

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

41 | 2016

Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs – Varia

Dossier

Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail

SYLVAIN CONNAC

<https://doi.org/10.4000/edso.1725>

Résumés

Français English

L'outil d'enseignement « plan de travail », introduit par Helen Parkhurst au début du XX^{ème} siècle, est un document sur lequel chaque élève trouve des activités d'apprentissage à sa portée. Il permet à l'enseignant de prendre en compte la diversité de ses élèves. Si l'enseignant est sans cesse sollicité sur des problèmes très différents, il se sent très vite dépassé et a la tentation de revenir à une pédagogie traditionnelle, plus facile à gérer. Cette recherche s'est intéressée à l'opinion des élèves de cycle III d'école primaire qui pratiquent le plan de travail quotidiennement. Ils ont été interrogés via un questionnaire administré par leur enseignant. Plus de mille élèves français ont ainsi pu donner leur avis sur la nature de l'autonomie, la coopération entre pairs et les attitudes responsables que développe un plan de travail.

The educational tool « work plan », introduced by Helen Parkhurst at the beginning of the twentieth century, is a document in which each student can find learning activities within his or her reach. It allows the teacher to take into account the diversity of his or her students. If the teacher is constantly being solicited by different problems, he or she feels quickly overwhelmed and is tempted to return to a traditional pedagogy, which is easier to manage. This research was interested in the opinions of Cycle III primary school students who practise daily work plans. They were questioned via a questionnaire administered by their teacher. More than a thousand French students were able to give their opinions on the nature of autonomy, cooperation between peers and responsible attitudes which a work plan develops.

Entrées d'index

Mots-clés : autonomie, coopération, école primaire, initiative, plan de travail, responsabilisation

Keywords: autonomy, cooperation, primary school, initiative, workplan, empowerment

Texte intégral

- 1 Le socle commun de connaissances et de compétences correspond au minimum à maîtriser par chaque élève français à la fin de sa scolarité obligatoire. Depuis 2005, il regroupe les connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour « *réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen*.¹ » Les compétences relatives aux piliers 6 (Les compétences sociales et civiques) et 7 (L'autonomie et l'initiative) du socle commun revêtent une dimension transversale. Cela signifie qu'elles ont un statut d'une égale importance à celles des autres piliers (Décret du 11 juillet 2006, p. 4.) mais qu'elles ne disposent pas de durée spécifique d'enseignement. Il est donc demandé aux enseignants de développer les apprentissages tout au long du temps passé par leurs élèves à l'école, ce qui favorise le caractère polyvalent de leur fonction dans le premier degré (Baillat, G., Espinoza, O., & Vincent, J., 2001). Le socle commun participe donc à la vaste entreprise de refonte des systèmes éducatifs vers davantage de démocratisation des apprentissages. Le but n'est plus seulement d'exercer un principe d'égalité, mais de s'intéresser à ce qu'apprennent les élèves pour accompagner les meilleurs vers ce qu'ils sont capables d'apprendre et les plus fragiles vers les repères minimum fixés par le socle. À ce titre, les pédagogies systématiquement uniformes et collectives ne répondent plus aux enjeux actuels de la scolarisation. Ainsi donc, cet article s'intéressera aux voix ouvertes par un outil pédagogique précis : le plan de travail. Il a été pensé pour que les enseignants puissent agir face aux inégalités scolaires, de manière transversale aux disciplines d'enseignement, sans externalisation des élèves. « *Nous pensons qu'au moins une institution didactique est susceptible de constituer une réponse aux reproches des sociologues : le plan de travail. Notre thèse est que le rapport au savoir, clé dans le problème des inégalités scolaires, est précisément travaillé par cette technique.* » (Gégout, 2013, p. 1) Cette recherche n'étudiera pas les impacts des pédagogies avec plan de travail sur les apprentissages scolaires. Elle proposera plutôt un éclairage inédit sur ce qu'en disent les principaux concernés : les élèves qui l'utilisent au quotidien. Comment les élèves d'école primaire (du cycle III) vivent-ils la pratique du plan de travail en classe ? Que disent-ils en particulier de ce qu'ils apprennent en matière de gestes coopératifs, de comportements responsables et d'attitudes autonomes ?
- 2 Ce ne sera toutefois pas l'objet de cette recherche qui présentera les représentations des élèves utilisant le plan de travail, autour des domaines de l'autonomie, la responsabilité et la coopération.

Caractérisation de l'outil pédagogique « plan de travail »

- 3 En pédagogie, l'outil « plan de travail » est historiquement issu du Plan Dalton, la première méthode d'individualisation pédagogique créée en 1920 aux Etats-Unis par Helen Parkhurst (Gillig, 1999, p. 16), en appui sur les travaux de M. Montessori, J.

Dewey et C. Washburne (Houssaye, 2009, p. 313). Ce plan poursuivait trois objectifs : relier le travail scolaire aux besoins et intérêts des élèves, les aider à développer leur sens des responsabilités vis-à-vis des autres et promouvoir l'interdépendance et l'esprit de communauté. (Eisenmann, 1998, p. 112, Guisen, 1930, p. 13) Il consistait en un programme préétabli par l'enseignant, faisant l'objet d'un contrat avec l'élève qu'il s'engage à honorer. Le suivi se faisait par l'intermédiaire de graphiques favorisant l'autocontrôle des apprentissages. (Ravestein, 1999, p. 30) Ces pratiques s'appuyaient sur les travaux de Claparède (1920) postulant que plus l'enseignement est adapté aux profils des élèves, plus ceux-ci progressent. Aux origines, H. Parkhurst utilisait les termes de « carte de classe », « carte de laboratoire » et de « contrat » pour désigner le document qui servait de planification du travail des élèves. (Guisen, 1930, p. 22) A priori, nous parlons aujourd'hui de « plan de travail » par contraction du « plan Dalton » et de ce « contrat de travail. » A noter que, dans le Plan Dalton, le contrat de travail correspondait à un document servant pour toute la classe, sous forme d'un tableau à double entrée, avec en ordonnée les prénoms des élèves et en abscisse la numérotation des items de travail.

