

Le plan de travail personnalisé comme outil aux services des BEP

Exemple de mise en place au sein d'un dispositif

EGPA

GILLES Cécile

Epreuve 2 – CAPPEI 2018

Sommaire

1) Introduction.....	2
2) Concepts en jeu.....	3
a) Un plan de travail ?.....	3
b) Individualisation, personnalisation, différenciation ?.....	3
3) Justification institutionnelle.....	4
4) Justification scientifique.....	6
a) Le plan de travail, un outil au service de l'hétérogénéité.....	6
b) La personnalisation des apprentissages, réponse aux difficultés scolaires ?.....	6
c) Un outil particulièrement efficace en SEGPA ?.....	8
5) Comment mettre en place une organisation utilisant des plans de travail au sein d'une classe de SEGPA ?.....	9
a) Premières tentatives : quels avantages ? quelles difficultés ?.....	9
b) Mise en place d'une forme de personnalisation des apprentissages.....	10
c) Limites de cette forme d'organisation du travail.....	11
d) Bilan après quelques mois d'utilisation.....	12
6) Conclusion.....	13
7) Corpus documentaire.....	15
a) Justification institutionnelle.....	15
b) Apports théoriques et scientifiques.....	18
8) Exemple de mise en place au sein d'une classe d'EGPA.....	22
9) Bibliographie.....	25

1) Introduction

En tant que jeune enseignant et qui plus est en SEGPA, la première difficulté à laquelle nous sommes confrontés repose sur la gestion de classe. Avant même de pouvoir saisir les enjeux de la différenciation pédagogique et des besoins éducatifs particuliers, il s'agit alors de « tenir » la classe, de proposer des séances à des élèves se sentant souvent rejetés par le système scolaire voire à la limite du décrochage.

Confrontée à l'urgence du moment, j'ai vite compris qu'il m'appartenait d'être créative, de multiplier les ruses éducatives et pédagogiques pour limiter les comportements « perturbateurs » et redonner aux élèves l'envie de s'investir dans leurs apprentissages.

Parmi mes nombreux tâtonnements, la pratique des ateliers autonomes s'est alors nettement et rapidement distinguée. En effet, elle m'a en partie libérée de la charge de la gestion de la classe et ainsi permis de consacrer du temps et de l'énergie au traitement de la difficulté scolaire. Cette pratique, largement inspirée de ce que l'on peut trouver au sein des classes maternelles, a favorisé la mise en activité immédiate des élèves grâce au matériel adapté et aux consignes souvent intuitives et la mise en place de groupes de besoins.

Dans cette optique, j'ai cherché un outil permettant de suivre l'avancée de chaque élève dans les différents ateliers proposés et les compétences travaillées. J'ai alors construit des semblants de plan de travail et ai tout de suite recueilli l'adhésion des élèves. L'autonomie et la responsabilisation engendrées par ce support a rendu la gestion des classes beaucoup plus aisée et moins conflictuelle.

C'est à ce moment que je me suis penchée sur l'intérêt que pouvait avoir le plan de travail dans la construction des savoirs. Etais-ce un simple support favorisant la responsabilisation et l'engagement des élèves dans la tâche ? Ou permettait-il d'aller plus loin en envisageant à travers cet outil une personnalisation des apprentissages ? Comment pouvais-je mettre en place un outil pertinent dans la gestion des BEP au sein de classes SEGPA ?

Il est pour moi désormais nécessaire de prendre du recul sur cette pratique en jugeant sa pertinence institutionnelle et scientifique, mais aussi en mesurant les possibles bénéfices sur les apprentissages et la prise en compte des besoins spécifiques.

