement plus impliqués que ceux de 5^{ème} D avec un nombre moyen de travaux rendus de 6.37 en 5^{ème} C contre 5.3 en 5^{ème} D.

	Moyenne du nombre de travaux rendus par élève	Proportion d'élèves ayant rendus au moins 6 devoirs sur 8	Proportion d'élèves ayant rendu moins de 4 devoirs sur 8
5 ^{ème} C	6.37/8	74%	15%
5 ^{ème} D	5.3/8	52%	22%

Figure 21 : Tableau récapitulatif des travaux rendus pendant le confinement

Q7-4 : nombre de réponses au formulaire

Le nombre de réponses au formulaire administré aux deux classes au mois de juin confirme l'engagement plus important des élèves de 5^{ème} C pendant la période d'enseignement à distance avec 25 réponses pour 27 élèves (93%) contre 18 réponses pour 23 élèves (78%) en 5^{ème} D.

Pour résumer, la grande majorité des élèves a rempli le contrat de réaliser les activités obligatoires et plusieurs élèves ont réalisé des activités facultatives en fonction de leur intérêt. Si les élèves de 5^{ème} D se sont davantage investis dans la présentation d'exposés en classe que ceux de 5^{ème} C, ces derniers se sont davantage mobilisés pendant la période d'enseignement à distance.

4.2.3. Difficulté, efforts et plaisir

Les colonnes « mes difficultés », « mes efforts » et « le plaisir » de la fiche « plan de travail » (Q3-4, Q3-5, Q3-6) permettent de mesurer leur persévérance et le plaisir rencontré lors de la réalisation des activités et de les mettre en lien avec les difficultés éprouvées. (cf annexe 12.3.1)

Rappelons que les élèves estiment ces trois variables selon une échelle de Likert de la façon suivante :

	1	2	3	4
Mes difficultés	très facile	plutôt facile	plutôt difficile	très difficile

Mes efforts	peu. J'ai vite abandonné	quelques-uns. J'ai essayé	beaucoup. J'ai essayé de bien faire le travail	le maximum. Je me suis accroché pour faire le mieux possible
Mon avis	je n'ai vraiment pas aimé faire ce travail	je n'ai pas trop aimé faire ce travail	j'ai plutôt aimé faire ce travail	j'ai vraiment bien aimé faire ce travail

Figure 22 : Tableau des consignes données pour évaluer trois variables

Le tableau ci-dessous présente les moyennes des estimations apportées par les élèves pour les activités obligatoires uniquement. (cf annexes 12.3.2, 12.3.3, 12.3.4 et 12.3.5)

	Plan1	Plan 2	Plan 3	Plan 4
Classe concernée	5D	5C	5C	5D
Nombre d'élèves	23	27	24	21
« mes difficultés »	1.7	2.2	2.1	1.6
« mes efforts »	3.4	3.1	3.2	3.2
« le plaisir »	3.3	3	2.9	3.2

Figure 23 : Tableau récapitulatif des résultats aux questions Q3-4, Q3-5 et Q3-6

Q3-4 : « mes difficultés ». On remarque qu'en moyenne, les élèves de 5^{ème} D estiment les difficultés à 1.7 pour le plan de travail 1 et 1.6 pour le plan de travail 4, soit un degré de difficulté compris entre « très facile » et « plutôt facile ».

En revanche, les élèves de 5^{ème} C estiment en moyenne les difficultés à 2.2 pour le plan de travail 2 et 2.1 pour le plan de travail 3, soit un degré de difficulté légèrement supérieur à « plutôt facile ».

Dans l'ensemble, les activités obligatoires proposées ne semblent pas confronter les élèves à des difficultés majeures.

Q3-5 : « mes efforts ». Les estimations des efforts fournis données par les deux classes au cours des quatre plans de travail sont homogènes. Les moyennes, comprises entre 3 et 3.4, correspondent au minimum à « beaucoup, j'ai essayé de bien faire le travail » et tendent vers « le maximum, je me suis accroché pour faire le mieux possible. » Les résultats montrent un degré d'effort important de la part de l'ensemble des participants.

Q3-6 : « mon avis ». Les élèves de 5^{ème} D estiment en moyenne le plaisir pris à réaliser les activités à 3.3 pour le plan de travail 1 et 3.2 pour le plan de travail 4. Ils attribuent un score supérieur à 3 à chaque activité, ils ont donc relativement ou vraiment « aimé faire les activités ».

Les élèves de 5^{ème} C émettent un avis légèrement plus mitigé avec une moyenne de 3 pour le plan de travail 2 et de 2.9 pour le plan de travail 3. Dans l'ensemble, 11 activités sur 16 remportent un score légèrement inférieur à 3 qui révèle que plusieurs élèves n'ont « pas trop aimé faire ce travail ».

Pour résumer, tous les élèves disent avoir fourni des efforts soutenus pour réaliser les activités obligatoires des plans de travail. Dans l'ensemble, ils ne se sont pas heurtés à de grandes difficultés et ont pris plaisir. Toutefois, les élèves de 5^{ème} D semblent avoir rencontré moins de difficultés et pris plus de plaisir que les élèves de 5^{ème} C.

La perception du climat scolaire, le nombre d'activités réalisées, la persévérance et le plaisir rencontré nous renseignent sur l'engagement cognitif des élèves. Nous avons vu que dans l'ensemble, ils ont une perception très positive de leur environnement matériel et affectif et ainsi que de leur relation avec l'enseignante. Si les élèves de 5^{ème} D se sont davantage illustrés par le nombre d'exposés réalisés en classe que leurs camarades de 5^{ème} C, ces derniers se sont nettement plus impliqués pendant la période d'enseignement à distance. Dans l'ensemble, tous ont réalisé la plupart des activités obligatoires et choisi de réaliser les activités facultatives si elles leur plaisaient. Par ailleurs, tous les élèves disent avoir fourni des efforts soutenus et avoir pris plaisir. Ce dernier semble plus fort quand les difficultés sont moindres.

Les données collectées pour mesurer ces quatre variables nous permettent de valider l'hypothèse H1-2 selon laquelle les élèves utilisant le plan de travail s'engagent cognitivement dans les activités.

4.3. La coopération

Les colonnes « *forme de travail choisie* » et « *aide choisie* » de la fiche « *plan de travail* » (Q3-1, Q3-2) ainsi que deux questions de type QCM nous permettent d'obtenir des données quantitatives sur les formes de travail préférées des élèves (Q2-9a) et la manière dont l'aide est apportée (Q2-10a). Ces éléments sont complétés par des questions ouvertes autorisant l'élève à compléter ses réponses de manière libre (Q2-9b et Q2-10b).

Q2-9a et Q2-9b : « *Quand on utilise le plan de travail, on peut se déplacer et travailler avec qui on veut. Comment préfères-tu travailler ? Seul, à deux ou à plusieurs ?* » (cf annexe 13.2)

Parmi les 43 élèves ayant complété le formulaire, 22 (soit 51% des élèves) déclarent préférer travailler en dyades. Ils précisent : « à deux, on n'a pas les mêmes idées » (5D7Mro), « tu peux mieux te concentrer à deux qu'à plus » (5D16Mvi), « à deux, on peut s'aider » (5C22Fem).

12 élèves (soit 28 % d'entre eux) préfèrent travailler à plus de deux. Ils écrivent : « j'aime bien travailler en groupe comme ça il y a plus d'idées pour répondre à des questions » (5C5Fju), « en groupes, on peut mieux réfléchir » (5D2Mba), « à plusieurs, on a plus d'idées et je suis plus motivé » (5D21Mti).

9 élèves (soit 21% d'entre eux) disent préférer travailler seuls. Ils expliquent : « je suis moins déconcentré » (5C26Mke), « pour ne pas me disputer avec quelqu'un ou faire quelque chose qui ne me plaît pas forcément » (5C17Fly), « parce que j'ai toutes les réponses », « je travaille mieux seule » (5C12Fga).

79% de ces élèves, soit une large majorité, préfèrent donc coopérer avec des camarades plutôt que travailler seuls, comme on peut le voir sur le tableau ci-dessous.

"Quand on utilise le plan de travail, on peut se déplacer et travailler avec qui on veut. Comment préférez-vous travailler ?"

	5C	5D	Total général
à deux	52%	50%	51%
à plus que deux	16%	44%	28%
seul	32%	6%	21%

Figure 24 : Tableau des réponses à la question Q2-9a

Q2-10a et Q2-10 b : « *Quand on utilise le plan de travail, on peut aider les autres et aussi être aidé. Quelle est ta situation ?* » (cf annexe 13.3)

30 élèves sur 43, soit 70% des élèves, déclarent aider ET recevoir de l'aide. Ils écrivent « on travaille réellement ensemble et non juste un qui travaille » (5D6Man), « j'aide les gens mais eux ils m'aident aussi, c'est donnant donnant » (5C8Fin) ou « je ne suis pas très fort mais j'ai toujours quelques mots que les autres n'ont pas » (5C1Mal).

Les 4 élèves (9%) qui choisissent la réponse « c'est plus souvent moi qui aide » sont des élèves performants et confiants, comme cet élève qui écrit « je suis bon en anglais, j'aime l'anglais, j'aime aider et je suis souvent rapide » (5D16Mvi).

Les 2 élèves (5%) qui optent pour la réponse « c'est plus souvent moi qui reçois de l'aide » sont des élèves peu confiants dont les performances sont fragiles.

Enfin, à peine 7 élèves (16%) déclarent préférer travailler seuls.

Dans l'ensemble, une large majorité d'élèves estime donc bénéficier de l'entraide avec ses camarades, comme l'indique le tableau ci-dessous.

"Quand on utilise le plan de travail, on peut aider les autres et aussi être aidé. Quelle est ta situation?"

	5C	5D	Total général
J'aide ET je reçois de l'aide	68%	72%	70%
Ni l'un ni l'autre, je préfère travailler	20%	11%	16%
C'est plus souvent moi qui aide	4%	17%	9%
C'est plus souvent moi qui reçois de l'aide	8%	0%	5%

Figure 25 : Tableau des réponses à la question Q2-10a

Q3-1 : la colonne « forme de travail choisie » de la fiche « plan de travail » nous indique si l'élève a réalisé l'activité seul (code 1), s'il a travaillé avec un camarade

(code 2) ou avec plus d'un camarade (code 3). Nous prenons en compte les réponses données pour les activités obligatoires uniquement. (cf annexe 13.4)

Les élèves de 5^{ème} D ont complété les plans de travail 1 et 4.

Pour le premier, 91% déclarent avoir travaillé seuls, 9% disent avoir coopéré avec un camarade et aucun ne dit avoir opté pour le travail de groupe.

Lors du plan de travail 4, 45% d'entre eux ont choisi de travailler seuls alors que 27% ont opté pour la coopération avec un pair et 28% pour le travail de groupe.

Ce changement de comportement n'est pas confirmé par les élèves de 5^{ème} C qui ont utilisé les plans de travail 2 et 3. En effet, si 82% des élèves ont réalisé seuls les activités du plan de travail 2, ils sont 93% à avoir fait ce choix pour le plan de travail 3. La proportion d'élèves ayant opté pour la coopération avec un pair reste stable mais très faible avec seulement 5 et 6%. Enfin, si 13% d'entre eux disent avoir travaillé en groupes lors du plan de travail 2, seul 1% a fait de même dans le plan 3.

Q3-2 : la colonne « aide choisie » de la fiche « plan de travail » indique si l'élève a reçu l'aide d'un pair (code 1), de l'enseignante (code 2), d'un autre adulte (code 3) ou s'il n'a bénéficié d'aucune aide (code 0). De la même façon, nous prenons compte des réponses données pour les activités obligatoires uniquement. (cf annexe 13.5)

Les élèves de 5^{ème} D déclarent avoir travaillé sans aucune aide à 96% pour le plan de travail 1. Seuls 4% disent avoir bénéficié de l'aide d'un pair. En revanche, ils sont un peu plus nombreux à avoir demandé de l'aide pour le plan de travail 4 puisque 13% disent avoir reçu l'aide d'un camarade et 4% de l'enseignante.

Les élèves de 5^{ème} C ont apporté des réponses quasiment identiques pour les plans de travail 2 et 3 puisque dans les deux cas, 7% d'entre eux ont bénéficié de l'aide d'un camarade et 3% de l'aide de l'enseignant. Respectivement 21% et 16% d'entre eux ont choisi l'aide d'un autre adulte. Il s'agit généralement de l'aide d'un parent. Un élève écrit « ma mère pour me faire réviser » (5C7Mlo).

On note que si les comportements diffèrent d'une classe à l'autre, une large majorité d'élèves déclare ne bénéficier d'aucune aide. Ces résultats viennent corroborer leur choix de la forme de travail puisqu'ils déclarent majoritairement travailler seuls.

En revanche, les renseignements fournis par les élèves dans ces deux colonnes s'opposent aux réponses apportées aux questions Q3-1 et Q3-2 du formulaire. En effet, 79% des élèves déclarent préférer la coopération au travail individuel, 70 % d'entre eux disent aider ET être aidé et pourtant près de 80% des élèves semblent réaliser les activités seuls sans aucune aide.

On peut penser que s'ils en saisissent les enjeux, les élèves ne semblent pas parvenir à réellement changer leurs habitudes de travail.

En ce sens, les données obtenues à travers le questionnaire ne nous permettent pas de valider l'hypothèse H1-1 selon laquelle « les élèves qui utilisent le plan de travail coopèrent ».

4.4. L'autonomie

L'auto-régulation des apprentissages repose sur l'aptitude à se fixer des buts d'apprentissage, les atteindre, s'auto-évaluer et tenir compte des feedbacks de l'enseignant.

Nous proposons d'analyser les indications inscrites sur la fiche plan de travail dans les rubriques « mon projet personnel » (Q3-9), « aide choisie » (Q3-2), « outils choisis » (Q3-3) et enfin la partie « bilan » (Q3-10) qui fait le point sur le soin, la qualité du travail, l'autonomie et le comportement.

Q3-9 : Rubrique « mon projet personnel » de la fiche « plan de travail ».

Lors du plan de travail 1, 21 élèves sur 23 (91%) se sont fixés un objectif. Pour 10 d'entre eux, il s'agit de « réussir », « progresser », « bien parler anglais » ou « obtenir de bonnes notes ». Six élèves souhaitent parvenir à réaliser le plus d'activités possible. Cinq élèves définissent un projet plus précis : « faire un livre » (5D13Mje) comme celui de Greg Heffley, « faire une fiche de lecture en anglais de *Diary of a Wimpy Kid* » (5D20Mro), « formuler des phrases simples au présent en anglais » (5D21Mti) ou « dessiner Greg » (5D22Fma). Une élève écrit « avoir une meilleure classe » (5D1Fan). (cf annexe 14.2.1)

Lors du plan de travail 2, 5 élèves seulement sur 27 (19%) inscrivent un ou plusieurs objectifs. Quatre d'entre eux souhaitent « mieux prononcer » (5C8Fin) ou « maîtriser [son] accent » (5C17Fly), deux comptent « faire un exposé » (5C8Fin,

5C22Fem), un désire « mieux apprendre » (5C8Fin) et un autre aimerait « bien parler, tout dire pour présenter [son] dragon » (5C26Mke). (cf annexe 14.2.2)

Lors du plan de travail 3, 12 élèves sur 24 (50%) notent un projet personnel. Pour 7 d'entre eux, il s'agit de progresser (apprentissage, prononciation, compétences) et pour 6 élèves de faire un exposé. Un élève souhaite « réussir tout le troisième chapitre » et « essayer de trouver une idée pour les bavardages car [il] n'arrive pas trop à [se] concentrer » (5C7Mlo) et une autre « ne plus stresser, avoir confiance en [elle] » (5C24Fma). (cf annexe 14.2.3)

Lors du plan de travail 4 achevé à la maison en période de confinement, une élève sur 21 à peine a fixé un objectif : « j'aimerais continuer à avoir de bonnes notes » (5D3Met). (cf annexe 14.2.4)

Le tableau ci-dessous récapitule le nombre de projets personnels que les élèves ont définis au cours des trois plans de travail.

	Nombre de fiches	Nombre de projets	Classe concernée
Plan 1	23	21	5 ^{ème} D
Plan 2	27	5	5 ^{ème} C
Plan 3	24	12	5 ^{ème} C
Plan 4	21	3	5 ^{ème} D

Figure 26 : Tableau récapitulatif du nombre de projets définis par les élèves

On remarque que ce nombre ne dépend pas de la classe puisque la 5^{ème} D compte aussi bien le nombre le plus élevé de projets que le nombre le plus faible. En revanche, il se peut que nous ayons davantage insisté sur ce point lors des séquences 1 et 3. D'une façon générale, il apparaît que peu d'élèves s'emparent de la section « projet personnel ».

D'autre part, on note que les objectifs concernent principalement le désir de réussite et de compétence, la volonté de relever un défi et le souhait de réaliser

quelques projets plus ciblés tels que la présentation d'un exposé à la classe. Ces derniers ont suscité beaucoup d'enthousiasme puisque près de la moitié des élèves a concrétisé la réalisation d'un exposé. Les autres projets tels que la rédaction d'une fiche de lecture ou d'un livre n'ont plus été évoqués.

Q3-2 : La rubrique « aide choisie » de la fiche « plan de travail » a déjà été analysée. Nous retenons que les élèves ont principalement choisi de travailler seuls. Certains ont fait appel à l'aide d'un pair. Quelques-uns ont sollicité l'enseignant ou un parent.

Q3-3 : La rubrique « outils choisis » de la fiche « plan de travail » n'a pas pu être exploitée. Une affiche présentait une liste non exhaustive des aides possibles telles qu'un dictionnaire en ligne, le précis grammatical du manuel ou les sous-titres des vidéos. Les réponses apportées par les élèves évoquent pour la plupart le matériel utilisé. Ainsi, on peut lire « mon stylo », « la tablette », « ma tête ».

Q3-10 : la partie « bilan » est supposée permettre à l'élève et à l'enseignant de faire le point sur le travail réalisé. Nous avons prévu de nous appuyer notamment sur l'évaluation de quatre items : le soin, la qualité du travail, l'autonomie et le comportement. En réalité, pour des raisons matérielles de temps et d'organisation, cette étape n'a pas été respectée. De ce fait, les élèves n'ont pas pu bénéficier d'un temps d'échange individuel en fin de séquence pour accueillir le feedback de l'enseignante, adapter leurs stratégies et définir les objectifs d'un nouveau plan.

En revanche, lors des temps d'utilisation du plan de travail, les élèves ont pu échanger avec l'enseignante et bénéficier de conseils et de feedbacks de façon ponctuelle et informelle.

De la même façon, après chaque exposé, un temps d'échange en français a permis à la classe et à l'enseignant de souligner les réussites des élèves concernés et de leur proposer des conseils pour progresser.

Pour résumer, le nombre d'exposés réalisés reflète la réponse enthousiaste des élèves à notre invitation à déterminer et mener à bien un projet personnel motivant. En revanche, faute d'exemples et de propositions, les élèves n'ont pas réellement su définir d'autres projets.

Par ailleurs, si les élèves bénéficient de conseils et feedbacks de l'enseignant lors des temps d'utilisation du plan de travail, l'absence de bilan n'a pas permis l'auto-évaluation du travail réalisé ou la définition de nouveaux objectifs.

Pour ces différentes raisons, l'hypothèse H3 selon laquelle « les élèves utilisant le plan de travail auto-régulent leurs apprentissages » ne peut être validée.

4.5. Les acquisitions linguistiques

4.5.1. Les acquisitions lexicales

Les acquisitions lexicales peuvent être mesurées grâce aux scores obtenus par les élèves aux tests passés à T0, T1, T2 au cours des séquences 1, 2 et 3. (cf annexe 15.1.2).

Nous avons demandé aux élèves d'écrire le plus grand nombre de termes en lien avec les sujets suivants :

Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3
Traits de personnalité (Q4-5)	Noms pour décrire un dragon (Q5-3a)	Vêtements et accessoires (Q6-1)
	Adjectifs pour décrire un dragon (Q5-3b)	Objets liés à la technologie (Q6-2)
	Verbes pour décrire la routine (Q5-4)	Adverbes de fréquence (Q6-3)

Figure 27 : Tableau récapitulatif du lexique évalué

Nous choisissons de considérer un score unique par classe et par séquence qui correspond à la moyenne du nombre de termes trouvés.

Séquence 1 : lexique (Q4-5)			
	T0	T1	T2
5D expé	1,14	4,38	4,10
5C témoin	0,30	5,09	3,30

Figure 28 : Moyennes des scores en lexique séquence 1

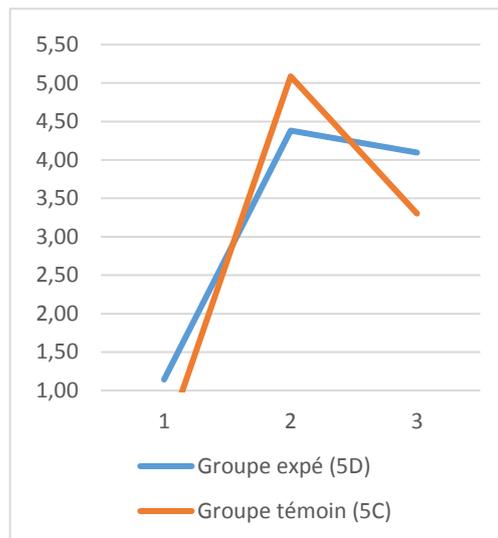


Figure 29 : Graphique lexique séquence 1

Séquence 2: lexique (Q5-3a, Q5-3b, Q5-3c)			
	T0	T1	T2
5D témoin	4,00	7,67	16,24
5C expé	2,91	7,65	10,00

Figure 30 : Moyennes des scores en lexique séquence 2

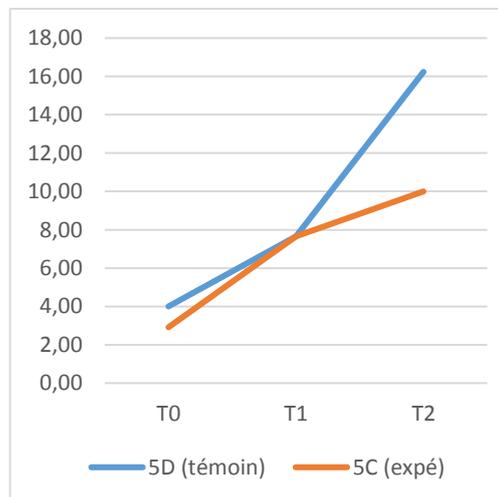


Figure 31 : Graphique lexique séquence 2

Séquence 3: lexique (Q6-1, Q6-2, Q6-3)			
	T0	T1	T2
5D (témoin)	7,81	22,33	24,43
5C (expé)	4,78	22,17	24,61

Figure 32 : Moyennes des scores en lexique séquence 3

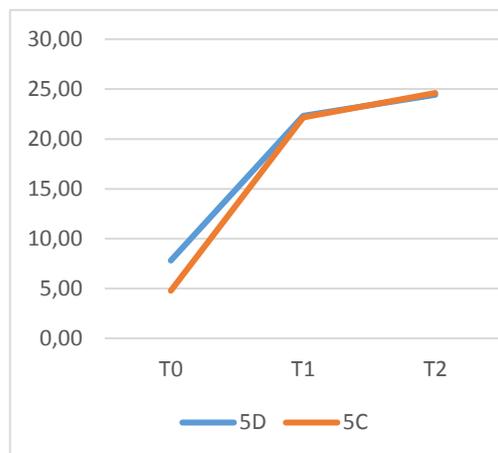


Figure 33 : Graphique lexique séquence 3

Au cours de la séquence 1, la classe de 5^{ème} D a utilisé un plan de travail. Si cette classe obtient un score supérieur à celui de la classe de 5^{ème} C à T0 (1.14 contre 0.30) et T2 (4.10 contre 3.30), cette dernière est plus performante à T1 (5.09 contre 4.38).

Au cours de la séquence 2 ; la classe de 5^{ème} C a utilisé un plan de travail. Là encore, la classe de 5^{ème} D obtient de meilleurs résultats à T0 (4 contre 2.91) et T2 (16.24 contre 10). En revanche, les deux classes sont aussi performantes à T1 (7.67 pour la 5^{ème} D et 7.65 pour la 5^{ème} C).

Au cours de la séquence 3, la classe de 5^{ème} C est à nouveau classe expérimentale. La classe de 5^{ème} D obtient un meilleur résultat à T0 (7.81 contre 4.78). Cette fois, la classe de 5^{ème} C égale quasiment le score obtenu par la classe témoin à T1 (22.17 pour la 5^{ème} C et 22.33 pour la 5^{ème} D) et parvient même à dépasser légèrement celui obtenu à T2 (24.61 pour la 5^{ème} C et 24.43 pour la 5^{ème} D).

Lors des séquences 2 et 3, les meilleurs des trois scores obtenus pour chaque item ont été additionnés pour constituer une note de performance (Q5-10) et (Q6-5) (cf annexe 15.1.3). L'objectif est double : donner envie aux élèves d'améliorer leurs performances et mesurer ces performances indépendamment du facteur « temps ». Q5-10 initialement évaluée sur 22 points a été ramenée à une note sur 20 pour être comparée à Q6-5.

Si les élèves de 5^{ème} D ont obtenu un bien meilleur score que la 5^{ème} C pour la séquence 2 (15.4 contre 12.8), les deux classes ont obtenu des scores quasiment identiques pour la séquence 3 (16.9 et 16.8).

Le tableau ci-dessous montre la répartition des notes au sein de chaque classe. On remarque qu'en 5^{ème} D elle est sensiblement la même pour les deux séquences. En effet, 6 puis 5 élèves ont une note inférieure à 12 (respectivement 30 et 25% des élèves de la classe), 2 puis 1 élève (10 et 5%) ont une note comprise entre 12 et 16 et 12 puis 14 élèves (60 et 70%) obtiennent un résultat supérieur à 16.

	5C		5D	
	VOC 2 /20	VOC 3 /20	VOC 2 /20	VOC 3 /20
Moyenne	12,8	16,8	15,4	16,9
<12	10	4	6	5

entre 12 et 16	3	1	2	1
>16	9	17	12	14

Figure 34 : Tableau présentant les notes de performance en lexique (Q5-10 et Q6-5)

En revanche, la répartition varie fortement en 5^{ème} C entre la séquence 2 et la séquence 3. Ainsi, les élèves sont beaucoup plus nombreux à obtenir une note supérieure à 16 au cours de la séquence 3 (17 élèves soit 72% des élèves de la classe) contre 9 (41%) seulement au cours de la séquence 2. Le nombre d'élèves ayant une note inférieure à 12 passe de 10 (45%) à 4 (18%) et le nombre d'élèves ayant une note comprise entre 12 et 16 de 3 (14%) à 1 (5%).

Dans l'ensemble, la répartition des notes suit le même schéma dans les deux classes mais l'évolution est beaucoup plus marquée en 5^{ème} C.

Pour résumer, on peut dire que la classe de 5^{ème} D obtient de meilleurs résultats quelle que soit la méthode d'enseignement. La classe de 5^{ème} C réussit à obtenir de d'aussi bons résultats à T1 mais ne semble pas parvenir à les inscrire dans la durée. Ces résultats ne permettent pas de mettre en évidence l'efficacité supérieure du plan de travail quant aux acquisitions lexicales. L'hypothèse H2-1 selon laquelle le plan de travail favorise les acquisitions lexicales ne peut donc être validée.

En revanche, le plan de travail ne semble pas non plus défavorable à ces acquisitions. Les notes de performance donnent à penser que le plan de travail pourrait davantage motiver les élèves à être plus performants.

4.5.2. Les acquisitions grammaticales

Les acquisitions grammaticales peuvent être mesurées par les scores obtenus aux tests subis à T0, T1 et T2. (cf annexe 15.2.3)

Séquence 1	Séquence 2	Séquence3
Verbe BE (Q4-1, 8 points)	Adjectifs au superlatif (Q5-6, 4 points)	Décrire une action en cours de déroulement (Q6-4, 1 point).

Verbe HAVE (Q4-2, 4 points)	Verbe LIKE au présent simple (Q5-7, 6 points)	
Verbes BE ou HAVE à la forme affirmative (Q4-3, 6 points)	Exprimer la capacité (Q5-5, 2 points)	
Verbes BE ou HAVE à la forme négative (Q4-4, 4 points).	Présenter une fille et un garçon selon quatre critères : dire leur nom, leur âge, comment ils sont et ce qu'ils ont (Q5-8, 8 points).	

Figure 35 : Tableau récapitulatif des points de grammaire évalués à T0, T1 et T2

Nous choisissons de considérer un score unique par classe et par séquence qui correspond à la moyenne des notes obtenues pour l'ensemble des items évalués soit un total sur 22 pour la séquence 1 ; sur 20 pour la séquence 2 et un seul item pour la séquence 3 (1 point).

Séquence 1: grammaire (Q4-1, Q4-2, Q4-3, Q4-4)			
	T0	T1	T2
5D	7,14	12,76	15,48
5C	6,83	12,48	14,96

Figure 36 : Moyennes des scores en grammaire
Séquence 1

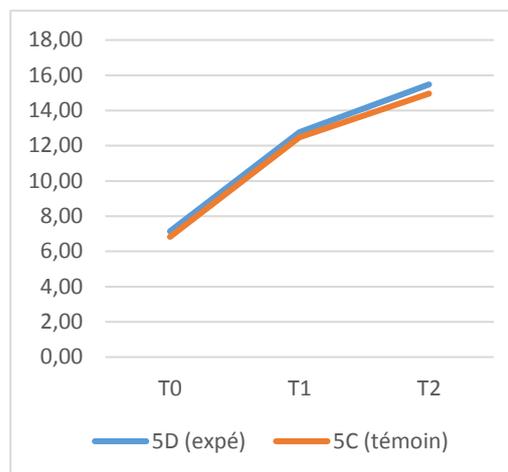


Figure 37 : Graphique grammaire
séquence 1

Séquence 2: grammaire (Q5-5, Q5-6, Q5-7, Q5-8)			
	T0	T1	T2
5D	4,52	8,48	12,19
5C	3,74	8,52	12,04

Figure 38 : Moyennes score en grammaire séquence
2

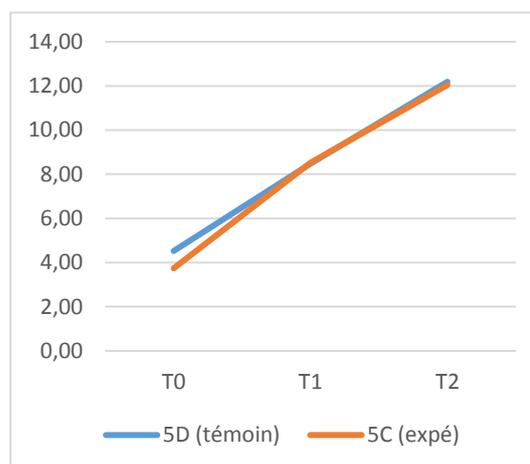


Figure 39 : Graphique grammaire
séquence 2

Séquence 3: present be+ing /1 (Q6-4)			
	T0	T1	T2
5D	0,05	0,38	0,67
5C	0,00	0,17	0,57

Figure 40 : Moyennes scores en grammaire séquence
3

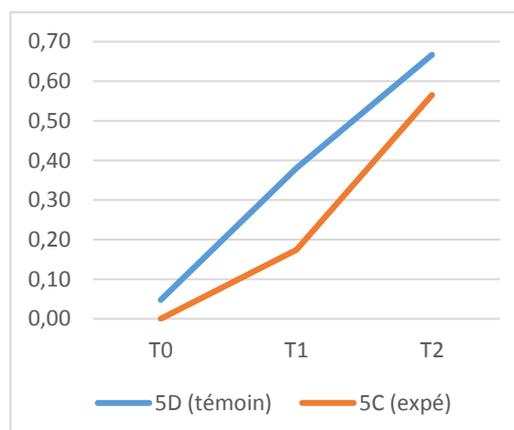


Figure 41 : Graphique grammaire
séquence 3

Au cours de la séquence 1, la classe de 5^{ème} D utilise un plan de travail. Les scores obtenus sont à peine supérieurs à ceux de la classe de 5^{ème}C (7.14 contre 6.83 à T0, 12.76 contre 12.48 à T1 et 15.48 contre 14.96 à T2). Les résultats obtenus dans les deux classes suivent la même évolution, comme l'illustre le graphique sur lequel les courbes se confondent (figure 37).

