

<b>MASTER</b> <b>METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION</b>	
<b>Mention</b>	<b>Parcours</b>
<b>MEEF Second Degré</b>	<b>M2A Anglais</b>
<b>Site de formation :</b>	<b>ESPE Croix de Pierre</b>

## MEMOIRE

**Le plan de travail : un outil d'autorégulation et de différenciation au service de l'apprentissage des langues**

Chloé Chauchat

<b>Directrice de mémoire</b>	<b>Assesseur</b>
<b>Maryse Roquabert, Formatrice INSPE</b>	<b>Rebecca Dahm, Maître de Conférence</b>
<b>Membres du jury de soutenance :</b>	
<b>Soutenu le</b> <b>.../.../2020</b>	

Année universitaire 2019-2020

## Remerciements

Tout d'abord un grand merci à mes élèves de seconde du Lycée X. Leur curiosité, leur implication et leur confiance ont rendu cette expérimentation possible.

Je tiens à remercier chaleureusement ma tutrice Amy Moreau et ma référente INSPE et directrice de mémoire Maryse Roquabert qui m'ont accompagnée avec beaucoup de bienveillance tout au long de ce parcours. Leur écoute et leur soutien, ainsi que la formation que j'ai reçue à leurs côtés, ont eu un impact déterminant dans la réalisation de ce mémoire.

Je tiens aussi à remercier l'ensemble des formateurs de l'INSPE pour leur dévouement et particulièrement Rebecca Dahm qui a inspiré le sujet de ce mémoire. Son œil avisé m'a permis de faire avancer ma réflexion.

Je souhaite remercier mon entourage et ma famille pour leurs encouragements et leur soutien sans faille. Je remercie mes camarades Thomas Cettier, Anne Donnelly, Eleonora Fabbro et Mélissa Guitteaud, ainsi qu'Anthony Gregori. Les échanges d'idées, de conseils, de réussites et de doutes avec eux ont été une aide précieuse à la réalisation de ce projet. Enfin, je remercie ma mère et ma grand-mère pour leurs relectures attentives et avisées.

## 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

1. Cadre théorique .....	10
1.1. L'autorégulation .....	10
1.1.1. Devenir maître de son apprentissage : le rôle de l'autorégulation ..	10
1.1.2. L'autorégulation – définition : implication, choix et autoévaluation ..	10
1.1.3. Les effets de l'autorégulation sur l'apprentissage .....	11
1.2. Le plan de travail, origines et définition .....	12
1.3. Plan de travail et autorégulation .....	14
1.3.1. Le choix.....	14
1.3.2. L'autoévaluation .....	15
1.3.3. Organiser son temps et ses ressources.....	15
1.3.4. Autonomie.....	16
1.4. Plan de travail et gestion de l'hétérogénéité en classe .....	17
1.4.1. Les enjeux de la gestion de l'hétérogénéité .....	17
1.4.2. Différenciation pédagogique .....	18
1.4.3. Plan de travail et différenciation .....	19
2. Cadre méthodologique .....	20
2.1. Problématique et hypothèses .....	20
2.2. Contexte et participants.....	20
2.3. Adapter le plan de travail pour l'apprentissage d'une langue vivante au lycée.....	21
2.4. La séquence .....	21
2.5. Plan de travail et autorégulation .....	24
2.6. Mise en place du plan de travail .....	25
2.6.1. Le matériel .....	26
2.6.2. La mise à disposition du matériel.....	26
2.6.3. La mise en place .....	27
2.7. Déroulé de la séquence.....	28
2.7.1. Phase 1 : plan de travail.....	28
2.7.2. Phase 2 : Mutualisation des compétences.....	29
2.7.3. Préparation à la tâche finale .....	31
2.7.4. Déroulé de la séquence de la classe témoin.....	31
2.8. Méthode d'analyse des données .....	31
2.8.1. Analyse globale.....	31
2.8.2. Analyse par compétence.....	32
2.8.3. Analyse par profil d'élèves .....	32
2.8.4. Analyse du ressenti des élèves.....	34
2.8.4.1. L'autoévaluation .....	34
2.8.4.2. Le questionnaire .....	34
3. Résultats .....	36
3.1. Résultats de la tâche finale.....	36
3.1.1. Résultats globaux.....	36
3.1.2. Résultats par compétence .....	36
3.1.2.1. La compétence culturelle.....	37
3.1.2.2. La compétence pragmatique .....	38
3.1.2.3. La compétence linguistique .....	39
3.1.3. Résultats selon le profil des élèves .....	39
3.2. Le ressenti des élèves .....	41

3.2.1. La progression .....	41
3.2.2. L'autonomie .....	43
3.2.3. La motivation.....	44
3.2.4. La coopération .....	45
3.3. Les limites du plan de travail .....	47
3.3.1. La mise en commun.....	47
3.3.2. Entraînement à l'expression orale.....	48

## Table des illustrations

Figure 1 : Le plan de travail de Freinet. <i>Source : Freinet (1948)</i> .....	13
Figure 2 : Exemple de bilan réalisé à l'issu.....	14
Figure 3 : Les différentes formes de différenciation .....	19
Figure 4 : Extrait de la fiche séquence.....	23
Figure 5 : Extrait de la fiche plan de travail .....	24
Figure 6 : Extrait 1 du Power Point de la séquence : les différents moyens d'accès aux documents de travail .....	27
Figure 7 : Le HOOTOO .....	
Figure 8 : Extrait 2 du Power Point de la séquence : les consignes pendant le plan de travail .....	28
Figure 9 : Fiche de travail distribuée aux élèves.....	29
Figure 10 : Grille d'évaluation de la tâche finale .....	32
Figure 11 : Questionnaire distribué aux élèves.....	34
Figure 12 : Extraits des plans de travail réalisés par les élèves.....	42
Figure 13 : Extrait 3 du Power Point de la séquence : le plan de classe selon le parcours choisi.....	46

## Introduction

Ma recherche a pour point de départ une remarque de N. lors d'une activité de feedback où j'avais demandé aux élèves d'exprimer librement leurs ressentis sur une séquence que nous venions d'achever. Sa remarque était la suivante : « Ce qui est bien c'est qu'on sait ce qu'on doit apprendre et pourquoi on doit le faire. Moi ça m'aide. » Visiblement, le fait d'avoir expliciter l'apprentissage, comme j'avais appris à le faire en formation à l'INSPE, avait eu un impact positif sur N. ainsi que sur d'autres qui appuyèrent sa remarque. Il est vrai que j'avais constaté un impact positif sur leur motivation en débutant la séquence par l'exposition claire de notre objectif : réaliser une certaine tâche finale, avec des moyens pour y parvenir : une liste de compétences dont l'acquisition tout au long de la séquence devait garantir la réussite de cette tâche. Pendant la séquence, je percevais l'enthousiasme collectif lorsque nous revenions sur cette liste de compétences (la fiche séquence) et que nous cochions celles qui venaient d'être travaillées. Elles étaient alors considérées comme acquises, et cela nous rapprochaient un peu plus de notre tâche finale. C'était un moyen pour moi d'impliquer les élèves dans leur processus d'apprentissage afin de susciter la motivation nécessaire à la réalisation du travail. En constatant cet enthousiasme, j'ai voulu aller plus loin et j'ai cherché un outil qui leur permettrait de devenir encore plus impliqués dans leurs processus d'apprentissage, afin de tenter de mesurer l'impact que cela aurait sur leur réussite.

Au fil de mes recherches, j'ai découvert un outil pédagogique qui répondait à ces attentes : le plan de travail. Cet outil a d'abord été utilisé en France par le pédagogue Célestin Freinet dans son école de Vence dans les années 30. Initialement conçu pour l'enseignement au primaire, il permet aux élèves de travailler avec une plus grande autonomie que d'ordinaire : c'est l'élève qui choisit, fait, et autoévalue son apprentissage (Connac, 2009). En somme, le plan de travail permet à l'élève d'autoréguler son apprentissage, un concept qui sera défini en première partie de cette étude. En effet, nous verrons qu'un élève qui autorégule son apprentissage y est pleinement impliqué, qu'il est capable de faire ses propres choix et d'en mesurer les progrès. Cela correspond à ce que l'on attend d'un élève acteur de son apprentissage. Pour mener à bien cette étude, j'ai donc testé l'utilisation du plan de travail en lycée,

en classe de seconde, afin de déterminer si l'autorégulation qu'il génère a un impact sur la réussite des élèves.

Enfin, un autre aspect du plan de travail m'a intéressé ici. Il se trouve que N. est un élève en difficulté, en anglais et dans les autres matières. Je me suis donc demandé si le plan de travail pouvait avoir un effet particulier sur la réussite d'un élève en difficulté tel que N. Nous verrons que le plan de travail est un outil de gestion de l'hétérogénéité en classe en prenant en compte la diversité des élèves et en permettant la différenciation pédagogique. J'ai donc cherché à mesurer l'impact de la différenciation générée par le plan de travail selon le profil des élèves (en difficulté, dans la moyenne ou en réussite), afin de déterminer si un profil bénéficiait davantage de ce mode de travail plutôt qu'un autre.

Le premier chapitre argumente que le plan de travail est à la fois un outil d'autorégulation et de différenciation pédagogique. Puis nous exposerons la méthodologie employée pour cette recherche, en particulier l'élaboration et la mise en place de la séquence, et comment les données d'analyses ont été collectées. Enfin trois aspects des résultats seront discutés : les résultats chiffrés des notes des élèves, leurs ressentis lors de l'expérimentation et enfin les limites du plan de travail observées durant cette étude.

# 1. Cadre théorique

## 1.1. L'autorégulation

### 1.1.1. Devenir maître de son apprentissage : le rôle de l'autorégulation

Mon objectif premier était donc d'amener les élèves à devenir davantage les maîtres de leur propre apprentissage. Traditionnellement, on perçoit l'enseignant comme celui qui détient le savoir et qui le transmet à ses élèves. Dans cette vision, l'élève est en position de réception du savoir : il a un rôle relativement passif. Or la recherche a montré que l'élève apprendait mieux lorsqu'il était pleinement actif, c'est-à-dire engagé cognitivement dans l'activité d'apprendre (Chi & Whyte, 2014). Mais qu'est-ce que cela implique ? Selon Proust :

*L'un des moyens d'y parvenir, pour l'enseignant, est de se présenter comme un auxiliaire cognitif et un pilote dans cette aventure collective. Un autre moyen, non moins essentiel, est de s'assurer que l'ensemble des élèves vise bien, au-delà de la consigne, à atteindre un objectif d'apprentissage identifié.* (PROUST, 2019, p.3)

Deux aspects transparaissent ici : pour permettre à l'élève d'être maître de son apprentissage, il est nécessaire de décentrer la place du professeur en classe d'une part, et d'explicitier les objectifs d'apprentissage d'autre part. Ce dernier point permet à l'élève de prendre du recul sur son travail et de penser par lui-même. Pour Proust, c'est ce qui correspond à une bonne autorégulation de l'apprentissage, et le but de l'enseignant devrait être d'accompagner l'élève vers une bonne autorégulation. Nous devons donc d'abord nous intéresser à la définition de l'autorégulation.

### 1.1.2. L'autorégulation – définition : implication, choix et autoévaluation

De Smul, Heirweg, Van Keer, Devos et Vandeveld (2018) définissent l'autorégulation comme une implication forte (*an engagement* en anglais) dans le processus d'apprentissage. Ce mot « implication » suggère que c'est l'élève qui fait : il est l'acteur de son apprentissage, et non seulement le récepteur. Cette implication a lieu à trois niveaux : métacognitive, motivationnelle, et stratégique (Winne & Perry, 2000, cités par De Smul et al., 2018, p.214) c'est-à-dire que l'élève doit être en mesure de comprendre et mesurer son activité cognitive ; et qu'il éprouve une volonté de s'impliquer et d'utiliser un certain nombre de stratégies pour y parvenir. (Winne & Perry, 2000, cités par De Smul et al., 2018, p.214)

Pour Proust (2019), l'autorégulation se traduit aussi par une implication forte, à différents niveaux :

*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. (Proust, 2019, p.4)*

Ainsi nous pouvons classer les différentes activités de l'autorégulation selon trois étapes successives : avant le travail à proprement parler, pendant, et après. Avant de se mettre au travail, l'élève décide d'un objectif et de moyens pour y parvenir. Pendant, l'élève effectue plusieurs actions d'autorégulation : le choix de la stratégie à adopter, la surveillance, et l'évaluation de son évolution. Enfin, une fois le travail accompli, l'élève évalue à nouveau les résultats obtenus.

D'après ces définitions trois éléments vont donc être essentiels pour déterminer le caractère autorégulé d'un apprentissage : l'implication, le choix et l'autoévaluation.

### **1.1.3. Les effets de l'autorégulation sur l'apprentissage**

L'autorégulation serait un facteur de réussite, à l'école mais aussi au-delà<sup>1</sup>. Comment ? Elle a notamment un effet sur le développement des stratégies d'apprentissage (Paris, 2001 ; Proust, 2019). Des études réalisées sur les stratégies de la compréhension et de l'expression écrite (Paris, 2001), montrent qu'une stratégie, comme par exemple inférer et élaborer du sens à partir d'un texte dans le cadre de la compréhension de l'écrit, ne peut être efficace que si son auteur comprend pourquoi,

---

<sup>1</sup> « SRL has a major impact on a student's academic success and is an essential skill for lifelong learning. » (De Smul et al., 2018, p. 214)

quand et comment l'utiliser. Paris (2001) en conclut que l'utilisation d'une stratégie ne peut être efficace que si elle est autoréglée, c'est-à-dire que s'il y a une prise de conscience, un choix, et un contrôle de celle-ci<sup>2</sup>.

Dans cette première partie nous avons établi les enjeux de l'autorégulation pour amener les élèves à devenir les véritables acteurs de leur apprentissage. A présent, il s'agit d'analyser un outil vecteur de cette autorégulation : le plan de travail.