2) Concepts en jeu

a) *Un plan de travail ?*

L'histoire du plan de travail est liée au plan Dalton initié vers 1910 aux Etats-Unis. Son objectif est de proposer une forme d'individualisation des apprentissages en proposant à chacun une progression adaptée à ses capacités. Helen Parkhurst met cette idée en pratique en créant des « *assignements* », sortes de contrat proposant un découpage du travail à réaliser pour chaque élève.¹ L'élève se déplace ainsi dans plusieurs locaux de l'école où il dispose du matériel nécessaire à la réalisation des tâches. D'après Sylvain Connac, le terme « plan de travail » est d'ailleurs issu d'une contraction entre le plan Dalton et les contrats de travail proposés par Helen Parkhurst².

En France, c'est Célestin Freinet qui introduit à partir de 1937 le plan de travail en systématisant les outils et les techniques de l'individualisation³.

Le plan de travail peut être défini 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 »⁴. C'est cette définition que nous retiendrons au sein de cette réflexion.

b) *Individualisation, personnalisation, différenciation ?*

Pour qualifier les plans de travail que j'utilise en classe, j'ai mis en concurrence trois termes : différencié, individualisé et personnalisé.

D'après Philippe Perrenoud, la différenciation « ne renonce à aucun objectif. Elle porte sur les moyens et les cheminements permettant à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs⁵ ».

Cette pratique est courante en SEGPA et permet à chacun de s'engager dans la tâche mais même si elle paraît très prometteuse, elle semble insuffisante. En effet, l'hétérogénéité du public rencontré est telle que la poursuite des mêmes objectifs s'avère compromise.

¹ GILLIG J.-M., *Les pédagogies différencierées*, De Boeck Université, Bruxelles, 1999, p.16-17

² CONNAC S., « Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail », *Education et socialisation* [En ligne], 41 | 2016, mis en ligne le 20 juillet 2016, consulté le 17 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1725> ; DOI : 10.4000/edso.1725

³ GILLIG J.-M., *Les pédagogies différencierées*, De Boeck Université, Bruxelles, 1999, p.21

⁴ CONNAC S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour la classe*, Paris, ESF Editeur, 2009, p.96

⁵ PERRENOUD P., *L'Organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, Paris, ESF Editeur, 2012, p. 29

Renoncer à vouloir définir au sein d'un projet pédagogique individualisé des compétences prioritaires à atteindre pour chacun reviendrait à « niveler par le bas » en ne proposant que des objectifs envisageables pour tous. Si nous visons pour tous la validation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, certains élèves peuvent aller plus loin et travailler par exemple sur des compétences du cycle 4, en vue de l'obtention du DNB professionnel, à l'inverse, pour d'autres, il s'agira de prioriser l'insertion professionnelle et le savoir-lire. C'est en ce sens que la seule différenciation pédagogique ne semble pas suffisante pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves de SEGPA.

L'individualisation constitue dès lors une pratique tentante et préconisée par les instructions officielles au sein des dispositifs EGPA⁶. Elle permettrait à l'élève d'apprendre seul et à son rythme grâce à des contenus adaptés et prévus pour lui. Cette démarche pourrait s'avérer particulièrement efficace puisqu'elle répond aux besoins spécifiques de chaque élève et ce d'autant plus au sein d'un dispositif accueillant des élèves à BEP. Néanmoins, certains auteurs lui reprochent son manque d'apprentissage social et d'interactions avec l'environnement⁷.

La personnalisation offre un intermédiaire puisqu'elle est définie comme « permettant aux élèves d'apprendre des contenus d'enseignement de manière autonome, dans un contexte coopératif et à partir d'une structure de classe fournissant divers ressources et supports »⁸. Cette organisation du travail semble particulièrement adaptée au dispositif EGPA et c'est en ce sens que j'ai retenu la terminologie « plan de travail personnalisé ».

3) Justification institutionnelle

La circulaire du 28 octobre 2015 préconise aux enseignants spécialisés de proposer aux élèves de SEGPA un « contexte pédagogique stimulant⁹ ». Les pédagogies centrées sur la coopération et l'utilisation de plans de travail semblent pouvoir offrir un environnement où l'élève est au centre des apprentissages et où il peut prendre confiance en lui en se trouvant en situation de réflexion et de réussite.