Au cours de la séquence 2, les élèves de 5^{ème} C utilisent un plan de travail. Si la classe de 5^{ème} D obtient un score légèrement supérieur à T0 (4.52 contre 3.74), la classe de 5^{ème} C obtient des résultats quasiment équivalents à T1 (8.52 en 5^{ème} C et 5.48 en 5^{ème} D) et T2 (12.19 en 5^{ème} D et 12.04 en 5^{ème} C). Là encore, le graphique présente des courbes qui se confondent (figure 39).

Au cours de la séquence 3, un seul item est évalué. La classe de 5^{ème} C utilise un plan de travail. Si les élèves de 5^{ème} D obtiennent de meilleurs scores à T0 (0.05 contre 0), T1 (0.38 contre 0.17) et T2 (0.67 contre 0.57), les résultats évoluent de la même façon comme l'illustrent les courbes quasiment parallèles du graphique (figure 41).

Lors des séquences 1 et 2, les meilleurs des trois scores obtenus pour chaque item ont été additionnés pour constituer une note de performance (Q4-6, 22 points) et (Q5-9, 20 points) afin de donner aux élèves l'envie d'améliorer leurs compétences et de mesurer ces compétences en écartant le facteur « temps » (cf annexe 15.2.4). Pour comparer les résultats, la note Q4-6 a été rapportée sur 20.

Les notes de performance obtenues aux séquences 2 et 3 sont légèrement supérieures en 5^{ème} D avec 15.2 et 14 contre 14.8 et 13.4 en 5^{ème} C.

	5C		5D	
	GR1/20	GR 2 / 20	GR1/20	GR 2 / 20
Moyenne	14,8	13,4	15,2	14,0
<12	5	9	6	10
entre 12 et 16	6	5	3	1
>16	11	8	11	9

Figure 42 : Tableau présentant les notes de performance en lexique (Q4-6 et Q5-9).

La classe de 5^{ème} D utilise un plan de travail pour la séquence 1. 6 élèves (30% des élèves de la classe) ont une note inférieure à 12, 3 (15%) une note comprise entre 12 et 16 et 11 (55%) une note supérieure à 16. Lors de la séquence 2, la classe a travaillé selon les méthodes habituelles : 10 élèves (50%) ont une note inférieure à 12, 1 élève (5%) une note comprise entre 12 et 16 et 9 élèves (45%) une note supérieure à 16. On remarque que la part d'élèves ayant obtenu une note inférieure à 12 a augmenté au détriment de la part d'élèves ayant obtenu une note supérieure à 12.

De la même façon, les élèves de 5^{ème} C, qui ont utilisé un plan de travail lors de la séquence 2, voient la part d'élèves ayant obtenu une note supérieure à 12 (8 élèves soit 36%) baisser par rapport à la séquence 1 (11 élèves soit 50%). Là aussi, la part d'élèves ayant obtenu une note inférieure à 12 est plus importante pour la séquence 2 (9 élèves soit 41%) que pour la séquence 1 (5 élèves soit 23 %).

Les notes de performance en grammaire permettent d'établir une légère supériorité des résultats obtenus en 5^{ème} D mais ne mettent pas en exergue un lien avec la méthode de travail.

A T3, 43 élèves ont complété le formulaire et répondu aux 16 questions de type QCM (de Q2-16 à Q2-31) portant sur des points de grammaire étudiés au cours des séquences 1, 2 et 3.

Puisque 2 élèves de 5^{ème} C et 5 de 5^{ème} D n'ont pas complété le formulaire, nous choisissons d'examiner les réponses aux 16 questions de grammaire apportées à T3, c'est-à-dire au mois de juin 2020, avec beaucoup de précaution.

Le tableau des résultats ci-dessous montre que pour quatre questions seulement (Q2-22, Q2-23, Q2-26 et Q2-30), l'écart entre les deux classes est de 1 ou 2 points. Pour trois d'entre elles, la classe de 5^{ème} C obtient un résultat à peine meilleur à celui de la classe de 5^{ème} D (Q2-22, Q2-26 et Q2-31). Pour toutes les autres, les élèves de 5^{ème} D obtiennent des résultats nettement supérieurs à ceux de 5^{ème} C.

			5C	5D	Total généra
Q2-16	Lions very aggressive animals.	are	48%	76%	60%
Q2-17	Winnie the Pooh a bear.	is	76%	89%	81%
Q2-18	I ... not tired!	am	92%	100%	95%
Q2-19	Mrs Pansera a lot of frogs (100!)	has	56%	83%	67%
Q2-20	"In the class, we all ... a workbook."	have	68%	94%	79%
Q2-21	Mrs Pansera ... a Ferrari (no!!!)	doesn't have	60%	67%	63%
Q2-22	My little dog very well	can swim	40%	39%	40%
Q2-23	Drulingen is the place in the u	best	68%	67%	67%
Q2-24	Drulingen is the vil	most beautif	52%	56%	53%
Q2-25	Who is the in the clas	tallest	65%	72%	68%
Q2-26	My English teacher st	likes	80%	78%	79%
Q2-27	My English teacher spide	doesn't like	32%	61%	44%
Q2-28	Lady Gaga	She is an Am	64%	72%	67%
Q2-29	Lady Gaga	her real nam	40%	67%	51%
Q2-30	"At the moment,"	I am reading	33%	61%	45%
Q2-31	Choose the correct sentence	I often watch	57%	56%	56%

Figure 43 : Tableau des réponses à 16 questions de grammaire à T3

Ces résultats semblent confirmer la supériorité des performances de la classe de 5^{ème} D et une difficulté pour la classe de 5^{ème} C à inscrire ses performances dans la durée. Ils ne permettent pas d'établir un lien avec l'utilisation du plan de travail.

Pour résumer, les résultats des tests mettent en avant une supériorité des performances de la classe de 5^{ème} D quel que soit le mode d'apprentissage mais aussi une évolution identique dans les deux classes de T0 à T2. S'ils ne permettent pas de valider l'hypothèse H2-2 selon laquelle le plan de travail favorise les acquisitions grammaticales, les résultats obtenus ne révèlent pas non plus d'effet négatif.

4.5.3. Les productions

Nous proposons d'analyser les résultats obtenus aux évaluations des tâches finales des séquences 1 (Q8-1), 2 (Q8-2) et 3 (Q8-3). (cf annexe 15.3.2)

	5C			5D		
	TF1 /20	TF2 /20	TF3 /20	TF1 /20	TF2 /20	TF3 /20
Moyenne	15,9	17,4	13,9	15,5	18,0	14,4
<12	2	2	9	4	1	7
entre 12 et 16	5	3	6	6	3	3
>16	15	17	7	10	16	10

Figure 44 : Résultats des trois tâches finales réalisées

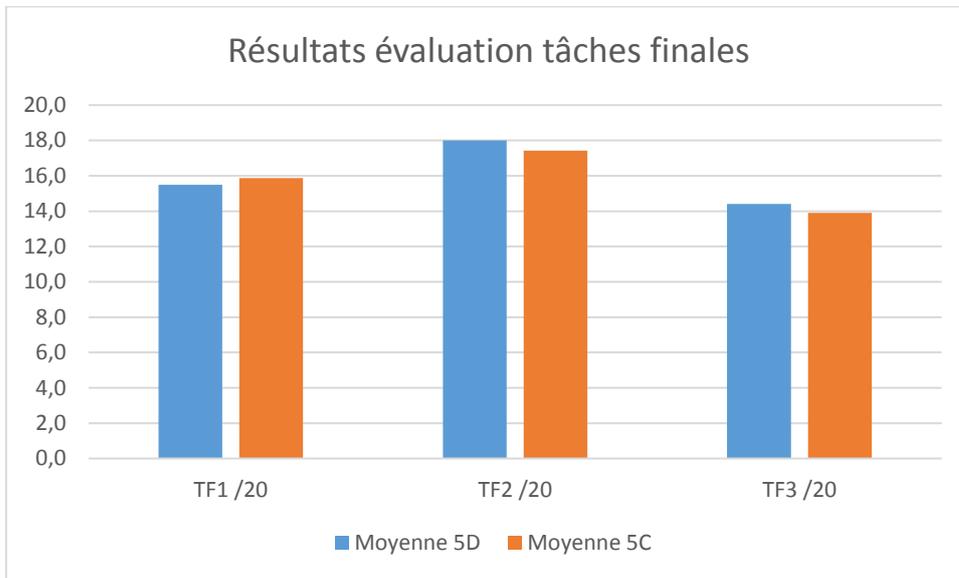


Figure 45 : Graphique présentant les résultats obtenus aux trois tâches finales

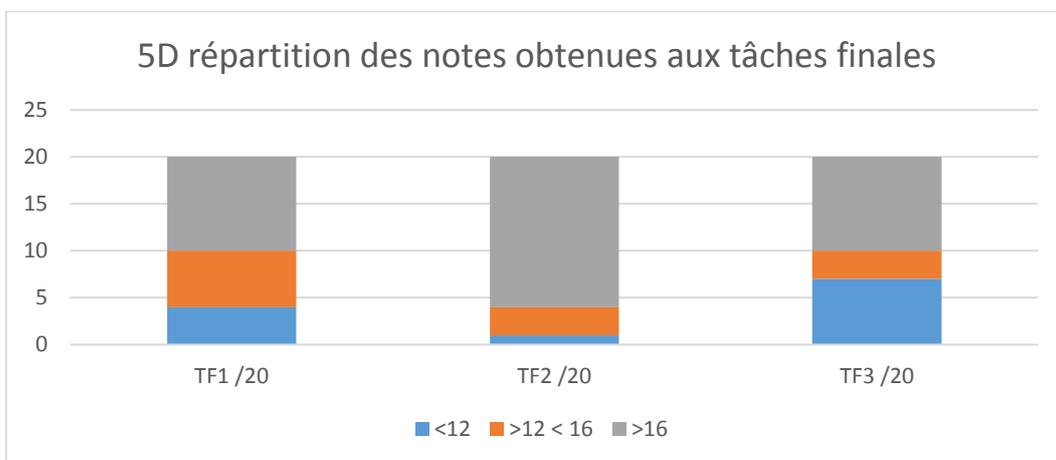
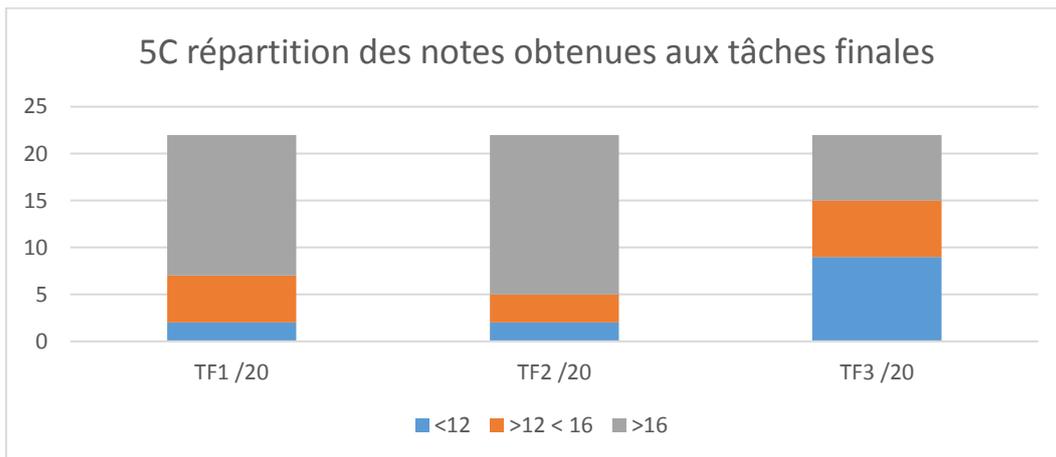


Figure 46 : Graphiques présentant la répartition des notes obtenues aux tâches finales

Comme l'indiquent le tableau et les graphiques ci-dessus, la classe de 5^{ème} C a obtenu une moyenne légèrement supérieure à la classe de 5^{ème} D pour la séquence 1 (15.9 contre 15.5) mais légèrement inférieure pour les séquences 2 (17.4 contre 18) et 3 (13.9 contre 14.4). Pour les trois séquences, le plan de travail semble avoir induit des résultats légèrement inférieurs.

La répartition des élèves selon les notes obtenues confirme une meilleure réussite des élèves de 5^{ème} C pour la séquence 1, sans plan de travail, puisque 68% d'entre eux ont une note supérieure à 16 (contre 50% des élèves de 5^{ème} D) et 2 élèves (9 %) une note inférieure à 12 (contre 20% en 5^{ème} D).

Pour la séquence 2, la classe de 5^{ème} C a utilisé un plan de travail. La part d'élèves ayant obtenu une note inférieure à 12 en 5^{ème} C reste égale à 9% mais la part d'élèves avec une note supérieure à 16 a augmenté (77%). La classe de 5^{ème} D, qui n'a pas utilisé de plan de travail, ne compte qu'une note inférieure à 12 (5%) et 16 supérieures à 16, soit 88% des élèves. Les élèves des deux classes ont donc mieux réussi la tâche finale 2 que la tâche finale 1 mais la classe témoin a encore mieux réussi que la classe expérimentale.

Les résultats obtenus pour la séquence 3 montrent une réussite moindre pour les deux classes. La classe de 5^{ème} qui a utilisé un plan de travail compte 9 notes inférieures à 12 (41% des élèves) et 7 notes supérieures à 16 (32%). La classe de 5^{ème} D garde une proportion moins élevée d'élèves ayant obtenu une note inférieure à 12 (35%) et une proportion plus élevée d'élèves ayant obtenu une note supérieure à 16 (50%).

Pour résumer, l'analyse des évaluations des tâches finales ne met pas en avant de différences majeures entre les résultats obtenus par les deux classes. Il semble toutefois que les élèves ayant utilisé un plan de travail obtiennent des notes très légèrement plus basses que ceux ayant étudié de manière habituelle avec une proportion légèrement plus forte de notes inférieures à 12 et légèrement plus faible de notes supérieures à 16.

Résumé de la partie 4 :

L'analyse des données relevées montre que le plan de travail est un nouvel outil pour la plupart des élèves qui apprécient son utilisation. Certains notent une charge de travail importante et un risque de bavardages qui peuvent nuire à la concentration mais ils relèvent davantage ses bénéfices, c'est-à-dire la possibilité de faire des choix, de coopérer et de mieux apprendre. Pour autant, ils ne souhaitent pas renoncer au mode d'enseignement habituel.

La perception du climat scolaire, le nombre d'activités réalisées, la persévérance et le plaisir rencontré nous renseignent sur l'engagement cognitif des élèves. Dans l'ensemble, ils ont une perception très positive de leur environnement matériel et affectif et ainsi que de leur relation avec l'enseignante. La majorité d'entre eux identifie clairement les objectifs d'apprentissage et perçoit donc le climat de maîtrise que nous souhaitons instaurer. Si les élèves de 5^{ème}D se sont davantage illustrés par le nombre d'exposés réalisés en classe que leurs camarades de 5^{ème}C, ces derniers se sont nettement plus impliqués pendant la période d'enseignement à distance. Dans l'ensemble, tous ont réalisé la plupart des activités obligatoires et choisi de réaliser les activités facultatives si elles leur plaisaient. Par ailleurs, tous les élèves disent avoir fourni des efforts soutenus et avoir pris plaisir. Ce dernier semble plus fort quand les difficultés sont moindres. Les données collectées pour mesurer ces quatre variables nous permettent de valider l'hypothèse H1-2 selon laquelle les élèves utilisant le plan de travail s'engagent cognitivement dans les activités.

Près de 80% des élèves préfèrent coopérer avec des camarades que travailler seuls. La plupart estiment aider ET recevoir de l'aide. Pourtant, les informations apportées par les élèves sur les fiches « plan de travail » montrent qu'ils ont très majoritairement opté pour un travail individuel et sans aide lors de la réalisation des activités obligatoires. Cette contradiction ne nous permet pas de valider l'hypothèse H1-1 selon laquelle « les élèves qui utilisent un plan de travail coopèrent ».

L'auto-régulation des apprentissages repose sur l'aptitude à se fixer des buts d'apprentissage, les atteindre, s'auto-évaluer et tenir compte des feedbacks de l'enseignant. Le nombre d'exposés réalisés reflète la réponse enthousiaste des élèves à notre invitation à déterminer et mener à bien un projet personnel motivant. En revanche, faute d'exemples et de propositions, les élèves n'ont pas réellement su

définir d'autres projets. Par ailleurs, si les élèves bénéficient de conseils et feedbacks de l'enseignant lors des temps d'utilisation du plan de travail, l'absence de bilan n'a pas permis l'auto-évaluation du travail réalisé ou la définition de nouveaux objectifs. Pour ces différentes raisons, l'hypothèse H3 selon laquelle « les élèves utilisant le plan de travail auto-régulent leurs apprentissages » ne peut être validée.

Les données collectées pour mesurer les acquisitions lexicales mettent en lumière une supériorité des performances de la classe de 5^{ème} D quel que soit le mode d'apprentissage et ne permettent pas de mettre en évidence l'efficacité supérieure du plan de travail par rapport à la méthode d'enseignement habituelle. L'hypothèse H2-1 selon laquelle le plan de travail favorise les acquisitions lexicales ne peut donc être validée. En revanche, le plan de travail ne semble pas non plus défavorable à ces acquisitions.

De la même façon, les données collectées pour mesurer les acquisitions grammaticales confirment la supériorité des performances des élèves de supériorité des performances de la classe de 5^{ème} D quel que soit le mode d'apprentissage mais aussi une évolution identique dans les deux classes de T0 à T2. L'analyse de ces données ne permet pas de valider l'hypothèse H2-2 selon laquelle le plan de travail favorise les acquisitions grammaticales mais elle ne révèle pas non plus d'effet négatif de cet outil pédagogique.

Les résultats obtenus permettent de valider uniquement l'hypothèse H1-2 : les élèves utilisant le plan de travail s'engagent cognitivement dans les activités.

5. Discussion

5.1. L'utilisation du plan de travail

Les résultats montrent que le plan de travail est un nouvel outil pour près de trois quarts des élèves. 90% d'entre eux semblent l'apprécier même si 60% ne souhaitent pas renoncer à l'enseignement habituel qui permet à la classe entière de se retrouver.

Ces résultats font écho à la nuance que Connac (2009 : 91) établit entre individualisation et personnalisation des apprentissages. Pour Connac, individualiser c'est « permettre à l'élève d'apprendre seul, à son propre rythme et éventuellement selon un parcours diversifié » (*ibid*, p.93) alors que personnaliser c'est « permettre aux élèves d'apprendre des contenus d'enseignement de manière autonome, dans un contexte coopératif et à partir d'une structure de classe fournissant divers ressources et supports » (*ibid.*). Les élèves apprécient de pouvoir bénéficier d'un degré de liberté pour faire des choix, organiser les activités et les réaliser à leur rythme mais ils souhaitent aussi poursuivre les projets collectifs qui les unissent à l'ensemble de la classe.

Une grande majorité d'élèves perçoit les bénéfices du plan de travail (88%), en particulier la possibilité d'être autonome (45%) et de coopérer (30%).

Si 30% des élèves déclarent ne pas trouver d'inconvénients au plan de travail. 20% disent être gênés par le bruit et les bavardages. Ce point a également plusieurs fois été soulevé lors des conseils coopératifs. Connac préconise l'utilisation d'un outil pour limiter le volume sonore. Il serait judicieux de considérer cette question en instaurant le « code des sons » (Connac, 2009, 85) par exemple. Il s'agit d'une échelle de couleurs signifiant le comportement attendu des élèves. Le code vert signifie « je parle normalement », le code orange « je chuchote », le code rouge « je ne parle pas » et le code blanc, utilisé pendant les temps collectifs, « je demande la parole au président ». Connac précise que la responsabilité du changement de code peut être confiée à un élève, que cet outil constitue un « relais dans la relation » et qu'il fonctionne donc bien selon les principes institutionnels. (*ibid*, 86)

Enfin, 14% se disent stressés par la charge de travail. Les plus lents peuvent rapidement se sentir dépassés. Nous avons choisi de ne pas imposer de degré d'autonomie aux élèves pour ne pas les stigmatiser mais avons veillé à apporter une aide ciblée aux élèves en difficulté.

Les conseils coopératifs, les questionnaires ainsi que la colonne « mes remarques, mes questions » figurant sur la fiche « plan de travail » en marge de chaque activité laissent une large place à la contribution des élèves pour faire évoluer l'outil. Par exemple, à leur demande, nous avons veillé à n'inscrire qu'une seule activité par ligne dans le plan de travail 4.

Si les élèves se sont vite approprié l'outil et sont parvenus à s'entendre sur la répartition des outils numériques, ils se sont plusieurs fois heurtés à des difficultés techniques liées à l'allumage des tablettes ou une connexion à internet limitée, ce qui les a ralentis dans leur travail.

Pour résumer, le plan de travail est un outil au service de la personnalisation des apprentissages que les élèves ont accueilli avec enthousiasme. Échanges et discussions permettent de le faire évoluer pour une utilisation plus adaptée et plus efficace.

5.2. L'engagement

5.2.1. La perception du climat de classe

98% des élèves disent se sentir bien ou relativement bien dans l'établissement, tous estiment que la salle de classe est un endroit agréable ou relativement agréable pour apprendre et tous sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que l'enseignante leur donne envie d'apprendre.

Aucun document utilisé pour recueillir les données étant anonyme, on peut craindre que les élèves n'aient pas osé heurter l'enseignante par des réponses négatives. D'autres questions telles que "te sens-tu à l'aise pour prendre la parole en classe ?" auraient pu nous informer davantage encore sur le climat de la classe tel qu'il est perçu par les élèves. Toutefois, les résultats semblent corroborer nos observations. En effet, les élèves paraissent évoluer sereinement dans l'établissement, ils réagissent aux changements apportés à la décoration de la salle et y contribuent par la mise en valeur de leurs travaux mais aussi par la réalisation spontanée de textes ou dessins. Enfin, les conseils coopératifs sont une manifestation des échanges fréquents que nous encourageons pour que les élèves prennent part aux décisions collectives qui façonnent l'espace et la vie de la classe pour mieux apprendre.

Les élèves semblent donc percevoir un climat très positif. Fortin et Filiault (2011) stipulent que c'est cette perception qui influence davantage le rendement scolaire que le climat qui règne réellement. Comme le rappellent l'OCDE (2009) et la DGESCO (2012), la recherche a mis en évidence que les effets d'un climat scolaire positif sont notoires sur le bien-être et le développement des élèves, leur motivation à apprendre mais aussi sur la cohésion de groupe, le respect et la confiance mutuels favorables à la coopération entre pairs.

D'autre part, 45 élèves sur 50 ont clairement énoncé un ou plusieurs objectifs d'apprentissage visés au cours de la séquence 2. 90% d'entre eux perçoivent donc les buts d'apprentissage vers lesquels nous les orientons. Selon la théorie des buts d'accomplissement (TBA) d'Elliot et Dweck (2005), ceux-ci guident les prises de décision et les comportements des individus pour être compétents. 41 élèves sur 43 (96% d'entre eux) estiment d'ailleurs avoir développé des compétences en anglais au cours de l'année.

Ces résultats laissent entendre que les élèves perçoivent le climat de maîtrise que nous cherchons à instaurer et qui met en avant les objectifs d'apprentissage, les progrès personnels, le travail et les efforts (Ames, 1992). Rappelons que les objectifs du plan de travail tel que nous l'envisageons font écho aux stratégies mises en œuvre à partir du tableau de Maehr et Midgley (1991) pour nourrir un tel climat. Il s'agit de mettre en avant les objectifs d'apprentissage, de permettre aux élèves de faire des choix, de leur proposer des activités qui posent des défis, de développer leur capacité à s'auto-réguler, de les amener à prendre conscience de leurs efforts et de leurs progrès et enfin de développer la coopération.

Pour résumer, les élèves perçoivent un climat scolaire positif mais aussi un climat de maîtrise, ce qui affecte de manière positive les dimensions affective, cognitive et comportementale de l'engagement dans les apprentissages (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).

5.2.2. Le nombre d'activités réalisées

Fredericks, Blumenfeld et Paris (2004) déclinent l'engagement scolaire en trois dimensions - comportementale, affective et cognitive – qui sont interdépendantes.

Ainsi, la participation des élèves aux activités scolaires permet de mesurer leur engagement comportemental. Ce dernier est indissociable de leur engagement affectif

(intérêt, joie, ennui, anxiété par exemple) et de leur engagement cognitif, c'est-à-dire leur degré d'investissement intellectuel dans les apprentissages. L'engagement comportemental résulte de la motivation des élèves à apprendre. En ce sens, le nombre d'activités réalisées par les élèves nous renseigne aussi sur leur motivation.

Les données collectées sur les fiches « plan de travail » montrent que la grande majorité des élèves a rempli le contrat de réaliser les activités obligatoires. L'accent a été mis sur les buts d'apprentissage, la réalisation de la tâche finale selon les modalités énoncées sur la « fiche mission » et le plaisir d'apprendre. Aucune menace de punition ou sanction n'a été évoquée. De ce fait, on peut considérer que la forte participation des élèves reflète des formes de motivation plutôt autodéterminée, c'est-à-dire les motivations intrinsèque, extrinsèque intégrée ou extrinsèque identifiée.

De même, le nombre d'élèves ayant réalisé des activités facultatives est croissant. Les élèves semblent choisir ces activités en fonction de l'intérêt qu'ils y portent, ce qui relève donc également de formes de motivation autodéterminée.

D'autre part, on voit que les élèves ont été très nombreux à préparer un exposé. Très enthousiastes, ils ont pu choisir la date de présentation, le sujet et leur coéquipier. Le travail individuel ou en binôme a été encouragé. La préparation en trinôme a été acceptée à condition que les trois élèves prennent chacun la parole de façon équilibrée, ce qui a été respecté. Les présentations ont été des temps forts dans les deux classes. Certains élèves ont choisi des sujets relatifs à la matière tels que « *Schools in England* », « *Disney* », « *my trip to London* », « *Pop Art* », « *Shakespeare* » ou « *Mac Donald's* » alors que d'autres ont opté pour un sujet plus personnel tel que « *Corsica* », « *gymnastics* » ou « *Mexico* ». Les élèves ont pu présenter leur exposé lorsqu'ils se sentaient prêts. Le reste de la classe a accueilli les présentations avec intérêt et attention. Un élève a surpris en soumettant un quiz à la classe qui lui a demandé d'expliquer comment il avait fait. Valorisé, il a partagé ses compétences et d'autres quiz ont ainsi été conçus. Après chaque exposé, la classe a pu poser des questions, féliciter et conseiller avec bienveillance. Des points bonus ont été enregistrés sur le site www.classdojo.com

La préparation et la présentation d'exposés relèvent des formes de motivation les plus autodéterminées dans la mesure où elles répondent aux besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale (Deci et Ryan : 2002).

Si les exposés ont été présentés en 5^{ème} C dans de bonnes conditions, les élèves de 5^{ème} D se sont nettement plus impliqués dans cette activité. Nous avons noté davantage de problèmes de bavardages et de concentration en 5^{ème} C. Toutefois, le nombre de travaux rendus et le nombre de réponses au formulaire administré pendant la période de confinement révèlent une mobilisation bien meilleure des élèves de 5^{ème} C dans ces circonstances particulières et qui s'est ressentie lors du retour en classe au mois de mai. De la même façon, la classe de 5^{ème} D s'est montrée plus dissipée lors de la reprise des cours. L'explication de ces changements d'attitude dépasse l'objet de notre étude. Nous notons toutefois que les élèves de 5^{ème} C, qui ont eu plus de mal que les élèves de 5^{ème} D à fédérer la classe en début d'année, ont davantage réagi pendant la période de confinement aux sollicitations pour être plus compétents et prendre plaisir à apprendre. En ce sens, ils ont été plus nombreux à manifester des formes autodéterminées de motivation.

L'engagement comportemental des deux classes a été relativement similaire lors de l'utilisation du plan de travail mais différent lors de la présentation d'exposés et pendant la période d'enseignement à distance. On note toutefois une participation conséquente aux activités qui reflète des formes de motivation plutôt autodéterminées et donc favorables à l'engagement cognitif des élèves.

5.2.3. Difficulté, effort et plaisir

Sur l'ensemble des quatre plans de travail, les élèves des deux classes estiment avoir fourni des efforts importants pour réaliser les activités. Les résultats montrent qu'ils ont plutôt pris plaisir et qu'ils ne se sont pas heurtés à trop de difficulté.

Toutefois, on remarque que les élèves de 5^{ème} D semblent avoir rencontré plus de facilité et ressenti plus de plaisir que les élèves de 5^{ème} C. Une corrélation peut sans doute être établie entre le degré de difficulté et le plaisir ressentis.

Ces résultats viennent conforter nos observations directes puisque la classe de 5^{ème} D paraît réussir à se mettre au travail et à s'organiser plus facilement que leurs camarades de 5^{ème} C.

Le degré de difficulté d'une activité devrait se situer entre 2 (plutôt facile) et 3 (plutôt difficile) pour correspondre à la zone proximale de développement (Vygotsky)

des élèves. L'estimation moyenne de la part des élèves montre que ces activités semblent adaptées en 5^{ème} C mais trop faciles pour la classe de 5^{ème} D. Notons que les élèves relevant du dispositif ULIS, et qui présentent des troubles cognitifs, ne sont pas inclus en anglais.

D'une façon générale, ces résultats sont positifs et reflètent un engagement fort de la part de l'ensemble des élèves.

5.3. La coopération

Les élèves semblent apprécier la possibilité de coopérer avec leurs pairs, c'est-à-dire « rassembler leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins ». (Olry-Louis, 2011). Ils semblent également en saisir les bénéfices (Plante, 2012) puisqu'ils évoquent la motivation à apprendre, les relations positives, la perception de leurs compétences.

Rappelons que c'est la volonté de mettre les élèves aux commandes de leurs apprentissages qui a motivé l'introduction du plan de travail. Nous souhaitons changer de posture et leur permettre de se diriger eux-mêmes en les encourageant à faire leurs propres choix. Ce changement a été bien accueilli. Après quelques hésitations, les élèves ont pris la liberté de se déplacer dans la salle de classe pour utiliser les tablettes et les ordinateurs, pour consulter les fiches d'aide corrigées disposées sur une table, pour consulter leurs camarades ou le professeur.

En classe, nous avons pu observer le changement de conduite des élèves. Autorisés à se déplacer, à utiliser le matériel à leur disposition et à choisir la ou les personnes avec lesquelles ils souhaitent travailler, les élèves ont osé s'approprier cette nouvelle situation. Certains ont même choisi de travailler à même le sol, sous le tableau. Nous avons constaté une nette tendance pour un travail individuel ou en dyades. Ceux qui ont choisi de former un groupe semblent avoir eu quelques difficultés à s'organiser et nous avons alors demandé le calme à plusieurs reprises. Toutefois, d'une façon générale, les élèves ont paru bien intégrer les principes de base de la coopération énoncés par Connac (2012), à savoir « on est plus compétent à plusieurs que seul, on devient plus performant en étant soutenu que critiqué, on apprend mieux si on se construit soi-même des réponses ». Quelques élèves, inquiets, nous ont beaucoup sollicitée dans un premier temps puis sont parvenus à davantage demander l'aide d'un camarade. En ce sens, la gestion de l'hétérogénéité a été facilitée puisque

nous n'avons plus été la seule personne ressource. Les élèves se sont saisis de l'occasion d'aider et d'être aidé, on peut donc dire qu'ils ont été actifs et valorisés (Connac, 2017).

En revanche, les renseignements que les élèves ont fournis sur les fiches « plan de travail » ne reflètent pas cette coopération. On peut imaginer qu'ils apprécient et reconnaissent les bénéfices des interactions entre pairs mais ont le sentiment, en fin de compte, de faire « seuls ». Peut-être souhaitent-ils aussi montrer qu'ils ont agi et ne se sont pas reposés sur d'autres pour réaliser le travail demandé.