## 1.2. Le plan de travail, origines et définition

Le plan de travail, issu du plan Dalton de Helen Parkhurst aux Etats-Unis, a été introduit en France par le pédagogue Célestin Freinet dans les années 30 (Connac, 2009). Dans son école de Vence, Freinet l'a développé pour que chaque élève puisse choisir, planifier et organiser le contenu de son apprentissage de manière individuelle (Freinet, 1948). Plus récemment, l'enseignant chercheur Sylvain Connac, qui a beaucoup publié au sujet du plan de travail, le définit ainsi :

*Le plan de travail peut être entendu comme **un document spécifique** à chaque élève, sur lequel il planifie ses activités à partir de ce qu'il **souhaite** et peut réaliser, et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle. 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** la projection, **suit, accompagne et oriente la réalisation**, participe à l'évaluation globale du travail. (Connac, 2009, p.142)*

Voici à quoi pouvait ressembler un plan de travail hebdomadaire à l'école de Vence :

---

<sup>2</sup> "The effective use of literacy strategies depended on awareness of procedural, declarative, and conditional knowledge, as well as motivational attributions and feelings of efficacy. That is, students need to know what actions lead to which outcomes and why it is important to perform and monitor those actions." (Paris, 2001, p.92)

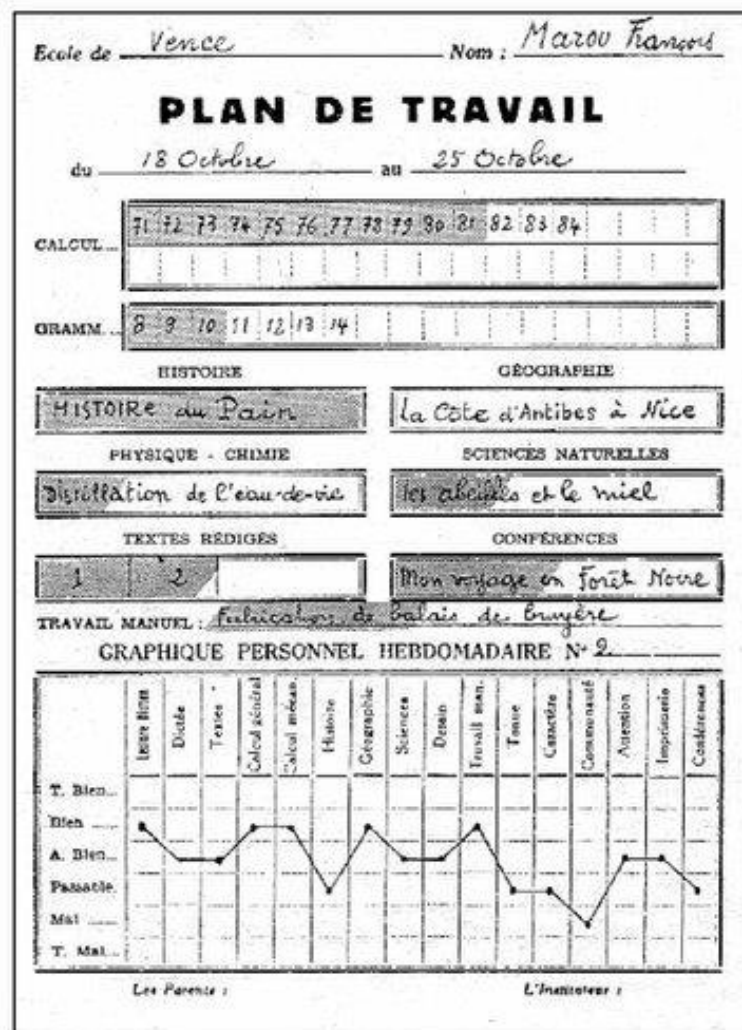


Figure 1 : Le plan de travail de Freinet. Source : Freinet (1948)

Sur ce plan, on peut voir que le plan de travail comporte plusieurs étapes successives :

- En amont, l'élève choisit ce qu'il va étudier dans chaque matière. Ce choix est déterminé par plusieurs facteurs : ses envies, ses besoins (déterminés par lui seul ou conjointement avec l'enseignant) et les nécessités du programme établies par l'enseignant. (Freinet, 1948) Ce sont tous ces éléments qui permettent à l'élève de fixer ses propres objectifs.
- Puis l'élève a un temps prédéfini (une semaine) pour réaliser ce travail dans l'ordre et au rythme souhaité. Il peut contrôler et mesurer l'avancer de son travail en coloriant la case travaillée au fur et à mesure.

- Enfin, à l'issue du temps imparti, un bilan est dressé. Un bilan quantitatif grâce aux cases grisées, et un bilan qualitatif grâce au graphique personnel hebdomadaire en bas de page, réalisé conjointement par l'élève et l'enseignant (Connac, 2009, p.142). Ce bilan peut aussi s'accompagner d'un petit texte complété par l'élève :

TRAVAIL INDIVIDUEL  
DE CALCUL

Cette semaine, j'ai fait \_\_\_\_\_ fiches \_\_\_\_\_

les numéros \_\_\_\_\_

Il y avait \_\_\_\_\_ fautes.

J'ai fait la fiche de contrôle en \_\_\_\_\_ minutes.

La semaine prochaine, je pense faire \_\_\_\_\_ fiches.

Samedi \_\_\_\_\_

Figure 2 : Exemple de bilan réalisé à l'issue du plan de travail de Freinet Source : *Freinet (1948)*

Ce bilan à compléter lui permet de réaliser une autoévaluation de son travail, et d'amorcer la planification de son prochain plan de travail (Freinet, 1948).

### 1.3. Plan de travail et autorégulation

Les différentes activités menées par l'élève suivant son plan de travail font donc écho en plusieurs points aux activités d'autorégulations définies en première partie. Pour l'illustrer, reprenons ce que Paris et Winograd (Paris&Winograd, 1999, cités par Paris, 2001, p.97-98) préconisent comme activités pour développer l'autorégulation, en les comparant avec celles du plan de travail.

#### 1.3.1. Le choix

Dans les deux cas, on retrouve d'abord la notion de choix. Pour développer la capacité à s'autoréguler, Paris et Winograd (1999) préconisent que les objectifs soient choisis par l'apprenant lui-même.

*Setting appropriate goals that are attainable yet challenging are most effective when chosen by the individual and when they embody a mastery orientation rather than a performance goal.* (Paris&Winograd, 1999, cités par Paris, 2001, p.97)

C'est tout à fait ce que l'on retrouve ici dans le cadre du plan de travail : l'élève se fixe ses propres objectifs. Il est à noter que pour choisir, l'élève dispose d'une liste prédéfinie par l'enseignant, pour que ces objectifs correspondent aux nécessités des programmes et des besoins de l'élève. Pour cela, Connac (2009, p.145-146) précise que les possibilités offertes à l'élève doivent se situer dans sa Zone Proximale de Développement (ZPD). C'est-à-dire que le contenu d'apprentissage ne doit être ni trop éloigné de ce qu'il maîtrise, ni trop proche. Entre les deux se situe la ZPD : le niveau de difficulté est adapté à la capacité d'apprendre de l'élève. Enfin ces choix sont bien entendus guidés par l'envie de l'élève de maîtriser tel ou tel sujet (Freinet, 1948).

### **1.3.2. L'autoévaluation**

L'autoévaluation, élément clé de l'autorégulation, est présente à plusieurs endroits du plan de travail de Freinet comme nous l'avons vu précédemment. Par exemple, le bilan sous forme de petit texte que nous avons évoqué permet à l'élève de faire le point sur ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas afin qu'il puisse efficacement rediriger ses efforts vers les points qui restent à travailler<sup>3</sup>.

### **1.3.3. Organiser son temps et ses ressources**

Paris et Winograd font aussi état d'autres activités d'autorégulation que l'on retrouve également dans le plan de travail. Par exemple, organiser son temps et ses ressources efficacement<sup>4</sup>, ce qui fait partie des enjeux lors du plan de travail puisque l'élève décide lui-même du temps consacré aux activités tout en ayant une contrainte temporelle pour atteindre tous ses objectifs. De plus, il doit être capable d'aller chercher les ressources nécessaires à la réalisation de ces différentes tâches. Cette gestion du temps et des ressources peut faire l'objet d'un apprentissage à part entière

---

<sup>3</sup> "Evaluating what you know and what you do not know, as well as discerning your personal depth of understanding about key points, promotes efficient effort allocation." (Paris&Winograd, 1999, cités par Paris, 2001, p.97)

<sup>4</sup> "Managing time and resources through effective planning and monitoring is essential to setting priorities, overcoming frustration, and persisting to task completion." (Paris&Winograd, 1999, cités par Paris, 2001, p.98)

dans le cadre du plan. En effet, Connac (2009) propose d'intégrer au plan de travail un permis d'autonomie, comportant trois degrés différents, établi en fonction des besoins de chacun. Au plus faible degré d'autonomie, l'enseignant sera très présent auprès de l'élève pour le guider dans ses choix alors qu'au troisième degré, l'élève bénéficiera d'une grande liberté de gestion de son temps et de ses ressources<sup>5</sup>.

#### **1.3.4. Autonomie**

Connac (2012, 2016) a réalisé deux études mettant en évidence le lien entre le plan de travail et le développement de l'autonomie. Cela nous intéresse ici car la notion d'autonomie définie par Connac est liée à celle de l'autorégulation :

*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. Il est capable de faire des choix et de maîtriser sa vie d'élève, dans le cadre construit par ses enseignants et ses parents. Il se montre également capable de trouver en lui-même des ressources pour **entrer dans le travail**, résister aux distractions et **adapter** son fonctionnement en fonction des situations, en particulier lorsque des difficultés surviennent (Cosnefroy, 2010, p. 5). (Connac, 2012, p.327)*

La définition de Connac d'un élève autonome fait donc écho en de nombreux points à celle d'un élève autorégulé comme établi précédemment : l'importance de se fixer des objectifs, de faire des choix, de s'évaluer, ou encore de s'impliquer pleinement dans son travail.

Or, Connac a démontré que le plan de travail avait des effets directs sur le développement de l'autonomie dans les cycles 1, 2 et 3 (Connac, 2012, p.335). Dans

---

<sup>5</sup> « Les enfants en degré 1 travaillent essentiellement avec leur enseignant qui les oriente vers les activités et le matériel. Ceux qui sont en degré 2 bénéficient du soutien d'un tuteur. Les élèves en degré 3 se sont montrés en mesure d'effectuer leur plan de travail comme ils l'entendent. » (Connac, 2009, p.147)

le cycle 3, ces effets se font ressentir en dehors de la classe : « pour réutiliser un savoir acquis, pour s'organiser dans le travail, les devoirs ou la vie quotidienne, pour faire preuve d'altruisme » (Connac, 2016, p.12). Ainsi, on peut percevoir le plan de travail comme un outil de développement de l'autonomie (Connac, 2012, p.327).

#### **1.4. Plan de travail et gestion de l'hétérogénéité en classe**

##### **1.4.1. Les enjeux de la gestion de l'hétérogénéité**

Enfin, abordons un point qui aura aussi son importance dans le cadre de cette étude : le plan de travail comme outil de gestion de l'hétérogénéité en classe. Dans les années 40 déjà, Freinet en faisait état, dans les campagnes françaises en particulier, où il était tout à fait commun que les classes de primaires soient composées de plusieurs niveaux :

*Il nous faut bien considérer que 80 % des écoles françaises sont hétérogènes et que la conduite de la classe reste le souci primordial des éducateurs des écoles à classe unique ou à deux et trois classes si nombreuses en France. (Freinet, 1948)*

Aujourd'hui encore la gestion de l'hétérogénéité est au cœur des préoccupations de l'enseignant (Connac, 2009, p.135-136), (Proust, 2019), même si elle peut être de nature différente. L'hétérogénéité rencontrée par Freinet était due au regroupement de plusieurs âges dans une même classe dans les petites écoles de campagnes. Aujourd'hui, elle est en partie attribuée aux inégalités sociales. Selon Proust, ces inégalités sociales peuvent aller jusqu'à conditionner la réussite ou l'échec scolaire des élèves :

*Selon le rapport Pisa (2015), c'est en France que le niveau social explique le plus le niveau scolaire. (...). Les enfants entrés en 6ème en 1995 dont le père était ouvrier ont eu quatre fois plus de risques de sortir de l'école sans diplôme que ceux dont le père était cadre. (Proust, 2019, p.2)*

Prendre en compte la diversité des élèves dans son enseignement, c'est donc aussi participer à la lutte contre le décrochage scolaire. Cela figure d'ailleurs dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat en compétence 4 et en compétence P3, qui préconise de « (...) différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. (...) » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013). Le référentiel préconise donc que la

gestion de l'hétérogénéité passe par la différenciation pédagogique. Mais de quoi s'agit-il ?

#### **1.4.2. Différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique a été définie comme suit par le Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire (CNESCO dans le reste du texte) :

*La différenciation est la prise en compte par les acteurs du système éducatif des **caractéristiques individuelles** (besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés ; **modes d'apprentissage** (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...) ; **potentialités à exploiter**... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable. (CNESCO, 2017, p.22)*

La différenciation pédagogique vise donc à prendre en compte la diversité des individus mais aussi de leurs modes d'apprentissages et de leur potentiel. Une fois les besoins de chacun identifiés, divers aspects de l'enseignement peuvent être différenciés, successivement ou simultanément : le contenu, le processus, la production attendue, ou encore l'environnement de travail (CNESCO, 2017, p.24). Il est à noter que même si les chemins pour apprendre sont différenciés, la finalité, elle, doit rester commune : les parcours de chacun doivent permettre à tous d'atteindre un objectif commun<sup>6</sup>. Cela étant établi, il s'agit à présent de comprendre en quoi le plan de travail est un outil de différenciation.