⁶ Ministère de l'Education Nationale & Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (MEN & DGESCO), *Circulaire relative aux sections d'enseignement général et professionnel adapté* n° 2015-176 du 28 octobre 2015, (BOEN n°40 du 29-10-2015)

⁷ Livret Repères, *Personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage*, INRP, 2008

⁸ CONNAC S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour la classe*, Paris, ESF Editeur, 2009, p.95

⁹ Ministère de l'Education Nationale & Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (MEN & DGESCO), *Circulaire relative aux sections d'enseignement général et professionnel adapté* n° 2015-176 du 28 octobre 2015, (BOEN n°40 du 29-10-2015)

Les recommandations officielles invitent également l'enseignant à pratiquer la « différenciation (et l') individualisation pédagogique». Le plan de travail personnalise les apprentissages en répondant aux besoins des élèves tant dans leur mode d'apprentissage que dans les objectifs à atteindre.

Enfin, la circulaire met en avant l'intérêt des dispositifs d'inclusion pour les élèves de SEGPA non seulement en termes d'acquisition de compétences mais aussi d'un point de vue comportemental et social. La mise en place de l'inclusion, à travers notamment l'instauration de PASS, suscite souvent des contraintes d'emploi du temps qui entraînent la constitution de groupes-classe parfois distincts selon les séances. Grâce aux plans de travail, l'élève apprend à son rythme, il dispose d'un « temps continu (une activité non terminée peut être poursuivie) »¹⁰. L'organisation de la classe et des séances est donc considérablement simplifiée en évitant à l'élève inclus dans d'autres classes du collège de devoir « rattraper » les contenus dispensés au sein de la SEGPA.

La personnalisation des apprentissages se justifie également à la lumière du référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé¹¹.

La pratique des plans de travail invite à la co-intervention en réunissant un nombre d'élèves plus important travaillant de manière autonome et en dégageant ainsi deux enseignants pour animer des groupes de besoins ponctuels et être au plus près de l'apprentissage de l'élève.

Cette approche s'inscrit enfin dans le projet individualisé de l'élève et offre un outil d'évaluation adapté aux besoins des apprenants.

Une démarche mettant en œuvre l'utilisation de plans de travail au sein d'une classe coopérative semble donc tout à fait répondre à la demande institutionnelle. Il s'agit maintenant de s'interroger sur sa pertinence d'un point de vue scientifique en proposant un court état de l'art des dernières recherches issues notamment du domaine des sciences de l'éducation.

¹⁰ CONNAC S., *Enseigner sans exclure, la pédagogie du colibri*, ESF éditeur, 2017, p.137

¹¹ Ministère de l'Education Nationale & Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (MEN & DGESCO), Arrêté du 10 février 2017 relatif à l'organisation de la formation professionnelle spécialisée à l'intention des enseignants chargés de la scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie, (BOEN n°7 du 16-02-2017) – Annexe 1

4) Justification scientifique

a) *Le plan de travail, un outil au service de l'hétérogénéité*

Historiquement, la mise en place des plans de travail n'a pas de lien avec la difficulté scolaire. Si on retrouve l'emploi de ces pratiques dans l'enseignement spécial, c'est devant le besoin de gérer une classe où les écarts sont encore plus importants que dans le milieu scolaire ordinaire¹².

Le plan de travail personnalisé est un outil qui permet la différenciation simultanée¹³ : différenciation des niveaux de maîtrise à atteindre, des outils utilisés, de l'étayage apporté...