Les activités proposées dans les quatre plans de travail sont toutes issues du matériel pédagogique *English Vibes 5^{ème}* et présentées en fonction de l'objectif visé. Chi et Wylie (2014) ont montré que ce n'est pas tant le matériel en lui-même qui détermine le niveau d'apprentissage mais l'activité que l'apprenant réalise. Puisque la coopération est gage d'un engagement cognitif supérieur, il conviendrait, pour la favoriser, de s'appuyer sur la taxonomie proposée par le modèle ICAP et de veiller à ce qu'un plus grand nombre de tâches impliquent la participation d'au moins deux élèves. Ceci nous paraît un premier axe de réflexion pour l'enseignant.

D'autre part, nous craignons que cette nouvelle organisation du travail pose des problèmes de comportements. S'il a parfois fallu canaliser une certaine émulation, source de bruit, aucun problème de discipline n'est survenu. Au contraire, les élèves ont évolué dans une ambiance particulièrement sereine et détendue. Les conseils coopératifs ont été l'occasion de réfléchir à la façon d'améliorer la qualité des échanges et donc de contribuer à l'« apprentissage des compétences coopératives » (Plante, 2012) selon les principes d'interdépendance positive et de responsabilité individuelle notamment. (*ibid.*)

Pour cette première expérimentation du plan de travail et principalement pour une question de mise en œuvre, nous avons choisi de ne pas formaliser les échanges. Les élèves ont pu s'entraider, c'est-à-dire être « co-apprenants » (Reverdy, 2016) pour résoudre un même problème dans une relation symétrique et une situation informelle. (Connac, 2017). Un deuxième axe de réflexion nous semble reposer sur deux dispositifs issus des pédagogies coopératives : l'aide et le tutorat (*ibid.*). Il s'agit dès lors de s'engager dans un travail de préparation conséquent qui consiste à organiser une relation d'entraide asymétrique impliquant une identification des élèves experts.

La situation formelle du tutorat présuppose une formation des élèves ressources tel que le « brevet de tuteur ». La situation informelle de l'aide nécessite tout de même une organisation pour mettre les élèves en relation. Connac (2009) propose un tableau sur lequel les élèves en mesure d'aider peuvent s'inscrire et un billet d'aide pour que l'élève en difficulté puisse se manifester.

Pour résumer, la coopération est un processus qui s'apprend. Si les élèves montrent qu'ils apprécient les interactions entre pairs et en saisissent les bénéfices, ils semblent réaliser le travail de façon individuelle. Deux pistes s'offrent à l'enseignant : proposer des tâches qui impliquent plusieurs participants et introduire des formes d'aide plus formalisées.

5.4. L'autonomie

Un élève autonome est un élève qui autorégule ses apprentissages, c'est-à-dire qu'il se fixe des objectifs, se donne les moyens de les atteindre et s'auto-évalue. L'analyse des données collectées montre que près de la moitié des élèves a su se fixer l'objectif de présenter un exposé et mener à bien son projet. Les présentations sont systématiquement suivies d'un temps d'échange avec la classe pour mettre en avant les réussites et les pistes possibles de progrès.

En revanche, l'hypothèse selon laquelle « les élèves utilisant le plan de travail auto-régulent leurs apprentissages » n'a pas pu être entièrement validée dans la mesure où les élèves n'ont pas défini d'autres sortes de « projets personnels » et que la partie « bilan » du plan de travail n'a pas été exploitée.

L'introduction du plan de travail a fait entrer dans la classe la notion de « projet personnel » qui distingue cet outil de la feuille de route et du contrat de travail. (Connac, 2009). L'espace dédié sur la fiche est la case la plus vaste. Elle semble avoir perturbé les élèves autant que le professeur. Une première question se pose : « qu'est-ce qu'un projet personnel ? ». Peut-on le définir comme l'objectif qu'un élève se fixe d'une réalisation qui implique l'utilisation de la langue anglaise pour communiquer ? La présentation d'exposés a été l'option la plus choisie, particulièrement en 5^{ème} D. Elle représente sans doute le modèle le plus courant d'entreprise libre dans les habitudes des élèves mais aussi des enseignants. Il conviendrait de mener une réflexion avec la classe pour établir quelques exemples de

projets. Ceux-ci peuvent comprendre des exercices de remédiation pour combler des lacunes. Encore faut-il que les élèves puissent puiser dans une banque d'exercices autocorrectifs. Quizlet offre une solution pour le lexique. Ce site permet à l'enseignant, mais aussi à l'élève, de créer des listes de lexique qui s'accompagnent d'une série d'activités pour s'entraîner et s'évaluer de façon ludique et motivante. Notons sa non-conformité avec le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) adopté par le Parlement européen le 14 avril 2016 qui s'inscrit « dans la continuité de la Loi française Informatique et Libertés de 1978 et renforce le contrôle par les citoyens de l'utilisation qui peut être faite des données les concernant. »²⁸ L'utilisation de cet outil doit donc être abandonnée.

La création d'une banque d'activités pour permettre aux élèves de travailler des points de grammaire et de développer leurs compétences langagières serait un outil de taille mais il représente une charge de travail colossale.

La seconde question concerne la place de ce projet dans l'organisation matérielle de la classe : « quand et comment préparer puis présenter cette réalisation ? ». Ce point reste en suspens. Nous espérons pouvoir nous appuyer sur les échanges au sein des forums Coop 2nd et Freinet 2nd pour nourrir notre réflexion.

La rubrique « outils choisis » de la fiche « plan de travail » n'a pas pu être exploitée car les renseignements apportés ont révélé une confusion entre outils pour apprendre et matériel pour écrire. La posture d'accompagnement consiste notamment à éveiller une discussion, une réflexion pour varier ses stratégies d'apprentissage et de ce fait, mieux utiliser les outils à disposition. En d'autres termes, il s'agit de guider les élèves afin qu'ils puissent « apprendre à apprendre ». Sur ce point, nous pourrions davantage entraîner les élèves à repérer les outils à disposition tels que le dictionnaire, la transcription phonétique, le précis grammatical et les sous-titres.

Les élèves ont parfois complété la partie « bilan » mais le temps d'échange individuel entre élève et enseignant n'a pas eu lieu. Nous avons choisi les items « soin », « autonomie », « qualité du travail » et « comportement » pour établir clairement la conduite attendue. Guillaume et al (2020) partagent de nombreux

²⁸ <https://www.cnil.fr/fr/rgpd-de-quoi-parle-t-on>

exemples d'utilisation du plan de travail. Après avoir observé la façon de travailler d'un élève, certains enseignants définissent avec lui un degré d'autonomie qui correspond à la gestion totale de son plan de travail, à la gestion partagée avec un camarade tuteur ou à la gestion guidée par l'enseignant. Une prochaine étape sera de parvenir à inclure ce temps d'échange et de feedback dans l'organisation de la classe et de définir des degrés d'autonomie.

Enfin, si nous avons, à quelques moments, adopté une posture de contrôle pour présenter, rappeler ou adapter les règles, nous avons principalement observé, aiguillé, aidé ponctuellement, rassuré. L'utilisation du plan de travail par les élèves nous a permis d'adopter les postures d'accompagnement et de lâcher prise que nous recherchions.

L'hypothèse selon laquelle les élèves qui utilisent le plan de travail autorégulent leurs apprentissages n'a pas été entièrement validée. En revanche, l'introduction du plan de travail a ouvert la voie à un changement important dans la classe : le changement de posture de l'enseignant et la liberté pour les élèves de se diriger eux-mêmes. Ce nouveau paradigme invite à nourrir une réflexion plus poussée pour en tirer davantage de bénéfices.

5.5. Les acquisitions linguistiques

L'analyse des données collectées révèle une légère supériorité des résultats obtenus par la classe de 5^{ème} D quelle que soit la méthode d'enseignement. La composition des classes peut expliquer ces résultats puisque les trois élèves relevant du dispositif ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) en raison de troubles cognitifs ne sont pas inclus en anglais et ne participent donc pas à cette étude. Le groupe observé, composé de 23 élèves, ne compte aucun élève bénéficiant d'un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé). En revanche, en 5^{ème} C, 4 élèves bénéficient d'un PAP et pour deux d'entre eux, une demande de reconnaissance de handicap est en cours. Notons aussi l'effet possible du nombre d'élèves sur les conditions d'apprentissage puisque cette classe compte 27 élèves, soit 4 de plus que le groupe de 5^{ème} D.

L'analyse des données met en exergue une évolution similaire des résultats dans les deux classes quel que soit le mode d'enseignement. La classe de 5^{ème} C parvient

à obtenir d'aussi bons résultats à T1 mais semble éprouver des difficultés à les inscrire dans la durée.

Notre étude ne permet pas de valider les hypothèses H2-1 et H2-2 et par là-même l'hypothèse H2. Le plan de travail ne semble pas plus favorable aux acquisitions lexicales et grammaticales, donc aux acquisitions linguistiques, que l'enseignement habituel. Toutefois, elle montre également que le plan de travail n'est pas non plus défavorable à ces acquisitions.

L'évolution similaire des résultats peut être mise en relation avec la perception du climat de maîtrise (Ames, 1992) que nous avons cherché à instaurer dans les deux classes tout au long de l'année en mettant en avant l'apprentissage, les progrès personnels, le travail et les efforts. Certains outils nous ont paru essentiels pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages et leur permettre de mesurer leurs progrès : les « fiches missions », les grilles d'évaluation critériées établies collectivement, les traces écrites, l'exerciseur Quizlet ou les exercices de grammaire numériques proposés par *English Vibes 5^{ème}* (Belin).

Par ailleurs, les élèves ayant utilisé le plan de travail semblent avoir légèrement moins bien réussi les tâches finales que ceux ayant bénéficié de l'enseignement habituel. Peut-être ont-elles été davantage au centre des préoccupations en mode d'enseignement habituel. Sur ce point, l'avantage du plan de travail réside dans le plus grand nombre d'activités proposées. Généralement ludiques, les activités facultatives sont toutes de nature culturelle. Notre étude n'a pas pour objet de mesurer ces acquisitions mais il aurait été intéressant de demander aux élèves ce qu'ils ont appris dans la partie « pour aller plus loin ».

5.6. Les avantages et limites de notre recherche

5.6.1. Les avantages

En premier lieu, cette étude nous a permis d'inscrire notre réflexion dans un cadre théorique et d'appuyer ainsi notre démarche sur les fruits de la recherche, comme l'y invite François Muller (2017) dans l'ouvrage « Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent ». Il en résulte un sentiment de gestes professionnels plus sûrs.

L'introduction du plan de travail dans le cadre de cette étude nous a permis d'oser changer de paradigme en passant d'une posture de contrôle à une posture d'accompagnement ou de lâcher prise telles que les décrivent Bucheton et Soulé (2009). Plante (2012) souligne la réticence des enseignants à mettre en œuvre des situations de coopération. Nous redoutons la réaction des élèves face à la liberté offerte, la gestion de cette nouvelle organisation et l'« effet élastique » que décrit Connac (2012 : 11),

ce phénomène qui voit des enseignants se lancer dans des aventures pédagogiques valeureuses et ambitieuses [...] [revenir] à des pratiques pédagogiques antérieures à celles référées à leurs débuts.

En réalité, les élèves se sont emparés de l'espace de liberté de façon positive. S'il a fallu quelques rappels à l'ordre pour contenir le bruit ou recadrer certains élèves, le climat de travail est resté favorable car agréable et serein.

Les lectures menées au cours de cette étude mettent en lumière la dimension éthique qui nous avions sous-estimée. Le plan de travail est né d'un courant pédagogique qui place « l'enfant au cœur du système » (Raab, 2016 :12). Les valeurs telles que le respect de l'enfant, le projet, la formation à la liberté (Meirieu) véhiculées par l'Éducation nouvelle il y a cent ans sont toujours autant d'actualité. Aussi Élise et Célestin Freinet, précurseurs des pédagogies coopératives, sont-ils encore sources d'inspiration pour innover.

Par ailleurs, les recherches menées ont mis en évidence que le plan de travail n'a pas de modèle unique. Les auteurs de l'ouvrage *Le plan de travail, à l'école, au collège, au lycée, théorie, exemples et variations* (Guillaume, Quimbetz et Serres, 2020) décrivent comment leur conception de l'outil évolue dans le temps et même d'une classe à l'autre. Le plan de travail est donc un outil pédagogique qu'il convient de s'approprier et de faire évoluer. Les différents ouvrages de Connac (2009, 2012, 2017), celui de Caron et al. (2018) mais aussi les échanges et partages très riches sur les forums des Cahiers Pédagogiques, Freinet 2nd ou Coop 2nd multiplient les exemples concrets d'utilisation de plans de travail. La réflexion menée adosse les expériences aux fruits de la recherche. En ce sens, ils constituent pour nous une source de développement professionnel majeure.

Enfin, selon les résultats de cette étude, le plan de travail, tel que nous l'avons testé, présente plusieurs avantages : il ne nuit pas aux acquisitions linguistiques, il favorise l'engagement des élèves et il ouvre la voie vers la coopération et l'autonomie.

5.6.2. Les limites

L'année a été marquée par deux événements majeurs. D'une part, les grèves du mois de décembre 2019, très suivies dans l'établissement, ont perturbé le déroulement de la séquence 2. D'autre part, la pandémie COVID a interrompu les cours le 13 mars, raison pour laquelle les tests de la séquence 4 n'ont pu être menés. La période d'enseignement à distance qui a suivi jusqu'au 3 juin, puis la reprise des cours avec une partie des élèves seulement, ont entravé la collecte de plusieurs fiches « plan de travail » et de réponses au formulaire.

Les données sont collectées à partir de 3 séquences complètes seulement. Cinquante élèves répartis en deux classes ont participé à cette étude. Un plus grand nombre de séquences et un plus grand nombre de classes permettraient d'affiner les résultats.

Fiches « plan de travail », questionnaires semi-directif et formulaires portent le nom des élèves qui les ont complétés. On peut craindre que ces derniers n'aient pas osé être trop sévères pour ne pas heurter l'enseignant, pour plaire ou pour ne pas déplaire.

D'autre part, 97% des élèves qui ont répondu au formulaire disent être « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec l'affirmation « *j'ai complété la grille du plan de travail avec sérieux et sincérité* » (Q2-45). Ce résultat autorise à croire en la validité des données collectées. Toutefois, il remet en question leur précision puisque 57% de ces élèves à peine affirment avoir été « tout à fait » honnêtes et sérieux. Ce taux relativement faible peut être lié à deux difficultés : le nombre important de cases à compléter qui a pu démobiliser certains élèves et l'évaluation qualitative qui a peut-être donné à d'autres l'impression de ne pas donner la « bonne » réponse.

J'ai complété la grille du plan de travail avec sérieux et sincérité

	5C	5D	Total général
tout à fait d'accord	33%	89%	57%
plutôt d'accord	63%	11%	40%
plutôt pas d'accord	4%	0%	2%
Pas du tout d'accord	0%	0%	0%

Figure 47 : Réponses à la question Q2-15

La partie « projet personnel » mérite une réflexion plus nourrie. Deux problèmes se posent. Tout d'abord, il convient de définir cette notion pour l'instant limitée à la présentation d'exposés. Il pourrait s'agir de compléter des fiches d'entraînement qui présupposent l'existence de fichiers autocorrectifs. Il pourrait aussi s'agir de lire des textes, de comprendre des documents audio ou vidéo, d'écrire ou d'enregistrer une production orale. L'accompagnement des élèves constitue le second problème. Faut-il les laisser se diriger comme ils le souhaitent au risque de les laisser se décourager ? Est-il préférable de préparer des fiches de lecture et d'écoute, charge de travail considérable, au risque de ne pas parvenir à les intéresser ? Et enfin, comment trouver le temps de tous les accompagner ?

La partie « bilan » nécessite également d'être repensée. La question du temps se pose à nouveau. Comment consacrer à chaque élève un temps pour évaluer ensemble le soin, la qualité du travail et le comportement mais aussi définir son degré d'autonomie ?

Si nous nous sommes efforcée de mener les leçons avec et sans plan de travail avec le même investissement et sans a priori, il est nécessaire de considérer le possible effet Pygmalion selon lequel les attentes de l'enseignant ont des effets sur les performances des élèves (Rosenthal et Jacobson, 1968).

De la même façon, il est impossible d'écarter le possible effet Hawthorne (Olson *et al.*, 2004) sur les résultats. La motivation des élèves est sans doute augmentée du fait d'avoir conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés.

Dans l'ensemble, nous dressons un bilan très positif de cette recherche-action. Notre posture de « *reflective practitioner* » nous a permis d'introduire dans la classe un outil dont la mise en œuvre nécessite une organisation complexe et très réfléchie mais qui ouvre des perspectives très intéressantes.

Résumé de la partie 5 :

Les élèves apprécient l'utilisation du plan de travail qu'ils perçoivent comme un outil de différenciation et de personnalisation des apprentissages.

Ils perçoivent un climat scolaire positif mais aussi un climat de maîtrise qui affectent de manière positive les dimensions affective, cognitive et comportementale de leur engagement dans les apprentissages.

Le respect du contrat de réaliser les activités obligatoires, le nombre croissant d'activités facultatives réalisées, la participation volontaire de nombreux élèves pour présenter des exposés mais aussi les déclarations des élèves quant aux efforts fournis et au plaisir rencontré traduisent un engagement fort de la majorité des élèves.

Les élèves disent apprécier les interactions entre pairs et en saisir les bénéfices. Toutefois, ils semblent difficilement se détacher du travail individuel.

Le plan de travail a permis le changement de paradigme recherché : des postures de lâcher prise et d'accompagnement pour l'enseignant et la liberté pour les élèves de se diriger eux-mêmes. L'outil pédagogique a également ouvert la voie au projet personnel pour que l'élève puisse réellement autoréguler ses apprentissages. La nature du projet, les outils pour le réaliser, les supports de travail et d'auto-évaluation mais aussi les moments de rétroaction de l'enseignant nécessitent une réflexion plus nourrie pour une mise en œuvre qui prend en compte les contraintes matérielles.

Les résultats obtenus pour mesurer les acquis linguistiques n'ont pas permis de mettre en lumière une différence significative entre l'apprentissage avec plan de travail et l'apprentissage selon la méthode habituelle. Son avantage réside peut-être dans les acquis culturels qui n'ont pas fait l'objet de cette étude.

Au regard de ce bilan et des apports du cadre théorique, nous proposons plusieurs axes pour améliorer la mise en œuvre du plan de travail et en tirer davantage de bénéfices :

- s'appuyer sur la concertation avec les élèves afin de faire évoluer l'outil
- améliorer l'organisation matérielle pour accompagner les élèves dans leur réalisation de projets personnels

- améliorer l'organisation matérielle pour établir un bilan individuel en vue d'établir un degré d'autonomie et de nouveaux objectifs
- s'appuyer sur le modèle ICAP pour proposer davantage de tâches qui impliquent au moins deux élèves
- s'inspirer des pistes proposées par Connac pour formaliser l'aide et pour contenir le bruit
- définir ce que peut être un « projet personnel »
- apprendre aux élèves à reconnaître et à mobiliser les outils à leur disposition
- concevoir des fichiers autocorrectifs pour que les élèves puissent travailler en autonomie les activités langagières, le lexique et la grammaire.

Ce dernier point représente une charge de travail extrêmement importante qui nous semble davantage relever d'un projet professionnel collectif que d'une initiative individuelle et isolée.

Conclusion

Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent : le titre de l'ouvrage de François Muller (2017) invite à confronter ses tâtonnements pédagogiques au travail des chercheurs pour un plus grand bénéfice des élèves.

François Muller encourage à innover en changeant ce qui peut l'être facilement. L'instrument du changement que j'ai choisi est une simple feuille de papier. J'ai voulu y faire figurer un tableau, d'autres l'envisagent autrement. Apparu il y a près de cent ans, il n'a pas de modèle unique et se caractérise par sa souplesse puisqu'il convient de l'adapter et de le faire évoluer, encore et encore.

Le retour à l'université m'a amenée à conduire une recherche-action en didactique de l'anglais pour adopter une posture de « *reflexive practitioner* » qui consiste à inscrire ses réflexions, ses observations et son action dans un cadre théorique. Ainsi, après avoir décrit l'objet de notre enseignement, mes objectifs d'enseignante et les stratégies mises en œuvre, les transformations de conduite et les transformations de compétences que le plan de travail a induites chez les élèves de deux classes de 5^{ème} ont été observées, mesurées et analysées. Les stratégies d'appropriation déployées par les élèves n'ont été que très modestement observées.

Le plan de travail a été établi comme un outil au service du socle commun de connaissances, de compétences et de culture que la République s'engage à faire acquérir à tous les élèves et qui consiste, entre autres, à leur donner « les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ». (BO n°17 du 23 avril 2015)

Il est une institution des pédagogies coopératives dont Freinet fut un précurseur, un outil construit qui s'intègre à un travail collectif et repose sur des valeurs de respect et de liberté portées par le courant pédagogique de l'Éducation nouvelle.

Instrument de réorganisation du travail, il constitue un support pour l'Accompagnement Personnalisé qui a pour but de proposer une approche différenciée à chaque élève en lui permettant de développer à son rythme ses compétences culturelle, langagières et transversales et de mener à bien des projets personnels qu'il

définit. Ces projets constituent une notion centrale du plan de travail qui se distingue ainsi de la feuille de route et du contrat de travail.

En prenant appui sur les travaux de Sylvain Connac ainsi que sur le forum de discussion Coop 2nd qu'il anime, le plan de travail a été introduit dans deux classes de 5^{ème}. Une analyse des changements de conduite et de compétences a été menée pour voir en quoi son utilisation peut favoriser les apprentissages linguistiques (lexicaux et grammaticaux).

Cette étude a permis de valider l'hypothèse selon laquelle les élèves qui utilisent le plan de travail s'engagent cognitivement dans les activités. En effet, ils perçoivent de manière très positive leur environnement matériel et affectif ainsi que le climat de maîtrise qui met en avant l'acquisition de compétences et les efforts. Dans l'ensemble, ils ont rempli le contrat de réaliser les activités obligatoires et ont choisi de réaliser les activités facultatives qui leur plaisaient. Tous disent avoir fourni des efforts soutenus et pris plaisir.

En revanche, les résultats ne permettent pas de valider totalement les hypothèses selon lesquelles les élèves qui utilisent cet outil coopèrent et auto-régulent leurs apprentissages.

Ainsi, les données collectées montrent que les élèves apprécient la coopération et en mesurent les bénéfices mais qu'ils persistent à travailler seuls. Il conviendrait de continuer à les former aux « compétences coopératives » (Plante, 2012) et notamment à l'aide et au tutorat (Connac, 2012) qu'il serait bon de formaliser mais aussi de s'appuyer sur la taxonomie proposée par le modèle ICAP pour proposer davantage de tâches impliquant la participation d'au moins deux élèves. (Chi et Wylie, 2014).

Le principe central du plan de travail est la poursuite de projets personnels pour autoréguler les apprentissages, c'est-à-dire se fixer des objectifs, se donner les moyens de les atteindre, s'auto-évaluer et tenir compte des rétroactions de l'enseignant. Faute d'exemples, ces projets se sont limités à des exposés, que les élèves ont préparés et présentés avec enthousiasme par ailleurs. La partie « bilan » du plan de travail, prévue pour permettre aux élèves d'évaluer le soin, leur comportement, leur autonomie et la qualité de leur travail, n'a pas été menée à bien pour des raisons matérielles de temps et d'organisation. Pour favoriser l'autorégulation des apprentissages, il serait intéressant d'apprendre aux élèves à mobiliser les outils

à leur disposition mais surtout de mieux définir la notion de « projet personnel » en leur donnant des exemples. D'autre part, l'utilisation du plan de travail à l'école primaire et maternelle s'appuie sur des fichiers autocorrectifs de type PIDAPI qui font défaut dans le secondaire. La création d'un tel fichier pour développer compétences linguistiques et langagières constituerait un outil privilégié mais aussi une charge de travail qui relèverait plutôt d'un travail collectif dirigé par des didacticiens que d'une entreprise individuelle et isolée.

Enfin, les tests visant à mesurer les acquisitions lexicales et grammaticales n'a pas permis d'établir de différences entre l'approche habituelle et l'apprentissage avec plan de travail. Si le plan de travail n'est pas plus favorable aux apprentissages linguistiques que l'enseignement habituel, il ne l'est pas moins non plus. Son avantage réside peut-être dans les acquisitions culturelles puisque les élèves ont pu découvrir plusieurs activités supplémentaires en autonomie.

Comme le suggère le titre de l'ouvrage de Caron *et al.* (2018) *Osez les pédagogies coopératives au Collège et au Lycée*, l'introduction du plan ne se fait pas sans appréhension. Elle ouvre la voie à un changement important dans la classe qui constitue aussi un changement de paradigme : l'enseignant, dont le rôle n'est plus de contrôler mais d'accompagner voire de se retirer, est amené à adopter des postures d'accompagnement ou de lâcher prise (Bucheton et Soulé, 2009) pour donner aux élèves la liberté de se diriger eux-mêmes, d'être aux commandes de leurs apprentissages. Accompagner et lâcher prise sont ainsi deux façons de... donner la main !

Cette étude a montré que le plan de travail est un nouvel outil que les élèves apprécient sans pour autant renoncer à l'enseignement habituel qui les lie à la classe. Instrument de différenciation, de personnalisation, de responsabilisation, le plan de travail est un outil voué à évoluer en concertation avec les élèves au sein de conseils coopératifs et au gré d'échanges avec d'autres enseignants du secondaire, notamment sur des forums de discussion tels que Coop 2nd ou Freinet 2nd. Il permet aux élèves de s'engager dans les activités et ouvre la voie à davantage de coopération et d'autonomie. De la même façon, il facilite la gestion de l'hétérogénéité puisqu'il libère l'enseignant qui n'est plus la seule personne ressource. (Connac, 2017)

Il est étonnant qu'un outil aussi simple qu'une feuille de papier offre autant de pistes à exploiter et soit aussi difficile à mettre en œuvre. Il est encore plus étonnant que l'objet innovant soit vieux de cent ans mais porte des valeurs criantes de modernité. Freinet adossait le plan de travail à la Bibliothèque de Travail (BT) qu'il avait créée, un ensemble de fiches pour apprendre en autonomie.

Il serait intéressant de relever les dix erreurs grammaticales les plus courantes, de créer des fiches d'entraînement progressives et autocorrectives qui permettraient aux élèves de remédier à certaines de leurs difficultés, puis de mesurer les progrès réalisés. Innover commence... par des petits changements.

Références bibliographiques

AMES, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student perceptions in the classroom*, 1, 327-348.

BAILLY, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.

BANDURA, A. (1980). *L'apprentissage social* (Vol. 83). Editions Mardaga.

CARON, G., FILLON, L., & SCY, C. (2018). *Osez les pédagogies coopératives au collège et au lycée*. ESF Sciences Humaines.

CATROUX, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 21(3), 8-20.

CHARLOT, B. (1996). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Anthropos, 1997.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

CHI, M. T., & WYLIE, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational psychologist*, 49(4), 219-243.

COHEN, J., McCABE, L., MICHELLI, N. M., & PICKERAL, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.

CONNAC, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF Editeur.

CONNAC, S. (2012a). *La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*. Paris : ESF Editeur.

CONNAC, S. (2017). *Enseigner sans exclure : la pédagogie du colibri*. ESF Editeur.

Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques

Conseil de l'Europe. (2018). *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques

DAHM, R. (2016). *English Vibes 5^{ème}*. Paris : Belin.

DAHM, R., ROCHARD, H., & TRICOT, A. (2017). L'accompagnement personnalisé: rupture ou continuité entre pratiques d'enseignement?. *Langues modernes*, (2).

DEBARDIEUX, E., ANTON, N., ASTOR, R. A., BENBENISHTY, R., BISSON-VAIVRE, C., COHEN, J., GIORDAN, A., HUGONNIER, B., NEULAT, N., ORTEGA RUIZ, R., SALTET, J., VELTCHEFF, C., VRAND, R. (2012). Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.*

DECI, E. L., EGHRARI, H., PATRICK, B. C., & LEONE, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of personality, 62*(1), 119-142.

DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research, 3-33.* DELAMARRE, P. (2007). La mobilisation des élèves?. *Enfances Psy, (1)*, 134-143.

DUPLESSIS, P. (2007). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique.* Présenté à Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ? 14 septembre 2007, Rennes.

ELLIOT, A. J., & DWECK, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of competence and motivation.* Guilford Publications.

FILIAULT, M., & FORTIN, L. (2011). Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire en secondaire. *Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Repéré à https://www.csr.s.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf.*

FORAY, P. (2016). *Devenir autonome: apprendre à se diriger soi-même.* ESF Sciences Humaines.

FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., & PARIS, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74*(1), 59-109.

FREDRICKS, J., MCCOLSKEY, W., MELI, J., MORDICA, J., MONTROSSE B., & MOONEY, K. (2011). Measuring Student Engagement in Upper Elementary through High School: A Description of 21 Instruments. Issues & Answers. REL 2011-No. 098. *Regional Educational Laboratory Southeast.* (et sa version traduite : PERISCOPE, Mesurer l'engagement de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire : une description de 21 instruments, avril 2019)

GADBOIS, C. (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions. *L'Année psychologique, 74*(1), 269-293.

GERMAIN, C., & NETTEN, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 7*, 55-69.

GILLIES, R. M. (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140.

GREENE, B. A. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist*, 50(1), 14-30.

GUILLAUME, A., QUIMBETZ, I., & SERRES, C. (Coord.) (2020). *Le plan de travail, à l'école, au collège, au lycée, théorie, exemples et variations*. Montpellier : éditions ICEM 34

GUTIERREZ, L. (2010). La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 45(1), 29-42.

JEANNE, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, (2), 113-117.

JOHNSON, D. W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D., & SKON, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 89(1), 47.

KING, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College teaching*, 41(1), 30-35.

KOZANITIS, A., LEDUC, D., & LEPAGE, I. (2018). L'engagement cognitif au collégial: une analyse exploratoire des liens entre ses dimensions. *Pédagogie collégiale vol. 31, n° 4, été 2018*.

LESCOUARCH, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre*. Paris : ESF Editeur.

MAEHR, M. L., & MIDGLEY, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational psychologist*, 26(3-4), 399-427.

MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment*. ESF Sciences Humaines.

MUCCHIELLI, R (1980) *Le travail en groupe*. Éditions ESF.

MULLER, F. (2017). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent*. Paris : ESF Editeur.

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environment: First Results of TALIS 2009*.

OLRY-LOUIS, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, p. 31-41.

OLSON, R., VERLEY, J., SANTOS, L., & SALAS, C. (2004). What we teach students about the Hawthorne studies: A review of content within a sample of introductory IO and OB textbooks. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 41(3), 23-39.

PERRENOUD, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (2012). L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée. ESF.

PIAGET, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin.

PROUST, J. Les enjeux pédagogiques de la recherche.

RADOVAN, M., & MAKOVEC, D. (2015). Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 115-138.

REEVE, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. In E. L. DECI & R. M. RYAN (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 183–203). University of Rochester Press.

ROBBES, B. (2009). La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Repéré à http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf.

ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.

ROTGANS, J. I., & SCHMIDT, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Advances in health sciences education*, 16(4), 465-479.

SARRAZIN, P., TESSIER, D., & TROUILLOUD, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157), 147-177.

SLAVIN, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), 315-342.

TARDIF, C. (1992). Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. *Cahier Franco-Canadiens de l'Ouest*, 4(1), 89-102.

TARDIF Jacques (2008). Préface. In Yviane ROUILLER & Katia LEHRAUS (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. IX-XII.

VANSTEENKISTE M.; SIMONS J.; LENS W.; SOEMONS B. & MOTOS L. (2005). « Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement ». *Child development*, vol. 76, n° 2, p. 483-501.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.