4 En France, c'est une innovation introduite par Elise et Célestin Freinet (Connac, 2009, p. 96). Ils se sont démarqués clairement des visées tendues par le Plan Dalton : « *Il était logique que le pays qui a taylorisé et rationalisé l'industrie, qui a inventé le travail à la chaîne, essayât aussi le premier de tayloriser l'enseignement. Produire plus avec moins d'efforts, augmenter l'auto-contrôle individuel qui libère apparemment l'ouvrier ou l'instituteur, c'est, nous le reconnaissons, une tendance louable du point de vue humain. Le mal – et il est suffisamment grave – est que l'écolier bourre consciencieusement sa mémoire au préjudice de son développement intellectuel, moral et social.* » (Freinet, 1969, p. 135) Utilisé à l'école de Vence, le plan de travail souhaitait le lien entre la vie et les techniques de travail par le recours à une pédagogie coopérative. Il avait la forme d'un document propre à chacun. Les élèves y notaient les activités à réaliser au cours de la semaine, puis grisaient ce qui avait été effectué. Cela permettait de dresser un double bilan : à partir de ce qui restait à terminer (et qui faisait généralement l'objet d'un report sur le plan de travail suivant) et en fonction de la forme que prenait le graphique présent en bas du plan de travail. Ce bilan était conjointement fait par l'élève et le maître. Le plan de travail était enfin envoyé dans les familles de manière à ce que les parents puissent le signer.

5 Actuellement, à l'école Freinet de Vence, le plan de travail correspond à une feuille recto-verso sur laquelle figurent (Gégout, 2013) :

- différentes grilles relatives à des disciplines scolaires (Orthographe, Calcul, Problèmes, ...)
- les responsabilités choisies par le propriétaire du plan
- un graphique pour l'évaluation du plan
- les critères d'autonomie, pour une évaluation quotidienne des règles de travail (arriver à l'heure, dire bonjour, avoir son matériel, ...)
- un espace bilan : pour l'élève, l'enseignant et les parents de l'élève.

6 Le plan de travail peut donc être entendu comme un document adapté à chaque élève, sur lequel celui-ci 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, note la réalisation des travaux, évalue l'ensemble en fin de période de validité du plan afin d'élaborer le plan de travail à venir. La planification du travail s'effectue à partir de supports et matériels qui proposent une progressivité : les élèves n'en sont pas tous aux mêmes étapes. Des systèmes de suivi des travaux (tableaux à double entrée, logiciels, applications, ...) permettent d'accompagner les avancées des élèves. L'enseignant valide le travail

• ...

9 En effet, si l'enseignant est sans cesse sollicité sur des problèmes très différents, il se sent très vite dépassé et a la tentation de revenir à une pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014), plus facile à gérer. (Barré, 2002, p. 20) Les pédagogues français, qui prônent ces formes d'apprentissages, ont toujours tenté de montrer comment le travail autonome, qu'ils préconisent, diffère du travail indépendant, qu'ils critiquent, tout en reconnaissant leur dette. Il s'agit pour eux de se dissocier de l'origine tayloriste américaine du travail indépendant. (Houssaye, 2006) En même temps, il semble y avoir consensus sur le fait que l'autonomie est l'une des grandes valeurs à partir de laquelle on mesure et on évalue la dignité des uns et des autres, voire l'entrée dans l'humanité. (Lahire, 1999, p. 290, Gasparini, 2009) Les enjeux de l'autonomie dépassent donc le cadre de l'école, ils sont en lien étroit avec ceux de la citoyenneté. (Pagoni, 2004)

L'autonomie

10 Fréquemment utilisée, la notion d'autonomie mérite une caractérisation fine, en particulier lorsqu'elle est attachée à la pratique d'un plan de travail. R. Gasparini a notamment pu montrer toute la polysémie employée par les enseignants à son sujet, variant selon les configurations pédagogiques convoquées : « *Il n'est pas autonome, il faut toujours être derrière lui pour qu'il se mette au travail* », « *C'est un élève qui est assez autonome, il ne pose pas de problème de discipline.* » « *L'autonomie, elle connaît, c'est un peu une enfant sauvage.* » (Gasparini, 2004, p. 42) Etymologiquement, l'autonomie signifie la gestion de soi, ou, comme le rappelle Ph. Meirieu en reprenant Pestalozzi, « *ce qui permet à chacun de se faire œuvre de lui-même.* » (Meirieu, 1998, p. 76) Héloïse Durler parle de gouvernement de soi. « *La notion d'autonomie est étroitement liée à une vision de l'individu qui met l'accent sur la liberté de choix, la gouvernance de soi et l'épanouissement personnel.* » (Durler, 2015, p. 9) Ainsi donc, l'autonomie correspondrait aux capacités à pouvoir effectuer des choix, situations vectrices de socialisation. (Dubet, Martucelli, 1996) Nous entendrons donc dans cette étude par autonomie la capacité d'une personne à faire des choix tout en obéissant à sa propre loi, celle qu'elle se soumet pour évoluer librement au sein de son groupe d'appartenance. Cette idée s'oppose à celle de dépendance ou de contrainte subie par un individu privé de sa liberté ou qui obéit à d'autres lois que la sienne. (Leselbaum, 1994, p. 97) Notons que nous nous appuyons sur une conception valorisée de l'autonomie, certains sociologues la considérant comme un « leurre » au regard de la force de la reproduction sociale. (Bourdieu, 1979)

11 Dans la sphère éducative, deux approches de l'autonomie se complètent. (Join-Lambert Milova, 2006) La première concerne l'apprentissage : est autonome, un élève qui est capable de prendre le contrôle de ce qu'il apprend. (Benson, 2001) Cela correspond au sentiment de réinvestir par soi-même ce que l'on s'est construit. Il s'agit d'une autonomie de volonté. La seconde acception reconnaît l'autonomie d'un élève lorsqu'il se manifeste comme un sujet capable de subvenir à ses besoins, c'est-à-dire qu'il investit un certain nombre d'espaces de liberté pour y prendre des initiatives personnelles. Lorsqu'il est autonome, l'élève n'est plus un subordonné, il peut ne pas considérer l'école comme un lieu de consommation, plutôt comme un espace d'engagements, d'actions, de constructions et d'apprentissages. Il peut devenir l'acteur de ses études à travers les libertés dont il dispose. Cette conception de l'autonomie est en lien étroit avec les théories motivationnelles de l'apprentissage. (Prince, 2009)