---

<sup>6</sup> « Différencier : mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour que des élèves différents puissent atteindre, par des voies variées, des objectifs et des savoirs communs. » (Connac, 2009, p.140)

### 1.4.3. Plan de travail et différenciation

D'après Connac (2009, p.141), le plan de travail relève en effet de la différenciation, et plus particulièrement de la « personnalisation », qui est un des aspects de la différenciation selon le schéma ci-dessous :

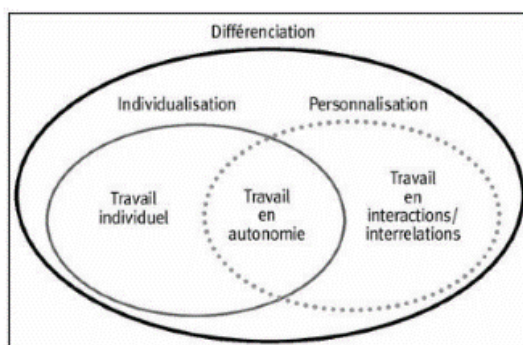


Figure 3 : Les différentes formes de différenciation selon Connac. Source : Connac (2009, p.141)

Au sein de la différenciation, Connac distingue la personnalisation de l'individualisation. Cette dernière se limite à un apprentissage qui respecte le rythme de l'apprenant et lui propose un parcours différencié. Pour qu'il y ait personnalisation, il faut y ajouter le fait qu'il puisse interagir avec son environnement et notamment avec ses pairs. Connac parle de contexte coopératif dans lequel l'apprenant a accès à une diversité de ressources et de supports (Connac, 2009, p.141). Dans ce contexte, l'apprenant peut alors effectuer ses propres choix quant aux supports et ressources (personnes notamment) qu'il peut et veut utiliser : c'est ainsi que se produit la différenciation. Dans ce cadre, l'objectif visé est non seulement l'objectif d'apprentissage commun, mais aussi le développement de l'autonomie (comme définie plus haut) et de l'entraide (Connac, 2009, p.141). Le plan de travail relève donc de la différenciation et de la personnalisation en particulier : l'élève peut non seulement travailler à son rythme selon un parcours qui lui est adapté, mais il a aussi la possibilité de choisir les supports et le ressources pour accomplir ce travail.

## 2. Cadre méthodologique

### 2.1. Problématique et hypothèses

Le cadre théorique nous a permis d'établir que le plan de travail était un outil d'autorégulation et de différenciation pédagogique. En s'appuyant sur ce cadre, j'ai cherché à mesurer cet effet sur la réalisation d'une tâche finale, à travers les deux hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1** : L'autorégulation générée par le plan de travail rend les élèves plus à même à réaliser une tâche finale complexe.
- **Hypothèse 2** : La personnalisation générée par le plan de travail permet aux élèves en difficulté de mieux réussir.

L'hypothèse 1 vient du constat que si l'autorégulation possède un tel impact sur la réussite de l'élève comme établi précédemment, alors un outil promoteur d'autorégulation tel que le plan de travail devrait amener les élèves à mieux réussir. Parallèlement, nous avons établi que cet outil permettait de faire de la différenciation, une démarche importante pour la réussite de tous et en particulier des élèves en difficulté. Dans ce cas, ils devraient bénéficier du plan de travail : c'est l'hypothèse 2.

### 2.2. Contexte et participants

L'étude a été réalisée dans le Lycée Polyvalent X sur deux des quatre classes de seconde à ma charge lors de mon année de stage. Un aspect innovant de cette étude réside dans le fait qu'elle ait été menée au lycée alors que le plan de travail a initialement été conçu pour le primaire. A ma connaissance il n'existe pas à ce jour d'étude sur l'utilisation du plan de travail au lycée. J'ai fait le pari d'imaginer que cet outil serait non seulement adaptable au lycée mais qu'il lui serait bénéfique. La seconde m'a semblé être une classe particulièrement intéressante pour chercher à développer la capacité d'autorégulation des élèves, capacité qui va leur être demandée de manière de plus en plus accentuée en Première et Terminale puis dans l'enseignement supérieur.

Pour mener à bien cette étude, une classe expérimentale (C1) a suivi une séquence entièrement réalisée en plan de travail, alors qu'une classe témoin (C2), a suivi la même séquence mais sans plan de travail. Les deux classes à l'étude ont été sélectionnées pour la similarité de leurs profils. Elles comportent toutes deux 26

élèves, dont  $\frac{1}{4}$  sont en grande réussite,  $\frac{1}{2}$  se situent autour de la moyenne et  $\frac{1}{4}$  sont en difficulté. Les résultats à la dernière tâche finale évaluée sont identiques (14.2) et les moyennes de classe avant le début de l'expérience sont proches (C1 : 14.1 et C2 : 13.9), ce qui les rend comparable dans le cadre de cette étude.

### **2.3. Adapter le plan de travail pour l'apprentissage d'une langue vivante au lycée**

Freinet a conçu son plan de travail pour acquérir les notions des programmes des différentes matières du premier degré : le Français, l'Histoire, les Maths, les Sciences (Freinet, 1948) etc. Il a donc fallu adapter cet outil à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère dans le secondaire, qui ne fonctionne pas de la même manière : il ne s'agit que d'une seule matière, l'anglais, et il ne s'agit pas de maîtriser différentes notions au programme mais de développer des compétences pour pouvoir communiquer dans cette langue. Ce travail s'organise sous forme de séquence dont la finalité est la réalisation d'une tâche finale complexe. Pour pouvoir réaliser cette tâche, les élèves doivent acquérir et mobiliser un certain nombre de compétences. Alors que d'ordinaire c'est l'enseignant qui choisit quand, comment et à quel rythme ces compétences vont être travaillées, dans le cadre du plan de travail c'est l'élève qui va choisir ces modalités de travail. Pour l'enseignant, cela nécessite d'avoir préparé en amont la séquence et tous les outils et ressources utiles à la réalisation de celle-ci en plan de travail.

### **2.4. La séquence**

Freinet reprochait aux manuels scolaires leur manque de « techniques de travaux pratiques et efficaces » pour individualiser le travail des élèves (Freinet, 1948). Connac (2012, p.5) regrettait qu'aucun manuel scolaire ne propose de plan de travail, et argumentait que cela pourrait les rendre vecteurs d'autonomisation et de

responsabilisation de l'élève<sup>7</sup>. C'est peut-être en réponse à ces auteurs que la série de manuels d'anglais *English Sparks* publiée en 2019 aux éditions Belin propose une adaptation de chacune de ses séquences sous forme de plan de travail.

Le plan de travail utilisé dans cette étude est une adaptation de celui proposé dans la séquence *Eco-Logic* du manuel *English Sparks 2de*. L'ensemble des documents utilisés ainsi que le format du plan de travail proviennent du manuel. Le contenu du plan de travail, la tâche finale, les compétences travaillées et les fiches d'activités ont été modifiés pour correspondre aux besoins des élèves et à mes besoins pour cette étude. L'extrait ci-dessous de la fiche séquence reprend les éléments communs à la classe expérimentale (C1) et à la classe témoin (C2) : la problématique, la tâche finale et les compétences travaillées.

---

<sup>7</sup> « Les manuels pourraient devenir, au même titre que ce qui se pratique autour du plan de travail, des supports pédagogiques d'apprentissage de l'autonomie dans la scolarité et ainsi participer à rendre les élèves qui s'y réfèrent plus capables de développer un rapport aux savoirs qui soit dynamique et responsable. » (Connac, 2012, p.344)

## Seconde – Fiche Séquence 3 : Eco-logic

**Axe et problématique :** Sauver la planète, penser les futurs possibles. How can we help to preserve our planet?  
**Tâche finale évaluée :** Make a video to help your schoolmates become more eco-friendly. (EOC)

### Compétences travaillées

<b>Compétence culturelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un jeune écologiste américain célèbre et son association</li> <li>• Un sommet sur le climat</li> <li>• Des associations environnementales</li> <li>• Les universités anglophones prestigieuses</li> </ul>	
<b>Compétence pragmatique</b>	<b>Fonctionnelle</b>	Les connecteurs logiques pour structurer ses idées
	<b>Discursive</b>	Construire un discours Faire un plan
<b>Compétence linguistique</b>	<b>Grammaticale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le conseil avec le modal SHOULD</li> <li>• Le present perfect</li> <li>• Le nom verbal en -ING</li> </ul>
	<b>Lexicale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les problèmes environnementaux</li> <li>• Les actions écologiques</li> <li>• Les sommets pour l'environnement et les institutions</li> <li>• Les locaux, le personnel et les statuts universitaires</li> <li>• Le matériel, les énergies</li> </ul>
	<b>Phonologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'accentuation des mots</li> <li>• le phonème [h]</li> <li>• l'intonation de la phrase</li> </ul>

Figure 4 : Extrait de la fiche séquence

Pour travailler ces compétences, *English Sparks* propose trois sous-chapitres appelés FEED qui ont été entièrement réutilisés avec quelques modifications. En voici les supports, qui sont tous des documents authentiques :

- **FEED 1 :**
  - CE Poster *Protecting our planet starts with you*, National Oceanic and Atmospheric Administration, US Department of Commerce, 2018
  - CO Xiuhtezcatl Martinez's Speech for *Earth Guardians*
- **FEED 2 :**
  - CE Article *Global Climate Action Summit – Our Thoughts*, American Forests, 2018
- **FEED 3 :**
  - CE Poster *Play your Part in the Cambridge Green Challenge*, University of Cambridge, 2018
  - CO Drew Gildin Faust's Speech for Harvard's Sustainability Celebration

La classe témoin a abordé les FEED les uns après les autres de façon classique, alors qu'en classe expérimentale, les élèves ont choisi et réalisés un seul

des trois FEED alors appelé parcours. Après avoir expliqué en détail le plan de travail utilisé et son fonctionnement, nous reviendrons sur le déroulé de la séquence.

## 2.5. Plan de travail et autorégulation

C1 et C2 ont d'abord eu une séance commune d'introduction au thème, à la problématique et à la tâche finale de la séquence. Ensuite, C1 a été introduit au fonctionnement du plan de travail. La fiche plan de travail (cf. annexe 1) a été conçue pour mettre en œuvre les critères essentiels de l'autorégulation. Tout d'abord, l'élève est amené à faire plusieurs choix. Au début, il choisit un des trois parcours : le parcours 1 « Winds of ecological change », le parcours 2 « The green lanterns of planet Earth » ou le parcours 3 « Students join de green side ». Voici un exemple de parcours sur la fiche plan de travail :



 <b>PARCOURS 1</b>		<b>Winds of Ecological Change</b> 	
Compétence de communication	❖ Compréhension orale		
Objectif culturel	❖ Un jeune écologiste américain célèbre et son association		
Objectif pragmatique	❖ Construire un discours		
Objectif grammatical	❖ Le conseil avec le modal SHOULD		
Objectif lexical	❖ Les problèmes environnementaux, les actions écologiques		
Objectif phonologique	❖ L'accentuation des mots		
Tâche Intermédiaire	❖ Aider un jeune écologiste à écrire sa prochaine vidéo		

Figure 5 : Extrait de la fiche plan de travail

La consigne qui a été donnée est de choisir un parcours selon leurs besoins et leurs envies en anglais d'après eux et selon leurs centres d'intérêts personnels. J'ai insisté sur le fait que le choix devait être personnel et non en fonction des copains de classe. Une consigne a contribué à les en dissuader : pour la tâche finale, les groupes seraient formés avec une personne de chaque parcours. Ce n'était donc pas dans leur intérêt de prendre le même parcours que les camarades avec qui ils souhaitent réaliser la vidéo. Ensuite, comme on peut le voir sur la colonne de gauche, l'élève est amené à choisir les compétences qu'il souhaite travailler en particulier. Ce seront ses objectifs personnels et il sera libre de consacrer plus de temps et d'énergie sur ces éléments-là. Ensuite, tout au long du plan de travail, l'élève est amené à organiser son temps et ses ressources selon ses propres choix (je reviendrais sur la mise à

disposition des ressources ci-dessous). Le plan se termine par la réalisation d'une tâche intermédiaire qui permet à l'élève de mobiliser les compétences qui viennent d'être travaillées. Il s'agit d'une évaluation formative car elle servira, avec son évaluation et sa correction, de support à la réalisation de la tâche finale.

Enfin, l'élève est amené à s'autoévaluer ou à mesurer son avancé à trois reprises. Au départ lorsqu'il coche la colonne de droite de sa fiche : il évalue son degré de maîtrise d'une compétence selon son propre point de vue. La première colonne signifie : « je ne pense pas maîtriser cette compétence », la deuxième : « je pense maîtriser cette compétence moyennement » et la troisième « je pense maîtriser cette compétence ». Puis à la fin son plan de travail, il est demandé à l'élève de vérifier sur sa fiche s'il pense avoir atteint ses objectifs personnels (situés sur colonne de gauche). Si c'est le cas, il peut passer à la réalisation de la tâche intermédiaire, si ce n'est pas le cas, il est invité à revenir en arrière pour y remédier. Il peut soit refaire les activités, soit demander de l'aide à ses camarades ou à l'enseignant si un point doit être éclairci ou approfondi. Ce guidage sert donc à l'inviter à mesurer lui-même son avancé. A la fin de la séquence, il évalue ses progrès en cochant à nouveau la colonne de droite à l'aide d'une forme ou d'une couleur différente pour pouvoir comparer l'avant/après. Ainsi, si au départ il a jugé ne pas savoir construire un discours il aura coché la première colonne. A la fin de l'expérimentation, s'il a l'impression d'avoir progressé dans cette compétence, il aura coché la deuxième voir la troisième case, ainsi il pourra constater qu'il a progressé.

En résumé, dans ce plan de travail adapté pour le lycée, on retrouve les mêmes activités d'autorégulation que dans le plan de travail de Freinet : fixer ses objectifs, faire des choix, organiser son temps et ses ressources, mesurer son avancé et s'autoévaluer avant, pendant et après le travail.

## **2.6. Mise en place du plan de travail**

A présent voici quelques précisions sur la préparation et la mise en place du plan de travail du point de vue de l'enseignant. Freinet (1948) évoque les différents éléments à prendre en compte, comme la préparation du matériel : les ressources, les outils ou encore les « modes d'emplois guides » qui permettent le travail avec la plus grande autonomie. C'est une préparation similaire qui a été réalisée pour cette étude.

### **2.6.1. Le matériel**

Une fois son parcours choisi, l'élève reçoit deux fiches : une fiche au format A3 qui correspond à la double page du manuel *Sparks* du FEED choisi. Sur cette fiche se trouve les documents authentiques et une aide lexicale. Sur l'autre fiche appelée « worksheet » est indiqué la marche à suivre pour réaliser son plan de travail (cf. annexe 2 pour voir le worksheet du parcours 1 à titre d'exemple). Cette fiche guide l'élève pour l'exploitation des documents et, au fur et à mesure l'amène à aller chercher d'autres fiches de travail (et leurs corrections) en autonomie.