VYGOTSKY, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Sitographie

<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/education-nouvelle.htm>

¹<https://pedagotheque.enpc.fr/2016/05/04/quest-ce-que-la-pedagogie-active/>

<https://www.cnrtl.fr/>

Site d'ICEM 34

<https://www.icem34.fr/ressources/ballard/29-projet-ecole-balard>

<https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>

Ministère de l'éducation nationale, bulletin officiel n° 23 du 8 juin 2006

Ministère de l'éducation nationale, bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015

Ministère de l'éducation nationale, bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Janvier 2017 L'évaluation en langues vivantes La contribution des langues au socle commun de connaissances de compétences et de culture. eduscol.education.fr/ressources-2016

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Collège, mieux apprendre pour mieux réussir : https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/College-Mieux-apprendre-pour-mieux-reussir_398622.pdf

<https://pidapi-asso.fr/pedagogie/guide-enseignant/9-presentation-de-la-demarche.html>

Table des annexes

Annexe 1. Conseil coopératif : exemple de compte-rendu	137
Annexe 2. Typologie d'AP en LVER (Dahm, Rochard et Tricot, 2017)	140
Annexe 3. Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006 : 153)	141
Annexe 4. Les postures d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009 : 41).....	142
Annexe 5. <i>English Vibes</i> 5 ^{ème} (Belin), extrait Workbook p.22	143
Annexe 6. Séquence 1	144
Annexe 6.1. Projet pédagogique 1	144
Annexe 6.2. Tests 1.....	146
Annexe 6.3. Fiche mission 1.....	147
Annexe 6.4. Grille d'évaluation 1	148
Annexe 6.5. Plan de travail 1.....	148
Annexe 6.6. Page de garde 1	149
Annexe 6.7. Trace écrite 1.....	150
Annexe 6.8. Production 1	151
Annexe 6.9. Photo de classe 1	158
Annexe 7. Séquence 2.....	159
Annexe 7.1. Projet pédagogique 2	159
Annexe 7.2. Tests 2.....	159
Annexe 7.3. Fiche mission 2.....	159
Annexe 7.4. Grille d'évaluation 2	161
Annexe 7.5. Plan de travail 2.....	161
Annexe 7.6. Page de garde 2.....	162
Annexe 7.7. Trace écrite.....	163
Annexe 7.8. Productions	164
Annexe 8. Séquence 3.....	166
Annexe 8.1. Projet pédagogique 3	166
Annexe 8.2. Tests 3.....	166
Annexe 8.3. Fiche mission 3.....	166
Annexe 8.4. Grille d'évaluation 3	167
Annexe 8.5. Plan de travail 3.....	168
Annexe 8.6. Page de garde 3.....	170
Annexe 8.7. Trace écrite 3.....	171
Annexe 8.8. Production 3	172
Annexe 8.9. Production après correction.....	175
Annexe 9. Séquence 4.....	176
Annexe 9.1. Projet pédagogique 4	176
Annexe 9.2. Fiche mission 4.....	177
Annexe 9.3. Plan de travail 4.....	178
Annexe 9.4. Page de garde 4.....	179
Annexe 9.5. Productions 4.....	180
Annexe 10. Questionnaires	182
Annexe 10.1. Liste des observables	182
Annexe 10.2. Questionnaire semi-directif (fin de séquence 2)	184
Annexe 10.3. Formulaire bilan (fin de période d'enseignement à distance) ^o	
The SUPER quiz!	185
Annexe 11. Résultats utilisation du plan de travail	189
Annexe 11.1. Liste des observables	189

Annexe 11.2. Réponses à la question ouverte Q2-8b	189
Annexe 11.3. Réponses à la question ouverte Q2-9b	190
Annexe 11.4. Réponses à la question ouverte Q2-12	191
Annexe 11.5. Réponses à la question ouverte Q2-13	192
Annexe 12. Résultats engagement	194
Annexe 12.1. Perception du climat de classe	194
Annexe 12.1.1 Liste des observables	194
Annexe 12.1.2 Réponses à la question ouverte Q2-1b.....	194
Annexe 12.1.3 Réponses à la question ouverte Q2-2b.....	195
Annexe 12.1.4 Réponses à la question ouverte Q2-3b.....	196
Annexe 12.1.5 Réponses à la question ouverte Q1-1.....	198
Annexe 12.1.6 Réponses à la question ouverte Q2-14b.....	200
Annexe 12.2. Le nombre d'activités réalisées	201
Annexe 12.2.1 Liste des observables	201
Annexe 12.2.2 Activités réalisées sur le plan de travail 1 (Q3-11 et Q3-8)	
.....	202
Annexe 12.2.3 Activités réalisées sur le plan de travail 2 (Q3-11 et Q3-8)	
.....	202
Annexe 12.2.4 Activités réalisées sur le plan de travail 3 (Q3-11 et Q3-8)	
.....	202
Annexe 12.2.5 Activités réalisées sur le plan de travail 4 (Q3-11 et Q3-8)	
.....	203
Annexe 12.2.6 Sujets des exposés présentés en classe (Q2-6b).....	203
Annexe 12.3. Difficulté, efforts et plaisir	204
Annexe 12.3.1 Liste des observables	204
Annexe 12.3.2 Plan de travail 1 (Q3-4, Q3-5 et Q3-6)	204
Annexe 12.3.3 Plan de travail 2 (Q3-4, Q3-5 et Q3-6)	204
Annexe 12.3.4 Plan de travail 3 (Q3-4, Q3-5 et Q3-6)	204
Annexe 12.3.5 Plan de travail 4 (Q3-4, Q3-5 et Q3-6)	205
Annexe 13. Résultats coopération	206
Annexe 13.1. Liste des observables	206
Annexe 13.2. Réponses à la question ouverte Q2-9b	206
Annexe 13.3. Réponses à la question ouverte Q2-10b	207
Annexe 13.4. Forme de travail choisie (Q3-1)	208
Annexe 13.4.1 Plan de travail 1	208
Annexe 13.4.2 Plan de travail 2	208
Annexe 13.4.3 Plan de travail 3	209
Annexe 13.4.4 Plan de travail 4	209
Annexe 13.5. Aide choisie (Q3-2).....	209
Annexe 13.5.1 Plan de travail 1	209
Annexe 13.5.2 Plan de travail 2	209
Annexe 13.5.3 Plan de travail 3	210
Annexe 13.5.4 Plan de travail 3	210
Annexe 14. Résultats autorégulation	211
Annexe 14.1. Liste des observables	211
Annexe 14.1.1 Plan de travail 2	211
Annexe 14.1.2 Plan de travail 3	212
Annexe 14.1.3 Plan de travail 4	212
Annexe 15. Résultats acquisitions linguistiques.....	213

Annexe 15.1. Les acquisitions lexicales	213
Annexe 15.1.1 Liste des observables	213
Annexe 15.1.2 Notes obtenues aux tests de lexique à T0, T1 et T2.....	213
Annexe 15.1.3 Notes de performance en lexique (Q5-10, Q6-5)	215
Annexe 15.2. Les acquisitions grammaticales.....	215
Annexe 15.2.1 Liste des observables à T0.1.2	215
Annexe 15.2.2 Liste des observables à T3	216
Annexe 15.2.3 Notes obtenues aux tests de grammaire à T0, T1 et T2 .	216
Annexe 15.2.4 Notes de performance en grammaire (Q4-6, Q5-9)	219
Annexe 15.3. Les productions	219
Annexe 15.3.1 Liste des observables	219
Annexe 15.3.2 Notes des évaluations des tâches finales (Q8-1, Q8-2, Q8-3)	219
Annexe 16. Liste de abréviations et acronymes.....	221

Annexe 1. Conseil coopératif : exemple de compte-rendu

Conseil coopératif n°1	5 ^{ème} C	Date : mardi 15 octobre 2019 S3
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> -faire le point -prendre des décisions ensemble 	
Démarche	<ul style="list-style-type: none"> -proposer -discuter -décider (vote) <p>Appliquer</p>	
Président de séance	Élève 5C4Mfl	
Secrétaire	Élève 5C18Fma	
Ordre du jour	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir le fonctionnement du conseil coopératif • Faire un bilan du travail de la classe • Prendre des décisions pour améliorer ensemble le travail de la classe 	
1. Le conseil coopératif	<ul style="list-style-type: none"> • Les chaises sont disposées en cercle. • L'objectif est de donner la parole à tous les élèves pour faire le point sur l'ambiance de travail, les activités proposées mais aussi les attentes de chacun afin de prendre des décisions ensemble. • La parole de l'enseignant ne vaut pas plus que la parole d'un élève. • Le président distribue la parole. • Le secrétaire prend des notes. • L'enseignant tapera le bilan sur l'ordinateur afin de pouvoir le projeter lors du prochain conseil. • Il y aura un conseil coopératif par demi-trimestre (période d'environ six semaines). 	

<p>2. Bilan</p>	<p>-la classe est trop dissipée. Tous les professeurs s'en plaignent. Trop de bavardages, trop de chahut surtout de la part des garçons.</p> <p>-le professeur fait remarquer qu'il y a un bon potentiel dans la classe. Les élèves s'intéressent, sont capables et personne en particulier ne pose de gros problème de comportement.</p> <p>-les élèves disent qu'ils aiment bien le cours, ils n'ont pas peur de parler, les sujets sont intéressants, la salle est jolie. Ils aiment quizlet, classdojo et les ardoises mais parfois les exercices dans le workbook sont difficiles et ils ne comprennent pas toujours quand le professeur parle en anglais.</p>
<p>3. Propositions et décisions</p>	<p>-propositions : on peut punir, donner des heures de retenue, donner un travail supplémentaire.</p> <p>-décisions :</p> <p>Les élèves se rangent et se calment devant la porte, l'entrée dans la classe se fait dans le silence absolu.</p> <p>Les élèves sortent leurs affaires et restent debout. Quand le professeur dit « sit down please », ils s'assoient et restent silencieux, c'est l'entrée dans le travail.</p> <p>La composition aléatoire des îlots est confiée au site « classdojo », elle sera modifiée toutes les deux semaines.</p> <p>Quand un élève sait qu'il ne parviendra pas à se concentrer à côté d'un camarade, il peut le signaler au professeur pour changer de place.</p> <p>Rire des bêtises des autres, c'est alimenter le désordre : chacun est responsable et doit veiller à l'ambiance de travail.</p> <p>Le nom des élèves qui dérangent pendant le cours est écrit au tableau. C'est le seul avertissement. S'ils ne canalisent pas leur énergie, ils perdront un point dans le carnet de liaison : l'objectif est de ne pas en perdre et de réussir à se concentrer sur son travail pour progresser et réussir.</p>

	<p>Avant de quitter la salle, un court bilan de l'ambiance de la classe sera fait pour mesurer les progrès ou prendre de nouvelles décisions.</p> <p>Une boîte à suggestions est installée dans la salle pour recueillir les idées des élèves (organisation, sujets, problèmes etc). Elles pourront être traitées dans le prochain conseil coopératif.</p>
--	--

Annexe 2. Typologie d'AP en LVER (Dahm, Rochard et Tricot, 2017)

Annexe : Typologie d'AP en LVER

	AP A DOMINANTE COGNITIVE	AP A DOMINANTE STRATEGIQUE	AP A DOMINANTE MOTIVATIONNELLE
OBJECTIF CENTRAL.	Développer et renforcer des activités langagières ciblées (LI, CI, EOC, EOI, CO)	Se construire un répertoire de stratégies mobilisables en prenant conscience de son activité mentale en situation d'apprentissage	S'appuyer sur la dimension socio-affective et sensori-motrice pour soutenir la motivation, accompagner et renforcer l'apprentissage.
CHAMP DEVELOPPMENTAL PRIORAIREMENT SOLICITE	COGNITIF	METACOGNITIF, REFLEXIF	SOCIO-AFFECTIF, SENSORI-MOTEUR
VISEE EDUCATIVE	Capacité à réaliser une tâche en autonomie	Capacité à choisir et mettre en œuvre des stratégies	Capacité à se fixer des buts d'apprentissage
THEORIES SOUS-JACENTES	socioconstructivisme/ cognitivisme/ neurosciences/	neurosciences/ cognitivisme approches plurielles/	Intelligences multiples/ Esaction/ socioconstructivisme et théories interactionnistes/ notion d'apprentissage social/ théorie socio-cognitive de la motivation (Bandura)
CHAMPS D'APPRENTISSAGE COUVERTS	Développement ciblé des 5 compétences langagières et réflexion métalinguistique, tant sur les stratégies de bas niveau (discriminer des phonèmes/ etc.) que sur des stratégies de haut niveau (construire du sens/ repérer les non dits/etc.)	Développement de stratégies d'apprentissage. Développement de stratégies de communication. Conscientisation de l'importance de la dimension métalingue de l'apprentissage	Développement d'un sentiment d'auto-efficacité/ recours aux canaux sensorimoteurs et/ou socio-affectifs pour remobiliser ou renforcer l'apprentissage
EXEMPLES	Devenir un meilleur auditeur : discriminer des phonèmes/ s'appuyer sur l'environnement sonore/ repérer les mots accentués/ émettre des hypothèses et chercher des éléments de validation/ etc..	Stratégies d'apprentissage : mieux mémoriser/ savoir revenir sur ses erreurs pour les comprendre et en faire une source de progrès/ apprendre par les langues (approches plurielles) Stratégies de communication : planifier un travail d'écriture/ planifier une prise de parole en continu en s'appuyant sur quelques notes/ apprendre à enrichir son écrit/	Volet socio-affectif : gérer ses émotions/ partager et apprendre ensemble/ Volet sensorimoteur : utiliser son corps pour mieux apprendre (cf. la grammaire et mouvement)/ mettre en scène, mettre en corps
COMPETENCES TRANSVERSALES SOLICITEES (essentiellement relevant du Domaine 2 du SCCC)	Cognitives : décoder et comprendre, conceptualiser / catégoriser / repérer l'implicite / raisonner / argumenter / se faire une image mentale	Methodologiques : utiliser les technologies de communication/exploiter des documents de travail / comprendre des consignes / mémoriser/ Communicationnelle: savoir communiquer de façon appropriée en utilisant tous les modes de communication et tous les langages Cognitives : décoder et comprendre, conceptualiser / catégoriser / repérer l'implicite / raisonner / argumenter / se faire une image mentale	Personnelles, psycho-sociale et sensori-motrice : s'entraîner / persévérer / s'engager dans ses apprentissages pour apprendre à se connaître, savoir déterminer ses points forts et les points qu'il faut encore développer pour progresser / construire son projet progressivement pour mieux s'orienter / apprendre à coopérer pour un travail efficace/ s'exprimer en utilisant son corps
LIENS MAJEURS AVEC DOMAINES DU SCCC	D1- LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER Composante 2-« Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale »	D2- METHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE « Organisation du travail personnel » « Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information » « Outils numériques pour apprendre, échanger, communiquer »	D2- METHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE « Coopération et réalisation de projets »

Annexe 3. Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006 : 153)

Tableau I. – Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir (d'après Maehr & Midgley, 1991)

Domaines du <i>TARGET</i>	Focalisation	Stratégies
Tâche	Valeur intrinsèque de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Réduire la prégnance des incitateurs extrinsèques (promesse de récompense) • Proposer des exercices qui posent des défis à tous les élèves • Insister sur les buts et objectifs de l'apprentissage • Insister sur le plaisir d'apprendre
Autorité	Participation des élèves dans les prises de décisions concernant l'apprentissage et plus généralement l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des opportunités de développer la responsabilité et l'indépendance • Développer les compétences à s'auto-réguler
Reconnaissance	Type et utilisation des reconnaissances et récompenses	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir à tous les élèves des opportunités d'être reconnus (pas uniquement les plus forts) • Reconnaître le progrès personnel dans la maîtrise des contenus à apprendre • Reconnaître les efforts réalisés dans une large gamme d'activités d'apprentissage (et pas uniquement dans les activités les plus « nobles »)
Groupement	Interaction entre élèves, compétences sociales, valeurs	<ul style="list-style-type: none"> • Construire un environnement d'acceptation et de valorisation de tous les élèves • Élargir les formes d'interaction sociale, en particulier pour les élèves en difficulté • Développer les compétences sociales • Encourager les valeurs humaines • Construire un environnement dans lequel tous les élèves ont le sentiment d'apporter une contribution significative
Évaluation	Types et modalités d'évaluation/notation	<ul style="list-style-type: none"> • Augmenter le sentiment de compétence et d'efficacité des élèves. • Faciliter la prise de conscience des progrès réalisés • Faire accepter aux élèves que l'échec fait partie de l'apprentissage (et même de la vie)
Temps	Gestion du temps pour atteindre les buts fixés	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer le nombre d'exercices réalisés (en particulier par les élèves les plus « lents ») • Améliorer les capacités à planifier et à s'organiser, en bref, à s'auto-gérer. • Faire en sorte que ça soient les tâches d'apprentissage et les besoins des élèves qui dictent les temps de travail et non d'autres paramètres comme les programmes à boucler à tout prix

Annexe 4. Les postures d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009 : 41)

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

Annexe 5. English Vibes 5^{ème} (Belin), extrait Workbook p.22

2 Explore

a. Write each sentence under the correct picture to create Zorf's daily routine schedule.

- Zorf does his homework.
- Zorf takes a bath.
- Zorf goes to school.
- Zorf gets up.
- Zorf eats breakfast.
- Zorf goes to sleep.



..... Zorf gets up



..... Zorf takes a bath



..... Zorf eats breakfast



..... Zorf goes to school



..... Zorf does his homework



..... Zorf goes to sleep

b. Create your own daily routine schedule.

Tip

N'oublie pas d'enrichir tes phrases avec des adverbes de fréquence.



Adventurer, describe your daily routine! Make complete sentences.

.....

.....

.....

.....

Tip

Aide-toi de la routine de Zorf dans l'activité ci-dessus. N'oublie pas : à la 1^{re} personne du singulier, il n'y a pas de s.



Adventurer, fill in the schedule with the actions you do everyday. Use full sentences.

7:00 a.m. _____	3:00 p.m. _____
9:00 a.m. _____	4:00 p.m. _____
11:00 a.m. _____	5:00 p.m. _____
12:00 a.m. _____	7:00 p.m. _____
1:00 p.m. _____	9:00 p.m. _____



Adventurier(ère), conjugue les verbes au présent simple pour parler de ta vie quotidienne.

Everyday, I **get up** (to get up) early and I **eat** (to eat) breakfast.

I always **take** (to take) a shower and then I **go** (to go) to school.

Termine tout(e) seul(e) de décrire ta routine quotidienne.

.....

.....

Annexe 6. Séquence 1

Annexe 6.1. Projet pédagogique 1

Titre de la séquence : Draw my life : be the hero of your own book !

Niveau(x) visé(s) : 5ème

Classe : 5C

Parcours : Parcours d'Education Artistique et Culturel

Tâche Finale : Réaliser un journal à la façon de Greg Heffley

Thème/notion/thématique culturels : école et société, langage

Problématique : Comment dessiner l'année à venir et partir sur de bonnes bases ?

Scénario/contextualisation : Découvrir Greg Heffley, le héros de Diary of a Wimpy, et s'en inspirer pour réaliser son propre livre.

Tâches intermédiaires :

- rédiger et illustrer des règles pour une bonne année scolaire (top of the tips)
- réaliser la première page de son livre
- établir son profil

Activités langagières dominantes : Ecrire

Objectifs

LINGUISTIQUES	CULTURELS	AUTRES
Lexique : -feelings -personality -body	-Diary of a Wimpy : le livre, le film	Pragmatiques : -dessiner avec un tutoriel

<ul style="list-style-type: none"> -actions -school things 		<ul style="list-style-type: none"> -rédiger un journal intime Socio-linguistiques : -niveau de langue de Greg
<p>Grammaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> -be et have aux formes affirmative et négative à toutes les personnes -l'impératif -le présent be+ing 		
<p>Phonologie :</p> <ul style="list-style-type: none"> -[h] initial -u :] / [u] 		

Annexe 6.2. Tests 1

1. Conjugue le verbe BE à la forme qui convient

Helen says :

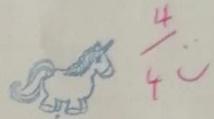
"I am 11 years old. George is 12 years old and Nelly is 14.
I am English. George and Nelly are American.
I am very happy. Are you happy too? We are all happy!!!"



2. Conjugue le verbe HAVE à la forme qui convient

Peter says:

"I have one sister. My sister has blue eyes.
My parents have a small house and a big car.
My bedroom has two windows."



3. Complète avec le verbe BE ou le verbe HAVE à la forme qui convient

Vince says:

"I have a cat. His name is Mickey.
Mickey is very small. He has brown eyes.
My two dogs are very nice. They have blue eyes."



4. Complète avec le verbe BE ou le verbe HAVE à la forme NEGATIVE

Lara says :

"I am not Italian. I have not brothers or sisters.
My best friend is not a girl.
My father has not a big house."



5. « Gentil, sympa, honnête, amusant, sérieux, intelligent, calme, timide... »
sont des traits de personnalité.

Sais-tu nommer des traits de personnalité en anglais ?

Kind, honest, intelligent, calm, optimistic, creative, happy, 9
wimpy, delicate.

6. Que sais-tu de ce personnage ?

Nom : Cyus

Personnalité : wimpy, optimistic, creative

Age : 12

Auteur : Jeff Kinners

Autres informations : He has 3 hairs, He is tall. He has big nose.

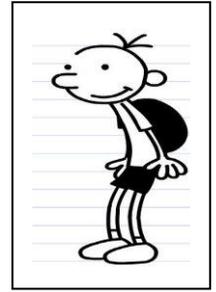


9

Annexe 6.3. Fiche mission 1

5° Project : Draw my life

Votre mission : réaliser un journal à la façon de Greg Heffley dans *Diary of a Wimpy Kid*.



Matériel

Vous aurez besoin de :

- 2 grandes copies doubles que nous couperons pour réaliser un carnet de 16 pages
- du matériel pour écrire, coller, dessiner et colorier

Contenu /7

Vous devrez être capable de :

- vous présenter : dire votre nom, votre âge, votre nationalité, d'où vous venez, ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas, ce que vous avez et ce que vous n'avez pas
- présenter un ami ou une amie : dire son nom, son âge, sa nationalité, d'où il vient, ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas, ce qu'il a et ce qu'il n'a pas
- décrire des actions
- donner des conseils (dire ce qu'il faut faire et ne pas faire)
- nommer et écrire les couleurs, les émotions, les affaires d'école, les parties du corps, les adjectifs de personnalité, les actions

Richesse de la langue : /5

Vous devrez utiliser :

- un maximum de vocabulaire appris dans le chapitre et depuis le début de l'année (noms, verbes, adjectifs)
- utiliser des connecteurs logiques (mots de liaison)

Correction grammaticale : /3

Vous devrez utiliser correctement :

- les verbes BE et HAVE (aux différentes personnes, aux formes affirmative et négative)
- l'impératif
- le présent be+ing
- les pronoms personnels et les adjectifs possessifs

Créativité : /5

Vous devrez :

- rédiger un texte original (c'est VOTRE journal !)
- illustrer comme vous le souhaitez même si c'est imparfait (c'est VOTRE journal !)

Annexe 6.4. Grille d'évaluation 1

CECRL, écrire, A1 : L'élève peut écrire des phrases et des expressions simples sur des personnages imaginaires

	Vers A1	A1	Vers A2
RESPECT DES CONSIGNES	1-2-3 Insuffisant	4-5 Incomplet	6-7 Bravo !
PRESENTATION : SOIN, ILLUSTRATIONS, CREATIVITE	1 Trop peu d'implication	2-3 Des efforts	4-5 Travail soigné et original
RICHESSE ET CORRECTION LEXICALE	1 Vocabulaire insuffisant	2-3 Vocabulaire fragile Revoir l'orthographe	4-5 Vocabulaire riche et bien écrit
RICHESSE ET CORRECTION GRAMMATICALE	1 Trop d'erreurs	2 Quelques erreurs	3 Bonne maîtrise

Tes réussites :

Tes défis :

Annexe 6.5. Plan de travail 1

Nom-Prénom-Class		5 ^e D		PROJET 1: "DIARY OF A WIMPY KID"				Période du 26/09 au	
Projet de classe: <i>Be the hero of your own book!</i>									
Ordre choisi	Objectifs	Activités	Forme de travail choisie	Aide Choisie	Outils Choisis	Nbr difficultés 1-2-3-4	Mes efforts 1-2-3-4	Mon avis	Mes remarques - Mes questions
	culture: apprendre à dessiner Greg Heffley	B p. 14 ex 2, regarder la vidéo, dessiner Greg dans le cahier (environ 15 cm)	seul	manuel "Slow et et style"	crayon, gomme, feutre	2	3	4	y'ai beaucoup aimé.
	vocabulaire: le corps humain	Quizlet "5" Draw my life: the body"	seul	manuel "Slow et et style"	ordinateur	1	3	4	y'ai beaucoup aimé.
	culture: découvrir un extrait du livre	B p. 15 ex 3 lire puis répondre aux questions de Readopoly	seul	manuel p. 15	stylo	3	4	3	y'ai bien aimé.
	grammaire: décrire Greg avec BE, HAVE et LIKE à la 3 ^{ème} personne du singulier	B p. 14 ex 1 lire et rédiger la 4 ^{ème} de couverture dans le cahier	seul	manuel p. 14	stylo	2	3	4	y'ai beaucoup aimé.
	grammaire: décrire avec BE, HAVE et LIKE à la 3 ^{ème} personne du singulier	B p. 23 ex 1, dans le cahier	seul	manuel p. 23	stylo	1	3	4	y'ai beaucoup aimé.
	grammaire: se décrire avec Be, HAVE et LIKE à la 1 ^{ère} personne	WB p.12-13							
	grammaire: se décrire avec Be, HAVE et LIKE à la 1 ^{ère} personne	B p. 23 ex 2 B p. 23 ex 3	seul	manuel p. 23	stylo	3	3	3	y'ai bien aimé.
	vocabulaire: nommer ses qualités	WB p.12 "vocabulary" Quizlet: "5" Draw my life: qualities"	seul	manuel "Slow et et style"	ordinateur	1	3	3	y'ai bien aimé.
Pour aller plus loin:									
	culture: découvre "Calvin and Hobbes"	B p. 18 ex 1							
	culture: apprends à faire une bande dessinée	B p. 12 ex 3							
Projet personnel: <i>J'aimerais pouvoir formuler des phrases simple au présent en anglais.</i>									
évaluation	Soin: 2			Autonomie: 2					
	Qualité du travail: 2			Comportement: 2					

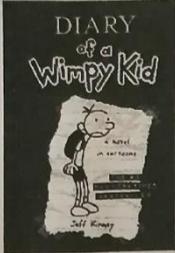
Annexe 6.6. Page de garde 1

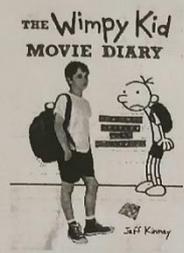


Annexe 6.7. Trace écrite 1

Greg

DRAW MY LIFE





Le verbe BE

- I am = I'm
- You are = you're
- They are = they're
- He is = he's
- She is = she's
- It is = it's

Nous =

- We are = we're
- They are not = they're not
- He is not = he's not
- She is not = she's not
- It is not = it's not

Le verbe HAVE

<ul style="list-style-type: none"> • I have • You have • We have • They have • He has • She has • It has 	<ul style="list-style-type: none"> • I don't have • You don't have • We don't have • They don't have • He doesn't have • She doesn't have • It doesn't have
---	--

DONT = DO NOT
DOESNT = DOES NOT

Donner des ordre ou des conseils

- Listen !
- Learn !
- Don't cheat !
- Don't run in the class !

Do not Eat !

Décrire une action

- I am reading a book
- We are working
- They are fighting
- He is playing
- It is not raining today



C'est le présent be+ing

Vocabulaire sur Quizlet

- Colours ✓
- Feelings ✓
- Personality ✓
- The body ✓
- Actions ✓
- School things ✓



Annexe 6.8. Production 1



Today is Thursday, 11th October 2019
It is sunny today

Today I am

blue because I am sad.

red because I am grumpy.

green because I am calm.

yellow because I am happy.

black because I like black cat.

dark blue because I like ocean.

pink because I like sandy.

Grey because It is sunny today.

This is my class right now

Dayan is running.

Baptiste is fighting.

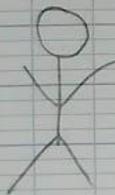
Robin is singing.

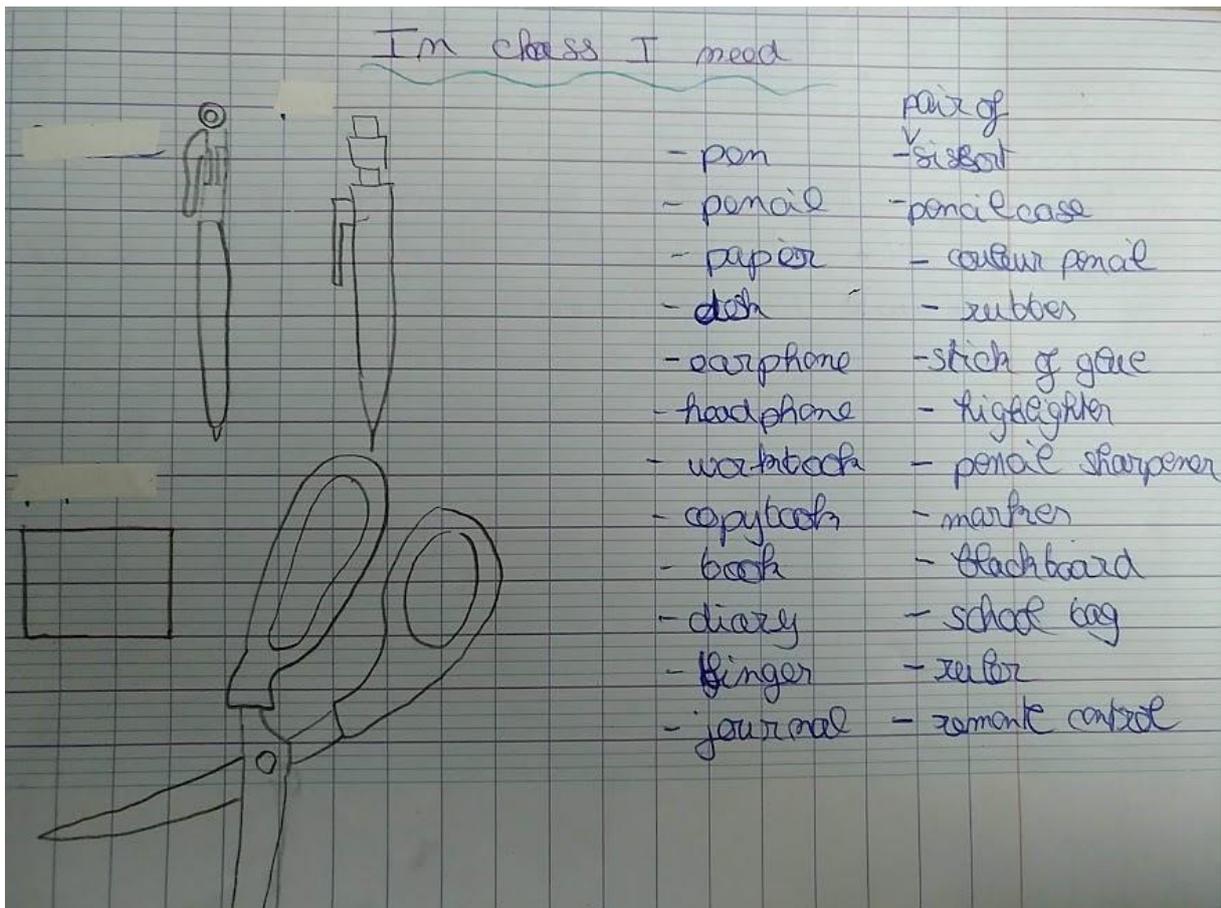
Ronan is dancing.

Ethan is cheating.

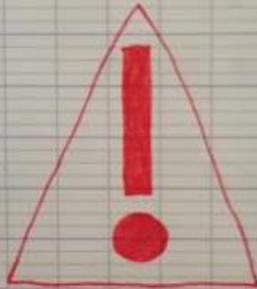
Loa is disturbing.