- 12 Dans l'usage d'un plan de travail, un élève autonome sera considéré comme quelqu'un qui se fixe ses propres objectifs, respecte les règles qui lui permettront d'aboutir, a la possibilité de choisir les méthodes, outils et conditions pour apprendre et 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. « *Parce qu'il a intériorisé ces règles, il est capable de s'auto-contraindre.* » (Durler, 2015, p. 27) 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)
- 13 Le plan de travail devient un outil de développement de l'autonomie lorsqu'il incite les élèves à se fixer des objectifs (parfois sous forme de défis), à faire des choix quant à leur réalisation et à rendre compte du travail réalisé. Même si elle est identifiée comme participant au socle commun, cette autonomie n'est pourtant pas une fin en soi. Elle sert explicitement l'optimisation du rapport au savoir par un travail sur le sens de l'activité des élèves. « *Mais pourquoi les élèves ont-ils du mal à trouver du sens à l'école ? Le savoir leur apparaît souvent déconnecté de son usage, coupé même de la pensée parce que non relié à un usage opérationnel. (...) la connaissance leur apparaît comme autant de pièces d'un puzzle qu'on présenterait en vrac sans jamais avoir à composer une maquette avec. L'école passe en revue des savoirs démontés que les élèves ont peu fréquemment à utiliser pour construire des cohérences. Les savoirs ne sont pas vécus au futur.* » (Develay, 1996, p. 88) C'est donc le processus de dévolution (Brousseau, 1990) que l'autonomie vise, voyant les élèves s'approprier les tâches scolaires confiées par les enseignants par l'exercice de libertés suscitant du choix et des latitudes.

La responsabilisation

- 14 De la même manière qu'avec l'autonomie, la notion de responsabilité est à lier au rapport au savoir des élèves. Bernard Charlot (2001) définit le rapport au savoir comme l'ensemble organisé de relations qu'un sujet humain entretient avec tout ce qui relève de l'« apprendre » et du « savoir ». Il propose aussi une autre définition, plus intuitive, décrivant le rapport au savoir comme l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet tel que : un « contenu de pensée », une activité, une personne, une relation interpersonnelle, un lieu, une situation, une occasion, une obligation. Il s'agit également d'un rapport au langage, d'un rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, mais aussi d'un rapport aux autres et à soi-même.
- 15 C'est pour cela que le concept de responsabilisation mérite lui aussi d'être caractérisé. Il est, dans cette étude, conçu comme l'action de rendre quelqu'un responsable ou de donner à quelqu'un le sens des responsabilités. La responsabilisation fait ici référence à un choix qui mène à l'action (Simon, 1993), l'intention étant de trouver un équilibre entre un déni de responsabilité et une responsabilité trop lourde à assumer. (Vieillard-Baron, 1994) Dans la même logique, nous empruntons à J.B. Paturet son sens du concept responsabilité : La responsabilité est le fait de répondre totalement de ses actes et de les assumer. (Paturet, 1995, p. 101) Elle se propose comme éthique de l'engagement (pour l'avenir), éthique de la singularité (reconnaissance de ce qui échappe à toute maîtrise) et éthique du don (envisage sa propre fin). Est reconnu comme responsable quelqu'un qui est réfléchi, qui a la charge d'une fonction ou qui accepte de subir la conséquence de ses actes, accepte d'en répondre. Cette acceptation consiste à s'obliger de réparer le dommage causé, de réparer une faute, de remplir un devoir ou une obligation. Si être capable d'effectuer des choix selon sa propre loi

correspond à l'autonomie, le fait de les assumer caractérise la responsabilité. Se retrouve ici la notion de prise en charge (Tronto, 2009).

16 Les pratiques éducatives sont fondées sur cette notion de responsabilité. (Sauvé, 2000) Ainsi, un élève peut être reconnu comme responsable lorsqu'il se montre réfléchi dans ses actes en envisageant, avant qu'elles se produisent, leurs éventuelles conséquences, avec pour principe de « *concevoir le présent comme un passé pour demain.* » (Colloque des 15 et 16 décembre 2010 – ISHS Brest) L'élève responsable est celui qui est maître de ses choix, qui fait des choix informés et qui se montre capable d'agir au sein de la classe et de l'école en conformité avec les normes scolaires. (Hagège, 2009, p. 111) Cela se traduit dans plusieurs domaines :

- la réalisation de responsabilités inhérentes à la vie de la classe (participer à ce qui n'est pas toujours du domaine des intérêts particuliers – développer de l'altruisme),
- le fait d'accepter de réparer ses erreurs (et donc de ne pas les nier ou les fuir, pour mieux apprendre),
- l'acceptation de réaliser avec sérieux les tâches scolaires qui lui sont réservées, malgré les contraintes connexes.

17 Le plan de travail peut devenir un support de responsabilisation lorsqu'il permet de reconnaître les responsabilités acceptées par les élèves au sein de la classe, d'autoriser l'autoévaluation du travail scolaire (sous forme d'évaluation de chaque travail ou de bilan global), de symboliser le sérieux avec lequel le travail a été réalisé. Il propose une sorte d'engagement tacite entre l'enseignant et les élèves avec la logique : « *Vous avez la possibilité de faire un travail qui, moi, me permettra de faire mon travail de professionnel en vous orientant vers les apprentissages scolaires, et vous, vous permettra peut-être de les acquérir à travers une modalité de fonctionnement qui sera plus satisfaisante pour vous.* » (Auloos, 2002, p. 186)

18 La dimension responsabilisante du plan de travail se rapproche donc de la première spécificité de la Pédagogie Freinet : une transformation du rapport au savoir des élèves, ceux-ci étant conduits à travers toutes les organisations visant l'appropriation des problèmes que l'école leur présente ou qu'elle leur permet de se donner. « *L'analyse tend à montrer que c'est sous l'angle de la dévolution que cette spécificité se laisse décrire le mieux.* » (LRC, 2013, p. 8).

19 Des travaux précédents (notamment Connac, 2015) ont posé que la coopération scolaire entre pairs se définit comme l'ensemble des situations où des élèves produisent ou apprennent à plusieurs. Ils agissent ensemble. Plus précisément, elle est entendue comme ce qui découle de quatre pratiques coopératives : les pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe. Ces formes de coopération s'appuient un agir autonome des élèves dans le sens où, pour utiliser leur plan de travail, ils doivent développer des postures d'autocontrainte (Durler, 2015). Elles suscitent également de la responsabilité de par le caractère authentique des situations d'interactions avec les camarades : en acceptant de travailler avec d'autres, ils acceptent de prendre en charge une part du chemin vers les apprentissages attendus, pour induire de la satisfaction mutuelle.