### **2.6.2. La mise à disposition du matériel**

Toutes les fiches ressources sont disposées sur le bureau de l'enseignant et les élèves peuvent se déplacer librement pour aller les chercher. Ils doivent aussi avoir accès à des documents audios (pour travailler la prononciation du vocabulaire) et vidéos (les documents supports des parcours 1 et 3), ce qui représentait deux difficultés techniques. Premièrement, sur quels supports allaient-ils accéder à ces documents de manière complètement autonome, le moment et autant de fois que voulu ? Deux supports ont été utilisés : les ordinateurs portables reçus par tous les secondes en début d'année par la région Occitanie, et/ou les smartphones des élèves, selon leur choix et possibilités. Deuxièmement il a fallu trouver comment envoyer ces documents sur ces supports, sachant qu'il n'y a pas d'accès à la connexion wifi du lycée en classe. Les élèves ont eu trois possibilités, présentées ainsi :

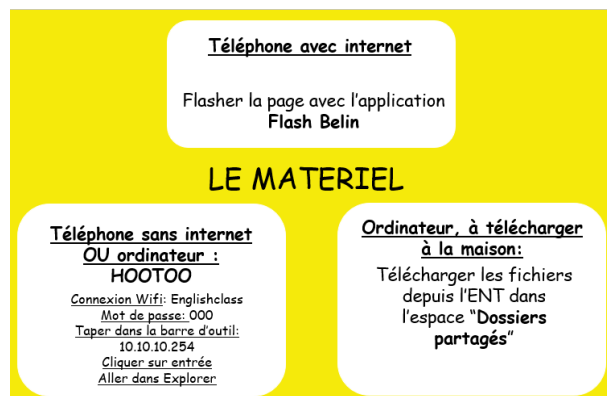


Figure 6 : Extrait 1 du Power Point de la séquence : les différents moyens d'accès aux documents de travail



Figure 7 : Le HOOTOO

Les téléphones avec internet pouvaient accéder à tous les fichiers audios et vidéos en flashant directement leur double page du manuel *Sparks* avec l'application Flash Belin prévue à cet effet par l'éditeur. Pour ceux qui n'avaient pas accès à internet, les fichiers étaient envoyés directement sur leur téléphone ou ordinateur via un HOOTOO (cf. figure 7). Cet outil, aussi appelé Tripmate Titan, s'est avéré très pratique. Il agit comme un réseau wifi sans internet : il suffit de se connecter à son réseau pour avoir accès à tous les fichiers qu'il

contient. Le HOOTOO possède cependant une limite d'utilisateurs assez restreinte (6 à peu près). Une troisième solution était donc à disposition : télécharger les fichiers de son parcours en amont sur l'espace « Dossiers partagés » de l'ENT.

### 2.6.3. La mise en place

Une fois ces aspects techniques résolus, le plan de travail a pu débuter. Comme guide, le panneau suivant restait projeté au tableau :



Figure 8 : Extrait 2 du Power Point de la séquence :  
les consignes pendant le plan de travail

En bas à gauche, les modalités d'accès au matériel sont rappelées. En haut, le symbole rappelle la consigne suivante : le plan de travail est avant tout un travail individuel qui nécessite de la concentration et donc le niveau sonore de la classe doit rester à son minimum pour permettre à chacun de travailler. En revanche, même si la tâche doit être réalisée seule, la coopération entre élèves est aussi encouragée. L'encart en bas à droite répond à cet aspect. Il s'agit d'un mémo des solutions à disposition quand l'élève est bloqué dans son travail. Comme il s'agit souvent d'un problème de compréhension des consignes liées au vocabulaire (toutes les consignes sont en anglais), les élèves sont d'abord invités à chercher le mot dans l'aide lexicale de la double page du manuel. Ils peuvent aussi utiliser un dictionnaire bilingue accessible en ligne. Ensuite, les élèves sont encouragés à s'entre aider et à se poser des questions les uns aux autres. Enfin, si et seulement si aucune de ces aides n'a été satisfaisante, ils peuvent demander l'aide de l'enseignant. Cela permet aussi d'éviter la surcharge du professeur, car le risque est d'être davantage sollicité par des questions individuelles que d'ordinaire. (Connac, 2009).

## 2.7. Déroulé de la séquence

Après la première séance, la séquence s'est déroulée en plusieurs phases détaillées ci-dessous. D'abord une phase de plan de travail à proprement parlé, puis une phase de mutualisation des compétences travaillées, et enfin un temps de préparation à la tâche finale.

### 2.7.1. Phase 1 : plan de travail

Les élèves ont eu deux semaines et demie (6 heures de cours) pour réaliser la totalité de leur plan de travail, tâche intermédiaire incluse. Pendant cette période, les

élèves ont donc travaillé en toute autonomie. Le début de l'heure était consacré au rappel des modalités de travail et de ses objectifs. A la fin de l'heure, un point était fait avec la classe pour savoir où en était chacun, et les fiches de travail étaient ramassées pour correction et vérification de l'avancée du travail par l'enseignant, puis redistribuées au début de l'heure suivante.

### **2.7.2. Phase 2 : Mutualisation des compétences**

Ensuite, trois séances ont été consacrées au partage des compétences travaillées (ainsi qu'à la correction de la tâche intermédiaire). En effet, malgré l'individualisation du travail, j'ai souhaité que tous les élèves aient l'opportunité de voir les trois points de langues abordés dans cette séquence : le modal SHOULD, le *present perfect* et le nom verbal en -ING ; ainsi que les trois compétences pragmatiques travaillées : construire un discours, écrire le plan d'un article, et utiliser des connecteurs logiques pour organiser ses idées.

Pour mutualiser les compétences grammaticales, chaque élève est devenu tuteur du point de langue qu'il avait travaillé dans son plan. Les tuteurs de la même notion se sont d'abord rassemblés pour discuter de comment ils allaient expliquer leur point de langue à leurs camarades. Ces explications devaient répondre à deux questions : « à quoi ça sert ? » et « comment est-ce construit ? ». Ensuite, les élèves se sont mis dans leur trinôme pour la réalisation de leur tâche finale (un élève par parcours, donc) et chacun a expliqué son point de langue aux deux autres, qui devaient prendre des notes sur la fiche synthétique suivante :

**Grammar Recap'**

<p>➤ <b>SHOULD :</b> A quoi ça sert : ..... Construction : .....</p>
<p>➤ <b>Le Present Perfect :</b> A quoi ça sert : ..... Construction : .....</p>
<p>➤ <b>Le nom verbal en -ING :</b> A quoi ça sert : ..... Construction : .....</p>

Figure 9 : Fiche de travail distribuée aux élèves

Lors de la mise en commun en groupe classe, c'est l'élève qui vient de découvrir le point de grammaire qui l'explique, et on vérifie ensemble sa réponse. Enfin, chacun

choisit un point parmi les deux nouveaux vus, et réalise de petits exercices de systématisations pour le travailler. Les élèves qui le souhaitent peuvent aussi faire tous les exercices de tous les points de langue.

Ainsi l'élève a aussi ici la sensation d'une certaine liberté de choix, dans la continuité du plan de travail. Il reste celui qui décide de faire telle ou telle activité, d'apprendre telle ou telle chose. Ces possibilités incite l'élèves à se poser la question : qu'est-ce que je veux apprendre ? De quoi-est-je envie ? De quoi-est-je besoin ? Et contribue donc potentiellement à les rendre plus acteurs de leurs apprentissages. Mais ici c'est surtout pour le tuteur que l'activité est intéressante. En effet, c'est l'occasion de travailler la compétence de médiation : il faut expliquer le point de langue et chercher les mots pour le faire, ce qui lui permet aussi de vérifier qu'il l'a lui-même bien compris. Cela devient aussi un outil pour l'enseignant, pour vérifier ce qui a été compris, et pour s'assurer que l'ensemble de la classe est arrivé au même point de compréhension lors de la mise en commun.

Pour la compétence pragmatique, une mutualisation similaire a eu lieu, de manière plus synthétique. Chaque élève a eu 5 minutes pour expliquer la compétence qu'il avait appris. Un point a été fait en groupe classe sur l'utilisation des connecteurs logiques, et quelques élèves en avance sur le plan de travail avaient réalisés des flashcards en lignes pour réviser ces connecteurs. La motivation était de pouvoir les utiliser pour enrichir leur vidéo lors de la réalisation de la tâche finale. On aurait aussi pu imaginer une activité de mutualisation de la compétence lexicale. Par exemple, chaque parcours aurait pu inventer un jeu pour apprendre son vocabulaire aux autres. Différentes activités de mutualisations mériteraient d'être davantage développées lors d'une prochaine expérimentation.

Enfin, pour clôturer ce point sur la mutualisation des compétences, un partage de ce qui a été appris du point de vue culturel aurait aussi dû avoir lieu. A cet effet le manuel *Sparks* propose un dernier document intitulé SHARE qui reprend les éléments des trois FEED et qui permet ainsi de synthétiser tout ce qui a été vu à travers le prisme d'un seul et même document. Malheureusement c'est à cause d'un manque de temps que cette étape n'a pas pu être réalisée. En effet cette séquence a eu lieu sur une période de cinq semaines entre deux vacances scolaires, période relativement courte. J'ai fait le choix de maintenir cette séquence à l'intérieur de cette période et de ne pas

la faire dépasser au-delà, pour éviter que les vacances ne délitent l'apprentissage et la motivation. Ceci étant dit, le fait que chaque élève du groupe soit le seul détenteur du contenu culturel de son parcours semble avoir eu un effet particulièrement positif sur la réalisation de la tâche finale, comme nous le verrons dans les résultats.

### **2.7.3. Préparation à la tâche finale**

À la suite de cette mutualisation, les élèves ont eu deux heures en classe pour préparer le tournage de leur vidéo. Le tournage n'a pas pu avoir lieu pendant les heures de cours pour des raisons techniques : tout le monde ne peut pas se filmer en même temps en classe sans créer des nuisances sonores. De plus, beaucoup avaient choisis des lieux en extérieur comme cadre de leur vidéo. En revanche, il semblait important que la préparation du tournage se fasse en classe, pour éviter au maximum les inégalités entre les groupes, et s'assurer que tout le monde ait eu le même temps et les mêmes moyens pour penser et concevoir leur vidéo. Cela m'a aussi permis de passer dans chaque groupe pour guider et vérifier l'avancée de chacun.

### **2.7.4. Déroulé de la séquence de la classe témoin**

Pour ce qui est du déroulé de séquence de la classe témoin (C2), le contenu des FEED étaient identiques mais ils ont été abordés les uns après les autres, ce qui a pris plus de temps mais cela a été compensé par le fait qu'il n'y ait pas eu de mutualisation des compétences. La tâche intermédiaire a été réalisée à l'issue du deuxième FEED, et corrigé à la fin du troisième. Ensuite, les élèves ont eu deux heures pour préparer le tournage de leur vidéo, comme pour la classe expérimentale. La fiche séquence complète avec le détail du déroulé des séances avec et sans plan de travail se situe en annexe 3.

## **2.8. Méthode d'analyse des données**

### **2.8.1. Analyse globale**

L'analyse de cette étude a principalement porté sur les résultats des élèves à la tâche finale de la séquence expérimentale (appelée TF1 dans le reste du texte). Ces résultats ont été comparés aux résultats obtenus lors de la tâche finale précédente (appelée TF0 dans le reste du texte). Cette comparaison a été possible car les deux tâches finales recouvrent la même activité langagière : une Expression Orale en Continu, et ont été évaluées selon une grille d'évaluation par compétences similaire (cf. figure 10). J'ai donc cherché à savoir si les élèves avaient progressé entre la TF0

et la TF1. De plus, afin de vérifier que cette progression soit attribuée spécifiquement au plan de travail, la même comparaison a été réalisée dans la classe témoin C2. Il s'agira de comparer les progressions entre C1 et C2 afin d'établir l'impact du plan de travail sur cette amélioration, ce qui nous permettra de répondre à l'hypothèse 1.

### 2.8.2. Analyse par compétence

De plus, afin d'affiner cette analyse, la progression par compétence a aussi été mesurée. Les compétences ont été évaluées séparément selon la grille d'évaluation ci-dessous :

	A1	A2	B1	B1+
<b>Cohérence et organisation</b> <i>-construction et structuration du discours</i>	Non structuré <b>0</b>	Quelques incohérences <b>2</b>	Globalement cohérent <b>3</b>	Bien structuré et cohérent <b>4</b>
<b>Apport culturel</b> <i>-Réutilisation du contenu culturel travaillé</i>		Contenu limité <b>0-1</b>	Contenu mobilisé <b>2</b>	Contenu riche <b>3</b>
<b>Prononciation et intonation</b> <i>-l'accentuation des mots -débit et clarté du discours</i>	Trop d'erreurs qui gênent la compréhension Pas d'effort <b>0-1</b>	Quelques erreurs qui gênent parfois la compréhension Beaucoup d'hésitations <b>2</b>	Globalement correcte Quelques hésitations <b>3</b>	Maîtrisée Débit naturel <b>4</b>
<b>Correction grammaticale</b> <i>-le modal should -le present perfect -le nom verbal</i>	Trop d'erreurs qui gênent la compréhension <b>0-1</b>	Quelques erreurs qui gênent parfois la compréhension <b>2</b>	Globalement correcte <b>3</b>	Maîtrisée <b>4</b>
<b>Richesse de la langue</b>		Vocabulaire limité <b>0-1</b>	Bonne utilisation du vocabulaire travaillé <b>2</b>	Langue riche et variée <b>3</b>
<b>Vidéo convaincante et attrayante (originalité) /2</b>				

Figure 10 : Grille d'évaluation de la tâche finale

Chaque ligne correspond à une compétence, dans l'ordre : pragmatique, culturelle, phonologique, grammaticale et lexicale. Une moyenne de classe a été réalisée pour chaque compétence, puis cette moyenne a été comparée entre C1 et C2, à fin de déterminer si le plan de travail avait été favorable ou non au développement de certaines compétences en particulier.