Antoine is sleeping.





Don't run!
Don't cheat!
Don't disturb!



9

My worst enemy

THE BODY



By the way, I am...

- calm
- intelligent
- sporty
- shy
- generous
- optimistic
- creative
- kind
- energetic
- excited

Dear diary,

Today, we have an English test. My classmates are very anxious but I'm confident. I have all the answers on my ruler! I love English but I am a bit lazy. Don't judge me!

Right now, Mrs. Pickle is at the teacher's desk. She has my test in front of her. She looks angry.

I don't know why she is so angry all the time. I'm sure she hates me. Well, that's a good thing because I hate her too. She is scary with her big glasses... And her teeth are just TOO long.

Seriously, she looks like a rat. My theory is that she's half-human half-rat.

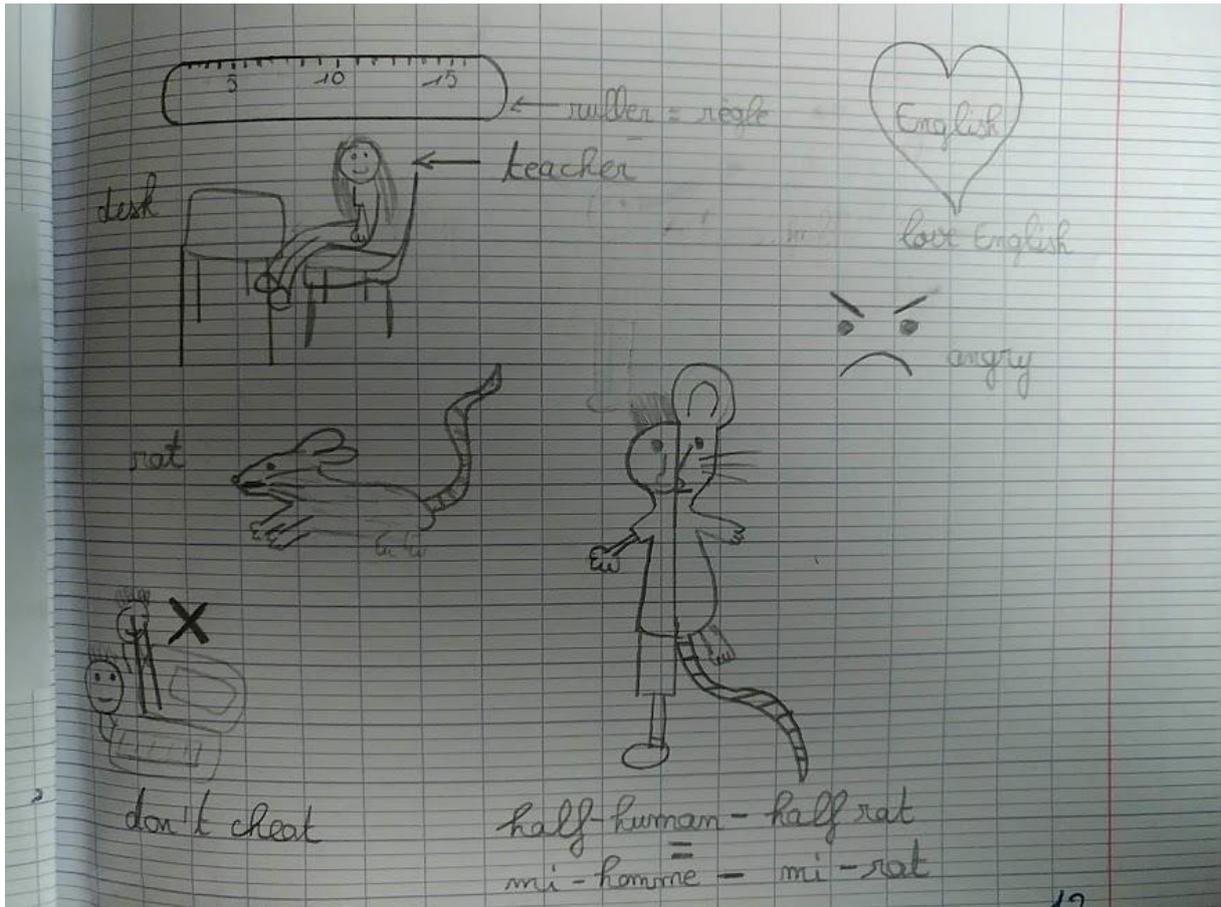
Here she comes!

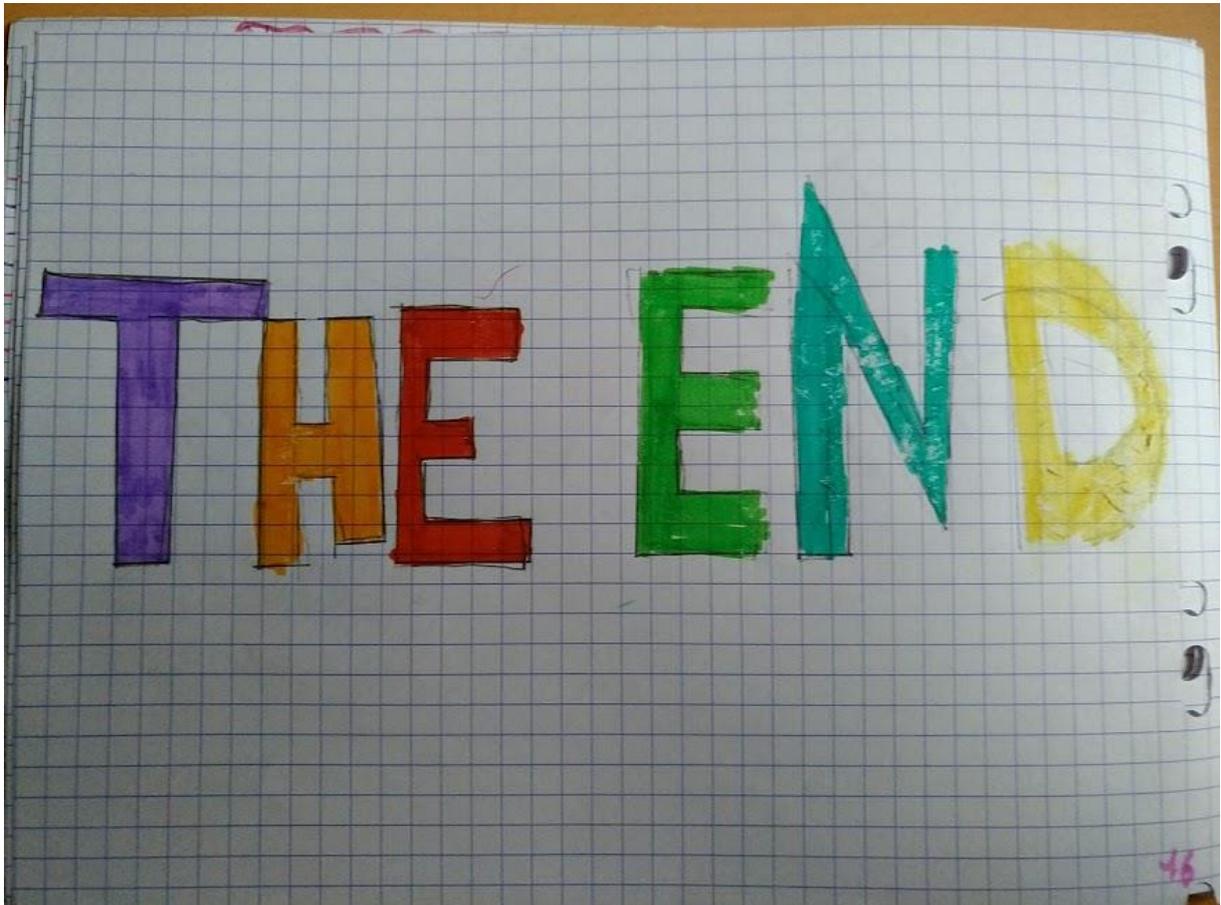
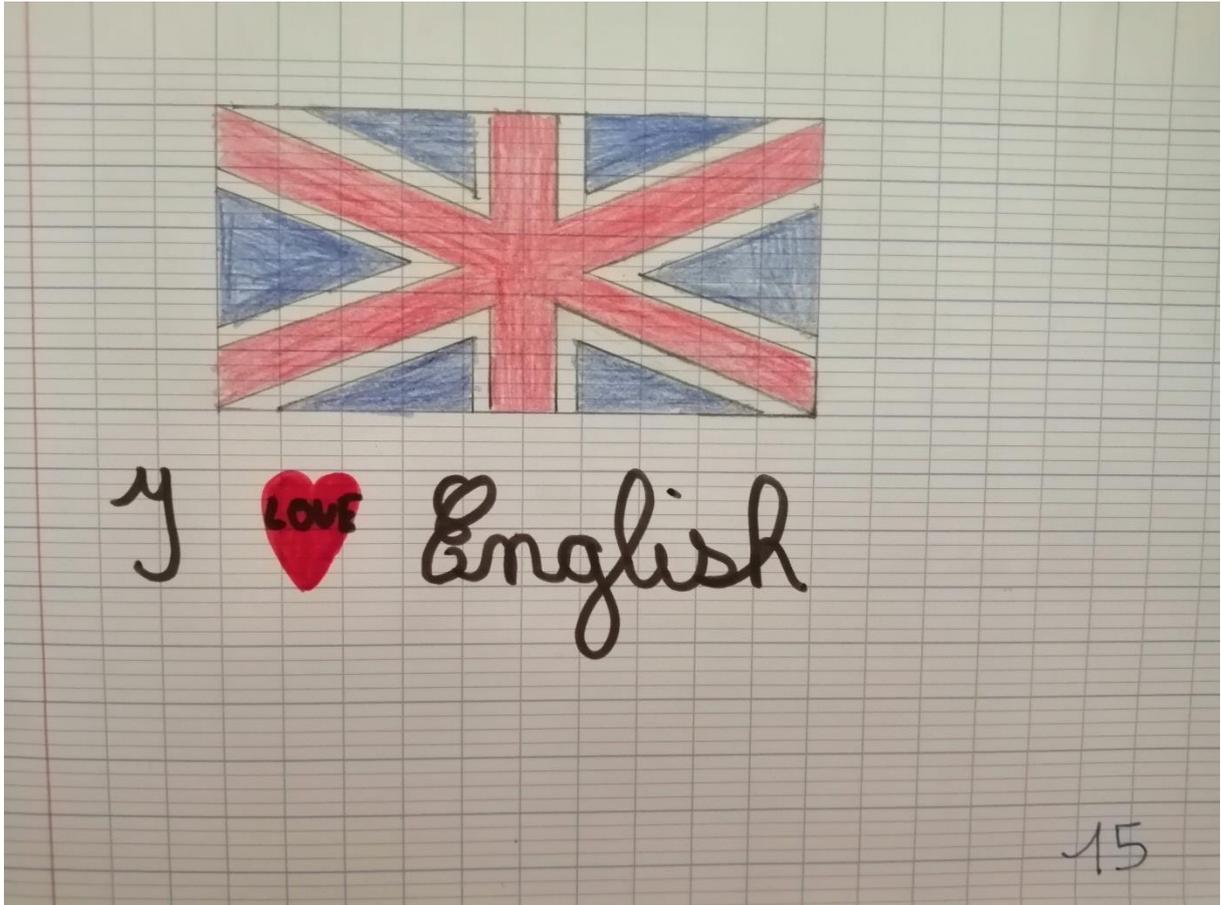
"Lucy, give me your ruler, NOW!"

Oh my god! Goodbye dear diary. My life is over. I'm dead. Let me give you some good advice: don't cheat.

Whatever happens... DO NOT cheat!

12





Annexe 6.9. Photo de classe 1



Annexe 7. Séquence 2

Annexe 7.1. Projet pédagogique 2

Annexe 7.2. Tests 2

Nom: [redacted] Classe: 5^oD Date: 16/12/19

1. Quels dragons connais-tu ?
My Dragon

2. Qu'est-ce que le « Hobbit » ?
C'est un humain petit

3. Quels mots peux-tu utiliser pour décrire un dragon ?
Noms: scales, tail, sharp, teeth, eyes and a body.
Adjectifs: scary, intelligent, very small, strict, scary

14 4. Cite des actions de la vie quotidienne (la routine)
- At p.m. 9 fall asleep
- At a.m. 5 cats up
- At p.m. 8 go to bed

5. Ecris ce que tu es capable de faire (talent, pouvoir):
I can fly very fast and run as fast as a cheetah

11 6. Sais-tu parler des records ?
James is the (tall) tallest in the village.
Susan is the (intelligent) most intelligent in the group.
George is the (good) best singer in the family.
Helen is the (funny) funniest in the class.

2/4 7. Conjugue le verbe LIKE à la forme qui convient:
Paul says: « I like blue but I like green
My brother likes red but he likes orange.
Do you like yellow? Does your sister like black? »

8. Décris un garçon ou un homme que tu connais. Ecris:
- comment il s'appelle: His name is Bobby.
- son âge: He is 30 years old.
- comment il est: He is intelligent, very small, not strict but also very serious.
- ce qu'il a: He has a tail, sharp, teeth as well as scary scales.

9. Décris une fille ou une femme que tu connais. Ecris:
- comment elle s'appelle: Her name is Jacqueline.
- son âge: She is 20 years old.
- comment elle est: She is cool, beautiful, calm and cute.
- ce qu'elle a: She has a long hair, a big nose.

10. Ecris l'heure en anglais:
2:00 it's two o'clock
5:15 it's five fifteen / it's quarter past five
6:30 it's six thirty / it's half past six
9:40 it's nine forty / It's twenty to ten.

Thank you!



Annexe 7.3. Fiche mission 2

5^o Project : Face the dragons

Votre mission : participer à la grande bataille de dragons ! Vous devrez imaginer et réaliser un dragon en trois dimensions puis le présenter au jury... en anglais bien sûr !

Voici la liste des critères pour bien vous préparer à cette épreuve

Le contenu : /5

1. présenter votre dragon : dire son nom, son âge
2. le décrire : dire comment il est, ce qu'il a
3. dire ce qu'il sait faire
4. parler de sa routine : dire ce qu'il fait chaque jour et à quelle heure
5. dire ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas
6. dire en quoi il est le meilleur, le plus fort (superlatif)

Richesse de la langue : /3

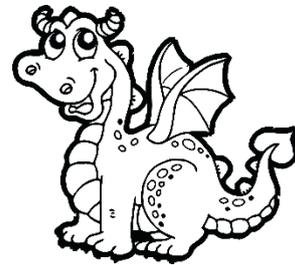
- utiliser un maximum de vocabulaire appris dans le chapitre et depuis le début de l'année (noms, verbes, adjectifs)
- multiplier les adjectifs pour bien décrire
- utiliser des connecteurs logiques (mots de liaison)

Correction grammaticale : /2

- bien utiliser les verbes BE et HAVE
- mettre les adjectifs à la bonne place
- penser au S de la troisième personne du singulier au présent simple
- bien construire le superlatif (adjectifs longs et courts)
- penser à ajouter -ing au verbe après « like », « love », « hate »

Prononciation et intonation : /3

- s'entraîner à bien prononcer avec Quizlet
- s'entraîner à parler sans lire de notes, assez fort et pas trop vite /2



Créativité : /5

- présenter un dragon original
- le présenter de façon vivante et dynamique
- donner envie au jury de voter pour vous

GOOD LUCK

Annexe 7.4. Grille d'évaluation 2

CECRL, parler, A2 : Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.	 Vers A1	 A1	 Vers A2
Contenu (10 items)	1-2 Insuffisant	3-4 Incomplet	5 Complet
Richesse et correction lexicale (Noms, verbes, adjectifs, mots de liaison)	0.5-1 Vocabulaire insuffisant	1.5-2 Vocabulaire simple	2.5-3 Vocabulaire riche et varié
Richesse et correction grammaticale	1 Trop d'erreurs	2 Quelques erreurs	3 Bonne maîtrise
Prononciation, intonation	1 Difficile à comprendre	2 Compréhensible	3 Très bien
Aisance	0.5 Notes indispensables	1 Des hésitations	2 N'a pas besoin de ses notes
Créativité (pièces d'or attribuée par le Jury)			

Tes réussites :

Tes défis :

Annexe 7.5. Plan de travail 2

Nom-Prénom-Classe:		PROJET 2: "Face the dragons"					Période du ... au ...		
Ordre choisi	Objectifs	Activités	Forme de travail choisie	Aide Choisie	Outils Choisis	Mes difficultés 1-2-3-4	Mes efforts 1-2-3-4	Mon avis 1-2-3-4	Mes remarques - Mes questions
1	présenter son dragon: dire son nom et son âge	sur feuille	mobody	mobody	a pom	3	4	4	J'ai bien aimé, j'ai fait beaucoup de progrès ✓
2	décrire son dragon	WB p. 16 c rédige un paragraphe avec BE et HAVE formes affirmative et négative	mobody	mimo	a pom	2	3	4	Always difficile, mais j'ai réussi ✓
3	enrichir la description du dragon	ajoute de adjectifs (au bon endroit) ajoute des mots de liaison	mobody	mimo	a pom	3	4	4	J'ai beaucoup beaucoup d'autres idées ✓
4	dire ce que le dragon peut ou sait faire: ses pouvoirs	Quizlet "power" utilise CAN et CAN'T sois imagiatif	mobody	mobody	a pom and my brain	4	4	4	J'ai fais à la maison, très bien.
5	présenter ses habitudes	utilise WB p. 20-21-22 Quizlet "routine" sois imagiatif, dis l'heure	mobody	mobody	a pom and a brain!	4	4	3	C'était très difficile, j'ai hate de réussir! 50
6	parler de ses goûts	utilise WB p. 23 dis ce que ton dragon aime et n'aime pas en variant les expressions	mobody	mobody	a pom	1	3	4	C'était facile.
7	flatter son dragon: parler de ses records	utilise WB p. 17 B p. 37 ex 1= le superlatif (site) B p. 37 ex 2= le dragon amoureux (site)	mobody	mobody	a pom	4	4	4	J' m'ai pas compris
8	bien prononcer	B p. 37 The sound of the dragon (site) B p. 37 Stress the words (site)							???
Pour aller plus loin:									
	Quel aventurier es-tu?	WB p. 18 ou B p.26 "Who are you?"							
Mon projet personnel:									
Bilan	Soins: 😊😊😊					Autonomie: 😊😊😊			
	Qualité du travail: 😊😊😊					Comportement: 😊😊😊			

Annexe 7.6. Page de garde 2



Annexe 7.7. Trace écrite

Je sais présenter mon dragon : dire son nom et son âge

- This is ... my dragon.
- It is a boy : His name is George. He is 10.
- It is a girl : Her name is Georgina. She is 12.



Je sais décrire un dragon

- Je sais dire comment il est :
My dragon is very cute, but also crazy.
She is tall.
- Je sais dire ce qu'il a :
My dragon has a small nose, as well as big eyes.
- 'As well as' et 'but also' sont des connecteurs logiques, des mots de liaison qui ajoutent une information.

Je sais parler de ce qu'un dragon peut ou sait faire (pouvoirs)

- A dragon CAN :
- fly
- draw
- love
- speak but also eat
- see as well as cheat

Je sais présenter la routine du dragon

- At 7 a.m, my dragon eats
- At 7 p.m, my dragon sleeps

- a.m=ante meridian
- p.m=post meridian



- Au présent simple, le verbe prend un S à la troisième personne du singulier

Je sais parler des goûts de mon dragon

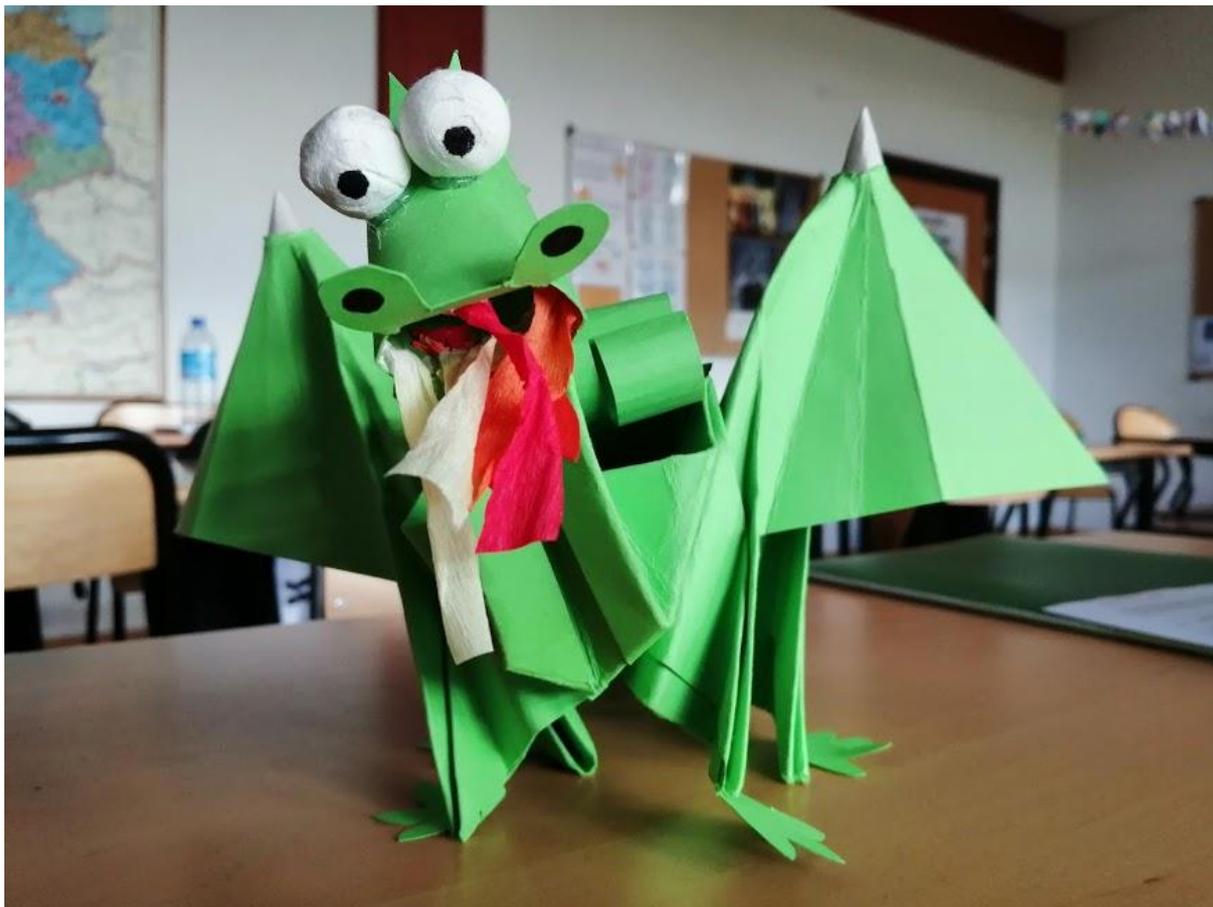
- My dragon likes watermelon. My dragon hates comics book
- He loves playing. • He doesn't like cheating
- He enjoys watching. • He detests writing
- (verbe+ing pour désigner l'action)



Je sais parler des records de mon dragon... pour le flatter !

- My dragon is the fastest in the world. (fast)
- He is the scariest I know. (scary)
- He is the biggest in Drulingen.
=the+adjectif court+est
- My dragon is the most beautiful (beautiful) you can see.
- He is the most intelligent (intelligent) I have seen!
=the most+adjectif long
3 syllables ou 2 syllables en 4 4+EST=1EST
- Exceptions :
- He is the best singer you can have ! (« good » devient « the best »)
- He is the worst dancer in the universe. (« bad » devient « the worst »)

Annexe 7.8. Productions





Annexe 8. Séquence 3

Annexe 8.1. Projet pédagogique 3

Annexe 8.2. Tests 3

Classe : 5D 13/01/2020
5/03/2020

1. Peux-tu nommer ces vêtements ?
En connais-tu d'autres ?

13

a hat a helmet a T-shirt a jacket
a crown
a dress
underwear
boots
glasses
armour
dungarees

2. Peux-tu nommer ces objets ?
Connais-tu d'autres mots liés à l'univers des jeux vidéo ?

14

a controller a console
a handheld game console a screen
a laptop a joystick
a computer a mouse

3. Peux-tu décrire les actions de ce personnage ?

3

He fly
He swim
He jump
He spit fireball

Look! Mrs Pansera flying.
Look! Mrs Pansera dunking.
Look! Mrs Pansera jumping.

4. Quels mots ou expressions peux-tu utiliser pour dire à quelle fréquence tu joues aux jeux vidéo ?

He play two hour the wednesday, sunday and saturday.
He not play the night.
Doesn't at

Annexe 8.3. Fiche mission 3

5° Project : Press Start !



Votre mission : jouer à « qui est qui ».

1. **Sur une feuille A4, collez, dessinez, représentez :**

- Vos jeux vidéo préférés
- Vos héros préférés
- Le matériel que vous utilisez

Attention, interdiction d'écrire ou de dévoiler qui vous êtes !!!

2. **Préparez-vous à rédiger un texte pour présenter le**

« gamer » que vous êtes.

Voici la liste des critères pour bien vous préparer à cette épreuve

Le contenu : /5

1. se présenter : nom, âge, famille
2. se décrire : description physique, personnalité, goûts
3. décrire votre jeu vidéo préféré
4. décrire votre héros préféré (vêtements, physique, personnalité)
5. décrire vos habitudes : matériel utilisé, quand, où, avec qui vous jouez, à quelle fréquence

Richesse de la langue : /3

- utiliser un maximum de vocabulaire appris dans le chapitre et depuis le début de l'année (noms, verbes, adjectifs)
- multiplier les adjectifs pour bien décrire
- utiliser des connecteurs logiques (mots de liaison)

Correction grammaticale : /2

- bien utiliser les verbes BE et HAVE
- bien placer les adjectifs et les adverbes de fréquence
- bien construire le superlatif (adjectifs longs et courts)
- penser à ajouter -ing au verbe après « like », « love », « hate »

Annexe 8.4. Grille d'évaluation 3

Press Start CECRL, écrire, A2	 A1	 A1+	 A2
RESPECT DES CONSIGNES <ul style="list-style-type: none">• <u>se</u> présenter• <u>se</u> décrire• <u>décrire</u> son jeu vidéo préféré• <u>décrire</u> son héros préféré• <u>décrire</u> ses habitudes	1-2 Insuffisant	3-4 Incomplet	5 Bravo !
RICHESSSE ET CORRECTION LEXICALE <ul style="list-style-type: none">• <u>vocabulaire</u> lié au sujet• <u>adjectifs</u> variés• <u>connecteurs</u> logiques	1 Vocabulaire insuffisant	2-3 Vocabulaire fragile Revoir l'orthographe	3 Vocabulaire riche et bien écrit
RICHESSSE ET CORRECTION GRAMMATICALE <ul style="list-style-type: none">• <u>bien</u> utiliser les verbes BE et HAVE• <u>adjectifs</u> et adverbes bien placés• <u>superlatif</u> (adjectifs longs et courts)• « <u>like</u> », « <u>love</u> », « <u>hate</u> »+V-ing	1 Trop d'erreurs	2 Quelques erreurs	2 Bonne maîtrise

Annexe 8.5. Plan de travail 3

Nom-Prénom-Classe: [REDACTED] 25									
PROJET 3: "Press Start!"									
Période du au									
Ordre choisi	Objectifs	Activités	Forme de travail choisie	Aide Choisie	Outils Choisis	Mes difficultés 1-2-3-4	Mes efforts 1-2-3-4	Mon avis 1-2-3-4	Mes remarques - Mes questions
9	décrire les vêtements d'un héros (vocabulaire)	WB p. 32 ex 1a Quizlet	seule	Rien	le WB	3	2	1	
8	décrire les actions d'un héros (vocabulaire et grammaire)	WB p. 32 ex 1b Quizlet WB p. 33 grammar WB p. 51 les deux présents (online) WB p. 51 Negative Mario (online)	seule	Rien	le WB	2	2	3	
5	décrire votre héros préféré se décrire (écrire)	WB p. 33 1c WB p.	seule	internet	le WB	2	3	1	
3	nommer le matériel utilisé (vocabulaire)	WB p. 35 ex 2a WB p. 36 ex 2a Quizlet	seule	internet	le WB	1	3	2	
2	reconnaître les genres de jeux vidéo (vocabulaire, lire)	WB p. 2b WB p. 42 force 1	seule	Rien	le WB	1	2	4	
1	décrire son jeu préféré, son genre, le matériel utilisé (écrire)	WB p. 35 ex 2c	seule	Rien	le WB	1	2	4	
4	donner des conseils pour une bonne utilisation des jeux	WB p. 36 ex 2b	seule	internet	le WB	1	3	2	
6	décrire ses habitudes	WB p. 21	seule	Rien	le WB	1	2	2	
7	parler de ses goûts	WB p. 23	seule	Rien	le WB	2	2	2	

Nom-Prénom-Classe: [REDACTED] 5C		PROJET 3: "Press Start!"					Période du au			
Ordre choisi	Objectifs	Activités	Forme de travail choisie	Aide Choisie	Outils Choisis	Mes difficultés 1-2-3-4	Mes efforts 1-2-3-4	Mon avis 1-2-3-4	Mes remarques - Mes questions	
Pour aller plus loin:										
	traduire des titres de jeux vidéo	WB p. 34 ex 2a WB p. 41	seule	personne	le WB satire	2	3	3	/	
	apprendre avec les Pokemons (écouter, écrire)	WB p. 37-38-39								
	identifier les accessoires de sport (vocabulaire)	WB p. 4	seule	11	11	1	3	3	/	
	découvrir les métiers des jeux vidéo	WB p. 43 B p. 44 (online quiz)	seule	11	le WB l'impression	2	3	3	/	
	comprendre un tutoriel Minecraft (écouter)	B p. 47 online								
	explorer (lire, écouter)	B p. 46 online	seule	11	le WB	2	3	3	/	
Mon projet personnel:										
Bilan	Soin: 😊😊😊					Autonomie: 😊😊😊				
	Qualité du travail: 😊😊😊					Comportement: 😊😊😊				

Annexe 8.6. Page de garde 3



Annexe 8.7. Trace écrite 3

Je sais parler de mes habitudes.

How often do you play video games?
use a tablet
wear shorts

4

- always
- usually
- often
- sometimes
- occasionally
- rarely / seldom
- never

I speak English every day
from time to time

Annexe 8.8. Production 3



Hello my name is an

My last name is

I'm twelve years old

I have two brothers

He name is Antoine and Gregoire

I'm very funny and very cool but often i am little

^{favorite}
My [↑] video games is Fortnite

The type of game is a fight game

In my favorite game the bute is kill the adversaire stuff. The best is the 1^{er} because there are survive champion

My favorite heros is a boy

He has a mickname and He is the black chevalier.

He have a armor and a boots black.

He is very tall, and very big

He is flippant, but also is cute!

He is the best fighter and best runner.

I play fortnite in my room often in the week

I use a xbox one and a TV and a controller

I play with my friend, in my room, the night

5° PRESS START	Joueur	Co-équipier	Mrs P
Nom du joueur :			
Je me présente	✓	✓	
Mon nom	✓	✓	
Mon âge	✓	✓	
Ma famille	✓	✓	
Ma personnalité	✓	<p>Δ On me dit pas "I am a brother ..." "ça veut dire" Je suis un frère c'est l'homme" X Tu m'a pas dit ta personnalité</p>	- - -
Je décris mon jeu vidéo préféré :	✓		
Le type de jeu	✓	X Je m'es rien va de se qu'il faut faire ou quel type de jeu c'est	X
Ce qu'il faut faire	✓		-
Je décris mon héros préféré :	✓		
Son nom	✓	✓ Ta dit un vêtement	-
Ses vêtements	✓	✓ Tu aurais pu mettre plus de chose	-
Ses caractéristiques physiques	✓	✓ Une petite erreur She is <u>the</u> most.	-
Sa personnalité	✓		-
Je le flatte ☺	✓		-
Je décris mes habitudes de jeu :	✓		
Le matériel que j'utilise	✓	✓	✓
Quand, où, avec qui	✓	✓ Tu aurais pu donner un peu plus de info	✓
J'exprime la fréquence	✓	✓	X

Très bien mais tu peux encore t'améliorer.