Le regroupement d'élèves en difficultés scolaires semble, même inconsciemment, nous conduire à une baisse des exigences voire à un nivellation par le bas. Zaffran a montré l'importance de l'influence du milieu social dans l'orientation en SEGPA et démontre la similitude des résultats scolaires entre les élèves de SEGPA et les 5% les plus « faibles » dans le milieu ordinaire¹⁴. Les élèves issus d'un environnement familial défavorisé sont plus facilement orientés en SEGPA. Nous nous devons alors d'être particulièrement ambitieux pour l'ensemble de nos élèves qui, élevés dans un autre contexte, auraient peut-être pu suivre une scolarité ordinaire¹⁵.

L'utilisation des plans de travail personnalisés prend alors tout son sens. En effet, il va permettre de responsabiliser l'apprenant sous forme contractuelle et de l'amener aussi loin qu'il le peut en lui fixant des objectifs exigeants.¹⁶

Le plan de travail est-il donc uniquement un outil permettant à l'enseignant de gérer l'hétérogénéité de la classe ? Peut-il s'avérer également bénéfique pour l'élève de SEGPA ?

b) *La personnalisation des apprentissages, réponse aux difficultés scolaires ?*

Pour tenter de répondre à ces interrogations, nous devons tout d'abord établir quelques récurrences dans les besoins spécifiques de nos élèves.

Les dispositifs EGPA accueillent « des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien¹⁷ ».

¹² GILLIG J.-M., *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette Education, 2001, p.104

¹³ GILLIG J.-M., *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*, Dunod, 2006, p.213

¹⁴ ZAFFRAN J., « Entrer en SEGPA et en sortir ou la question des inégalités transposées », *Formation emploi*, 109 | 2010, 85-97.

¹⁵ ZAFFRAN J., « Entrer en SEGPA et en sortir ou la question des inégalités transposées », *Formation emploi*, 109 | 2010, 85-97.

¹⁶ GILLIG J.-M., *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette Education, 2001, p.100

¹⁷ Ministère de l'Education Nationale & Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (MEN & DGESCO), *Circulaire relative aux sections d'enseignement général et professionnel* adapté n° 2015-176 du 28 octobre 2015, (BOEN n°40 du 29-10-2015)

De nombreux auteurs ont cherché des invariants aux difficultés rencontrées par les élèves de SEGPA.

Deux tendances semblent se dégager ; certains auteurs analysent les difficultés de nos élèves comme la conséquence de leur vécu scolaire, d'autres leur attribuent des spécificités cognitives ou comportementales¹⁸. Ainsi, parmi les comportements observables, nous pouvons citer « la peur d'apprendre », le « refus de résoudre des situations complexes¹⁹ », la difficulté à travailler en groupe, à être autonome, à faire des inférences, à mémoriser le vocabulaire spécifique mais aussi un manque de compétences méthodologiques.

Néanmoins, Christophe Roiné remet en cause ces invariants en confirmant la forte corrélation entre les résultats scolaires des élèves de SEGPA et ceux de leurs camarades les plus « faibles » scolarisés en classe ordinaire. De plus, les affectations en SEGPA dépendent souvent de l'appartenance sociale des élèves et de l'implantation géographique de leur établissement d'origine. C'est pourquoi, selon lui « les élèves de SEGPA ne constituent pas une population suffisamment homogène pour en faire une description uniforme²⁰ ».

En conséquence, nous pouvons établir que les élèves de SEGPA n'ont pas de besoins spécifiques propres mais présentent les mêmes caractéristiques que d'autres élèves en difficulté à la condition près que leur orientation en milieu spécialisé leur confère un statut d'« élève en difficulté ».

Le plan de travail offre pour ces élèves un réel soutien méthodologique, une aide à la planification et à la compréhension de consignes²¹. Il permet aux élèves qui éprouvent « la peur d'apprendre » de dédramatiser leur erreur, de sentir que le temps octroyé sera celui de leur apprentissage et de se faire évaluer quand ils s'estiment prêts. Les élèves s'engagent dès lors plus facilement dans leur travail.

L'organisation de la classe renforce également l'étayage, qu'il soit entre pairs avec la mise en place du tutorat au sein d'une démarche coopérative ou à travers la mise en place de groupes de besoins conduits par l'enseignant.