Question de recherche

20 Les plans de travail sont donc historiquement conçus dans une logique d'individualisation, en renfort du temps d'exposition aux savoirs des élèves (Rochex,

2002). Ils sont également susceptibles de développer les compétences sociales et civiques ainsi que l'autonomie et l'initiative. Une recherche précédente (Connac, 2012) a testé l'hypothèse du développement de l'autonomie et de la responsabilisation par le plan de travail, par une analyse de contenu d'un corpus important de plans de travail de classes (n = 52) et d'entretiens d'enseignants (n' = 52).

21 L'étude qui concerne cet article présente les représentations exprimées des élèves qui travaillent par plan de manière ordinaire, autour des notions d'autonomie, responsabilité et coopération. Comment des élèves d'école primaire (du cycle III) vivent-ils la pratique du plan de travail en classe ? Que disent-ils de ce qu'ils apprennent en matière de gestes coopératifs, de comportements responsables et autonomes ? Pour explorer ces discours, nous avons établi trois hypothèses à partir des présupposés théoriques précédents :

- les élèves deviennent plus autonomes par l'usage du plan de travail,
- le plan de travail constitue une source de coopération entre élèves,
- le plan de travail favorise les attitudes responsables des élèves.

Méthodologie

22 La recherche concerne 1038 élèves (50,2 % de filles) du CE2 au CM2 (47 classes de cycle III) qui pratiquent quotidiennement le plan de travail pour leurs apprentissages personnels. 9,7 % des élèves sont dans une classe de CE2, 10 % dans une classe de CM1, 9,1 % dans une classe de CM2, 14,7 % dans une classe de CE2/CM1, 34,8 % dans une classe de CM1/CM2 et 22 % dans une classe de cycle III (CE2/CM1/CM2). A noter que plus de 70 % de ces classes sont multi-cours, ce qui dépasse largement la moyenne nationale de ce type de classe.³ Cette proportion est probablement due au profil des classes pour lesquelles les enseignants introduisent des plans de travail, afin d'organiser une pédagogie permettant de prendre en compte la diversité des âges ; en classe à un seul cours, les besoins sont moins forts de faire appel à un tel outil.

23 L'avis des élèves a été recueilli par l'intermédiaire d'un questionnaire qu'ils ont rempli individuellement et de manière anonyme. Il a été administré par leur enseignant entre les mois de février et mars. Ces professeurs des écoles ont été contactés par voie numérique, via des listes de discussions professionnelles. Ils ont été sélectionnés du fait qu'ils ont introduit dans leur classe de cycle III un plan de travail utilisé de manière ordinaire par leurs élèves. Ils ont reçu pour consigne de travailler les trois premières lignes d'introduction du questionnaire et de répondre aux interrogations sur la compréhension des questions avant de les laisser écrire leurs réponses. (Fenneteau, 2002)

24 Les réponses ont été saisies via un formulaire Google Docs. Le traitement des données n'a donc pas permis un traitement qui isole certaines variables. Ainsi, cette étude ne permet pas de distinguer l'avis selon le sexe, l'âge, le caractère multi-cours des classes, type d'établissement, ...

25 Les items des questions 2, 3 et 4 du questionnaire ont été établis à partir d'une pré-enquête : 37 entretiens semi-directifs à questions ouvertes (Blanchet, Gotman, 1992) ont été administrés dans 4 classes différentes. Nous avons ainsi obtenu l'avis de 37 élèves, âgés de 5 à 12 ans, des cycles 1, 2 et 3 : 6 en cycle 1 (GS), 8 en cycle 2 (CP), 23 en cycle 3 (1 classe CM1/CM2 et 1 CE2/CM1/CM2). Les entretiens ont été retranscrits puis analysés dans le seul but de proposer, à partir des réponses des élèves, un post-codage utilisé pour la détermination des items à ces trois questions. Pour chacune d'elles, 6 items ont été isolés et complétés par l'option « autre. » Les élèves de ces classes n'ont

pas été sollicités par la suite pour remplir le questionnaire. A noter que, pour ces trois questions, il était possible de cocher plusieurs items.

26 1038 questionnaires ont pu être exploités. Les QCM ont conduit à un traitement quantitatif des réponses. Le total de référence pour le calcul des pourcentages est $n = 1038$. Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu catégorielle (Paillé, Mucchielli, 2008), ce qui permet de disposer d'une grille d'analyse fine.

A retourner à
Sylvain CONNAC

QUESTIONNAIRE AUX ELEVES DU PRIMAIRE

Voici un questionnaire adressé aux enfants en cycle III. Tes idées nous seront précieuses et resteront anonymes. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Ce qui nous intéresse est ce que tu penses.
Pour les questions 2, 3 et 4, tu peux cocher plusieurs cases.

Ta classe : Ton âge :

Garçon Fille Ton école :

1 - Est-ce que tu utilises un plan de travail en classe ? OUI NON
Qu'est-ce que tu en penses ?
.....
.....

2 - Qu'est-ce que tu fais sans le maître ou la maîtresse grâce au plan de travail ?

<input type="checkbox"/> Rien, je rêve	<input type="checkbox"/> Je réfléchis
<input type="checkbox"/> Je m'amuse	<input type="checkbox"/> Je travaille avec des camarades
<input type="checkbox"/> Je m'entraîne	<input type="checkbox"/> Je choisis mon travail
<input type="checkbox"/> Autre :	

3 - Qu'est-ce que tu fais avec tes copains et copines pendant les temps de plan de travail ?

<input type="checkbox"/> Je travaille toujours seul	<input type="checkbox"/> Je leur demande de m'expliquer
<input type="checkbox"/> Je m'amuse	<input type="checkbox"/> J'explique ce que je sais
<input type="checkbox"/> Je leur demande la réponse	<input type="checkbox"/> On cherche à plusieurs
<input type="checkbox"/> Autre :	

4 - A ton avis, à quoi ça te sert de travailler avec des copains et des copines pendant le plan de travail ?