### 2.8.3. Analyse par profil d'élèves

Ensuite, afin de répondre à l'hypothèse 2 (le plan de travail a un impact sur les élèves en difficulté en particulier) dans les deux classes, les élèves ont été classés selon trois profils : grande réussite (R), dans la moyenne (M), et en difficulté (D). Dans chaque classe, le nombre d'élèves dans chaque profil est proche et donc comparable :

	<b>C1</b>	<b>C2</b>
--	-----------	-----------

<b>R</b>	6	6
<b>M</b>	10	12
<b>D</b>	6	6
<b>RT</b>	2	-

Dans la classe expérimentale on peut voir un quatrième profil appelé RT. Il s'agit de deux élèves qui sont en refus de travail depuis le début de l'année. Le premier élève de cette catégorie (appelé RT1) a beaucoup d'absentéisme et le second (appelé RT2) est très perturbateur en classe, ce qui a donné lieu à plusieurs exclusions de cours. Tous deux ne font ni le travail à la maison ni le travail en classe, et ils n'ont pas fait la dernière tâche finale. Leurs moyennes respectives en anglais avant l'expérimentation étaient de 4.5/20 et 2.7/20. Ils ont donc été placés dans un profil à part et il sera intéressant de voir quel impact le plan de travail peut avoir sur ces élèves visiblement en souffrance scolairement.

La moyenne des résultats obtenus à la TF0 a été calculée pour chaque profil, selon le tableau suivant :

	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>R</b>	18.2	17.7
<b>M</b>	15.2	15.3
<b>D</b>	9.4	9.6
<b>RT</b>	/	-
<b>Total</b>	14.2	14.2

Ces moyennes sont proches et donc comparables. Il s'agira donc, pour l'analyse des résultats expérimentaux, de réaliser le même calcul avec les résultats de la tâche finale de l'expérience, afin de voir si l'évolution en C1 varie selon le profil des élèves. Si cette évolution est due au plan de travail, les résultats en C2 devraient soit rester stables, soit subir une plus faible progression. Une attention plus particulière sera portée sur les deux derniers profils (D et RT) dans le cadre de la vérification de l'hypothèse 2.

## 2.8.4. Analyse du ressenti des élèves

### 2.8.4.1. L'autoévaluation

En plus de l'analyse des résultats, l'impression des élèves permettra lui aussi d'apporter un éclairage sur les effets du plan de travail. Cet avis a été recueilli de deux manières. Tout d'abord la colonne dédiée à l'autoévaluation sur la fiche du plan de travail permet d'avoir un aperçu du ressenti des élèves quant à leur progression. Nous analyserons les différentes manières dont les élèves ont perçu leur progression pour tenter de tirer des conclusions sur ce que cela leur a apporté.

### 2.8.4.2. Le questionnaire

Enfin, l'avis des élèves a été recueilli grâce au questionnaire ci-dessous distribué et rempli à la fin de la toute dernière séance de la séquence.


 <b>Mes impressions sur le plan de travail</b>			NOM Prénom : .....
		<input type="checkbox"/>	❖ J'ai l'impression d'avoir progressé. (plus que d'habitude : <input type="checkbox"/> ) Commentaire : .....
		<input type="checkbox"/>	❖ J'ai atteint les objectifs que je m'étais fixés. Commentaire : .....
		<input type="checkbox"/>	❖ Je me suis intéressé(e) aux activités. (plus que d'habitude : <input type="checkbox"/> ) Commentaire : .....
		<input type="checkbox"/>	❖ Je me suis ennuyé(e). (plus que d'habitude : <input type="checkbox"/> ) Commentaire : .....
		<input type="checkbox"/>	❖ Je me suis senti(e) plus autonome dans mon travail. Commentaire : .....
		<input type="checkbox"/>	❖ J'ai aimé être autonome. Commentaire : .....
		<input type="checkbox"/>	❖ J'ai aimé avoir le choix. Commentaire : .....
		<input type="checkbox"/>	❖ Je préfère travailler avec un plan de travail que normalement. Commentaire : .....
		<input type="checkbox"/>	❖ J'ai aimé travailler avec le plan de travail. <u>Pourquoi ?</u> ..... ..... .....

Figure 11 : Questionnaire distribué aux élèves en fin de séquence pour recueillir leurs ressentis

L'élève doit cocher s'il n'est pas d'accord, moyennement d'accord ou entièrement d'accord (première, deuxième et troisième colonnes) avec les différentes affirmations. Il peut ensuite ajouter un commentaire s'il le souhaite. La case à cocher « plus que d'habitude » permet de s'assurer que l'impression est liée à l'utilisation du plan de travail ou non. Seule la réponse à la dernière question (justifier pourquoi on a aimé ou non le plan de travail) est obligatoire, pour inciter l'élève à aller plus loin que

la simple posture « j'aime » ou « je n'aime pas ». L'objectif de ce questionnaire était de recueillir leur ressenti sur leur progression (affirmations 1 et 2), leur motivation (affirmations 3 et 4) et leur impression par rapport à l'autonomie et la liberté apportées par le plan de travail (affirmations 5, 6 et 7). Les affirmations 8 et 9 avait un objectif plus personnel, je souhaitais savoir s'ils avaient apprécié travailler sous ce format, qui était nouveau pour tous, et leur donner l'occasion de s'exprimer plus librement à ce sujet. Ce questionnaire pouvait rester anonyme s'ils le souhaitaient.

### 3. Résultats

#### 3.1. Résultats de la tâche finale

##### 3.1.1. Résultats globaux

L'ensemble des résultats se trouvent en annexe 4. Il s'agira ici d'en extraire les éléments saillants pour répondre aux hypothèses de départ. Tout d'abord, afin de comparer les résultats de l'expérimentation dans leur globalité, le tableau ci-dessous montre les moyennes de classes des résultats obtenues lors de l'évaluation de la tâche finale expérimentale TF1, par rapport à la tâche finale précédente TF0, dans la classe expérimentale C1 et dans la classe témoin C2 :

	C1	C2
TF0	14.2	14.2
TF1	16.2	14.3

On constate que C1 a obtenu une moyenne particulièrement élevée à la tâche finale issue du plan de travail. 16.2/20, ce sont deux points de plus qu'à la tâche finale précédente. Les élèves ont donc mieux réussi cette fois-ci, alors que dans la classe C2 qui n'a pas bénéficié du plan de travail, il n'y a pas eu d'évolution : la moyenne obtenue à TF1 est sensiblement la même que celle obtenue à la TF0, à 0.1pt près. Il semblerait donc que l'hypothèse 1 est été vérifiée : le plan de travail aurait rendu les élèves mieux à même de réaliser la tâche finale. Ces résultats peuvent être affinés en les détaillant par compétences.

##### 3.1.2. Résultats par compétence

Le tableau suivant montre la moyenne obtenue par compétence et par classe, ainsi que la différence de moyenne entre C1 et C2 :

	C1	C2	Différence C1-C2
Compétence pragmatique /4	3.4	3	+0.4
Compétence culturelle /3	2.6	2	+0.6
Compétence phonologique /4	2.9	2.8	+0.1
Compétence grammaticale /4	3	2.7	+0.3

<b>Compétence lexicale /3</b>	2.1	1.9	<b>+0.2</b>
<b>Total /20</b>	<b>16.2</b>	<b>14.3</b>	<b>+1.9</b>

Globalement, les élèves de C1 ont davantage réussi dans l'ensemble des compétences évaluées : la différence C1-C2 est systématiquement positive. Cependant, certaines compétences semblent en avoir bénéficié plus que d'autres. Nous allons donc mener une analyse des résultats pour chaque compétence.

### **3.1.2.1. La compétence culturelle**

La compétence culturelle affiche la différence la plus nette avec plus d'un demi-point d'écart entre C1 et C2. Il semblerait donc que le plan de travail a eu un effet particulièrement positif sur cette compétence. Pour comprendre la signification de ce résultat, il faut d'abord considérer ce qui a été évalué : la capacité de l'élève à réinvestir le contenu culturel abordé dans les FEED pour servir le propos de sa vidéo. Pour cela, il pouvait s'appuyer sur une des nombreuses actions écologiques menées par l'éco-activiste Xuihtezcatl (FEED 1), par l'association *American Forests* (FEED 2) ou encore par les universités de Cambridge et de Harvard (FEED 3). Les élèves qui ont obtenu le maximum des points (3/3) sont ceux qui ont su pleinement réinvestir ces contenus. Ceux qui ont eu 2/3 l'ont réinvesti partiellement. Si l'apport culturel restait trop limité, la note pouvait aller de 0/3 à 1/3. Si l'on regarde les tableaux de résultats (annexe 4), on constate qu'en C1, 15 élèves sur 24 ont obtenu la note maximale de 3/3, pour 4 élèves en C2. Il s'agit d'un écart particulièrement important qui pourrait paraître surprenant à première vue puisqu'en C2, l'ensemble des élèves avaient travaillé tout le contenu culturel, alors qu'en C1, chaque élève n'a vu qu'un tiers du contenu culturel, selon le parcours choisi. Ces résultats montrent que même si chaque élève possédait moins de contenu, celui-ci a été mieux réinvesti dans la tâche finale.

Il est possible de faire des suppositions sur les raisons pour lesquelles le contenu culturel qui a été travaillé sous forme de plan de travail a été mieux retenu et réapproprié par les élèves. Tout d'abord, ce contenu a été choisi : les élèves ont consciemment pris la décision d'en apprendre plus sur ce sujet plutôt que sur un autre, ce qui est différent du fait de s'intéresser à ce que l'enseignant propose. Mais il y a aussi un facteur de durée : en C1 les élèves ont passé 5 séances sur leur FEED contre

2 à 3 sur chaque FEED en C2. Cela suggère que passer plus de temps sur moins de contenu a eu un effet bénéfique, mais aussi que moins de compétences sont travaillées pour la tâche finale par élève. Ce qui est intéressant ici, c'est donc que les élèves n'ont pas travaillé les mêmes aspects culturels. Ainsi, au moment de la tâche finale, chacun a pu apporter sa propre pierre à l'édifice, a pu apporter quelque chose que les autres n'avaient pas, pour réellement contribuer à la réussite de la tâche. C'est selon moi l'aspect le plus intéressant de ce format de travail. Lors de la préparation de la tâche finale en classe, j'ai pu observer en passant dans les groupes en C1 que très souvent chaque membre du groupe se sentait responsable de réinvestir le contenu culturel de sa partie, qu'il était le seul à connaître. Le fait qu'il soit le seul détenteur de ce savoir semblait avoir développé une forme de responsabilité chez l'élève de le réinvestir dans la vidéo. C'est une réaction que je n'ai pas observée en C2. Les élèves ont moins cherché à récupérer le contenu des FEED pour le mettre dans leur vidéo, malgré mes encouragements.

### **3.1.2.2. La compétence pragmatique**

Il semble envisageable qu'un même phénomène se soit produit avec la compétence pragmatique, qui a été mieux réussie de 0.4pt en C1 par rapport à C2. Cette compétence était composée de trois items, un par parcours. Le FEED 1 permettait de travailler sur la construction du discours : la manière dont il est agencé, de l'introduction à la conclusion pour le rendre convaincant. Le FEED 2 abordait la construction du plan d'un article, ce qui permettait de travailler sur la cohérence de l'organisation des idées, et le FEED 3 permettait de travailler sur les connecteurs logiques de cause, conséquence, but, concession, etc. En somme, ce qui a été évalué c'est la capacité des élèves à rendre le déroulé de leur vidéo structurée de manière cohérente et convaincante, avec l'utilisation de connecteurs travaillés si cela s'y prêtait. En C1, 12 élèves ont obtenu la note maximale de 4/4, contre 7 élèves en C2. Même si ces résultats sont moins marqués que pour la compétence culturelle, cela montre malgré tout que les élèves en C1 semblent avoir mieux réussi à produire une vidéo bien structurée et cohérente. En C2, il y a eu par exemple davantage d'oublis de faire une conclusion percutante pour laisser une impression forte, ou bien d'expliquer pourquoi et pour qui la vidéo était réalisée, des éléments qui avaient pourtant été travaillés par toute la classe notamment dans le FEED 1. On peut donc en conclure

que le plan de travail a permis aux élèves de mieux mobiliser les compétences pragmatiques travaillées dans la séquence lors de la tâche finale.

### 3.1.2.3. La compétence linguistique

En revanche, la compétence linguistique (composée des compétences grammaticale, lexicale et phonologique) est celle qui semble avoir été la moins impactée par l'utilisation du plan de travail. La compétence grammaticale semble avoir légèrement bénéficié du plan de travail avec une différence de +0.3pt entre C1 et C2. Cette différence descend à +0.2pt en compétence lexicale et elle est presque nulle (+0.1pt) en compétence phonologique. Concernant cette dernière, il est vrai que cette compétence n'a pas été particulièrement travaillée pendant l'expérimentation, nous y reviendront plus tard dans les limites du plan de travail.

### 3.1.3. Résultats selon le profil des élèves

A présent, afin de vérifier l'hypothèse 2 (le plan de travail est particulièrement bénéfique pour les élèves en difficultés), on peut comparer les moyennes à la TF1 par rapport à la TF0 selon chaque profil : les élèves en réussite (R), dans la moyenne (M), en difficulté (D) et en refus de travail (RT). Voici les résultats obtenus :

		C1	C2
Profil R	TF0	18.2	18.9
	TF1	18.8	18.1

		C1	C2
Profil M	TF0	15.2	14.8
	TF1	17.6	15.0

		C1	C2
Profil D	TF0	9.4	8.9
	TF1	13.7	9.3

		C1	C2
Profil RT	TF0	-	-
	TF1	14.8	-

Le profil R a progressé de 0.6pt en C1 alors qu'on enregistre une baisse de 0.8pt en C2. Cette baisse peut paraître surprenante dans le groupe témoin. Si l'on regarde en détails les résultats de ces élèves (cf. annexe 4) on s'aperçoit que c'est au niveau

de la compétence culturelle que les élèves ont perdu le plus de points. Donc ces élèves, bien qu'en réussite, n'ont globalement pas complètement réussi à réinvestir le contenu culturel de la séquence. Ces résultats sont donc en réalité en adéquation avec l'analyse effectuée précédemment.