¹⁸ ROINE C., « Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de SEGPA », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2010/4 (N° 52), p. 73-87.

¹⁹ BOIMARE S., *L'enfant et la peur d'apprendre*, 2e éd., Dunod, Paris, 2004, 196 p.

²⁰ ROINE C., « Les spécificités des élèves de S.E.G.P.A à l'épreuve des évaluations nationales », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 25 | 2011, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 21 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1012>

²¹ GILLIG J.-M., *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette Education, 2001, p.112

c) Un outil particulièrement efficace en SEGPA ?

Même si l'on constate que les problématiques des élèves de SEGPA s'apparentent à celles de tous les élèves en difficultés scolaires, la réunion de ces « identités fragiles », éprouvant une « grande insécurité » face à l'acte d'apprendre, au sein d'une même classe créé un contexte spécifique²². Sans proposer d'aménagements pédagogiques et de projets, le climat de classe peut rapidement être conflictuel et en rejet total face aux apprentissages.

Le recours au plan de travail participe à la motivation des élèves grâce aux choix qu'ils sont amenés à assumer, entraînant ainsi un processus de responsabilisation. De plus, les élèves se trouvent en position de réussite puisque les travaux demandés se situent entre ce qu'ils savent faire et ce qu'ils peuvent apprendre²³. Le défi est présent mais l'élève sait qu'il sera capable de l'atteindre car le contrat est personnalisé. Cette adaptation rassure particulièrement les élèves.

De plus, l'utilisation des plans de travail s'inscrit dans une démarche plus large de coopération. Ce long apprentissage favorise l'instauration progressive d'un climat de classe beaucoup plus serein.

Par leur orientation, les élèves de SEGPA savent qu'ils sont en « échec scolaire ». La personnalisation des apprentissages permet d'effectuer un bilan de leurs compétences et ainsi de leur montrer ce qu'ils savent faire, élément indispensable à la reconstruction de leur confiance en eux. La pratique de l'auto-évaluation leur offre peu à peu un regard plus objectif et plus positif sur leurs apprentissages.

Enfin, l'une des priorités des dispositifs EGPA est de préparer l'orientation professionnelle des élèves²⁴ et ce, notamment grâce à l'expertise des professeurs d'ateliers. Nous devons dès lors prioriser certaines compétences en fonction des programmes des CAP dans lesquels nos élèves veulent poursuivre leur scolarité avec l'appui des PLP et des activités réalisées en atelier. Le plan de travail personnalisé offre cette possibilité. Cette pratique donne du sens aux apprentissages des élèves et leur permet de se sentir prêts à l'abord du CAP.

²² COUSIN C., *Enseigner en EGPA, Adolescents en difficulté scolaire grave et durable*, Delagrave, 2007, p.118

²³ CONNAC S., *Enseigner sans exclure, la pédagogie du colibri*, ESF éditeur, 2017, p.136

²⁴ Ministère de l'Education Nationale & Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (MEN & DGESCO), *Circulaire relative aux sections d'enseignement général et professionnel* adapté n° 2015-176 du 28 octobre 2015, (BOEN n°40 du 29-10-2015)

5) Comment mettre en place une organisation utilisant des plans de travail au sein d'une classe de SEGPA ?

a) *Premières tentatives : quels avantages ? quelles difficultés ?*

Le recours à une forme de personnalisation des apprentissages m'a semblé nécessaire au cours de ma première année d'enseignement en SEGPA et plus particulièrement lors des séances de mathématiques au sein d'une classe de 4^{ème} dans laquelle l'hétérogénéité des semblait maximale. Ainsi, certains élèves ne maîtrisaient pas la numération des nombres entiers inférieurs à 100, d'autres utilisaient sans difficulté les nombres décimaux. Nous avions tenté pour ces élèves en réussite la mise en place de PASS dans des classes de l'ordinaire mais ces essais s'étaient révélés néfastes pour les élèves dans un contexte d'établissement bien particulier.