<input type="checkbox"/> Ça ne me sert à rien	<input type="checkbox"/> Je comprends mieux ce qu'on m'explique
<input type="checkbox"/> C'est plus agréable pour travailler	<input type="checkbox"/> Je réutilise ce que je sais déjà
<input type="checkbox"/> J'obtiens les réponses que je cherche	<input type="checkbox"/> Je sens que je suis capable de réussir
<input type="checkbox"/> Autre :	

5 - Ce que tu fais tout seul, est-ce que ça te sert à quelque chose en dehors de la classe ?
 OUI NON Pourquoi ?
.....
.....

6 - Travailler avec un plan de travail, est-ce que ça t'aide à reconnaître tes erreurs, à ne pas avoir peur de te tromper ? OUI NON Pourquoi ?
.....
.....

7 - De quoi te sens-tu responsable en temps « plan de travail » ?
.....
.....

Merci beaucoup. Tes idées sont importantes !

Présentation de résultats

27 Nous allons présenter une synthèse de cette enquête en suivant le fil des questions posées aux élèves. Il apparaît tout d'abord que 95,6 % des élèves interrogés expriment un avis positif de l'usage récurrent du plan de travail.

Ce que pensent les élèves du plan de travail

- 28 Les élèves qui se disent favorables au plan de travail mettent en avant, par ordre d'importance : « c'est bien » (réponse dominante), la clarté du travail à réaliser (son caractère explicite), les apprentissages induits, la dimension réflexive des situations (de la dévolution), l'implication personnelle, l'aide apportée aux camarades, l'aide reçue, l'absence d'ennui.
- 29 Dans la catégorie « autre », les élèves abordent la question de l'aide mutuelle et de l'autonomie. « *On peut travailler ensemble* » « *On n'est pas tout seul quand on a un problème* » « *La maîtresse est présente pour nous aider.* » « *Ça sert à nous organiser.* »

1 - Qu'est-ce que tu en penses ?

C'est bien	649	69.8 %
ça fait réfléchir, ça fait travailler	113	12.2 %
ça permet d'apprendre des choses, ça sert à apprendre	143	15.4 %
Quand tu as fini, tu ne t'ennuies pas	45	4.8 %
On peut travailler seul	116	12.5 %
On peut demander de l'aide	41	4.4 %
On sait ce qu'on a à faire, on peut se projeter	145	15.6 %
Autre	157	16.9 %

- 30 Les élèves qui n'apprécient pas le plan de travail (4,4 %) critiquent la difficulté du travail proposé ainsi que la densité des tâches à réaliser. En « Autre », les élèves témoignent de leur lassitude : « *ça m'ennuie* », « *c'est toujours des exercices* », « *J'aime pas le plan de travail* ».

Les activités réalisées sans l'enseignant

- 31 En phase de travail autonome, les enfants expliquent choisir leur travail (64,4 % des réponses), réfléchir (60,7 %), s'entraîner à partir des supports mis à disposition (54,2 %), travailler avec un camarade (43,7 %). En revanche, 8,9 % des enfants disent s'amuser et 3,7 % ne rien faire. En « Autre », il est exclusivement question d'aide apportée à un camarade.

2 - Qu'est-ce que tu fais sans le maître ou la maîtresse grâce au PDT ?

Rien, je rêve	37	3.6 %
Je m'amuse	91	8.9 %
Je m'entraîne	555	54.2 %
Je réfléchis	622	60.7 %
Je travaille avec des camarades	447	43.7 %
Je choisis mon travail	659	64.4 %
Autre	37	3.6 %

Les interactions coopératives

- 32 Concernant les situations d'interrelations, 26,5 % des élèves expliquent ne pas en avoir. Une faible proportion dit profiter abusivement des libertés coopératives : 7,1 % s'amuse et 2,6 % demandent la réponse à d'autres élèves de la classe. Sinon, 68,6 % des réponses correspondent à de la demande d'aide, 51,5 % à de l'aide (ou du tutorat – la recherche n'a pas pris en compte cette distinction), 35,7 % à de l'entraide (« *On cherche à plusieurs.* »)
- 33 La rubrique « autre » regroupe des réponses négatives, du type « je m'ennuie » ou « ce n'est pas bien. » Elle regroupe moins de 3 % des réponses.

3 - Qu'est-ce que tu fais avec tes copains et copines pendant les temps de plan de travail ?

Je travaille toujours tout seul	270	26.5 %
Je m'amuse	72	7.1 %
Je leur demande la réponse	26	2.6 %
Je leur demande de m'expliquer	699	68.6 %
J'explique ce que je sais	525	51.5 %
On cherche à plusieurs	364	35.7 %
Autre	30	2.9 %

- 34 Lorsque les élèves sont interrogés sur l'utilité de ces situations de coopération, seulement 6,5 % n'en reconnaissent aucune. Les autres réponses balayent un éventail large de possibles : meilleure compréhension des enseignements (65,5 %), amélioration du climat de travail (49,2 %), sentiment de compétence (46 %), transfert des connaissances (33,3 %), accès aux informations *manquantes* (22,9 %).
- 35 Autre : « A apprendre un métier pour plus tard », « Des fois, on n'arrive pas à travailler ensemble », « ça fait réfléchir »

4 - A ton avis, à quoi ça sert de travailler avec des copains et des copines pendant le PDT ?

ça ne me sert à rien	67	6.5 %
C'est plus agréable pour travailler	505	49.2 %
J'obtiens les réponses que je cherche	235	22.9 %
Je comprends mieux ce qu'on m'explique	672	65.5 %
Je réutilise ce que je sais déjà	342	33.3 %
Je sens que je suis capable de réussir	472	46 %
Autre	25	2.4 %

Le travail autonome

- 36 76,1 % des élèves interrogés disent profiter du travail autonome en dehors de l'école, contre 20,2 % qui témoignent du contraire.
- 37 Les élèves qui reconnaissent les bénéfices du travail personnel en dehors de la classe (76,1 %) se positionnent ainsi pour plusieurs raisons : 42 % pour une utilisation en situation de savoirs acquis (écriture ou mathématique naturelle, activités ordinaires, aides diverses), 26,4 % pour l'autonomie et l'organisation, 22,8 % pour divers apprentissages (sans les nommer), 20,7 % pour les devoirs à la maison. Quelques autres

élèves expliquent que ce travail autonome leur sert à apprendre « à aider les autres. »

5 - Ce que tu fais tout seul, est-ce que ça te sert à quelque chose en dehors de la classe ?