Le profil M a progressé de 2.4pts en C1, pour 0.2pt en C2. Dans ce groupe il y a donc eu une nette progression des élèves qui ont utilisé le plan de travail par rapport aux autres. On peut en conclure que le plan de travail a été particulièrement bénéfique pour ce groupe d'élèves. Pour le profil D, ce constat est encore plus marqué. En effet, pour les élèves en difficultés on enregistre une progression de 4.3pts en C1 contre 0.4 en C2. Il s'agit d'une progression tout à fait significative pour les élèves qui ont utilisé le plan de travail. Ces élèves qui n'avaient pas ou avaient tout juste eu la moyenne à la TF0 ont bien vu très bien réussi cette nouvelle tâche avec des notes allant jusqu'à 15.5. Ces résultats suggèrent que le plan de travail a aidé significativement les élèves en difficultés à mieux réussir.

Enfin, ce sont pour les élèves en refus de travail que les résultats sont les plus significatifs. Ces deux élèves, qui n'avaient pas rendu la précédente tâche finale et avaient une moyenne de 4.55/20 et 2.77/20 respectivement, n'ont pas seulement fait le travail demandé mais l'ont très bien réussi : 15/20 et 14.5/20. Cette belle réussite reflète un changement d'attitude en classe pendant toute l'expérimentation. Ce nouveau mode de travail a semblé éveiller leur curiosité en début de séquence et ils se sont tous deux prêtés au jeu de choisir un parcours et des objectifs personnels qu'ils ont essayé d'accomplir pendant la phase de plan de travail. La concentration n'a pas toujours été évidente à maintenir car ce sont des élèves qui habituellement décrochent vite. Mais la volonté, l'envie de bien faire se faisait sentir de manière nouvelle. L'investissement dont ils ont fait preuve dans leurs groupes respectifs lors de la réalisation de la tâche finale suggère que le plan de travail a eu un réel impact sur eux.

Pour conclure, les résultats de cette étude suggèrent que l'hypothèse 2 est validée : si tous les profils d'élèves semblent avoir bénéficié du plan de travail, c'est particulièrement le cas pour les élèves en difficulté voir en décrochage. Mais au-delà des résultats, qu'en pensent les élèves eux-mêmes ?

## 3.2. Le ressenti des élèves

Les résultats chiffrés du questionnaire distribué aux élèves de C1 à la fin de la séquence sont visibles en annexe 5. Ils ont permis de recueillir le ressenti des élèves sur leur progression, leur autonomie et leur motivation, notamment, nous analyserons donc ces éléments un par un. En dernier, nous aborderons un dernier point qui est ressorti spontanément des réponses des élèves et qui mérite donc d'être évoqué : leur impression sur la coopération entre élèves.

### 3.2.1. La progression

En ce qui concerne la progression, sur 26 élèves, 10 ont eu l'impression de progresser plus que d'habitude, 9 autant que d'habitude, et 5 moyennement. Aucun n'a pas eu l'impression de ne pas progresser du tout, et un ne sait pas s'il a progressé. Donc 19 élèves pensent avoir bien progressé en anglais durant cette séquence, et la moitié d'entre eux pensent que l'utilisation du plan de travail a eu un impact dans ce sens. Parmi ces 10 élèves, certains ont expliqué pourquoi ils avaient eu cette impression, comme C. : « *J'ai plus progressé car nous avons fait plus de choses nous-même.* ». Son témoignage suggère qu'elle s'est sentie davantage moteur dans son apprentissage durant cette séquence. C'est un retour particulièrement intéressant puisque C. fait partie du profil RT de l'expérimentation. Il s'agissait donc une élève peu voire très peu impliquée avant l'expérimentation.

Une autre élève a commenté, à propos de sa progression : « *Comparer mes objectifs avant et après m'en a fait prendre conscience* » Ch. Donc l'activité d'autoévaluation avant et après sur la fiche plan de travail a permis à cette élève une prise de conscience de sa progression, ce qui était un objectif de cette autoévaluation. Voici des exemples d'autoévaluation des élèves sur leur fiche :

PARCOURS 2		The green lanterns of planet earth	
X	Compétence de communication	❖ Compréhension écrite	X
	Objectif culturel	❖ Un sommet sur le climat, Des associations environnementales	X
	Objectif pragmatique	❖ Faire un plan	X
X	Objectif grammatical	❖ Faire le bilan avec le present perfect	X
	Objectif lexical	❖ Les actions écologiques, Les sommets pour l'environnement et les institutions	X
X	Objectif phonologique	❖ L'accentuation des mots	X
	Tâche Intermédiaire	❖ Ecrire le plan d'un article sur une association écologique	X

J'ai envie de savoir faire Je sais faire

**PARCOURS 3 Students join the green side**

	Compétence de communication	❖ Compréhension orale		X	X
X	Objectif culturel	❖ Les universités anglophones prestigieuses	X		X
	Objectif pragmatique	❖ Les connecteurs logiques pour structurer ses idées		X	X
X	Objectif grammatical	❖ <i>Le nom verbal en -ING pour améliorer ses phrases</i>	X		X
X	Objectif lexical	❖ Les locaux, le personnel et les statuts universitaires, Le matériel, les énergies	X		X
	Objectif phonologique	❖ L'accentuation des mots			X
	Tâche Intermédiaire	❖ Faire un poster pour promouvoir l'écologie à l'université de Cambridge			X

J'ai envie de savoir faire Je sais faire

**PARCOURS 2 The green lanterns of planet earth**

*X=avant X=après*

	Compétence de communication	❖ Compréhension écrite			X
	Objectif culturel	❖ Un sommet sur le climat, Des associations environnementales			XX
X	Objectif pragmatique	❖ Faire un plan	X	X	
X	Objectif grammatical	❖ Faire le bilan avec le present perfect		XX	
	Objectif lexical	❖ Les actions écologiques, Les sommets pour l'environnement et les institutions	X	X	
X	Objectif phonologique	❖ L'accentuation des mots			X
	Tâche Intermédiaire	❖ Ecrire le plan d'un article sur une association écologique	X	X	

J'ai envie de savoir faire Je sais faire

**PARCOURS 3 Students join the green side**

X	Compétence de communication	❖ Compréhension orale	X		✓
	Objectif culturel	❖ Les universités anglophones prestigieuses	X		✓
X	Objectif pragmatique	❖ Les connecteurs logiques pour structurer ses idées		X	✓
X	Objectif grammatical	❖ <i>Insister à l'action avec l'impératif le nom verbal en -ING pour améliorer ses phrases</i>	X		✓
X	Objectif lexical	❖ Les locaux, le personnel et les statuts universitaires, Le matériel, les énergies	X		
X	Objectif phonologique	❖ L'accentuation des mots		X	✓
X	Tâche Intermédiaire	❖ Faire un poster pour promouvoir l'écologie à l'université de Cambridge	X		✓

J'ai envie de savoir faire Je sais faire

**PARCOURS 3 Students join the green side**

○	Compétence de communication	❖ Compréhension orale		X	
○	Objectif culturel	❖ Les universités anglophones prestigieuses	X		✓
	Objectif pragmatique	❖ Les connecteurs logiques pour structurer ses idées			✓
	Objectif grammatical	❖ <i>Insister à l'action avec l'impératif le nom verbal en -ING pour améliorer ses phrases</i>	X		✓
○	Objectif lexical	❖ Les locaux, le personnel et les statuts universitaires, Le matériel, les énergies	X		✓
○	Objectif phonologique	❖ L'accentuation des mots			X
	Tâche Intermédiaire	❖ Faire un poster pour promouvoir l'écologie à l'université de Cambridge			X

Figure 12 : Extraits des plans de travail réalisés par les élèves

On peut voir que certains ont estimé qu'ils maîtrisaient à présent toutes les compétences qu'ils ont travaillées. D'autres ont évalué une progression plus nuancée : des compétences sont passées de pas du tout à moyennement maîtrisées, ou de moyennement à complètement maîtrisées. Certains ont aussi reconnu ne pas avoir progressé dans certaines compétences. Cela pourrait donner lieu à une réflexion de l'élève seul ou avec l'enseignant, pour la planification du prochain plan : est-ce que l'élève estime ne pas s'être suffisamment investi dans le travail de cette compétence ?

Est-ce que l'activité proposée pour la travailler était adaptée ? Enfin une élève a même estimé qu'elle maîtrisait une compétence moins bien après l'avoir travaillée. On peut se demander s'il s'agit d'une prise de conscience que ce que l'on croyait maîtriser ne l'est finalement pas, et si cela indique que cette élève a rencontré une difficulté importante lors de l'activité concernée. Dans tous les cas, cela peut donner lieu à un échange entre élève et enseignant pour tenter de soulever et résoudre d'éventuels problèmes. Ces exemples montrent donc que cette autoévaluation peut être le déclencheur d'une réflexion de l'élève sur sa progression et donc sur son apprentissage, mais aussi le déclencheur d'un dialogue entre élève et professeur pour qu'il puisse le guider dans l'apprentissage de son autorégulation.

### **3.2.2. L'autonomie**

En ce qui concerne l'autonomie, 14 élèves se sont sentis plus autonomes dans leur travail, 8 moyennement, 3 pas du tout et un ne sait pas. Dans l'ensemble, les élèves ont donc eu relativement conscience que le plan de travail a été un vecteur de plus d'autonomie. Pour eux, être autonome a surtout signifié « faire soi-même ». R. témoigne :

*« C'était à nous de chercher nos erreurs, de chercher nos réponses dans les documents ; mais aussi de partager nos connaissances pour la tâche finale avec d'autres groupes. » R.*

R. s'est donc sentie autonome car elle a dû faire par elle-même et s'autocorriger. Elle évoque aussi le fait de devoir mutualiser ses compétences avec les membres de son groupe lors de la tâche finale, qui a été un vecteur d'autonomie pour elle. Cela fait écho à notre analyse précédente sur l'intérêt que chacun puisse apporter une compétence différente pour la réalisation d'une tâche. D'autres élèves comme H. l'ont aussi évoqué :

*« C'était très intéressant car j'ai travaillé sur ce que je voulais et aussi chacun peut dire des choses sur ce qu'il a fait de son côté, ce qui enrichit tout le monde. » H.*

Tout comme H., 22 élèves ont aimé avoir le choix, et beaucoup l'ont appuyé dans leurs commentaires. Cette notion de choix est une composante majeure de l'autonomie, comme définit en chapitre 1. Le plan de travail semble donc avoir été vecteur d'autonomie à travers la possibilité de faire des choix, comme en témoigne A. :

« *[J'ai aimé] parce que je peux choisir mes priorités et mon ordre de travail.* ». Cela semble aussi avoir été bénéfique à une élève de profil R, en lui permettant de choisir des activités adaptées à son niveau :

« *J'ai aimé le plan de travail car ça nous a permis d'être autonome, ça donnait plus de libertés et j'ai aimé avoir le choix car sans plan de travail des fois on fait des choses qu'on sait déjà car on n'a pas le choix.* » Al.

Enfin, notons que si une majorité a apprécié cette autonomie (18 élèves) les résultats montrent que cela n'a pas été évident pour tout le monde : 6 élèves ont moyennement aimé, un élève n'a pas aimé et un ne sait pas. Un élève qui a aimé moyennement explique :

« (...) *d'un côté vous n'étiez pas trop là pour nous aider car on était en autonomie. Je pense que je préfère quand vous faites cours à tout le monde.* » Anonyme.

Ces résultats suggèrent que l'autonomie s'apprend, et qu'il ne s'agit pas simplement de mettre les élèves en autonomie pour qu'ils soient autonomes. Un travail d'accompagnement supplémentaire serait à mettre en place avec ces élèves si l'expérimentation se poursuivait. Cela fait écho au plan de travail de Connac (2009) évoqué en chapitre 1, qui propose différents niveaux d'autonomies selon les besoins des élèves.

### **3.2.3. La motivation**

Concernant l'intérêt porté aux activités, 21 ont répondu être intéressés, 5 moyennement et aucun pas du tout. Parmi ces 21, 12 ont été plus intéressés que d'habitude. Il semblerait donc que le groupe a été globalement motivé par la séquence et qu'une partie des élèves ait été particulièrement motivée par le plan de travail. De plus, aucun n'a affirmé s'être plus ennuyé avec le plan de travail. Finalement, c'est dans les commentaires que transparait le plus ce qui a été vecteur de motivation dans l'utilisation du plan de travail. Il s'agit de la possibilité de planifier à l'avance et soi-même son apprentissage qui a été un facteur important de motivation chez les élèves, en atteste ces différents témoignages :

« Je travaille mieux avec un plan parce que le travail est plus organisé et dans ma tête je savais à l'avance quoi apprendre et ce que j'allais apprendre grâce au parcours. » S.

« J'ai beaucoup aimé car nous savions à l'avance tout le travail à faire » C.

« [j'ai aimé] savoir dès le début toutes les notions que nous allions apprendre. » F.

R. préfère le plan de travail « Pour ne pas se perdre dans le travail et les compétences demandées » R.

D'après ces affirmations, le plan de travail permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux et ainsi de pouvoir mieux anticiper le travail à fournir. Cela passe aussi par le fait de pouvoir se fixer ses propres objectifs :

« [j'ai aimé] car le travail ne sert pas à « rien », on a un objectif précis à atteindre, ce qui est d'autant plus intéressant pour la progression personnelle. » N.

« Ça fixe un objectif dès le début de la séquence » M.

Grâce à cela, « On comprend ce qu'on doit faire c'est plus facile » dit C.

Le plan de travail permet donc de savoir où on va mais aussi où on en est :

« Je préfère le plan car je vois grâce à celui-ci où j'en suis dans mon travail. » L.

« Cela m'a guidé et m'a beaucoup aidé à structurer mes idées » S.

Les élèves ont donc été motivés par le plan de travail car il leur a permis de se fixer leurs objectifs, de planifier comment les atteindre, et de mesurer leur avancée. En somme, le plan de travail a été motivant car il a aidé les élèves à autoréguler leurs apprentissages.

#### **3.2.4. La coopération**

Enfin, un dernier élément qui n'a pas fait l'objet de cette étude mais qui est ressorti significativement dans les questionnaires et qui mérite donc que l'on s'y attarde un instant est la coopération entre élèves suscitée par le plan de travail. En effet, dans le questionnaire beaucoup ont mentionné le fait qu'ils avaient apprécié pouvoir échanger avec leurs pairs, comme E., élève du profil D :

« J'ai aimé la façon de travailler en groupe. (...) On pouvait plus s'aider les uns les autres car on était en petits groupes. » E.