Annexe 8.9. Production après correction

PRESS-START

Hello, my name is  I am 12 years old and I am only child. I love gymnastic, dance and horse. I am sporty, strong and small. My favourite video game is Fortnite, he is a battle royale and I can attack, run, jump... My favourite character is Harmonie, it's a girl, she often wear a crown, she has a long blue dress and blue shoes, she has blue eyes, long hair and she is a friend of Mario and Peach. She is small and beautiful. She likes blue, she doesn't like red. She is the most beautiful in the world. I often use a mouse, a console, a laptop and joystick. I play fortnite with my friends. I some times play fortnite in my bedroom.



Croire à l'impossible

Annexe 9. Séquence 4

Annexe 9.1. Projet pédagogique 4

Titre de la séquence : Celebrate colours

Niveau(x) visé(s) : 5ème

Classe : 5C

Parcours : Parcours d'Education Artistique et Culturel, Parcours Citoyen

Tâche Finale : participer à un concours d'éloquence

Thème/notion/thématique culturels : voyages et migrations, langages

Problématique : Comprendre et célébrer nos différences grâce au festival des couleurs, originaire d'Inde

Scénario/contextualisation : à l'approche de Holi, célébrons les couleurs et les valeurs pour rendre le monde plus beau. Adressons un poème élogieux pour rendre hommage à une personne qui nous est chère.

Tâches intermédiaires :

-réaliser un poster collaboratif à la façon de la chanson de John Lennon

-réaliser une carte mentale pour présenter nos découvertes sur l'Inde

Activités langagières dominantes : parler en continu

Objectifs

LINGUISTIQUES	CULTURELS	AUTRES
---------------	-----------	--------

Lexique : -les couleurs -les valeurs -la fête -l'éducation -le rêve	-l'Inde -Holi -Diwali -Radha et Krishna -Door Step School -Gandhi -UNICEF -7 billion others -John Lennon « Imagine »	Pragmatiques : Socio- linguistiques : -l'accent indien -les accents étrangers
Grammaire : -le comparatif -présent simple, présent be+ing		
Phonologie : -[h] aspiré -accent de mots		

Annexe 9.2. Fiche mission 4

5° Project : Celebrate Colours

Votre mission : participer à un concours d'éloquence. Rédiger et déclamer un poème adressé à une personne que vous aimez beaucoup.

Voici la liste des critères pour bien vous préparer.

Le poème : /5

1. rédiger dix lignes
2. utiliser dix adjectifs différents pour décrire les qualités de la personne

3. comparer ces qualités à dix objets différents
4. utiliser le comparatif d'égalité
4. veiller à faire rimer les vers deux par deux



La récitation : /5

1. prononcer les mots correctement
2. accentuer les syllabes correctement
3. faire ressentir les émotions
4. convaincre son auditoire

All the best !

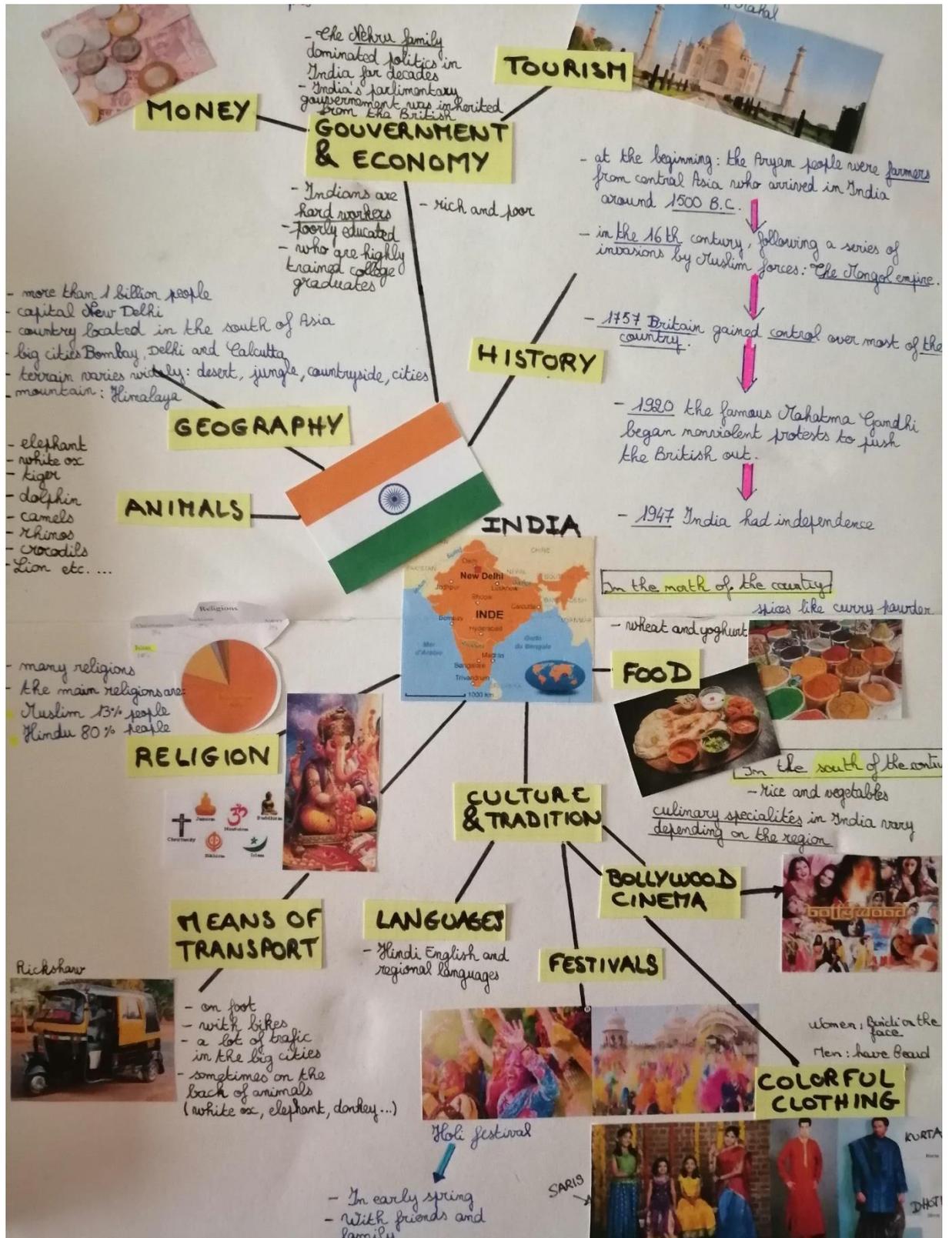
Annexe 9.3. Plan de travail 4

Nom-Prénom-Classe: ... 5 ² 1		PROJET 5: "Celebrate colours"					Autonomie: 1 - 2 - 3		
Partons à la découverte de l'Inde et essayons de rendre le monde meilleur : écrire un poème à quelqu'un qu'on aime beaucoup									
Ordre choisi	Objectifs	Activités	Forme de travail choisie	Aide Choisie	Outils Choisis	Mes difficultés 1-2-3-4	Mes efforts 1-2-3-4	Mon avis 1-2-3-4	Mes remarques - Mes questions
1	découvrir "Holi" (culture)	WB p. 61 : décrire photo dans ton CB Quizlet	3	Quizlet	CB	1	4	4	Sympa et facile
2	créer un nuage de mots autour des couleurs (vocabulaire)	WB p. 62 ex c ou dans ton CB	3	✓	WB	1	4	4	Facile et drôle
3	découvrir des valeurs (vocabulaire)	WB p. 33 1c Quizlet	3	✓	WB	1	4	3	Plutôt facile
4	en apprendre plus sur "Holi" (culture)	WB p. 64-65 ex 1	2	✓	WB	2	4	3	Facile
5	découvrir Radha et Krishna (culture)	WB p. 66 : décrire l'image	2	Vocabulaire	WB	2	4	4	Facile et drôle
6	apprendre à utiliser le comparatif d'égalité (grammaire)	WB p. 66-67	2	✓	WB	2	4	4	Facile
7	écrire un poème à une personne qu'on apprécie beaucoup	WB p. 68 : 10 lignes minimum	1	✓	WB	3	4	4	Drôle
Pour aller plus loin:									
1	découvrir une chanson célèbre (culture)	B p. 66 (site) "Hymn for the week-end" Note dans ton CB, ce que tu découvres	1	Book	Book	1	4	3	Facile
2	apprendre à faire un nuage de mots sur internet (outil numérique)	B p. 66 (site) Wordcloud	1	Book	Book	1	4	4	Facile
3	participer à la collecte d'info sur l'Inde (culture)	B p. 66 (site) a presentation of India	1	B. p. 66 (site)	B. site	1	4	4	Facile et drôle
4	compléter une carte mentale sur l'Inde (culture)	B. 66 (site) make a mindmap about India	1	B. p. 66 (site)	B. site	1	4	3	Sympa
5	créer une carte mentale (outil numérique)	B p. 66 (site) online tool to create mindmaps	1	B. p. 66 (site)	B. site	2	4	3	Drôle et facile
Mon projet personnel:									
Bilan	Soin: 😊😊😊					Autonomie: 😊😊😊			
	Qualité du travail: 😊😊😊					Comportement: 😊😊😊			

Annexe 9.4. Page de garde 4



Annexe 9.5. Productions 4



My little brother, you are as precious as a Treasure.

PEACE

You are as beautiful as the sea.

You are as strong as a tiger.

You are as elegant as a bird.

You are as happy as me.

FREE DOM

You are as kind as a dog.



You are as cute as a baby cat

You are as generous as a kind bird.

You run as fast as a flash.

You swim as fast as a fish!



LOVE

Annexe 10. Questionnaires

Annexe 10.1. Liste des observables

Questionnaire bilan séquence 2			
1	Q1-1	Ce que j'ai appris dans cette séquence	Question ouverte
2	Q1-2	Ce qui m'a aidé.e à apprendre	Question ouverte
3	Q1-3	Ce qui m'a empêché.e d'apprendre	Question ouverte
4	Q1-4	Ce que j'ai aimé faire	Question ouverte
5	Q1-5	Ce que je n'ai pas aimé faire	Question ouverte
6	Q1-6	Conseils au professeur, remarques idées	Question ouverte
Super quiz bilan de l'année			
1	Q2-1a	Je me sens bien dans mon collège.	Likert en 4
	Q2-1b	Explique	Question ouverte
2	Q2-2a	La salle 31 est un endroit agréable pour apprendre l'anglais. (décoration, matériel, propreté).	Likert en 4
	Q2-2b	Explique	Question ouverte
3	Q2-3a	Au collège, ma professeure d'anglais me donne envie d'apprendre l'anglais.	Likert en 4
	Q2-3b	Explique	Question ouverte
4	Q2-4	Pense à cette année scolaire. Quelles sont les choses que ta professeure d'anglais a dites ou faites et qui t'ont donné envie d'apprendre? (tu peux donner autant de réponses que tu veux)	Question ouverte
5	Q2-5	Que pourrait dire ou faire ta professeure d'anglais pour te donner envie d'apprendre encore plus? (tu peux donner autant de réponses que tu veux)	Question ouverte
6	Q2-6a	As-tu présenté un exposé cette année? (ou plusieurs).	Question fermée
	Q2-6b	Quel était le sujet?	Question ouverte
7	Q2-7a	"Si nous avions eu cours normalement, aurais-tu présenté un exposé?"	Question fermée
	Q2-7b	Quel aurait été le sujet?"	
8	Q2-8a	Avais-tu déjà utilisé un plan de travail avant cette année?	Question fermée
	Q2-8b	Explique. En quelle classe? Avec quel enseignant?	Question ouverte
9	Q2-9a	Quand on utilise le plan de travail, on peut se déplacer et travailler avec qui on veut. Comment préfères-tu travailler? Seul, à deux, à plus de deux.	QCM
	Q2-9b	Explique.	
10	Q2-10	Qui aide quand j'utilise un plan de travail?	QCM
	Q2-10e	Explique	Question ouverte
11	Q2-11	Comment préfères-tu travailler ? (avec ou sans plan de travail)	QCM
	Q2-11d	Explique	Question ouverte
12	Q2-12	Selon toi, quels sont les avantages du plan de travail? (Tu peux donner autant de réponses que tu veux)	Question ouverte
13	Q2-13	Selon toi, quels sont les inconvénients du plan de travail? (tu peux donner autant de réponses que tu veux)	Question ouverte
14	Q2-14a	Cette année, tu as développé des compétences en anglais.	Likert en 4
	Q2-14b	Explique	Question ouverte
15	Q2-15	J'ai complété la grille du plan de travail avec sérieux et sincérité	Likert en 4
16	Q2-32	Mes questions, mes remarques, mes conseils, mes idées	Question ouverte

Super quiz bilan de l'année lexicale et grammaire			
1	Q2-16	Lions very aggressive animals.	QCM
2	Q2-17	Winnie the Pooh a bear.	QCM
3	Q2-18	I ... not tired!	QCM
4	Q2-19	Mrs Pansera a lot of frogs (100!)	QCM
5	Q2-20	"In the class, we all ... a workbook."	QCM
6	Q2-21	Mrs Pansera ... a Ferrari (no!!!)	QCM
7	Q2-22	My little dog very well.	QCM
8	Q2-23	Drulingen is the place in the universe!	QCM
9	Q2-24	Drulingen is the village in the world !	QCM
10	Q2-25	Who is the in the class?	QCM
11	Q2-26	My English teacher strawberries.	QCM
12	Q2-27	My English teacher spiders.	QCM
13	Q2-28	Lady Gaga: her, his, he, she is an American singer	QCM
14	Q2-29	Lady Gaga: she, he, her, his real name is Stefani Germanotta	QCM
15	Q2-30	At the moment., I (read) questions	QCM
16	Q2-31	I often watch series (remettre les mots dans l'ordre)	QCM
Informations collectées sur le pdt			
18	Q3-1	Forme de travail choisie	Question ouverte
19	Q3-2	Aide choisie	Question ouverte
20	Q3-3	Outils choisis	Question ouverte
21	Q3-4	Mes difficultés	Likert en 4
22	Q3-5	Mes efforts	Likert en 4
23	Q3-6	Le plaisir	Likert en 4
24	Q3-7	Mes remarques, mes questions	Question ouverte
25	Q3-8	Pour aller plus loin: activités facultatives	
26	Q3-9	Mon projet personnel	Question ouverte
	Q3-10	Bilan autonomie, soin, comportement, qualité du travail	échelle de Likert
	Q3-11	Nombre d'activités obligatoires réalisées	
### Divers			
28		filles ou garçons	
Test séquence 1			
30	Q4-1	Conjugué le verbe BE à la forme qui convient /8	texte à trous
	Q4-2	Conjugué le verbe HAVE à la forme qui convient /4	texte à trous
	Q4-3	Complète avec le verbe BE ou le verbe HAVE à la forme qui convient / 6	texte à trous
	Q4-4	Complète avec le verbe BE ou le verbe HAVE à la forme négative / 4	texte à trous
	Q4-5	Nomme des traits de personnalité en anglais	liste lexicale
Test séquence 2			
	Q5-3a	Quels noms peux-tu utiliser pour décrire un dragon?	liste lexicale
	Q5-3b	Quels verbes peux-tu utiliser pour décrire un dragon?	liste lexicale
	Q5-4	Cite des actions de la vie quotidienne (routine)	liste lexicale
	Q5-5	Ecris ce que tu es capable de faire (talent, pouvoir)	rédaction
	Q5-6	Sais-tu parler des records? /4	texte à trous
	Q5-7	Conjugué le verbe LIKE à la forme qui convient /6	texte à trous
	Q5-8a	Décris un garçon ou un homme que tu connais: écris comment il s'appelle	rédaction
	Q5-8b	Décris un garçon ou un homme que tu connais: écris son âge	rédaction
	Q5-8c	Décris un garçon ou un homme que tu connais: écris ce qu'il a	rédaction
	Q5-9a	Décris une fille ou une femme que tu connais: écris comment elle s'appelle	rédaction
	Q5-9b	Décris une fille ou une femme que tu connais: écris son âge	rédaction
	Q5-9c	Décris une fille ou une femme que tu connais: écris ce qu'elle a	rédaction
Test séquence 3			
	Q6-1	Nomme des vêtements et accessoires	liste lexicale
	Q6-2	Nomme des objets liés à la technologie (ordinateur, jeux vidéo)	liste lexicale
	Q6-3	Nomme des adverbes de fréquence	liste lexicale
	Q6-4	Décris une action /1	texte à trous
Observations			
	Q7-1	Devoirs rendus sur les 8 demandés	observation
	Q7-2	Présentation d'un exposé à la classe	production élève
	(cc) BY-NC-ND	Projet d'exposé	production élève
	Q7-4	Nombre de réponses au formulaire	observation

Annexe 10.2. Questionnaire semi-directif (fin de séquence 2)

Je m'appelle :

Je suis en classe de : 5^{CD}

Bilan de la séquence « Face the dragons » :

1. Ce que j'ai appris dans cette séquence :

J'ai appris à décrire correctement un dragon, j'ai appris ces parties du corps.
J'ai adoré fabriquer mon dragon Rocky Rocket pour gagner la battle de dragon.

2. Ce qui m'a aidé.e à apprendre :

- Ce qui m'a aidé à faire mon texte c'est les papiers qui on a dut coller dans le cahier ça m'a aidé à écrire le texte.
- Quizlet m'a aussi beaucoup aidé à apprendre
- La battle de dragon m'a motivé à faire un beau

3. Ce qui m'a empêché.e d'apprendre :

- Rien ne m'a empêché d'apprendre
- j'aime beaucoup votre méthode pour mémoriser les leçons. Je trouve que la méthode fonctionne très bien.

4. Ce que j'ai aimé faire :

J'ai aimé faire la battle de dragon, fabriquer le dragon et apprendre sur Quizlet

5. Ce que je n'ai pas aimé faire :

J'ai aimé tout faire dans la séquence "Face the dragons" donc je ne peut pas répondre à cette question

6. Conseils au professeur, remarques, idées :

Je n'ai pas de conseils à vous donner vous avez eu une bonne idée du contenu de la séquence. Vous arriverez à transformer un cours en jeu et je trouve que c'est très sympa.
J'ai l'idée de sortir dehors quand il fait beau et décrire le paysage en anglais

- Pas d'accord du tout
- Explique:  Limité à 512 caractères

4. Pense à cette année scolaire.
Quelles sont les choses que ta professeure d'anglais a dites ou faites et qui t'ont donné envie d'apprendre?
(tu peux donner autant de réponses que tu veux)

 Limité à 255 caractères

5. Que pourrait dire ou faire ta professeure d'anglais pour te donner envie d'apprendre encore plus?
(tu peux donner autant de réponses que tu veux)

 Limité à 255 caractères

6. As-tu présenté un exposé cette année? (ou plusieurs)

- Oui
- Non

Quel était le sujet?  Limité à 512 caractères

7. Si nous avions eu cours normalement, aurais-tu présenté un exposé?

- Oui
- Non

Quel aurait été le sujet?  Limité à 512 caractères

8. Avais-tu déjà utilisé un plan de travail avant cette année?

- Oui
- Non

Explique: en quelle classe? avec quel enseignant?  Limité à 512 caractères

9. Quand on utilise le plan de travail, on peut se déplacer et travailler avec qui on veut.

Comment préfères-tu travailler?

- Seul
- À deux
- À plus que deux

Explique  Limité à 512 caractères

10. Quand on utilise le plan de travail, on peut aider les autres et aussi être aidé.

Quelle est ta situation?

- C'est plus souvent moi qui aide
- C'est plus souvent moi qui reçois de l'aide
- J'aide ET je reçois de l'aide
- Ni l'un ni l'autre, je préfère travailler seul(e)

Explique  Limité à 512 caractères

11. Tu préfères travailler

- Avec un plan de travail
- Sans plan de travail
- En alternant plan de travail et classe normale

Explique  Limité à 512 caractères

**12. Selon toi, quels sont les avantages du plan de travail?
(Tu peux donner autant de réponses que tu veux)**



Limité à 255 caractères

**13. Selon toi, quels sont les inconvénients du plan de travail?
(tu peux donner autant de réponses que tu veux)**



Limité à 255 caractères

14. Cette année, tu as développé des compétences en anglais.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Explique 

Limité à 512 caractères

15. J'ai complété la grille du plan de travail avec sérieux et sincérité

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Annexe 11. Résultats utilisation du plan de travail

Annexe 11.1. Liste des observables

	Questions	Type de question
Q2-8a	Avais-tu déjà utilisé un plan de travail avant cette année?	Question fermée
Q2-8b	Explique. En quelle classe? Avec quel enseignant?	Question ouverte
Q2-11a	Comment préfères-tu travailler ? Avec, sans, ou en alternant	QCM
Q2-11b	Explique	Question ouverte
Q2-12	Selon toi, quels sont les avantages du plan de travail? (Tu peux donner autant de réponses que tu veux)	Question ouverte
Q2-13	Selon toi, quels sont les inconvénients du plan de travail? (tu peux donner autant de réponses que tu veux)	Question ouverte

Annexe 11.2. Réponses à la question ouverte Q2-8b

5C1Mal	En anglais avec Mme J
5C4Mfl	En cm1/2 avec M. G
5C7Mlo	En CM2 avec ma maîtresse
5C8Fin	Avec aucune personne avant vous
5C9Mma	Avec Mme pensera le plan de travail et Un plan ou est marquer les page ou il Faut aller pour faire les exercices en Rapport avec le chapitre
5C17ly	en CM2 avec Mr B
5C22Fem	Au collège non ,mais à la primaire oui à m .garnier on avait un plan de travail sur la grammaire ,l'orthographe ,ect
5C23Mda	A l'école primaire
5C24Fma	5C Mme Pansera.

5D2Mba	Avec vous et le prof math
5D12Fce	j'étais en 6ème avec Mme B.
5D13Mje	Je ne m'en souviens plus !
	En 5ème avec mme Pansera
5D20Mro	J'ai déjà utilisé un plan de travail en CM1 et en CM2 avec maîtresse Sandrine et maîtresse Sabrina.

Annexe 11.3. Réponses à la question ouverte Q2-9b

5C1Mal	un plan de travail sa sert a mieux apprendre
5C5Fju	C'est bien de temps en temps d'alterner un peu une semaine avec un plan de travail et l'autre semaine sans.
5C6Fju	Car il y a un moment où on est en classe est un moment où on travaille seule.
5C8Fin	J'aime bien travailler avec le plan de travail mais sans le plan de travail c'est aussi bien parce que on peut plus parler avec les autres et avec vous
5C9Mma	En alternant car sa permet de pas toujours avoir le même fonctionnement
5C12Fga	Je préfère les cours normaux car il n'y a pas d'élèves qui ne travaillent pas.
5C16Fno	Sa change un peu sinon ce n'est pas très drôle que l'on répète le même programme a chaque fois .
5C17ly	je suis pas trop fan des plan de travaille si on me demande de ne pas en fair je ne le faut pas lais on me demande je peut le faire
5C21Mdo	Car c'est bien le plan de travail s'est bien mais parfois il aussi faire cour
5C22Fem	J'adore les plan de travail car pour moi c'est comme une mission car on doit faire tous le plan de travail avant la fin de la semaine est du coup ça me donne plus de motivation .
5C23Mda	J'aime bien le plan de travail mais je préfère alterner.
5C26Mke	j apprend mieux
5C27Mlo	C'est plus simple, on se perd moins facilement.

5D3Met	J'aime bien quand on alterne les deux plan de travail et classe normale.
5D4Fcl	c'est cool comme ça on ne fait pas que la même chose
5D5Mma	J'ai préféré les cours sans plan de travail car je préfère la classe normale
5D6Man	Je ne saurais pas expliquer mais je préfère comme ça
5D9Fce	avec ou sans c'est super cool
5D10Mvi	pour travailler en groupe
5D12Fce	Si c'est tout le temps le même fonctionnement cela deviendra ennuyeux pour beaucoup de personnes.
5D13Mje	Les plans de travaux de temps en temps, c'est chouette, mais tout le temps, c'est un peu moins chouette !
5D16Mvi	Paeece que il y en a qui ne réponde pas bien au question.
5D20Mro	Je trouve que le plan de travail est mieux car on travail à notre rythme.Mais le fait de travailler en classe normal permet de lever une difficulté.
5D21Mti	Je pense que les deux sont différents et nécessaires.
5D22Fma	Je trouve que le plan de travail nous fait travailler notre autonomie, pour qu'on s'entraîne à la vie d'adulte. J' aime aussi travailler en classe normale, car il y a des choses en anglais que je ne comprends pas.

Annexe 11.4. Réponses à la question ouverte Q2-12

5C1Mal	c'est qu'on peut mieux apprendre
5C2Fam	je sais pas
5C4Mfl	Au moins on sait quoi faire
5C5Fju	L'avantage du plan de travail est qu'on sait quoi faire et ne pas rien faire.
5C6Fju	Les avantages sont qu'on peut travailler tous seul à plusieurs et travailler à notre rythme.
5C7Mlo	L'autonomie
5C8Fin	Qu'on travail en autonomie
5C9Mma	Ces avantages sont qu'il est utile car on Peut commencer par n'importe quelle Et mettre une crois une fois qu'on a fini Ka chose qu'on a fait
5C10Mju	L'échange avec mes camarades.
5C11Mno	on peut apprendre a faire des exercices dans le wb pour mieux comprendre .
5C12Fga	Qu'on peut faire à notre rythme.
5C13Mth	On n'est pas seul devant les exercices qu'on ne comprend pas.
5C14Mal	Le plan de travail et bien car on travaille en groupe et nous pou ont audier tout comme recevoir de l'aide d'autre personne
5C16Fno	On peut travailler a son rythme.
5C17ly	...
5C19Mal	Rien
5C20Mal	on peut le travail dans l'ordre qu'on veut et peut être aider et aider les autres et aussi on peut aider les autres
5C21Mdo	L'avantage du plan de travail s'est qu'on peut s'aider les uns les autres
5C22Fem	L'avantage du plan de travail c'est que dans une classe normale il est pas possible que chacun répond à la question est que le plan de travail chacun répond à la question puis on me en commun
5C23Mda	Pour moi, les avantages sont que l'on peut donner son avis sur le travail et que l'on peut travailler à plusieurs.
5C25Mba	Avec le plan de travail on peut s'organiser plus facilement et on sait ce qu'il faut faire en tout
5C26Mke	ca me donne envie de travailler
5C27Mlo	C'est plus simple, on se perd moins facilement.

5D2Mba	on peut le faire en plusieurs fois où en une seul
5D3Met	Les avantages du plan de travail sont: on apprend à travailler en autonomie ou sans l'aide de la prof etc...
5D4Fcl	ça nous fait progresser
5D5Mma	savoir où on en est avec l'activité
5D6Man	On peut se repérer plus facilement , savoir qui à plus de difficulté pour le compléter et donc l'aider.
5D7Mro	On peut faire quand on veut
5D8Fma	Il nous permet de faire le travail donné dans l'ordre qui nous plait.
5D9Fce	tu a les exercices qu'il faut faire pour la prochaine séance ce qui m'aide à m'améliorer
5D10Mvi	travaille en groupe, en se perd pas dans le travaille, on peut le faire chez nous
5D12Fce	Ces avantages sont de pouvoirs s'entraider et apprendre plus facilement (je trouve).
5D13Mje	Comprendre le sujet du chapitre nous même car on doit faire des recherches, apprendre à travailler ensemble et apprendre comment travailler à la maison car on commence des exercices en classe et on les termine à la maison !
5D15Mda	on a des points en plus
5D16Mvi	travail a plusieurs et a son rytme.
5D18Fal	On peux travailler à plusieurs on peux apprendre plus vite
5D19Fel	On sait ou l'on en est.
5D20Mro	On peut aussi donner à la fin de l'exercice des remarques et des questions.Quand le plan de travail est fini on peut écrit notre projet personnel.
5D21Mti	On peut s'organiser comme on veut dans un plan de travail et avancer à son rythme.
5D22Fma	Le plan de travail développe l'autonomie.

Annexe 11.5. Réponses à la question ouverte Q2-13

5C1Mal	c'est que sa prend beaucoup de temps
5C4Mfl	On est obligé de faire pleins d'exercice
5C5Fju	Je ne sais pas.
5C6Fju	Qu'il y a trop de bruit.
5C7Mlo	Je pense que le plan de travail est parfait
5C8Fin	On peux moins comprendre les choses
5C9Mma	Aucun
5C10Mju	Certains en font plus que d'autres.
5C11Mno	Que nous en avons plein de chose a faire .
5C12Fga	Qu'il y a des gens qui ne travaillent pas.
5C13Mth	On a tendance à bavarder plus.
5C16Fno	Trop de bavardages .
5C17Fly	...
5C21Mdo	Les inconvénients du plan de travail est que s'est un peu trop dur
5C22Fem	font parle du coup âpre s'il y a du bruit dans toute la classe est du coup de fois c'est dérangeant .
5C25Mba	Je n'en voit pas
5C26Mke	aucun
5C27Mlo	Il n'y a aucun inconvénients.

5D2Mba	il n'y en a pas
5D3Met	Si on travail à plusieurs au plan de travail alors on peut bavarder , rigoler etc...
5D4Fcl	je ne sais pas
5D5Mma	aucun
5D6Man	aucun
5D7Mro	Il y a beaucoup de devoir
5D8Fma	C'est plus compliqué de se motiver à faire les taches que l'on ne veut pas faire.
5D9Fce	moi tout me va
5D10Mvi	il en a pas pour moi
5D12Fce	Si l'on est de trop cela devient plus difficile de se concentrer sur le plans de travail.
5D13Mje	De tête, je n'en trouve pas !
5D16Mvi	que il y en a qui ne sont pas sérieux.
5D18Fal	Aucun
5D19Fel	On peut le perdre.
5D20Mro	Pour moi il n'y a pas d'inconvénients mais il faut avoir un minimum d'autonomie et d'initiatives.
5D21Mti	Je n'en trouve pas.

Annexe 12. Résultats engagement

Annexe 12.1. Perception du climat de classe

Annexe 12.1.1 Liste des observables

	Questions	Type de question
Q1-1	Ce que j'ai appris dans cette séquence	Question ouverte
Q2-1a	Je me sens bien dans mon collège.	Likert en 4
Q2-1b	Explique	Question ouverte
Q2-2a	La salle 31 est un endroit agréable pour apprendre l'anglais. (décoration, matériel, propreté).	Likert en 4
Q2-2b	Explique	Question ouverte
Q2-3a	Au collège, ma professeure d'anglais me donne envie d'apprendre l'anglais.	Likert en 4
Q2-3b	Explique	Question ouverte
Q2-14a	Cette année, tu as développé des compétences en anglais.	Likert en 4
Q2-14b	Explique	Question ouverte

Annexe 12.1.2 Réponses à la question ouverte Q2-1b

5C1Mal	ca va bien mais on est toujours enfermé on peut jamais saurtir
5C5Fju	J'aime bien être au collège car je connais beaucoup de personne et voir mes amis.
5C6Fju	Je me sens bien car j'ai des amies, et je peux y aller à pied.
5C9Mma	Car il y a des chose que je n'aime comme Certaine personnes
5C11Mno	car j'ai beaucoup d'amies et je me sens bien .
5C12Fga	En général je me sens bien, mais je ne suis pas fan de ma classe cette année.
5C14Mal	J'ai des amie les profèseure sont gentil
5C16Fno	J'adore l'ambiance
5C18Fma	Le collège est assez bien comparez à certain, et la cantine est excellente 🖐🖐😊😊😊😊😊😊😊😊
5C21Mdo	Je me sens bien dans se collège car je me suis fait plein de nouveau habille
5C22Fem	Car il y a de la bonne ambiance dans tous le collège .Je me sans vraiment bien .
5C27Mlo	:(

5D2Mba	j'ai plein d'amis
5D3Met	Je me sens bien dans mon collège car tout le monde est gentil avec moi mes copains les professeurs. Les professeurs sont gentil , je m'entend bien avec tout le monde.
5D4Fcl	j'ai juste aucun probleme
5D5Mma	je me sent bien
5D6Man	Je n'ai pas de problème .
5D7Mro	Je me sens bien au collège parce que j'ai mes amis
5D9Fce	Je trouve que le collège est chaleureux
5D10Mvi	les professeur son gentille et les eleves aussi
5D12Fce	Je m'y sens bien.
5D13Mje	On ne peut pas dire autre chose !
5D16Mvi	parce que j'ai plein d'amis , je n'ai pas de problème et j'adore mes profs.
5D18Fal	Car je me sens bien avec mes amie et le professeur
5D20Mro	Je me sens bien dans mon collège car j'ai de supers professeurs très gentils, j'ai des bons copains et je me sens bien dans ma classe.
5D21Mti	j'aime bien mes professeurs, j'ai des copains et je peux faire beaucoup de sport.