Je réutilise les savoirs de l'école	278	42 %
ça m'aide pour les devoirs	137	20.7 %
ça m'apprend à m'organiser, à être autonome	175	26.4 %
j'apprends à finir les priorités	16	2.4 %
J'apprends mieux	151	22.8 %
Autre	51	7.7 %

- 38 Ceux qui ne voient pas de transfert réalisé (20,2 %) expliquent principalement qu'ils n'effectuent pas les mêmes activités en dehors de la classe (5,3 %), que le travail autonome en classe ne sert qu'à l'école (4 %). Les autres ne donnent pas de raisons.

La responsabilisation

- 39 Au sujet des attitudes responsables, 75,8 % des élèves jugent que le plan de travail les aide à reconnaître leurs erreurs et à ne pas avoir peur d'en commettre de nouvelles. 20,3 % pensent le contraire.
- 40 Ceux qui reconnaissent un développement de la responsabilisation (75,8 %) l'expliquent parce que le travail par plan correspond à de l'entraînement ; il ne s'agit pas d'une évaluation (28,3 %), le travail autonome permet de mieux comprendre (22,4 %), les erreurs servent à apprendre (20,4 %), ils ne ressentent pas de stress (19,7 %), ils ont plus confiance en eux (18,8 %), ils font plus attention (15,8 %) et ils peuvent s'aider (10,8 %). D'autres élèves disent « aimer » une discipline scolaire propre au travail personnel : maths, français, projets personnels...

6 - Travailler avec un PDT, est-ce que ça t'aide à reconnaître tes erreurs, à ne pas avoir peur de te tromper ?

Je fais plus attention	92	15.8 %
On a le droit de se tromper, ce n'est pas une évaluation	165	28.3 %
On a + confiance en soi	110	18.8 %
On comprend mieux, c'est plus facile	131	22.4 %
je n'ai pas peur, je suis moins stressé	115	19.7 %
On peut s'aider	63	10.8 %
les erreurs servent à apprendre	119	20.4 %
Autre	46	7.9 %

- 41 Certains élèves (20,3 %) ne reconnaissent pas d'impact du plan de travail sur la responsabilisation parce qu'ils ne voient pas de différence avec les autres formats scolaires (3,6 %), parce qu'ils n'apprennent rien de plus (3,5 %), parce qu'ils ont toujours autant peur de se tromper (1,4 %) et parce que leurs parents mettent beaucoup de pression sur leurs performances scolaires (0,2 %).
- 42 Interrogés formellement sur la nature de la responsabilité engagée par le plan de travail (question qui semble avoir posé le plus de problèmes aux élèves, d'après les écrits et les réactions de leurs enseignants), ceux qui ont répondu mettent en avant leur travail (51,7 % des réponses), leur implication et leur autonomie (38,6 %), ce qui est

appris ; les erreurs et les progrès (14,4 %), leur propre confiance (5,9 %) et leur matériel scolaire (5,8 %). Près de 8 % de ces élèves disent ne se sentir responsables de rien.

7 - De quoi te sens-tu responsable avec le PDT ?

De mon travail	431	51.7 %
De ce que j'apprends, de mes erreurs, de mes progrès	120	14.4 %
de mon matériel de classe	48	5.8 %
De me faire confiance	49	5.9 %
De mon implication, de mon autonomie	322	38.6 %
Rien	66	7.9 %
Option 7	0	0 %
Autre	87	10.4 %

Discussion des résultats

43 De manière générale, les élèves interrogés sont quasiment tous d'accord pour reconnaître des bénéfices au plan de travail : il semble rendre le travail scolaire plus explicite, favoriser les apprentissages, impliquer davantage les élèves dans leurs activités et susciter le travail avec d'autres.

44 Concernant l'hypothèse 1 (les élèves deviennent plus autonomes par l'usage du plan de travail), le traitement des questionnaires montre que les élèves ont la possibilité de choisir leur travail, les supports d'entraînement, les camarades pour collaborer. Rares sont ceux qui pervertissent ces espaces d'autonomie pour rompre le contrat didactique. Près de $\frac{3}{4}$ des élèves estiment que cette autonomie a des effets en dehors du temps scolaire : pour réutiliser un savoir acquis, pour s'organiser dans le travail, les devoirs ou la vie quotidienne, pour faire preuve d'altruisme. Seulement $\frac{1}{4}$ des élèves interrogés disent ne pas transférer ces capacités en dehors du cadre scolaire tellement la frontière école/famille leur paraît hermétique.

45 Du point de vue de l'hypothèse 2 (le plan de travail constitue une source de coopération entre élèves), la majorité des élèves use de ces moments pour aider, demander de l'aide ou travailler à plusieurs sur un même objet. Un nombre plus élevé d'élèves que pour l'autonomie reconnaît l'utilité de la coopération pendant l'usage des plans de travail. Celle-ci serait vectrice d'un accès optimisé aux savoirs, d'un meilleur climat scolaire, d'un plus grand sentiment de compétence et de facilités pour transférer les apprentissages. $\frac{1}{4}$ des élèves déclarent ne pas coopérer pendant les phases de travail personnalisé, préférant travailler seuls.

46 Quant à l'hypothèse 3 (le plan de travail favorise les attitudes responsables des élèves), près de $\frac{3}{4}$ des élèves expriment mieux accepter et reconnaître leurs erreurs, avoir moins peur d'en commettre, une des formes principales de la responsabilisation. La raison première invoquée est la distinction franche entre les situations d'entraînement (où l'erreur devient un outil pour mieux apprendre, où il est possible de ne pas rester seul et de solliciter de l'aide) et celles d'évaluations (où l'enjeu est de montrer tout ce que l'on a appris). Le stress est ainsi minimisé, ce qui semble agir positivement sur leur confiance. Les autres élèves (qui ne voient pas d'effets du plan de travail sur l'acceptation de leurs erreurs) expliquent l'exacte idée inverse : les tâches d'un plan de travail restent de l'entraînement et n'ont pas les mêmes enjeux que les évaluations, beaucoup plus chargée affectivement. Quoi qu'il en soit, les élèves quasi

unanimement se sentent responsables avec les plans de leurs travaux, leurs progrès, leurs erreurs et les choix qu'ils effectuent pour apprendre.