Connac (2016) a démontré dans une étude que le plan de travail favorisait la coopération entre élèves. Le retour des élèves dans cette étude semble en témoigner. Ici, cette coopération pourrait provenir de plusieurs facteurs. Les élèves étaient placés par parcours dans l'espace de classe, comme suit :

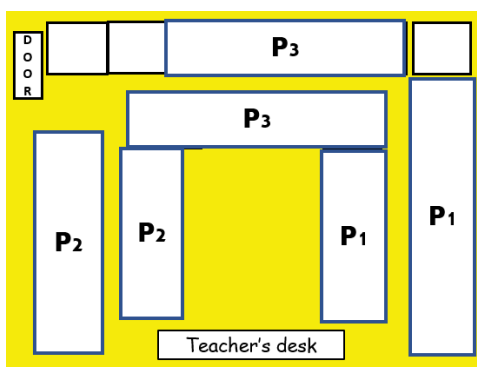


Figure 13 : Extrait 3 du Power Point de la séquence :  
le plan de classe selon le parcours choisi

Chacun choisissait sa place à l'intérieur de ces espaces et avait la possibilité d'échanger avec n'importe qui de son parcours à condition de respecter un certain niveau sonore. De plus les élèves étaient invités à s'entraider avant de poser leur question à l'enseignant. Ce fonctionnement semble avoir été favorable à la coopération entre élèves. De manière informelle, de petits groupes se sont formés au sein des parcours et des rôles se sont mis en place. Par exemple, l'élève possédant un smartphone avec un accès à internet était chargé de regarder les mots sur le dictionnaire bilingue en ligne pour tout le groupe. D'autres fonctionnaient plutôt en binôme. Aucun élève n'a travaillé complètement seul, mais il y avait différents degrés d'indépendance au sein des groupes et binômes. Certains se mettaient d'accord sur les réponses aux questions avant de les rédiger, chacun, sur leur fiche personnelle, alors que d'autres remplissaient leurs fiches seuls et n'échangeaient que lorsqu'ils avaient des interrogations. Il serait intéressant d'étudier plus en détail comment optimiser cette coopération durant le plan de travail.

### **3.3. Les limites du plan de travail**

Durant cette expérimentation, j'ai aussi été confrontée à certaines difficultés liées à l'utilisation du plan de travail en lycée pour l'enseignement d'une langue étrangère. Je ferai ici état des deux éléments qui m'ont posé le plus problème et qui mériteraient d'être retravaillés à l'avenir. Ces deux éléments sont liés : il s'agit de la mise en commun et de l'entraînement à l'expression orale.

#### **3.3.1. La mise en commun**

Dans son témoignage, V. met très bien le doigt sur ce problème :

*« Je préfère sans, quand on travaille tous ensemble, parce que du coup personne nous explique [pendant le plan de travail]. » V.*

Ce qui a en effet pu poser problème est le manque de mise en commun durant la phase de plan de travail. La mise en commun est un moment à la fois de vérification de la compréhension pour l'élève et pour l'enseignant, et de réajustement : si quelque chose n'a pas été bien compris par l'ensemble ou une partie de la classe, l'enseignant peut réajuster ses explications et s'assurer que toute la classe ait le même niveau de compréhension. La mise en commun est donc une activité importante de régulation pour la classe. Or, dans le plan de travail tel qu'il a été réalisé dans cette expérimentation, ce temps a parfois manqué. Il y a eu tout de même des moments de mise en commun pour la compétence grammaticale et la compétence pragmatique comme mentionné plus haut, à l'issue du plan de travail. Mais pendant le plan de travail, comment s'assurer que les documents ont été bien compris par les élèves ? Les fiches autocorrectives ne semblent pas pouvoir remplacer ce moment d'échange en groupe classe où l'enseignant valide (ou non) la compréhension de l'élève. Certains élèves auraient pu aller plus loin dans leur réflexion sur les documents s'il y avait eu une mise en commun. Je m'en suis rendu compte pendant le plan de travail mais je n'ai pas réussi à trouver le moment adéquat pour insérer une mise en commun, et ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord, comme chacun va à son propre rythme, il est difficile de trouver le moment opportun pour tous revenir au même point. De plus, comme il y a trois parcours, il aurait fallu faire une mise en commun par parcours pendant que les autres continuent à travailler en autonomie. J'ai eu l'occasion de le tester cela de manière très ponctuelle pour revenir sur des consignes ou points de langues mal compris par l'ensemble du parcours. Mais cela ne pouvait pas durer plus

de quelques minutes car les élèves non concernés qui restaient en autonomie perdaient en concentration pendant ce temps. Dans le futur, il me semble donc important de trouver un meilleur moyen d'incorporer une phase de mise en commun de la compréhension des documents. Peut-être en proposant à chaque groupe de présenter son parcours au reste de la classe.

De plus, la mise en commun est un moment important pour une autre raison : elle est un moment où l'on peut s'entraîner à l'expression orale en anglais, ce qui a été une autre limite de cette expérimentation.

### **3.3.2. *Entraînement à l'expression orale***

En effet, durant le plan de travail, les élèves ont eu trop peu d'occasions pour s'exprimer dans la langue cible. Les élèves n'ont pas été incités à communiquer en anglais entre eux pour s'entraider car la coopération était une priorité par rapport à l'expression en langue cible. Mais cela pourrait être quelque chose à développer, une fois les élèves habitués au fonctionnement en plan de travail, en leur apportant les outils linguistiques nécessaires pour le faire. Le seul moment où l'oral a été travaillé est pour la compétence phonologique, les élèves devaient s'entraîner à écouter et répéter des mots en se concentrant sur l'accentuation syllabique. Ces activités auraient pu être davantage développées et mises en valeur pendant la séquence, pour donner lieu à un véritable entraînement à l'oral, en proposant plusieurs activités pour passer du mot accentué isolé à la phrase par exemple. Mais comment l'enseignant peut-il vérifier la prononciation si chacun travaille à son rythme en autonomie ? L'enregistrement des élèves peut être une piste à exploiter. On pourrait aussi s'appuyer sur des élèves ressources : un groupe d'élèves serait chargé de vérifier la prononciation et d'entraîner les autres. Quoiqu'il en soit, lors de la mise en place d'un plan de travail dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, il semble important de se poser la question de l'entraînement à l'expression orale, car cela ne va pas de soi avec un tel mode de travail.

## Conclusion

Pour conclure, cette étude a montré qu'une adaptation du plan de travail de Freinet pour l'apprentissage d'une langue étrangère au lycée était possible et pouvait être bénéfique pour les élèves à plusieurs niveaux. Tout d'abord nous avons montré que le plan de travail était vecteur d'autorégulation des apprentissages et de différenciation, deux notions qui ont leur importance pour la réussite de tous les élèves. Ensuite nous avons constaté que cette autorégulation générée par le plan de travail a bien eu un impact sur les résultats des élèves. En affinant notre analyse, nous avons vu que toutes les compétences communicationnelles étudiées en ont bénéficié, et plus particulièrement la compétence culturelle. Ceci est intéressant car si l'on se réfère aux programmes pour l'enseignement des langues vivantes, on voit que l'accent est mis sur le développement de cette compétence (Ministère de l'Education Nationale, 2015). De plus, si tous les profils d'élèves ont bénéficié du plan de travail, ce sont pour les élèves en difficulté et en refus de travail que le résultat a été le plus significatif. Ces résultats montrent qu'il serait intéressant de développer l'utilisation de cet outil dans le cadre de la prise en compte de la diversité des élèves pour la réussite de tous. Enfin le ressenti des élèves a lui aussi mis en évidence l'aspect autorégulateur du plan de travail. Les élèves eux-mêmes reconnaissent que le plan de travail leur a permis de se fixer des objectifs, de planifier les moyens d'y parvenir, et de suivre puis d'évaluer leur progression, ce qui a été une source de motivation forte pour la plupart d'entre eux.

Pour aller plus loin, on peut se poser la question suivante : serait-il intéressant de systématiser l'utilisation du plan de travail en classe ? Si nous avons tiré les bénéfices du plan de travail dans cette étude, nous nous sommes aussi heurtés à certaines de ses limites, dans la manière dont il a été utilisé ici en tout cas. Si le plan de travail permet d'individualiser l'apprentissage, il ne s'agit pas que celui-ci soit au détriment des échanges collectifs, ce qui pose particulièrement problème dans une classe de langue où l'entraînement à l'expression orale est essentielle. En revanche il semble tout à fait possible de développer les moments collectifs et d'échanges à l'oral pendant le plan de travail, en ritualisant des moments d'échanges au sein des parcours puis en classe entière par exemple. Ainsi en ce qui concerne la systématisation du plan de travail, je dirais que l'apprentissage avec et sans plan de travail sont

complémentaires plutôt qu'exclusifs. On pourrait envisager d'insérer une ou deux séquences en plan de travail pendant l'année scolaire. Cela permettrait de développer l'autorégulation des élèves et de donner l'opportunité aux élèves qui sont habituellement en échec de réussir grâce à un nouveau format d'apprentissage. Ensuite, on peut imaginer repasser à un format plus conventionnel, avec le bénéfice de ce que les élèves auront appris en plan de travail : leur capacité à s'autoréguler, ou encore la conscience qu'ils peuvent eux aussi réussir.

Enfin, le plan de travail pourrait être un outil particulièrement intéressant dans le cadre de l'enseignement à distance (comme cela est le cas lors du confinement en cette fin d'année scolaire 2020). En effet, d'après le témoignage d'élèves et de collègues, et ma propre expérience d'enseignement à distance dans ces conditions, l'une des difficultés pour les élèves, encore plus qu'en présentiel, est de comprendre ce que l'on attend d'eux. Quel est le travail à faire, pour quand, pour qui... et pourquoi ? Beaucoup d'élèves ont des difficultés à se repérer dans la masse d'informations et de consignes qui leur sont transmises par divers canaux, qu'ils ne maîtrisent par ailleurs pas toujours. Or nous l'avons vu, ce qui a été le plus motivant pour les élèves lors du plan de travail est la visibilité qu'ils avaient sur le travail à accomplir. De plus, ce travail peut être accompli avec une plus grande autonomie, et est donc d'autant plus adapté à l'enseignement à distance. Ainsi, il serait très intéressant de travailler sur une adaptation du plan de travail pour l'enseignement à distance.

## Références bibliographiques

Chi, Michelene T. H. & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.

Cnesco. (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour la classe*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.

Connac, S. (2010). Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ? *Spirale*, 45, 53-68.

Connac, S. (2012). Analyse de contenu de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves ? *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 323-349. doi:10.7202/1019609ar

Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation*, 41 <http://journals.openedition.org/edso/1725>

Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15.

De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., & Vandeveldel, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 71, 214-225

Freinet C. (1948). Plans de travail. *Brochure d'Education Nouvelle Populaire*, 40 <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11164>

Ministère de l'Education Nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel*, 30 <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

Ministère de l'Education Nationale. (2015). Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée. *Eduscol* [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues\\_vivantes/42/6/RA16\\_langues\\_vivantes\\_ancrer\\_apprentissage\\_culture\\_568426.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/42/6/RA16_langues_vivantes_ancrer_apprentissage_culture_568426.pdf)

Paris, S. G., & Winograd, P. (1999). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. *Contextual teaching and*

*learning: Preparing teachers to enhance student success in the workplace and beyond.* Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education; Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Paris, S. G., & Paris, A. (2001). Classroom Application of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.

Proust, J., (2019). Métacognition, les enjeux pédagogiques de la recherche. *Conseil Scientifique de l'Education Nationale*. [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conseil\\_scientifique\\_education\\_nationale/Metacognition\\_GT5.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Metacognition_GT5.pdf)

Raymond, G., Barry, S., Plourde, Y. (2018). Le plan de travail : un organisateur réfléchi et efficace pour l'enseignement au primaire. *Revue hybride de l'Education*, 2(1), 42-55

## Table des annexes

Annexe 1. Le plan de travail.....	54
Annexe 2. Plan de travail : worksheet.....	55
Annexe 2.1. Page 1 .....	55
Annexe 2.2. Page 2 .....	56
Annexe 3. Fiche séquence.....	57
Annexe 3.1. Page 1 .....	57
Annexe 3.2. Page 2 .....	58
Annexe 4. Résultats à la tâche finale .....	59
Annexe 4.1. Classe expérimentale C1 .....	59
.....	59
Annexe 4.2. Classe témoin C2 .....	60
Annexe 5. Réponses au questionnaire .....	61

# Annexe 1. Le plan de travail

## Fiche Plan de Travail

NOM Prénom : ..... classe : .....

- 1 Choisis un PARCOURS. (Tu auras du temps pour travailler des éléments des autres parcours plus tard)
- 2 Coche la colonne « Je sais faire » (avant : x, après : ✓)
- 3 Coche la colonne « J'ai envie de savoir/faire ». Choisis les objectifs qui sont les plus importants pour toi.

J'ai envie de savoir/faire



### PARCOURS 1 Winds of Ecological Change

Je sais faire



Compétence de communication	❖ Compréhension orale			
Objectif culturel	❖ Un jeune écologiste américain célèbre et son association			
Objectif pragmatique	❖ Construire un discours			
Objectif grammatical	❖ Le conseil avec le modal SHOULD			
Objectif lexical	❖ Les problèmes environnementaux, les actions écologiques			
Objectif phonologique	❖ L'accentuation des mots			
Tâche Intermédiaire	❖ Aider un jeune écologiste à écrire sa prochaine vidéo			

J'ai envie de savoir/faire



### PARCOURS 2 The green lanterns of planet earth

Je sais faire



Compétence de communication	❖ Compréhension écrite			
Objectif culturel	❖ Un sommet sur le climat, Des associations environnementales			
Objectif pragmatique	❖ Faire un plan			
Objectif grammatical	❖ Faire le bilan avec le present perfect			
Objectif lexical	❖ Les actions écologiques, Les sommets pour l'environnement et les institutions			
Objectif phonologique	❖ L'accentuation des mots			
Tâche Intermédiaire	❖ Ecrire le plan d'un article sur une association écologique			

J'ai envie de savoir/faire



### PARCOURS 3 Students join the green side

Je sais faire



Compétence de communication	❖ Compréhension orale			
Objectif culturel	❖ Les universités anglophones prestigieuses			
Objectif pragmatique	❖ Les connecteurs logiques pour structurer ses idées			
Objectif grammatical	❖ Le nom verbal en -ING pour améliorer ses phrases			
Objectif lexical	❖ Les locaux, le personnel et les statuts universitaires, Le matériel, les énergies			
Objectif phonologique	❖ L'accentuation des mots			
Tâche Intermédiaire	❖ Faire un poster pour promouvoir l'écologie à l'université de Cambridge			

## Annexe 2. Plan de travail : worksheet

### Annexe 2.1. Page 1

#### Parcours 1 - WORKSHEET

Name: ..... class: .....