Annexe 12.1.3 Réponses à la question ouverte Q2-2b

5C1Mal	c'est une salle comme les autres
5C5Fju	mauvaises états.
5C6Fju	Il y a de la décoration, c'est agréable on fait beaucoup de jeux qui nous font apprendre.
5C9Mma	Je suis d'accord car sa rend la salle Joyeuse et sa donne envie de travailler
5C11Mno	car on fait beaucoup de chose merveilleux avec vous .
5C12Fga	Cela est agréable.
5C14Mal	Profèseure très gebtile décoration très réussie
5C16Fno	Très grande est très belle .
5C17Fly	c'est vrai quelle est bien décorer
5C18Fma	Les grenouille sont jooliees
5C21Mdo	Car la salle est belle et bien décoré
5C22Fem	dragons).Et je trouve quand on ouvre la porte j'ai l'impression de rentre dans le monde de l'anglais .
5C23Mda	J'aime bien la salle 31 parce qu'elle est est décorée et très colorée.
5C24Fma	L'anglais est un endroit agréable, et ainsi que ma professeure.
5C27Mlo	apprendre l'anglais. (surtout grâce au professeur :)

5D2Mba	la deco et super belle et il y a nos travaux en deco
5D3Met	La salle 31 est un endroit agréable pour apprendre l'anglais car il y a beaucoup de décorations , la salle est très propre et il y a beaucoup de matériel.
5D4Fcl	belle deco ,grande salle ,de la place
5D5Mma	cette salle est très belle et agréable
5D6Man	J'aime bien la décoration infantile comme ça , je trouve ça amusant.
5D7Mro	Parce que il y a pleins d'affiche explicative
5D8Fma	Le vocabulaire important est affiché pour qu'on ne l'oublie pas.
5D9Fce	C'est très jolie j'aime beaucoup il ya beaucoup de couleurs qui montre la joie
5D10Mvi	j'aime bien l'ambiance le décor et la salle et propre
5D12Fce	La salle numéros 31 est plus fun niveau décoration,matériel,et propreté, le autres sales eu sont très basiques cela devient ennuyeux.
5D13Mje	Les dragons des anciens élèves (et les nôtres bientôt) accrochées au plafond de la salle, les îlots avec les ardoises et la professeur sont agréable !
5D16Mvi	parce qu'il y a des ordinateurs et les marquages au mur nous aides.
5D18Fal	Car il y a une bonne ambiance
5D20Mro	Je trouve que la classe 31 n'est pas comme les autres car la forme de la classe change,une des fenêtre est en hublot,les tables sont en îlot,quizlet est un outil très pratique, la salle de classe
5D21Mti	La salle est très bien décorée, avec beaucoup d'affiches en anglais qui m'aident à apprendre l'anglais.
5D22Fma	J'adore cette salle car il y a plein de décorations, il y a des ordinateurs, qui sont un bonus pour la salle car quand on veut aller sur Quizlet (par exemple pour le plan de travail) on peut y aller . La salle est très bien entretenue. C'est ma salle préférée!

Annexe 12.1.4 Réponses à la question ouverte Q2-3b

5C1Mal	ma professeure d'anglais fait tout pour qu'on arrive bien
5C5Fju	J'adore l'anglais c'est ma langue préféré, elle me donne envie d'apprendre comme tout les professeurs.
5C6Fju	Car elle elle souriante et nous fait découvrir plein de chose.
5C9Mma	Je suis d'accord car la prof d'anglais et drôle et sympathique se qui est cool
5C11Mno	Oui car elle est sympa est toujours gentil .
5C12Fga	Oui, je suis d'accord.
5C14Mal	Les plan de travail me donne envie d'apprendre
5C16Fno	J'adore la façon don elle nous aide tout en s'amusant
5C18Fma	vous expliquer bien
5C21Mdo	La professeure d'anglais ma donné envie d' apprendre car je mi connais mieux en anglais
5C22Fem	Oui ma professeur d'anglais me donne envie d'apprendre l'anglais car je trouve que vous avez un très belle accent .Et je trouve que vous donne beaucoup de mal pour qu'on réussis .
5C24Fma	Pour moi, ma professeure c'est quelqu'un que j'apprécie beaucoup.
5C27Mlo	Ma professeur d'anglais me donne envie d'apprendre car avec elle, apprendre, c'est un jeu.

5D2Mba	Professeur très gentil
5D3Met	Au collège ma professeur d'anglais me donne envie d'apprendre l'anglais car on fais beaucoup de truc que j'aime bien par exemple: le plan de travail , faire des jeux etc...
5D4Fcl	car vous nous motivez toujours a donner le meilleur de nous meme
5D5Mma	les quizlets sont bien pour apprendre le vocabulaire
5D6Man	Car on l'apprend en faisant des activités rigolotes
5D7Mro	Oui par son enthousiaste
5D9Fce	Elle ma beaucoup aider,et elle motive toute la classe ce qui est bien elle lâche rien
5D10Mvi	oui j'ai tres envie d'aprendre l'anglais avec ma professeure d'anglais
5D12Fce	Car nous les élèves n'aiment pas les profs qui font juste leur cours vous vous êtes le contraire vous nous écouter en cas de besoin et cela est très appréciable.
5D13Mje	L'ambiance et les projets donnent envies d'apprendre l'Anglais. (Et de toute façon, l'Anglais est une langue plus vivante que l'Allemand !)
5D16Mvi	parce qu'elle nous explique bien et quand on ne comprend pas elle nous aide un pars un .
5D18Fal	Car les activités sont amusante
5D20Mro	Mrs Pansera ma donne envie d'apprendre l'anglais car on apprend en faisant des jeux et en s'amusant,j'aime bien les temps libres qu'on fait pour compléter notre plan de travail,je trouve que les sujets sur lesquels on travail sont très intéressants.
5D21Mti	Elle me donne des activités très variées sur des thèmes très intéressants. Merci!!!!
5D22Fma	Je trouve que c'est une très bonne manière de faire << des jeux>> dans la classe et en même temps apprendre des mots en anglais .

Annexe 12.1.5 Réponses à la question ouverte Q1-1

5C1Mal	J'ai appris comment représenter des personnes
5C2Fam	J'ai appris plein de nouveaux mots, à bien prononcer les mots, la routine
5C3Mjo	Des nouveaux mots
5C4Mfl	comment décrire un dragon, une personne, les émotions
5C5Fju	J'ai appris ce que c'est le Hobbit, les parties du corps d'un dragon, la routine d'un dragon, des noms et les adjectifs pour décrire les dragons, his/her à mettre devant les prénoms, décrire, parler des routines, m'exprimer en anglais, présenter une personne, parler d'une personne
5C6Fju	
5C7Mlo	j'ai appris à décrire le dragon, dire ce qu'il a, comment il est, la routine et j'ai appris à flatter mon dragon
5C8Fin	J'ai appris que Ed Sheeran a écrit la musique qu'on a écoutée en classe. J'ai appris à présenter mon
5C9Mma	J'ai appris à décrire un dragon et à dire la routine et l'heure
5C10Mju	J'ai appris beaucoup de vocabulaire pour décrire quelqu'un ou un dragon
5C11Mno	J'ai appris à mieux parler de quelqu'un ou quelque chose
5C12Fga	Quelques adjectifs et noms, présenter quelqu'un, dire des activités de la journée, etc
5C13Mth	plein de choses
5C14Mal	La séquence "face the dragon" nous a principalement appris à être autonome, dans cette séquence on a appris à parler à son dragon, le flatter, on a aussi eu une feuille de plan de travail où on devait noter ce que l'on pensait de l'activité. On a fait plein d'exercices pour mieux comprendre le vocabulaire. La partie la plus intéressante c'était de fabriquer un dragon à la maison. On a fait une bataille de dragons.
5C15Fol	Plusieurs adjectifs (big, tall...), la routine (eat a breakfast), comment prononcer les heures (7AM), des mots que je ne connaissais pas (tail), des noms (spikes, tail), décrire ce qu'une personne a (has two
5C16Fno	J'ai appris comment dire des écailles "scales", mais aussi j'ai appris à décrire un dragon, son routine, l'heure
5C17Fly	J'ai appris à décrire un dragon et à dire la routine et l'heure
5C18Fma	à décrire des dragons, à présenter quelqu'un
5C19Mal	décrire un dragon, me servir de Quizlet
5C20Mal	Dans cette séquence, j'ai appris des nouveaux mots, j'ai évolué, j'ai appris à présenter un dragon ou quelqu'un ou quelque chose
5C21Mdo	J'ai appris à dire les parties du corps du dragon
5C22Fem	J'ai appris à présenter un dragon avec les heures, les activités, son emploi du temps, ses talents, ce qu'il aime ou pas
5C23Mda	Décrire des dragons, des amis. Dire notre routine
5C24Fma	Ce que j'ai appris dans cette séquence, c'est d'avoir plus confiance en moi
5C25Mba	Comment décrire des personnes, de nouveaux adjectifs, des nouveaux mots
5C26Mke	J'ai appris les mots pour décrire les dragons. Par exemple, scales, teeth, etc. Je sais mieux parler anglais.
5C27Mlo	J'ai appris des adjectifs, des noms... J'ai appris à dire comment il est, ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas

5D1Fan	J'ai appris à dire des mots
5D2Mba	J'ai appris à dire ce que le dragon faisait en anglais et j'ai appris plein d'adjectifs que je ne savais pas dire avant
5D3Met	J'ai appris comment décrire un dragon, comment s'appelle le dragon, leur routine, ce qu'ils peuvent faire, ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas
5D4Fcl	J'ai appris beaucoup de choses: comment poser une question, partie du corps du dragon, les compliments, l'heure
5D5Mma	La routine, savoir décrire quelque chose
5D6Man	J'ai appris des adjectifs, des mots de liaison, des adverbes de fréquence, des noms, j'ai appris à présenter quelqu'un
5D7Mro	J'ai appris des adjectifs, du vocabulaire aussi, comment présenter quelque chose ou une personne
5D8Fma	J'ai appris à décrire quelqu'un, donner ses points forts, ce qu'il sait faire et sa routine
5D9Fce	Les verbes be+ing, les parties du corps du dragon, l'heure, les compliments, ce que je peux faire, décrire
5D10Mvi	J'ai appris comment décrire des personnages et à faire des dragons
5D11Mry	J'ai appris comment décrire un dragon
5D12Fce	On a appris à complimenter quelqu'un, le vocabulaire des dragons, savoir ce que l'on fait
5D13Mje	Comment décrire un dragon ou une personne, dire ce que je fais dans la vie quotidienne, ce qu'était le Hobbit
5D14 Fli	J'ai appris des mots de vocabulaire sur les dragons, qui était le Hobbit, à présenter un dragon devant tout le monde alors que j'avais vraiment peur
5D15Mda	J'ai appris comment dire ce qu'ont les autres et comment ils sont
5D16Mvi	J'ai appris à décrire précisément, du vocabulaire
5D17Mno	J'ai appris des nouveaux mots que je ne connaissais pas. J'ai bien aimé la présentation du dragon
5D18Fal	Comment dire des actions, les parties du dragon, comment dire l'heure; décrire une personne, à parler à l'oral
5D19Fel	Des mots, des leçons
5D20Mro	J'ai appris à décrire correctement un dragon, j'ai appris les parties du corps. J'ai adoré fabriquer mon dragon Rocky Rocket pour gagner la battle de dragons
5D21Mti	J'ai appris à décrire un dragon, à dire le dérouement de la journée, à dire ce que c'est le plus..., à poser des questions
5D22Fma	Comment faire le superlatif, présenter quelqu'un ou lui-même, le vocabulaire des dragons
5D23Mje	Beaucoup d'adjectifs

Annexe 12.1.6 Réponses à la question ouverte Q2-14b

5C1Mal	pas tout a fait
5C5Fju	Je trouve que je me suis améliorés plus que l'année derniere.
5C6Fju	Des mots, comme les mots de la cuisine et des mots de différents chapitre.
5C8Fin	J'ai des nouveaux mots mais il y avait des mots que je connaissais de l'année dernière
5C9Mma	Je suis plutôt d'accord car je comprend Un peut mieux que en 6ème
5C11Mno	Car l'année dernière je n'étais pas très fort est maintenant je suis beaucoup plus fort qu'avant . Merci de m'avoir appris plein de chose .
5C12Fga	La plupart des choses qu'on a appris, je le savais déjà mais il y a néanmoins des choses que j'ai appris.
5C16Fno	J'ai appris beaucoup de nouveau mais aussi des nouvelles fêtes
5C17ly	j'arriver mieux a parler angler
5C21Mdo	Car avant je ne prononcé pas les mots est l'accent en anglais maintenant j'arrive mieux
5C22Fem	J'ai développé mes compétences en description , en apprennent des cultures d'autre pays et aussi à écrire une recette en anglais .
5C24Fma	je connais plus de chose.
5C26Mke	j ai appris plein de chose

5D2Mba	je n'étais pas assez concentrer
5D3Met	J'ai appris beaucoup de chose en anglais cette année.
5D4Fcl	quelques unes oui car j'en connaissais déjà
5D5Mma	vocabulaire sur le corps, la cuisine ...
5D6Man	J'ai appris des mots
5D7Mro	J'ai appris des chose que je n'ai pas appris l'année dernière
5D8Fma	J'ai appris plusieurs mots anglais, et perfectionné mon accent.
5D9Fce	grâce à Mrs Pansera je suis top dans mes devoirs elle donne souvent le sourire
5D10Mvi	oui maintenant je sais parler un peu plus anglais
5D12Fce	Il y a des leçons cette année que je maîtrise et d'autre moins.
5D13Mje	Avec Madame Pansera, on à appris plein de choses même en confinement !
5D16Mvi	j'ai appris énormément de chose comme par exemple a décrire des personnages , une Holie et le Haka.
5D18Fal	Je c'est mieux parler anglais que l'année dernière
5D19Fel	Grâce à Quizlet.
5D20Mro	J'arrive à demander des choses élémentaires en anglais. Je comprend le sens de certains mots anglais dans des jeux où des films.
5D21Mti	J'ai appris beaucoup de vocabulaire, en particulier des adjectifs. J'ai aussi appris de nombreuses structures pour formuler des phrases. J'ai appris à comparer les choses.
5D22Fma	Cette année, même si il y avait le confinement, j'ai pu apprendre beaucoup de choses, je regarde aussi les films en anglais, c'était ma résolution pour l'année 2020.

Annexe 12.2. Le nombre d'activités réalisées

Annexe 12.2.1 Liste des observables

	Questions	Type de question
Q2-6a	As-tu présenté un exposé cette année? (ou plusieurs).	Question fermée
Q2-6b	Quel était le sujet?	Question ouverte
Q3-8	Pour aller plus loin: activités facultatives	activités
Q3-11	Nombre d'activités obligatoires réalisées	activités
Q7-1	Devoirs rendus sur les 8 demandés pendant le confinement	observation
Q7-4	Nombre de réponses au formulaire	observation

Annexe 12.2.2 Activités réalisées sur le plan de travail 1 (Q3-11 et Q3-8)

Plan de travail 1	réalisées	non réalisées	Total général
activités obligatoires			
culture: apprendre à dessiner Greg Heffley avec Jeff Kinney	23	0	23
vocabulaire: le corps humain	22	1	23
grammaire: décrire Greg avec BE, HAVE et LIKE à la 3ème personne du singulier	19	4	23
grammaire: décrire avec BE, HAVE et LIKE à la 3ème personne du singulier	20	3	23
grammaire: se décrire avec Be, HAVE et LIKE à la 1ère personne	19	4	23
vocabulaire: nommer ses qualités	16	7	23
activités facultatives			
culture: joue avec Greg	4	19	23
numérique: apprends à faire une bande dessinée	2	21	23
Total général	125	59	184

Annexe 12.2.3 Activités réalisées sur le plan de travail 2 (Q3-11 et Q3-8)

Plan de travail 2	réalisées	non réalisées	Total général
activités obligatoires			
bien prononcer	21	6	27
décrire son dragon	27	0	27
dire ce que le dragon peut ou sait faire: ses pouvoirs	26	1	27
enrichir la description du dragon	25	2	27
flatter son dragon: parler de ses records	23	4	27
parler de ses goûts	24	3	27
présenter ses habitudes	26	1	27
présenter son dragon: dire son nom et son âge	27	0	27
activités facultatives			
Quel aventurier es-tu?	2	25	27
Total général	201	42	243

Annexe 12.2.4 Activités réalisées sur le plan de travail 3 (Q3-11 et Q3-8)

Plan de travail 3	réalisées	non réalisées	Total général
activités obligatoires			
décrire les vêtements d'un héros (vocabulaire)	24	0	24
décrire les actions d'un héros (vocabulaire et grammaire)	22	2	24
décrire votre héros préféré(e) décrire (écrire)	22	2	24
nommer le matériel utilisé (vocabulaire)	22	2	24
reconnaître les genres de jeux vidéo (vocabulaire, lire)	20	4	24
décrire son jeu préféré, son genre, le matériel utilisé (écrire)	20	4	24
donner des conseils pour une bonne utilisation des jeux	23	1	24
décrire ses habitudes	22	2	24
parler de ses goûts	22	2	24
activités facultatives			
traduire des titres de jeux vidéo	11	13	24
apprendre avec les Pokemons(écouter, écrire)	8	16	24
identifier les accessoires de sport (vocabulaire)	7	17	24
découvrir les métiers des jeux vidéo	5	19	24
comprendre un tutoriel Minecraft (écouter)	6	18	24
explorer (lire, écouter)	7	17	24
Total général	241	119	360

Annexe 12.2.5 Activités réalisées sur le plan de travail 4 (Q3-11 et Q3-8)

Plan de travail 4	réalisées	non réalisées	Total général
activités obligatoires			
découvrir "Holi" (culture)	21	0	21
créer un nuage de mots autour des couleurs (vocabulaire)	21	0	21
découvrir des valeurs (vocabulaire)	21	0	21
en apprendre plus sur "Holi" (culture)	21	0	21
découvrir Radha et Krishna (culture)	21	0	21
apprendre à utiliser le comparatif d'égalité (grammaire)	20	1	21
écrire un poème à une personne qu'on apprécie beaucoup	18	3	21
activités facultatives			
découvrir une chanson célèbre (culture)	9	12	21
apprendre à faire un nuage de mots sur internet (outil numérique)	10	11	21
participer à la collecte d'info sur l'Inde (culture)	11	10	21
compléter une carte mentale sur l'Inde (culture)	10	11	21
créer une carte mentale (outil numérique)	6	15	21
Total général	189	63	252

Annexe 12.2.6 Sujets des exposés présentés en classe (Q2-6b)

5C6Fju	Disney, les fruits et les légumes.
5C8Fin	Sur les aliments et sur tous se qu'on avait appris entre 6eme et 5eme
5C13Mth	J'ai présenté mon voyage à Londres.
5C14Mal	J'ai présentait un exposé sur l'informatique composent quize
5C22Fem	J'ai fait un exposé sur l'Australie ,car ce pays que je trouve magnifique avec ce koala est ces kangourous .
5D2Mba	ke sujet était l'école en Angleterre
5D3Met	Le sujet était « L'école en Angleterre ».
5D4Fcl	la gymnastique
5D5Mma	l'Irlande
5D6Man	Mon pays natale , le Mexique
5D7Mro	Le pop art
5D8Fma	Mon voyage en Grèce.
5D9Fce	Le Macdo
5D10Mvi	sur Los Angeles
5D12Fce	Le sujet était THERAPID TAXIS.
5D13Mje	Les sujets étaient : L'Angleterre et Shakespeare.
5D16Mvi	La Corce
5D18Fal	La gym
5D20Mro	J'ai fait un exposé sur le pop art et la présentation sur mon dragon Rocky Rocket.
5D21Mti	J'ai présenté un exposé sur Londres.
5D22Fma	Le sujet était mon voyage à Londres.

Annexe 12.3. Difficulté, efforts et plaisir

Annexe 12.3.1 Liste des observables

	Questions	Type de question
Q3-4	Mes difficultés	Likert en 4
Q3-5	Mes efforts	Likert en 4
Q3-6	Le plaisir	Likert en 4

Annexe 12.3.2 Plan de travail 1 (Q3-4, Q3-5 et Q3-6)

Plan de travail 1		(Plusieurs éléments)		
Étiquettes de lignes	Moyenne de Mes difficultés	Moyenne de Mes efforts	Moyenne de Mon avis	
culture: apprendre à dessiner Greg Heffley avec Jeff Kinney	1,6	3,2	3,5	
vocabulaire: le corps humain	1,4	3,3	3,5	
grammaire: décrire Greg avec BE, HAVE et LIKE à la 3ème personne du singulier	1,8	3,2	3,2	
grammaire: décrire avec BE, HAVE et LIKE à la 3ème personne du singulier	1,7	3,4	3,1	
grammaire: se décrire avec Be, HAVE et LIKE à la 1ère personne	2,2	3,6	3,2	
vocabulaire: nommer ses qualités	1,6	3,5	3,7	
Total général	1,7	3,4	3,3	

Annexe 12.3.3 Plan de travail 2 (Q3-4, Q3-5 et Q3-6)

Plan de travail 2		(Plusieurs éléments)		
Étiquettes de lignes	Moyenne de Mes difficultés	Moyenne de Mes efforts	Moyenne de Mon avis	
bien prononcer	2,0	2,8	2,7	
décrire son dragon	2,3	3,1	3,2	
dire ce que le dragon peut ou sait faire: ses pouvoirs	2,2	3,2	3,1	
enrichir la description du dragon	2,4	3,1	2,9	
flatter son dragon: parler de ses records	2,4	3,0	3,0	
parler de ses goûts	2,2	3,0	2,9	
présenter ses habitudes	2,4	3,1	2,9	
présenter son dragon: dire son nom et son âge	2,0	3,4	3,2	
Total général	2,2	3,1	3,0	

Annexe 12.3.4 Plan de travail 3 (Q3-4, Q3-5 et Q3-6)

Plan de travail 3		(Plusieurs éléments)		
Étiquettes de lignes	Moyenne de Mes difficultés	Moyenne de Mes efforts	Moyenne de Mon avis	
décrire les vêtements d'un héros (vocabulaire)	2,1	3,3	3,1	
décrire les actions d'un héros (vocabulaire et grammaire)	2,2	3,2	2,9	
décrire votre héros préférée décrire (écrire)	2,3	3,2	2,9	
nommer le matériel utilisé (vocabulaire)	2,1	3,3	3,1	
reconnaître les genres de jeux vidéo (vocabulaire, lire)	2,2	3,3	2,9	
décrire son jeu préféré, son genre, le matériel utilisé (écrire)	1,8	3,2	2,9	
donner des conseils pour une bonne utilisation des jeux	2,1	3,1	2,7	
décrire ses habitudes	2,3	2,9	2,7	
parler de ses goûts	2,0	3,2	2,7	
Total général	2,1	3,2	2,9	

Annexe 12.3.5 Plan de travail 4 (Q3-4, Q3-5 et Q3-6)

Plan de travail 4		(Plusieurs éléments)		
Étiquettes de lignes		Moyenne de Mes difficultés	Moyenne de Mes efforts	Moyenne de Mon avis
découvrir "Holi" (culture)		1,5	3,0	3,1
créer un nuage de mots autour des couleurs (vocabulaire)		1,3	3,2	3,2
découvrir des valeurs (vocabulaire)		1,4	3,2	3,1
en apprendre plus sur "Holi" (culture)		1,8	3,2	3,1
découvrir Radha et Krishna (culture)		1,7	3,2	3,2
apprendre à utiliser le comparatif d'égalité (grammaire)		1,5	3,2	3,2
écrire un poème à une personne qu'on apprécie beaucoup		1,9	3,7	3,9
Total général		1,6	3,2	3,2

Annexe 13. Résultats coopération

Annexe 13.1. Liste des observables

	Questions	Type de question
Q2-9a	Quand on utilise le plan de travail, on peut se déplacer et travailler avec qui on veut. Comment préfères-tu travailler? Seul, à deux, à plus de deux.	QCM
Q2-9b	Explique.	Question ouverte
Q2-10a	Répartition de l'aide quand j'utilise un plan de travail	QCM
Q2-10b	Explique	Question ouverte
Q3-1	Forme de travail choisie	Question ouverte
Q3-2	Aide choisie	Question ouverte

Annexe 13.2. Réponses à la question ouverte Q2-9b

5C1Mal	parce que a deux on peut avoir plus d'idée
5C5Fju	J'aime bien travailler en groupe comme ça il y a plus d'idées pour répondre a des questions ou autres.
5C6Fju	Ou seule.
5C7Mlo	Toute les réponses
5C8Fin	Je prefre car quand on est à deux ou à plus on a plus d'idée Car j'arrive un peut mieux à me concentré
5C9Mma	Et pas à faire de bêtise avec mon camarade
5C11Mno	Car on a plus de tête pour réfléchir a quelque chose a faire .
5C12Fga	Je travaille mieux seule.
5C14Mal	Moi ce serais plus seul le car j'ai déjà de bonne côneance autrement se serais à deux mais que avec certaine personne
5C16Fno	C'est mieux de travailler en groupe car si une personne a besoin d'aide toute les personnes du groupe peuvent l'aider
5C17ly	parce que au moins je ne peut pas disputer avec quelqu'un ou m'obliger a faire quelque chose qui me plais pas forcément
5C21Mdo	Car si on ai à plusieurs sa va plus vite est on peut partager les réponses avec le groupe
5C22Fem	Je préfère travailler à deux car de fois je n'ai pas toute les reponse mais du coup quand on est a deux on peux s'aide .
5C24Fma	A deux comme ça en est pas seul, si on comprend pas on peut demander à un amie ou la professeure.
5C26Mke	je suis moins d econsentre
5C27Mlo	Parce que si on est dans un groupe où on est le meilleur en anglais, les autres ont du mal et on perd du temps, un temps très précieux.

5D2Mba	en groupe on peut mieux réfléchir
5D3Met	Je préfère travailler à plus que deux comme ça si on comprend pas quelque chose mes copains peuvent m'aider.
5D4Fcl	Je n'aime pas quand nous sommes beaucoup je préfère être avec quelqu'un qui est d'accord et gentille avec moi
5D5Mma	je préfère travailler tout seul
5D6Man	Je met à plus que deux mais tout dépend du travail
5D7Mro	Parce que a deux on n'a pas les même idée
5D8Fma	A deux, on peut s'entraider et être dans une bonne situation de travail.
5D9Fce	on s'explique ensemble car si je le fait seule je vais me poser beaucoup de question alors avec un binôme il aura peut être la raison pourquoi ?
5D10Mvi	sa dépend si on veut être seul ou a plusieurs mais il faut le marquer sur le plan de travaille
5D12Fce	L'on peut s'aider mais ne pas trop rêvasser non plus.
5D13Mje	Le plus souvent, je fait le plan de travail avec mes amies !
5D15Mda	car on peut s'aider
5D16Mvi	a deux parce que tu peux mieux te concentrer a deux q'a plus et aussi comme on bien se comprendre.
5D20Mro	J'aime bien travailler à deux car on s'entraide. Le travail en groupe est parfois difficile en fonction des caractères.
5D21Mti	A plusieurs, on a plus d'idées et je suis plus motivé.
5D22Fma	Je préfère travailler à deux, car on est plus calme quand on est deux que quand on est 5 ou 6 par exemple

Annexe 13.3. Réponses à la question ouverte Q2-10b

5C1Mal	parce que je suis pas très fort mais j'ai toujours quelque mots que les autres non pas
5C5Fju	J'aime bien aider les gens et quand j'ai besoin d'aide il y a toujours quelqu'un pour m'aider.
5C8Fin	J'aide les gens mais eux aussi ils m'aident aussi c'est donnant donnant
5C9Mma	J'ai choisi cette réponse car sa permet d'apprendre c'est erreur à la correction
5C16Fno	Des fois je ne comprend pas bien alors je demande de l'aide a mes camarades ou a la professeures tout comme des élèves me demandes de l'aide .
5C17ly	j'aime bien aider mais j'aime bien aussi recevoir de l'aide
5C21Mdo	Car j' aime bien aidé est quand j'ai besoin d'aide j'aime bien qu'on m' aide
5C22Fem	J'aide des gens en difficulté mais également des gens m'aide quand je suis en difficulté .

5D3Met	J'aide mes copains comme il m'aide moi.
5D4Fcl	beaucoup ne comprennent pas la question ou sont en doute
5D6Man	On travaille réelement ensemble et non juste 1 qui travaille
5D8Fma	J'aide le plus souvent en grammaire et en culture, on m'aide le plus souvent en vocabulaire.
5D9Fce	on s'explique ensemble car si je le fait seule je vais me poser beaucoup de question alors avec un binôme il aura peut être la raison pourquoi ?
5D10Mvi	j'aide mes ami et mes ami m'aide
5D12Fce	Je ne parle pas anglais mais j'ai des facilités sur quelques thèmes et donc j'aide comme j'en reçois.
5D13Mje	Avec mes équipiers, on s'aide et on reçoit de l'aide !
5D16Mvi	je sius bon en anglais , j'aime l'anglais et j'aime aider et je suis souvent rapide.
5D20Mro	J'aime bien l'entraide.
5D21Mti	J'aime bien aider les autres et me sentir utile.
5D22Fma	J'aide les gens, sur certains mots, ou des phrases, mais il y a très souvent des mots que je ne comprends pas.