47 La précédente étude sur les plans de travail (Connac, 2012) s'était intéressée à l'avis des enseignants qui ont introduit cet outil d'enseignement-apprentissage et à l'organisation pédagogique qu'ils avaient pensée. Un corpus de 52 enseignants avait été composé et des conclusions avaient pu être établies. Il était alors apparu que, du point de vue des enseignants, l'autonomie et la responsabilisation sont deux visées éducatives des plans de travail, de manière plus intense pour les enseignants de cycle III. Ces travaux entraient donc en phase avec ceux de L. O'Toole : « *Quand les élèves ont la possibilité de choisir ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent, ils affirment leur besoin d'autonomie et de créativité. Dès lors, les élèves se sentent plus responsables, ce qui contribue à créer de l'espoir et de l'optimisme envers l'avenir ainsi qu'une plus grande confiance en soi.* » (O'Toole, 2010, p. 54)

48 L'outil « plan de travail » apparaît donc doublement (pour les enseignants et pour les élèves) comme favorisant l'autonomie (se fixer des objectifs, faire des choix, rendre compte) et les attitudes responsables (s'engager avec sérieux, accepter de réparer ses erreurs), tant à l'école que dans le cadre familial.

Conclusion et perspectives

49 Cette enquête a permis de mettre en évidence que dans les classes où les élèves disposent d'un plan de travail, quelques-uns trouvent trop imposante la masse de travail, s'ennuient, s'amuse, sont inactifs, restent seuls, ne comprennent pas l'intérêt du plan de travail, n'apprennent pas plus que lors des autres moments de classe, ont peur de se tromper. Une poursuite de cette recherche serait d'observer l'impact des degrés d'autonomie : ont-ils un réel impact sur l'investissement des élèves, notamment les plus fragiles scolairement ?

50 Toutefois, cette étude met surtout en avant le potentiel des pratiques du plan de travail à développer l'autonomie, les comportements responsables et la coopération entre élèves. A la question : « Comment susciter chez les élèves des comportements autonomes, responsables et coopératifs ? », la présente recherche répond que le plan de travail est un outil pertinent. Le paradoxe de « l'autonomie obligatoire » (Durler, 2015) est dépassé par un agir ordinaire, authentique et socialisant.

51 Si l'on s'appuie sur la matrice des six postures d'élèves introduite par D. Bucheton et Y. Soulé (2009), il apparaît que les postures ludique-creative (la tentation de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré) et de refus (de faire, d'apprendre, refus de se conformer) sont quasi absentes des avis recueillis. L'autonomie vécue par les élèves, la coopération permise entre pairs ainsi que l'authenticité des choix qu'ils ont à effectuer semble les détourner de toute volonté d'opposition à ce que l'école demande de fournir. La posture dogmatique, qui manifeste une absence de curiosité affichée, n'apparaît également pas dans les corpus. Certainement en raison des caractéristiques des évaluations proposées en lien avec les plans de travail, les élèves distinguent bien les situations d'entraînement et d'apprentissage à celles d'évaluations, qu'ils relient directement à la qualité de l'engagement effectué auparavant.

52 En revanche, les élèves ne disent pas que les trois autres postures sont systématiquement présentes. Quelques-uns témoignent d'entrées dans la tâche sans réflexion, par simple conditionnement et mécanisation du travail de classe (posture première). D'autres ne saisissent pas les enjeux de l'activité scolaire proposée et ne la questionnent pas (pas de posture réflexive). Ce qui conduit certains élèves à tenter prioritairement à répondre aux demandes de l'enseignant (posture scolaire), plutôt qu'à

reconnaître les bénéfiques personnels du travail en cours.

53 Certes, une grande majorité des élèves apprécie l'usage d'un plan de travail pour leurs apprentissages. Celui-ci semble susciter chez beaucoup une compréhension fine de ce que l'école attend d'eux, ce qui facilite le processus de dévolution (Brousseau, 1990) et de secondarisation (Bautier, Goigoux, 2004). Mais, outre l'autonomie, la responsabilisation et la coopération, c'est dans le sens d'un rapport au savoir intensifié que les plans de travail peuvent encore faire l'objet d'améliorations. « *Il ne suffit pas que les supports contemporains « sollicitent » davantage de réflexion. Encore fait-il qu'ils offrent cette possibilité à tous les élèves, et que le cadrage qu'ils opèrent de l'activité de ces derniers encourage et facilite l'apprentissage plutôt que de le brouiller ou de « supposer » des activités sans les accompagner. Faute de quoi, ce qui est un instrument pour les uns risque d'être un obstacle pour les autres, ou encore une difficulté, qui, si elle n'est pas surmontée avec l'enseignant, est souvent renvoyée vers les familles.* » (Bautier, Bonnéry, Crinon, Rayou, Rochex, in Bonnéry, 2015, p. 161) C'est certainement irréalisable que d'attendre des organisations pédagogiques qu'elles puissent faire réussir tous les élèves, c'est pourtant le cœur du métier d'enseignant, plus largement, celui d'éducateur, que d'essayer de faire progresser chacun.

54 Le législateur est celui qui décide de la rédaction des programmes scolaires, du socle commun notamment. Il ne va pas jusqu'à prescrire des façons spécifiques de les enseigner, en raison du principe de liberté pédagogique (Article L912-1-1 du Code de l'Éducation). Les usages du plan de travail sont donc à l'initiative des enseignants. Actuellement, minoritaires sont ceux qui y ont recours, en raison d'un déficit de formation dans ce domaine. Les utilisateurs de cet outil y ont été préparés par l'intermédiaire de mouvements pédagogiques ou via les ressources brutes mises à disposition sur Internet. A notre sens, la première étape du changement dans ce domaine serait la formation des formateurs pour qu'ils puissent d'une part saisir la définition et les intentions des plans de travail et d'autre part devenir capables de présenter des pratiques effectives diverses, à plusieurs niveaux d'enseignement.

Bibliographie

Auloos, G. (2002). De la culpabilisation à la responsabilisation. Dans Cl. Seron : *Miser sur la compétence parentale : approche systémique dans le champ social et judiciaire*. Ed. Erès, 185-203.