**STEP 1: Look at the "FEED 1" sheet and answer the following questions**

BONUS: Try to use this vocabulary to improve your answers	
Daily habits <i>Les habitudes quotidiennes</i>	In order to + V <i>de façon à</i>
An educational role <i>Une rôle éducatif</i>	Such as <i>tel que</i>
To address an issue <i>s'attaquer à un problème</i>	Then <i>ensuite</i>
To get involved in something <i>s'impliquer dans quelque chose</i>	Also <i>aussi</i>
To unite <i>s'unir</i>	
To make someone do something <i>faire faire quelque chose à quelqu'un</i>	

1. Look at the poster on the left side of the FEED. What is the goal of the poster?

.....

2. Look at the construction of SHOULD in the Help section. Use the information on the poster to give 3 pieces of advice to a friend, with should.

a. You should.....

b. ....

c. ....

3. Read the vocabulary from the Help section. Listen and repeat the vocabulary 2 or 3 times with the audio file "FEED 1 Vocab". *Concentre-toi sur l'accentuation des mots (la partie en rouge est accentuée)*

4. Watch the video twice (2 times) and take notes. He speaks very fast. DON'T PANIC! Only write a few key words.

.....

.....

.....

5. Read the questions a. b. c. d. Watch the video again and answer the questions, thanks to your notes.

a. Pick out information about the speaker.

**Parcours 1 - WORKSHEET**

Name: ..... class: .....

b. What are the main problems the speaker wants to address?

c. What are the solutions he found?

d. Explain what he wants us to do?

6. Look at the previous questions (a. b. c. d.). Can you see the different steps of his speech? Give a name to each step:

- a. ....
- b. ....
- c. ....
- d. ....

**STEP 2: Look at the correction "Parcours 1 CORRECTION".**  
*Surligne les éléments de réponses que tu avais trouvés dans une couleur. Surligne les choses nouvelles dans une autre couleur. Tu pourras mémoriser ce qui te semble le plus important.*

**STEP 3: Do the worksheet « construire un discours »**

**STEP 4: Regarde à nouveau la fiche plan de travail. As-tu atteint tes objectifs ? Si non, reviens sur les activités qui tu veux travailler davantage. Si oui :**

**Congratulations!**  
**You are ready to do the TRAINING TASK!**

## Annexe 3. Fiche séquence

### Annexe 3.1. Page 1

#### Seconde – Fiche Séquence 3 : Eco-logic

**Source :** « Eco-Logic » du manuel *English Sparks 2<sup>nde</sup>*

**Axe et problématique :** Sauver la planète, penser les futurs possibles. How can we help to preserve our planet?

**Tâche finale évaluée :** Make a video to help your schoolmates become more eco-friendly. (EOC)

#### Compétences travaillées

<b>Compétence culturelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un jeune écologiste américain célèbre et son association</li> <li>• Un sommet sur le climat</li> <li>• Des associations environnementales</li> <li>• Les universités anglophones prestigieuses</li> </ul>	
<b>Compétence pragmatique</b>	<b>Fonctionnelle</b>	Les connecteurs logiques pour structurer ses idées
	<b>Discursive</b>	Construire un discours Faire un plan
<b>Compétence linguistique</b>	<b>Grammaticale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le conseil avec le modal SHOULD</li> <li>• Le present perfect</li> <li>• Le nom verbal en -ING</li> </ul>
	<b>Lexicale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les problèmes environnementaux</li> <li>• Les actions écologiques</li> <li>• Les sommets pour l'environnement et les institutions</li> <li>• Les locaux, le personnel et les statuts universitaires</li> <li>• Le matériel, les énergies</li> </ul>
	<b>Phonologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'accentuation des mots</li> <li>• le phonème [h]</li> <li>• l'intonation de la phrase</li> </ul>
<b>Outils réflexifs</b>	Le plan de travail. L'autoévaluation.	
<b>Projet d'évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluations formatives :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Test vocabulaire + points de langue</li> <li>○ TI (EE): faire le plan d'un discours OU faire le plan d'un article OU faire un poster (au choix)</li> </ul> </li> <li>• Evaluation sommative : TF (EOC)</li> </ul>	

#### Supports

- **FEED 1:**
  - CE Poster *Protecting our planet starts with you*, National Oceanic and Atmospheric Administration, US Department of Commerce, 2018
  - CO Xiuhtezcatl Martinez's Speech
- **FEED 2:**
  - CE Article *Global Climate Action Summit – Our Thoughts*, American Forests, 2018
- **FEED 3:**
  - CE Poster *Play your Part in the Cambridge Green Challenge*, University of Cambridge, 2018
  - CO Drew Gildin Faust's Speech (for Harvard's Sustainability Celebration)

## Annexe 3.2. Page 2

### Déroulé des séances

Séance	Avec plan de travail	Sans plan de travail
1	Découverte thème, problématique et tâche finale	
2	Mise en place du plan de travail	FEED 1
3	Plan de travail	FEED 1
4	Plan de travail	FEED 1/2
5	Plan de travail	FEED 2
6	Plan de travail	FEED 2
7	Plan de travail -fin de la réalisation des tâches intermédiaires	Tâche intermédiaire
8	Mutualisation des compétences grammaticales	FEED 3
9	Mutualisation des compétences pragmatiques et correction de la tâche intermédiaire	FEED 3 et correction de la tâche intermédiaire
10	Préparation de la tâche finale	
11	Préparation de la tâche finale	

## Annexe 4. Résultats à la tâche finale

### Annexe 4.1. Classe expérimentale C1

	Compétences TF1						Total TF1	Total TF0
	Pragmatique /4	Culturelle /3	Phonologique /4	Grammaticale /4	Lexicale /3	Originalité Vidéo /2		
<b>Profil R (6 élèves)</b>								
XXX	3	3	4	4	3	1	18	17
XXX	4	2,5	3,5	4	3	2	18,5	19
XXX	4	2,5	4	4	2	2	18	17
XXX	4	3	4	4	3	2	20	19
XXX	4	3	4	4	3	2	20	19,5
XXX	3	3	3,5	4	3	2	18,5	17,5
<b>Moyenne Profil R</b>	<b>3,7</b>	<b>2,8</b>	<b>3,8</b>	<b>4,0</b>	<b>2,8</b>	<b>1,8</b>	<b>18,8</b>	<b>18,2</b>
<b>Profil M (10élèves)</b>								
XXX	4	3	3	4	3	2	19	15,5
XXX	4	2	2	3	2	2	15	14,5
XXX	3	2	2,5	3	1,5	2	16	13
XXX	4	3	2,5	3	2	2	16,5	16,5
XXX	4	3	3	3,5	3	2	18,5	19
XXX	4	3	3,5	3,5	3	2	18,5	14
XXX	4	3	4	4	3	2	20	14
XXX	3	3	3	2,5	2	2	16,5	15,5
XXX	3	3	2,5	2,5	2	2	16	16
XXX	3	3	4	4	3	2	20	13,5
<b>Moyenne Profil M</b>	<b>3,6</b>	<b>2,8</b>	<b>3,0</b>	<b>3,3</b>	<b>2,5</b>	<b>2,0</b>	<b>17,6</b>	<b>15,2</b>
<b>Profil D (8élèves)</b>								
XXX	3	1,5	1	3	1,5	1	11	10,5
XXX	3	1,5	3,5	2,5	2	1	13,5	7,5
XXX	4	1,5	2,5	2	2	2	15,5	10,5
XXX	4	2	1,5	2	2	2	13,5	10
XXX	3	3	3	2,5	2	2	15,5	10
XXX	3	3	1,5	1,5	2	2	13	8
<b>Moyenne Profil D</b>	<b>3,3</b>	<b>2,1</b>	<b>2,2</b>	<b>2,3</b>	<b>1,9</b>	<b>1,7</b>	<b>13,7</b>	<b>9,4</b>
<b>Profil RT (2 élèves)</b>								
XXX	3	3	2,5	2,5	1	2	15	/
XXX	3	2	3	2	1,5	2	14,5	/
<b>Moyenne RT</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>	<b>2,75</b>	<b>2,25</b>	<b>1,25</b>	<b>2</b>	<b>14,75</b>	<b>/</b>
<b>MOYENNE CLASSE (26 élèves)</b>	<b>3,4</b>	<b>2,6</b>	<b>2,9</b>	<b>3,0</b>	<b>2,1</b>	<b>1,9</b>	<b>16,2</b>	<b>14,2</b>

## Annexe 4.2. Classe témoin C2

	Compétences TF1						Total TF1	Total TFO
	Pragmatique /4	Culturelle /3	Phonologique /4	Grammaticale /4	Lexicale /3	Originalité Vidéo /2		
<b>Profil R (6 élèves)</b>								
XXX	4	3	4	4	2	2	19	20
XXX	2,5	2,5	3,5	3	3	2	16,5	17,5
XXX	4	3	4	4	3	2	20	19
XXX	3	2,5	3,5	3	3	2	17	19
XXX	4	2	3	3	3	2	17	18
XXX	4	3	4	4	2	2	19	20
<b>Moyenne profil R</b>	<b>3,6</b>	<b>2,7</b>	<b>3,7</b>	<b>3,5</b>	<b>2,7</b>	<b>2,0</b>	<b>18,1</b>	<b>18,9</b>
<b>Profil M (12 élèves)</b>								
XXX	4	3	4	4	2	2	19	16
XXX	3,5	2	2,5	3	3	2	16	16,5
XXX	3,5	2	2,5	3	3	2	16	15
XXX	3,5	2	2,5	3	3	2	16	18
XXX	4	1	3	3	1	2	14	16
XXX	3	2	2	3	2	2	14	14,5
XXX	3	2	1,5	3	2	2	13,5	15
XXX	2,5	2,5	3	3	2,5	2	15,5	13,5
XXX	3	2	3	2,5	1,5	2	14	12,5
XXX	4	1	3	3	1	2	14	16,5
XXX	2,5	2,5	2,5	3	1	2	13,5	14
XXX	3	2	2	3	2	2	14	10,5
<b>Moyenne Profil M</b>	<b>3,3</b>	<b>2,0</b>	<b>2,6</b>	<b>3,0</b>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>	<b>15,0</b>	<b>14,8</b>
<b>Profil D (6 élèves)</b>								
XXX	2	2	1,5	1	1	1,5	9	8,5
XXX	2	1,5	2,5	1,5	1	1	9,5	9,5
XXX	2	1,5	2	2	1	1	9,5	8
XXX	2	1	2	1	0	1	7	8,5
XXX	2	1,5	2	1,5	1,5	2	10,5	10
XXX	2	1	2	2,5	1,5	1	10	9
<b>Moyenne D</b>	<b>2,0</b>	<b>1,4</b>	<b>2,0</b>	<b>1,6</b>	<b>1,0</b>	<b>1,3</b>	<b>9,3</b>	<b>8,9</b>
<b>MOYENNE CLASSE (26 élèves)</b>	<b>3,0</b>	<b>2,0</b>	<b>2,8</b>	<b>2,7</b>	<b>1,9</b>	<b>1,8</b>	<b>14,3</b>	<b>14,2</b>

## Annexe 5. Réponses au questionnaire

	Oui		Moyennment	Non	Ne sait pas
	plus que d'habitude	comme d'habitude			
<i>J'ai l'impression d'avoir progressé.</i>	10	9	5	0	1
<i>J'ai atteints les objectifs que je m'étais fixé.</i>	13		10	3	0
<i>Je me suis intéressé(e) aux activités.</i>	12	9	5	0	0
<i>Je me suis ennuyé(e).</i>	0	0	7	19	0
<i>Je me suis senti(e) plus autonome dans mon travail.</i>	14		8	3	1
<i>J'ai aimé être autonome</i>	18		6	1	1
<i>J'ai aimé avoir le choix</i>	22		3	1	
<i>Je préfère travailler avec un plan de travail que normalement.</i>	16		7	1	2
<i>J'ai aimé travailler avec le plan de travail.</i>	21		2	1	2

**Chloé CHAUCHAT**

## **Le plan de travail : un outil d'autorégulation et de différenciation au service de l'apprentissage des langues**

Résumé :

Cette étude vise à déterminer l'impact du plan de travail de Freinet sur la réussite des élèves. Il est d'abord argumenté que le plan de travail est un outil qui permet l'autorégulation de l'apprentissage et la différenciation pédagogique. Ensuite, une expérimentation du plan de travail lors d'une séquence en anglais en classe de seconde cherche à mesurer son impact sur la réussite des élèves à la réalisation d'une tâche finale. Les résultats montrent que les élèves ayant utilisé un plan de travail ont mieux réussi la tâche finale que ceux qui ne l'ont pas utilisé. Plus particulièrement, la compétence culturelle a été mieux mobilisée par ces élèves. Enfin, les élèves en difficulté et ceux initialement en refus de travail ont particulièrement bénéficié de ce format d'apprentissage.

Mots-clés : plan de travail, autorégulation, différenciation, autonomie, autoévaluation

Abstract :

This study aims at evaluating the impact of Freinet's work plan on students' academic success. It is first argued that the work plan is a tool promoting self-regulated learning and differentiation. Then, an experiment of the work plan during the study of a unit in English in the first year of French high school seeks to measure its impact on students' success at accomplishing a final task. The results show that the students who used the work plan better accomplished the final task than those who did not. The cultural skill especially was better used by students. Finally, students with difficulties, as well as those usually refusing to engage in work, particularly benefitted from that learning format.

Keywords : work plan, self-regulated learning, differentiation, autonomy, autoevaluation