Annexe 13.4. Forme de travail choisie (Q3-1)

Annexe 13.4.1 Plan de travail 1

Nombre de Forme de travail choisie	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lignes	1	2	Total général
culture: apprendre à dessiner Greg Heffley avec Jeff Kinney	91%	9%	100%
vocabulaire: le corps humain	82%	18%	100%
grammaire: décrire Greg avec BE, HAVE et LIKE à la 3ème personne du singulier	89%	11%	100%
grammaire: décrire avec BE, HAVE et LIKE à la 3ème personne du singulier	95%	5%	100%
grammaire: se décrire avec Be, HAVE et LIKE à la 1ère personne	95%	5%	100%
vocabulaire: nommer ses qualités	94%	6%	100%
Total général	91%	9%	100%

Annexe 13.4.2 Plan de travail 2

Étiquettes de lignes	1	2	3	Total général
bien prononcer	76%	10%	14%	100%
décrire son dragon	85%	0%	15%	100%
dire ce que le dragon peut ou sait faire: ses pouvoirs	81%	4%	15%	100%
enrichir la description du dragon	84%	4%	12%	100%
flatter son dragon: parler de ses records	78%	13%	9%	100%
parler de ses goûts	83%	4%	13%	100%
présenter ses habitudes	81%	8%	12%	100%
présenter son dragon: dire son nom et son âge	85%	0%	15%	100%
Total général	81,9%	5,0%	13,1%	100%

Annexe 13.4.3 Plan de travail 3

Nombre de Forme de travail choisie	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lignes	1	2	3	Total général
décrire les vêtements d'un héros (vocabulaire)	88%	8%	4%	100%
décrire les actions d'un héros (vocabulaire et grammaire)	95%	5%	0%	100%
décrire votre héros préférée décrire (écrire)	95%	5%	0%	100%
nommer le matériel utilisé (vocabulaire)	95%	5%	0%	100%
reconnaître les genres de jeux vidéo (vocabulaire, lire)	80%	15%	5%	100%
décrire son jeu préféré, son genre, le matériel utilisé (écrire)	95%	5%	0%	100%
donner des conseils pour une bonne utilisation des jeux	100%	0%	0%	100%
décrire ses habitudes	95%	5%	0%	100%
parler de ses goûts	95%	5%	0%	100%
Total général	93%	6%	1%	100%

Annexe 13.4.4 Plan de travail 4

Nombre de Forme de travail choisie	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lignes	1	2	3	Total général
découvrir "Holi" (culture)	57%	14%	29%	100%
créer un nuage de mots autour des couleurs (vocabulaire)	38%	10%	52%	100%
découvrir des valeurs (vocabulaire)	48%	14%	38%	100%
en apprendre plus sur "Holi" (culture)	24%	48%	29%	100%
découvrir Radha et Krishna (culture)	38%	43%	19%	100%
apprendre à utiliser le comparatif d'égalité (grammaire)	50%	40%	10%	100%
écrire un poème à une personne qu'on apprécie beaucoup	67%	17%	17%	100%
Total général	45%	27%	28%	100%

Annexe 13.5. Aide choisie (Q3-2)

Annexe 13.5.1 Plan de travail 1

Nombre de Aide Choisie	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lignes	0	1	Total général
culture: apprendre à dessiner Greg Heffley avec Jeff Kinney	95%	5%	100%
vocabulaire: le corps humain	90%	10%	100%
grammaire: décrire Greg avec BE, HAVE et LIKE à la 3ème personne du singulier	94%	6%	100%
grammaire: décrire avec BE, HAVE et LIKE à la 3ème personne du singulier	100%	0%	100%
grammaire: se décrire avec Be, HAVE et LIKE à la 1ère personne	100%	0%	100%
vocabulaire: nommer ses qualités	100%	0%	100%
Total général	96%	4%	100%

Annexe 13.5.2 Plan de travail 2

Nombre de Aide Choisie	Étiquettes de colonnes				
Étiquettes de lignes	0	1	2	3	Total général
présenter son dragon: dire son nom et son âge	70%	13%	4%	13%	100%
décrire son dragon	57%	17%	9%	17%	100%
enrichir la description du dragon	68%	9%	5%	18%	100%
dire ce que le dragon peut ou sait faire: ses pouvoirs	75%	4%	0%	21%	100%
présenter ses habitudes	70%	4%	0%	26%	100%
parler de ses goûts	76%	0%	0%	24%	100%
flatter son dragon: parler de ses records	63%	5%	11%	21%	100%
bien prononcer	74%	0%	0%	26%	100%
Total général	69%	7%	3%	21%	100%

Annexe 13.5.3 Plan de travail 3

Nombre de Aide Choisie	Étiquettes de colonnes				
Étiquettes de lignes	0	1	2	3	Total général
décrire les vêtements d'un héros (vocabulaire)	83%	0%	8%	8%	100%
décrire les actions d'un héros (vocabulaire et grammaire)	77%	9%	0%	14%	100%
décrire votre héros préférée décrire (écrire)	68%	5%	9%	18%	100%
nommer le matériel utilisé (vocabulaire)	73%	9%	5%	14%	100%
reconnaître les genres de jeux vidéo (vocabulaire, lire)	70%	15%	0%	15%	100%
décrire son jeu préféré, son genre, le matériel utilisé (écrire)	70%	10%	0%	20%	100%
donner des conseils pour une bonne utilisation des jeux	70%	4%	4%	22%	100%
décrire ses habitudes	77%	5%	0%	18%	100%
parler de ses goûts	73%	9%	0%	18%	100%
Total général	74%	7%	3%	16%	100%

Annexe 13.5.4 Plan de travail 3

Nombre de Aide Choisie	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lignes	0	1	2	Total général
découvrir "Holi" (culture)	71%	14%	14%	100%
créer un nuage de mots autour des couleurs (vocabulaire)	86%	5%	10%	100%
découvrir des valeurs (vocabulaire)	81%	14%	5%	100%
en apprendre plus sur "Holi" (culture)	81%	19%	0%	100%
découvrir Radha et Krishna (culture)	81%	19%	0%	100%
apprendre à utiliser le comparatif d'égalité (grammaire)	85%	10%	5%	100%
écrire un poème à une personne qu'on apprécie beaucoup	89%	11%	0%	100%
découvrir une chanson célèbre (culture)	89%	11%	0%	100%
apprendre à faire un nuage de mots sur internet (outil numérique)	90%	10%	0%	100%
participer à la collecte d'info sur l'Inde (culture)	91%	9%	0%	100%
compléter une carte mentale sur l'Inde (culture)	90%	10%	0%	100%
créer une carte mentale (outil numérique)	83%	17%	0%	100%
Total général	84%	13%	4%	100%

Annexe 14. Résultats autorégulation

Annexe 14.1. Liste des observables

	Questions	Type de question
Q3-2	Aide choisie	Question ouverte
Q3-3	Outils choisis	Question ouverte
Q3-9	Mon projet personnel	Question ouverte
Q3-10	Bilan autonomie, soin, comportement, qualité du travail	échelle de Likert

5D1Fan	j'aimerais avoir une meilleure classe
5D2Mba	j'aimerais réussir les exercices bonus
5D3Met	j'aimerais tout réussir et aussi réussir le "pour aller plus loin"
5D4Fcl	j'aimerais m'améliorer sur chaque étape et m'améliorer en anglais
5D6Man	réussir le mieux possible
5D7Mro	j'aimerais être bon en anglais, parler la langue sans problème
5D8Fma	j'aimerais devenir meilleure en anglais, comme ça, quand je serai adulte, je pourrai aller en Angleterre et aux Etats-Unis
5D10Mvi	j'aimerais avoir que des 20 sur le tableau (compétences)
5D11Mry	je souhaite mieux apprendre
5D12Fce	j'aimerais pouvoir tout faire
5D13Mje	je voudrais faire un livre
5D14Fli	j'aimerais bien réussir à bien faire toutes les activités et bien les faire
5D15Mda	j'aimerais avoir une bonne note
5D16Mvi	j'aimerais faire un bon travail toute l'année
5D17Mno	j'aimerais avoir des bonnes notes à chaque contrôle
5D18Fal	j'aimerais bien réussir l'activité et bien réussir à parler anglais
5D19Fel	j'aimerais avoir une bonne classe, de bons résultats
5D20Mro	j'aimerais faire une fiche de lecture en anglais de Diary of a Wimpy Kid
5D21Mti	J'aimerais pouvoir formuler des phrases simples au présent en anglais
5D22Fma	dessiner Greg
5D23Mje	j'aimerais bien réussir le plus d'exercices

Annexe 14.1.1 Plan de travail 2

5C8Fin	faire un exposé, mieux apprendre mes leçons, mieux prononcer
5C10Mju	la prononciation
5C17ly	maîtriser mon accent
5C22Fem	faire un exposé
5C26Mke	très bien articuler, bien parler, tout dire pour présenter mon dragon

Annexe 14.1.2 Plan de travail 3

5C5Fju	il faudrait que je m'améliore sur Quizlet
5C6Fju	faire un exposé
5C7Mlo	réussir tout le troisième chapitre, essayer de trouver une idée pour les bavardages car je n'arrive pas trop à me concentrer
5C8Fin	faire mon exposé , mieux prononcer, continuer comme je fais
5C9Mma	j'aimerais m'améliorer en anglais
5C10Mju	faire un exposé sur la famille royale
5C18Fma	faire un exposé
5C19Mal	mon projet perso serait de faire un exposé sur mon jeu vidéo préféré a savoir Farming Simulator
5C21Mdo	mieux apprendre les leçons, m'appliquer plus sur les leçons ou pour les devoirs, mieux écrire
5C22Fem	faire un exposé
5C23Mda	je vais mieux faire le Quizlet
5C24Fma	ne plus stresser, ne plus avoir peur du regard des autres, avoir confiance en moi, que je peux réussir
5C26Mke	avoir minimum 15/20

Annexe 14.1.3 Plan de travail 4

5D3Met	j'aimerais continuer à avoir mes notes
5D4Fcl	j'ai beaucoup aimé faire ce plan de travail sur ce sujet, il est assez simple à réaliser et ça m'a occupée pendant le confinement

Annexe 15. Résultats acquisitions linguistiques

Annexe 15.1. Les acquisitions lexicales

Annexe 15.1.1 Liste des observables

Q4-5	Nomme des traits de personnalité en anglais	liste lexicque
Q5-3a	Quels noms peux-tu utiliser pour décrire un dragon?	liste lexicque
Q5-3b	Quels adjectifs peux-tu utiliser pour décrire un dragon?	liste lexicque
Q5-4	Cite des actions de la vie quotidienne (routine)	liste lexicque
Q5-10	Note de performance lexicque séquence 2	meilleurs résultats
Q6-1	Nomme des vêtements et accessoires	liste lexicque
Q6-2	Nomme des objets liés à la technologie (ordinateur, jeux vidéo)	liste lexicque
Q6-3	Nomme des adverbes de fréquence	liste lexicque
Q6-5	Note de performance lexicque séquence 3	meilleurs résultats

Annexe 15.1.2 Notes obtenues aux tests de lexique à T0, T1 et T2

	Voc personality			Voc dragon			Voc clothes			Voc technology			voc frequency		
	5.1	5.2	5.3	1.1	1.2	1.3	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3
Anonymat															
5C2Fam	0	7	5	6	7	7	0	13	15	3	10	16	0	5	4
5C3Mjo	0	2	0	1	0	1	0	3	7	0	2	6	0	0	0
5C4Mfl	0	4	5	5	7	13	3	8	11	3	9	12	2	4	4
5C5Fju	0	6	2	4	7	8	1	14	13	3	8	13	0	4	5
5C6Fju	0	3	4	6	11	15	5	21	18	3	10	15	0	6	1
5C7Mlo	0	5	5	10	11	18	0	19	22	4	13	18	1	7	6
5C8Fin	1	6	5	2	10	12	2	8	15	4	8	11	0	4	2
5C9Mma	0	5	0	0	5	0	1	7	10	2	8	10	1	4	1
5C11Mno	0	1	0	2	3	2	0	5	5	1	7	7	0	2	3
5C12Fga	1	9	3	3	10	15	0	14	14	3	12	14	1	5	3
5C13Mth	0	3	1	1	4	7	1	10	13	1	10	9	0	0	0
5C17Fly	0	2	0	1	3	1	0	5	10	0	4	2	0	3	0
5C18Fma	3	17	11	6	33	44	3	24	17	8	13	15	2	5	6
5C19Mal	0	9	6	3	7	15	0	12	14	5	9	12	0	4	1
5C20Mal	0	0	5	0	5	13	2	5	6	0	8	7	0	4	1
5C21Mdo	0	9	5	1	7	10	2	8	13	1	8	7	0	4	0
5C22Fem	2	6	3	3	7	5	1	15	13	6	7	13	0	4	3
5C23Mda	0	7	3	1	10	14	0	9	12	0	8	11	0	2	2
5C24Fma	0	6	6	7	4	10	2	10	11	2	6	8	0	4	0
5C25Mba	0	0	0	2	7	6	1	5	5	1	12	13	1	6	5
5C26Mke	0	2	0	1	11	10	5	9	10	8	6	11	1	3	2
5C27Mlo	0	8	7	2	7	4	5	12	15	9	10	14	0	6	4

Anonyma	Voc personality			Voc dragon			Voc clothes			Voc technology			Voc frequency		
	5.1	5.2	5.3	1.1	1.2	1.3	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3
5D1Fan	0	3	0	2	4	17	5	5	11	2	4	6	0	4	0
5D2Mba	0	7	0	3	8	9	1	3	4	0	2	4	2	3	2
5D3Met	0	5	4	2	12	38	1	19	19	0	10	13	0	6	6
5D4Fcl	0	10	6	6	10	21	5	12	16	3	9	11	4	6	5
5D5Mma	0	0	7	0	4	8	6	13	12	9	13	12	0	5	0
5D6Man	7	9	11	10	9	41	13	19	20	6	13	18	5	8	5
5D7Mro	1	5	1	1	6	11	0	9	10	3	7	11	0	3	6
5D8Fma	2	6	3	3	10	19	6	11	12	5	9	11	4	7	6
5D9Fce	0	3	5	4	12	7	3	11	11	7	9	12	0	5	4
5D10Mvi	0	1	5	1	5	4	2	0	7	5	9	6	0	3	0
5D11Mry	4	10	4	3	7	5	0	7	9	3	8	11	0	7	3
5D12Fce	0	3	5	3	14	18	3	13	10	3	12	12	4	5	4
5D13Mje	3	9	5	5	4	12	1	9	14	3	8	14	4	5	6
5D15Mda	0	0	0	6	7	11	2	8	8	1	9	10	0	4	5
5D16Mvi	1	7	9	8	3	18	1	13	16	2	10	14	3	6	7
5D17Mn	2	2	3	1	5	14	3	5	5	0	7	6	0	3	2
5D18Fal	1	0	1	2	7	12	1	10	13	1	9	10	2	3	3
5D20Mro	3	5	9	9	12	38	4	13	13	7	9	14	2	6	1
5D21Mti	0	7	8	13	17	34	4	13	13	7	9	14	2	6	1
5D23Mje	0	0	0	2	5	4	0	2	3	1	8	7	3	5	5

Annexe 15.1.3 Notes de performance en lexique (Q5-10, Q6-5)

	Lexique 2	lexique 3		Lexique 2	Lexique 3
5C2Fam	9	20	5D1Fan	20	11
5C3Mjo	1	9	5D2Mba	3	7
5C4Mfl	18	18	5D3Met	20	20
5C5Fju	11	20	5D4Fcl	20	20
5C6Fju	20	20	5D5Mma	11	20
5C7Mlo	20	20	5D6Man	20	20
5C8Fin	16	20	5D7Mro	15	18
5C9Mma	7	17	5D8Fma	20	20
5C11Mno	4	10	5D9Fce	9	19
5C12Fga	20	20	5D10Mvi	7	12
5C13Mth	9	16	5D11Mry	9	17
5C17Fly	4	9	5D12Fce	20	20
5C18Fma	20	20	5D13Mje	16	20
5C19Mal	20	20	5D15Mda	15	15
5C20Mal	18	12	5D16Mvi	20	20
5C21Mdo	13	16	5D17Mno	19	10
5C22Fem	7	20	5D18Fal	16	17
5C23Mda	19	16	5D20Mro	20	20
5C24Fma	13	15	5D21Mti	20	20
5C25Mba	9	16	5D23Mje	7	11
5C26Mke	14	16			
5C27Mlo	9	20			

Annexe 15.2. Les acquisitions grammaticales

Annexe 15.2.1 Liste des observables à T0.1.2

Q4-1	Conjugue le verbe BE à la forme qui convient /8	texte à trous
Q4-2	Conjugue le verbe HAVE à la forme qui convient /4	texte à trous
Q4-3	Complète avec le verbe BE ou le verbe HAVE à la forme qui convient / 6	texte à trous
Q4-4	Complète avec le verbe BE ou le verbe HAVE à la forme négative / 4	texte à trous
Q4-6	Note de performance grammaire séquence 1	meilleurs résultats
Q5-5	Ecris ce que tu es capable de faire (talent, pouvoir) /2	rédaction
Q5-6	Sais-tu parler des records? /4	texte à trous
Q5-7	Conjugue le verbe LIKE à la forme qui convient /6	texte à trous
Q5-8	Décris un garçon : écris comment il s'appelle, son âge, comment il est, ce qu'il a/ Décris une fille: écris comment elle s'appelle, son âge, comment elle est, ce qu'elle a /8	rédaction
Q5-9	Note de performance grammaire séquence 2	meilleurs résultats
Q6-4	Décris une action /1	rédaction

Annexe 15.2.2 Liste des observables à T3

Q2-16	Lions very aggressive animals.	QCM
Q2-17	Winnie the Pooh a bear.	QCM
Q2-18	I ... not tired!	QCM
Q2-19	Mrs Pansera a lot of frogs (100!)	QCM
Q2-20	"In the class, we all ... a workbook."	QCM
Q2-21	Mrs Pansera ... a Ferrari (no!!!)	QCM
Q2-22	My little dog very well.	QCM
Q2-23	Drulingen is the place in the universe!	QCM
Q2-24	Drulingen is the village in the world !	QCM
Q2-25	Who is the in the class?	QCM
Q2-26	My English teacher strawberries.	QCM
Q2-27	My English teacher spiders.	QCM
Q2-28	Lady Gaga: her, his, he, she is an American singer	QCM
Q2-29	Lady Gaga: she, he, her, his real name is Stefani Germanotta	QCM
Q2-30	At the moment., I (read) questions	QCM
Q2-31	I often watch series (remettre les mots dans l'ordre)	QCM

Annexe 15.2.3 Notes obtenues aux tests de grammaire à T0, T1 et T2

	BE /8			HAVE /4			BE ou HAVE affirm /6			BE ou HAVE nég /4		
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3.	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3
Anonymat												
5C2Fam	5	7	5	2	4	4	3	5	5	0	2	2
5C3Mjo	0	0	4	2	2	2	2	1	4	0	0	0
5C4Mfl	5	5	8	2	2	4	3	4	4	2	3	4
5C5Fju	1	3	4	0	2	2	0	0	2	0	0	0
5C6Fju	5	8	8	1	3	4	2	5	6	0	2	2
5C7Mlo	0	8	8	1	4	4	1	6	6	0	2	4
5C8Fin	5	7	8	0	2	4	2	2	6	0	1	0
5C9Mma	0	3	1	1	1	2	2	3	3	0	0	0
5C11Mno	5	5	5	1	2	3	2	3	6	0	1	1
5C12Fga	3	8	6	0	4	4	3	5	6	0	3	4
5C13Mth	0	4	5	2	2	4	1	4	4	0	0	0
5C17Fly	0	6	5	1	1	3	1	4	3	0	0	1
5C18Fma	5	8	8	2	3	4	4	5	6	1	2	3
5C19Mal	7	7	8	1	3	4	4	4	6	0	2	0
5C20Mal	2	4	7	2	3	4	3	4	5	1	1	2
5C21Mdo	5	5	6	0	1	1	2	5	3	0	0	0
5C22Fem	3	8	8	1	4	4	2	3	6	2	3	2
5C23Mda	7	4	7	1	2	2	2	1	5	0	0	0
5C24Fma	1	8	6	1	1	1	3	3	3	0	0	2
5C25Mba	3	4	7	1	4	4	2	4	3	0	1	2
5C26Mke	6	8	6	1	3	2	2	4	5	2	1	1
5C27Mlo	7	7	8	2	2	4	3	4	6	0	2	3

	Can /2			superlatif /4			présent /6			présenter qn /8			present be+ing /1		
	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	5.3	4.1	4.2	4.3
Anonymat															
5C2Fam	1	1	2	0	0	3	2	2	5	1	5	6	0	1	1
5C3Mjo	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
5C4Mfl	0	1	2	0	0	0	1	4	5	0	7	3	0	0	1
5C5Fju	1	1	1	0	0	0	1	2	4	3	4	4	0	0	1
5C6Fju	0	1	2	0	1	2	1	3	4	2	7	6	0	0	0
5C7Mlo	0	2	1	0	0	4	2	2	6	2	8	8	0	1	1
5C8Fin	0	1	0	0	3	4	2	2	5	0	8	7	0	0	1
5C9Mma	0	0	1	0	0	0	1	0	2	2	0	2	0	1	1
5C11Mno	0	1	0	0	0	0	1	3	1	0	2	4	0	0	0
5C12Fga	1	1	2	1	3	4	3	4	5	4	8	8	0	0	1
5C13Mth	0	1	1	0	0	3	1	2	4	0	4	4	0	0	1
5C17Fly	0	0	1	0	0	0	0	2	2	2	5	3	0	0	0
5C18Fma	1	1	2	0	1	4	4	4	6	6	6	8	0	1	1
5C19Mal	0	1	2	0	1	4	1	1	4	0	0	8	0	0	0
5C20Mal	1	1	2	0	1	0	1	4	5	6	6	6	0	0	1
5C21Mdo	0	1	1	0	1	0	3	1	6	1	4	1	0	0	0
5C22Fem	0	0	2	0	1	3	2	1	5	4	5	6	0	0	1
5C23Mda	0	1	2	0	1	2	1	3	3	0	8	7	0	0	0
5C24Fma	0	1	2	0	1	3	1	2	4	0	2	3	0	0	0
5C25Mba	0	1	2	0	0	1	1	3	3	5	4	6	0	0	0
5C26Mke	0	1	1	0	2	2	3	3	4	4	5	7	0	0	1
5C27Mlo	1	1	2	0	2	3	2	4	5	2	8	8	0	0	1

Anonyma	BE /8			HAVE /4			BE ou HAVE affirm /6			BE ou HAVE nég /	
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3.3	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2
5D1Fan	3	4	3	2	2	2	0	3	2	0	1
5D2Mba	5	5	8	2	1	4	1	2	6	0	0
5D3Met	5	8	8	1	4	4	2	6	6	0	2
5D4Fcl	7	8	8	2	3	3	3	5	5	0	2
5D5Mma	0	5	8	0	2	4	0	4	5	0	2
5D6Man	8	6	8	3	4	4	5	6	6	2	3
5D7Mro	0	6	8	1	2	3	0	1	6	0	0
5D8Fma	8	8	8	2	4	4	5	6	6	0	4
5D9Fce	0	0	1	1	2	2	2	3	2	1	1
5D10Mvi	5	1	5	1	3	2	2	3	4	0	1
5D11Mry	5	6	7	2	4	4	4	4	6	2	1
5D12Fce	7	8	8	2	1	2	3	3	5	0	0
5D13Mje	3	8	8	1	3	2	0	5	4	0	1
5D15Mda	0	1	2	2	2	2	3	2	3	0	0
5D16Mvi	0	8	7	1	4	4	4	4	6	0	3
5D17Mn	4	5	6	1	2	1	2	4	4	0	1
5D18Fal	2	5	7	0	4	3	2	4	4	0	0
5D20Mro	3	6	8	1	1	4	1	4	6	0	3
5D21Mti	7	8	8	1	4	4	4	6	6	1	4
5D23Mje	2	3	5	1	3	1	0	0	2	0	0

Anonyma	Can /2			superlatif /4			présent /6			présenter /8			present be+ing /1		
	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	5.3	4.1	4.2	4.3
5D1Fan	0	1	0	0	2	1	1	0	2	1	1	0	0	0	0
5D2Mba	0	1	1	0	0	1	1	3	4	2	4	6	0	1	0
5D3Met	0	1	2	0	3	4	2	2	6	3	7	8	0	0	1
5D4Fcl	1	1	2	0	1	3	2	2	6	6	8	8	0	1	1
5D5Mma	0	1	2	0	0	2	0	4	3	0	2	0	0	0	1
5D6Man	1	1	2	2	3	4	4	3	6	8	8	8	1	1	1
5D7Mro	0	1	1	0	0	2	1	2	4	1	6	3	0	0	1
5D8Fma	2	1	2	0	3	4	2	2	6	6	7	8	0	1	1
5D9Fce	0	0	0	0	0	3	1	2	3	1	4	2	0	0	1
5D10Mvi	0	1	1	0	1	3	1	2	3	0	4	3	0	0	0
5D11Mry	1	1	1	0	1	2	2	2	2	0	6	2	0	0	0
5D12Fce	0	1	2	0	2	4	1	2	5	3	8	4	0	0	1
5D13Mje	1	1	1	0	0	4	2	2	5	2	5	3	0	0	1
5D15Mda	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	2	3	0	1	1
5D16Mvi	1	1	2	0	0	4	2	2	5	7	2	8	0	1	1
5D17Mn	0	0	1	0	1	1	1	2	2	0	2	0	0	0	1
5D18Fal	0	1	1	0	0	4	2	2	6	4	7	8	0	0	0
5D20Mro	0	1	2	0	3	4	2	0	6	3	2	5	0	1	1
5D21Mti	1	1	2	0	3	4	2	4	5	7	7	8	0	1	1
5D23Mje	0	0	0	0	1	3	1	3	4	0	4	2	0	0	0

Annexe 15.2.4 Notes de performance en grammaire (Q4-6, Q5-9)

	GR 1 /20	GR 2 / 20			GR1/20	GR 2 / 20
5C2Fam	16,4	16		5D1Fan	9,09	6
5C3Mjo	9,1	1		5D2Mba	20,00	12
5C4Mfl	18,2	14		5D3Met	20,00	20
5C5Fju	7,3	9		5D4Fcl	16,36	19
5C6Fju	18,2	15		5D5Mma	19,09	10
5C7Mlo	20,0	19		5D6Man	20,00	20
5C8Fin	16,4	18		5D7Mro	18,18	10
5C9Mma	7,3	5		5D8Fma	20,00	20
5C11Mno	13,6	8		5D9Fce	6,36	10
5C12Fga	18,2	19		5D10Mvi	11,82	11
5C13Mth	11,8	12		5D11Mry	17,27	11
5C17Fly	12,7	8		5D12Fce	13,64	19
5C18Fma	19,1	20		5D13Mje	12,73	15
5C19Mal	18,2	18		5D15Mda	6,36	5
5C20Mal	16,4	13		5D16Mvi	19,09	19
5C21Mdo	9,1	12		5D17Mno	10,00	6
5C22Fem	18,2	16		5D18Fal	14,55	19
5C23Mda	12,7	15		5D20Mro	20,00	17
5C24Fma	12,7	12		5D21Mti	20,00	19
5C25Mba	15,5	12		5D23Mje	10,00	11
5C26Mke	15,5	14				
5C27Mlo	19,1	18				

Annexe 15.3. Les productions

Annexe 15.3.1 Liste des observables

	Questions	Type de question
Q8-1	Tâche finale séquence 1	production élève
Q8-2	Tâche finale séquence 2	production élève
Q8-3	Tâche finale séquence 3	production élève

Annexe 15.3.2 Notes des évaluations des tâches finales (Q8-1, Q8-2, Q8-3)

	TF1 /20	TF2 /20	TF3 /20		TF1 /20	TF2 /20
5C2Fam	16	19	13	5D1Fan	11	12
5C3Mjo	13	10	4	5D2Mba	15	18
5C4Mfl	13	19,5	16	5D3Met	19	20
5C5Fju	17	17,5	11	5D4Fcl	19	20

5C6Fju	18	20	18	5D5Mma	11	18
5C7Mlo	16	20	18	5D6Man	20	20
5C8Fin	17	20	12	5D7Mro	14	18
5C9Mma	13	7	11	5D8Fma	16	20
5C11Mno	13	17,5	14	5D9Fce	13	17,5
5C12Fga	20	20	20	5D10Mvi	15	19,5
5C13Mth	14	18	10	5D11Mry	13	14,5
5C17Fly	12	14	12	5D12Fce	15	20
5C18Fma	20	20	20	5D13Mje	18	20
5C19Mal	16	19	12	5D15Mda	17	15
5C20Mal	16	12,5	12	5D16Mvi	19	20
5C21Mdo	18	19	15	5D17Mno	11	13
5C22Fem	19	20	14	5D18Fal	16	18
5C23Mda	17	19,5	13	5D20Mro	16	20
5C24Fma	16	15	12	5D21Mti	20	20
5C25Mba	11	16,15	13	5D23Mje	12	16,5
5C26Mke	17	20	20			
5C27Mlo	17	19,5	16			

Annexe 16. Liste de abréviations et acronymes

AP : Accompagnement Personnalisé

BT : Bibliothèque de Travail

CARDIE : Cellule Académique de Recherche et Développement en Innovation et Expérimentation

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CE : Compréhension Écrite

CNRTL : Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales

CO : Compréhension Orale

CP : Cours Préparatoire

EE : Expression Écrite

EOC : Expression Orale en Continu

EOI : Expression Orale en Interaction

ICAP : Interactif, Constructif, Actif, Passif

ICEM : Institut Coopératif de l'École Moderne

LIEN : Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

OCCE : Office Central de la Coopération à l'École

PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé

PF : Pédagogie Freinet

PI : Pédagogie Institutionnelle

PIDAPI : Parcours Individualisé Des Apprentissages en Pédagogie Institutionnelle

QCM : Questionnaire à Choix Multiple

RGPD : Règlement Général sur la Protection des Données

RPI : Regroupement Pédagogique Intercommunal

TAD : Théorie de l'Auto Détermination

TBA : Théorie des Buts d'Accomplissement

ZPD : Zone Proximale de Développement

Nadège HAUCK-PANSERA

Titre : Le plan de travail au service des apprentissages en langues vivantes en cycle 4

Résumé :

Introduit en France en 1937 par Célestin Freinet, le plan de travail s'intègre à un travail collectif et repose sur des valeurs portées par l'Éducation nouvelle. Instrument de différenciation, de personnalisation et d'autorégulation des apprentissages, il vise à rendre les élèves responsables et autonomes et implique un retrait de l'enseignant.

La République s'engage à permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune qui consiste, entre autres, à « donner aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ». (BO n°17 du 23 avril 2015)

Le plan de travail, établi comme un outil au service de l'acquisition du socle, est très peu utilisé dans l'enseignement secondaire. En nous appuyant sur les travaux de Sylvain Connac, nous l'avons introduit dans deux classes de 5^{ème} et cherché à savoir dans quelle mesure il peut favoriser les apprentissages linguistiques en cours d'anglais.

Cette étude permet de valider une hypothèse : les élèves qui utilisent un plan de travail s'engagent cognitivement dans les activités. En revanche, elle ne permet pas de valider les hypothèses selon lesquelles les élèves qui utilisent un plan de travail coopèrent avec leurs camarades, autorégulent leurs apprentissages et présentent davantage d'acquisitions linguistiques que ceux étudiant de façon habituelle. En effet, s'ils apprécient de coopérer et en perçoivent les bénéfices, les élèves persistent à travailler seuls. Par ailleurs, le projet personnel, notion centrale du plan de travail qui le distingue de la feuille de route et du contrat de travail, s'est réduit à la présentation d'exposés et la partie bilan n'a pas été menée à bien. Enfin, les tests visant à mesurer les acquisitions lexicales et grammaticales n'établissent pas de différence majeure entre l'enseignement habituel et l'apprentissage avec plan de travail.

Pour une exploitation plus efficace du plan de travail, il conviendrait de multiplier les activités de coopération, formaliser l'aide et le tutorat, améliorer l'organisation matérielle et surtout concevoir une banque d'activités autocorrectives pour développer les activités langagières et linguistiques.

Mots-clés : plan de travail, engagement, coopération, autonomie

Abstract :

Introduced in France in 1937 by Célestin Freinet, the work plan is part of a collective work and is based on values carried by New Education. An instrument for differentiating, personalising and self-regulating learning, it aims to make students accountable and self-reliant and involves the withdrawal of the teacher.

The French Republic is committed to enabling all students to acquire the common foundation of knowledge, skills and culture which consists, among other things, of « giving students the means to become actively engaged in school activities, interacting and exchanging with others, acquiring autonomy and thus gradually exercise their freedom and status as responsible citizens. » (BO No.17 of April 23, 2015)

The work plan, established as a tool for the acquisition of the basics, is very little used in secondary education. Building on Sylvain Connac's work, we introduced it to two 5th grade classes and sought to find out to what extent it could promote English language learning.

This study validates one hypothesis: students who use a work plan engage cognitively in activities. On the other hand, it does not validate the assumptions that students who use a work plan cooperate with their peers, self-regulate their learning and achieve more language acquisitions than those who study in a regular way. Indeed, if they enjoy cooperating and perceive the benefits, students persist in working alone. In addition, the personal project, a central concept of the work plan that distinguishes it from the roadmap and the work contract, was reduced to presentations and the assessment part was not completed. Finally, tests to measure lexical and

grammatical acquisitions do not make a major difference between regular teaching and learning with the work plan approach.

For a more efficient operation of the work plan, it would therefore be advisable to multiply cooperation activities, formalise aid and tutoring, improve the material organisation and above all design a bank of self-correcting activities to develop speech and language skills.

Keywords : workplan, engagement, cooperation, autonomy