Baillat, G., Espinoza, O., & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 123 - 136.

DOI : 10.3406/rfp.2001.2778

Barré, M. (2002). *L'aventure documentaire*. Nantes : Editions ICEM.

Bautier, E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*. 148. 89-100.

DOI : 10.3406/rfp.2004.3252

Benson P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*, Harlow, Pearson Education.

Blanchet, A., Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.

Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu : Dévolution. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 9.3. 309-336.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.

- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.
DOI : 10.4000/educationdidactique.543
- Cèbe, S. et al. (2009). *Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ?*. Dans G. Chapelle & M. Crahay, *Réussir à apprendre* (pp. 47-51). Paris : PUF.
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir, en milieu populaire*. Paris : Anthropos
- Clanche, P. (1976). *Le texte libre, écriture des enfants*. Paris : François Maspéro.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne et Genève : Payot.
- Collot, B. (2002). *Une école du 3ème type ou la Pédagogie de la Mouche*. Paris : L'Harmattan.
- Connac, S. (2015). Que signifie coopérer ? Approche théorique d'un concept pratique. *Animation et éducation*, 244, Janvier-Février, 18-19.
- Connac, S. (2012). Analyse de contenus de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves. *Revue des sciences de l'éducation du Canada*, 38-2, 323-349.
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages – Faire face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Connac, S. (2011). Impacts éducatifs de la coopération sur les apprentissages. *Education Canada*, 51, janvier 2011.
- Connac S. (2010). Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ?. *Spirale*, 45, janvier 2010.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation, *Revue Française de Pédagogie*, 170.
DOI : 10.4000/rfp.1388
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dubet, F. & Martuccelli D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, vol. 37(4), 511-535.
DOI : 10.2307/3322131
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia.
- Eisenmann, L. (1998). *Historical Dictionary of women's education in the United States*. Westport : Greenwood Publishing Group.
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Freinet, E. (1969). *Naissance d'une pédagogie populaire* ; Paris : François Maspéro.
- Gasparini, R. & al. (2009). Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 93-109.
DOI : 10.4000/rfp.1791
- Gasparini, R. (2004). Configurations pédagogiques et travail scolaire, *Spirale*, 33.
DOI : 10.3406/spira.2004.1364
- Gégout, P. (2013, août). *Le plan de travail : un appui didactique pour l'éducation par l'expérience*, Communication présentée au congrès de l'AREF, Montpellier.
- Guisen, A. (1930). *Le Plan Dalton pour l'individualisation de l'enseignement*. Bruxelles : Office de publicité.
- Hagège, H., Bogner F. & Caussidier C. (2009). Evaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement en mesurant des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches – Réflexions*, 8 : 109-128.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle – Une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.
- Houssaye, J. (2009). *Femmes pédagogues du XXème au XXIème siècle*. Paris : Fabert.
- Houssaye, J. (2006). Pédagogies : import-export, *Revue Française de Pédagogie*, 155.
- Join-Lambert Milova, H. (2006). Autonomie et participation d'adolescents placés en foyer (France, Allemagne, Russie). *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 2 (en ligne).
- Jouan, S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaisme ou école de demain ?*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

- Lahire, B. (1999), *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte.
- Leselbaum, N. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université.
- LRC (2013). *Éléments de théorisation de la pédagogie Freinet - Une approche complexe des apprentissages*. Nantes : Editions ICEM.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein pédagogie*, Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- O'Toole, L. (2010). Comprendre les schémas individuels d'apprentissage : implications pour le bien-être des élèves. *Administration et éducation*, 2010(2), 51-58.
- Pagoni-Andreani, M. (2004). Citoyenneté et rapport à la loi. *Spirale*, No 34, 3-7.
- Paillé, P. & Mucchielli, A., (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
DOI : 10.3917/arco.paill.2012.01
- Paturet, J.B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Paris : Erès.
DOI : 10.3917/eres.patur.2007.01
- Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues. *Lidil*, 40, 71-88.
- Ravestein, J (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Rochex, J.Y. (2002). Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches, *Revue française de pédagogie*, 140, pp 5-88.
- Sauvé, L. (2000). A propos des concepts d'éducation, de responsabilité et de démocratie. Dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals & P. Clarkin (dir.), *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?*. Whitehorse : Yukon College, 81-84.
- Stordeur, J. & Jamaer, C. (2006). *Oser l'apprentissage ... à l'école !*. Bruxelles : De Boeck.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : éditions la découverte.

Notes

1 <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> consultée le 3 février 2015.

2 bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf

3 Lire à ce sujet Jouan, 2015.

Table des illustrations

	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/1725/img-1.png
	Fichier image/png, 204k
	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/1725/img-2.png
	Fichier image/png, 62k
	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/1725/img-3.png
	Fichier image/png, 5,9k
	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/1725/img-4.png
	Fichier image/png, 4,8k
	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/1725/img-5.png
	Fichier image/png, 5,6k
	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/1725/img-6.png
	Fichier image/png, 6,3k
	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/1725/img-7.png
	Fichier image/png, 5,4k
	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/1725/img-8.png
	Fichier image/png, 6,9k
	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/1725/img-9.png
	Fichier image/png, 5,2k

Pour citer cet article

Référence électronique

Sylvain Connac, « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail », *Éducation et socialisation* [En ligne], 41 | 2016, mis en ligne le 20 juillet 2016, consulté le 02 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1725> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1725>

Auteur

Sylvain Connac

LIRDEF (équipe d'accueil 3749), université Paul Valéry, Montpellier

Articles du même auteur

Kolly, B., Go, H.L. (2020). *Maria Montessori et Célestin Freinet - Voix et voies pour notre école*. Paris : ESF Sciences Humaines. [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 58 | 2020

Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves [Texte intégral]

origins and values of pupils' cooperative boards.

Paru dans *Éducation et socialisation*, 53 | 2019

Riondet, X., Hofstetter, R., Go, H.L. (2018). *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 53 | 2019

Meirieu, P. (2018). *La riposte - Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Paris : Editions Autrement. [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 52 | 2019

Neuroéducation et pédagogie [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 49 | 2018

Servigne, P., Chapelle, G. (2017). *L'entraide - L'autre loi de la jungle*. Paris : Les liens qui libèrent. [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 48 | 2018

Tous les textes...

Droits d'auteur



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.