La différenciation autour des variables didactiques classiques (quantité d'exercices, outils d'étayage, champ numérique...) ne suffisait plus et le sentiment pour certains élèves de refaire sans cesse la même chose depuis plusieurs années entraînait des baisses d'investissement mais aussi des comportements perturbateurs. Convaincue des bénéfices des tentatives pédagogiques pour faciliter la gestion de cette classe qualifiée de « difficile », j'ai choisi de différencier les objets d'apprentissage. Pour ce faire, j'ai construit un « ersatz » de plan de travail. Le seul fait de permettre aux élèves de choisir dans l'ordre qu'ils le souhaitaient des tâches adaptées à leur niveau a radicalement changé leur attitude. Je me suis retrouvée totalement débordée par leur envie d'avancer. J'avais fait le choix de travailler simultanément sur toutes les compétences mathématiques du CFG et de créer tous les supports. Les élèves travaillaient beaucoup plus et la préparation devenait ingérable. « Madame, je suis prêt sur la compétence MCAL9, je peux avoir l'évaluation ? » « Madame, je peux avoir un autre atelier sur MGEO3 ? ».... Alors que l'engouement de certains était total et m'imposait une cadence infernale, d'autres étaient complètement dépassés par cette subite liberté et cette nécessaire autonomie dont ils n'avaient jamais eu besoin en classe. Ces quelques élèves semblaient pétrifiés, incapables de s'engager dans une tâche qu'ils devaient choisir pour eux et attendaient que le temps passe pendant que je courais pour aider les autres à trouver et à utiliser le matériel toujours plus varié. Tout semblait à refaire.

M. Barré met d'ailleurs en garde contre l'introduction simultanée d'objets d'apprentissage multiples : « Si l'enseignant est sans cesse sollicité sur des problèmes très différents, il se sent très vite dépassé et a la tentation de revenir au cours magistral, plus facile à gérer²⁵ ». J'ai alors pris conscience que cette démarche nécessitait un apprentissage, un temps de mise en place pour moi comme pour les élèves. Néanmoins, malgré des prémisses bancales, j'ai persisté dans cette pratique, pour la simple raison que le climat de classe avait profondément changé. Plus d'invectives à travers la classe et de provocations incessantes, la coopération et l'entraide entre les élèves s'observaient même spontanément. Ce développement d'un environnement bénéfique pour les apprentissages m'a convaincue de persister.

b) *Mise en place d'une forme de personnalisation des apprentissages.*

Afin de répondre aux difficultés rencontrées tout en poursuivant dans cette démarche, j'ai pris le parti de ne plus me baser sur mes ressentis empiriques mais plutôt d'effectuer des recherches institutionnelles et scientifiques qui pourraient justifier cette pratique mais aussi améliorer sa mise en place.

L'alignement de nombreux créneaux de français et de mathématiques à tous les élèves de SEGPA animés par deux P.E. a amplement légitimé ce dispositif. Ma collègue a soutenu cette démarche. Son travail et son analyse critique m'ont permis d'avancer beaucoup plus vite et de compléter mes recherches. La co-intervention prend alors tout son sens : une enseignante accompagne les élèves dans l'organisation de leur travail et l'autre est disponible pour proposer un enseignement personnalisé à un petit groupe d'élèves.

Un des moyens d'encourager les élèves peu engagés dans ce dispositif à sortir de leur stratégie d'évitement a été la mise en place de brevets d'autonomies définissant plusieurs degrés²⁶. Cet étayage a rassuré ces élèves, finalement souvent perdus du fait de l'octroi d'une liberté trop soudaine, en leur proposant des étapes d'acquisition d'autonomie.

La définition des objets d'apprentissage a été l'objet d'un long travail. Pour faire écho à la remarque de M. Barré cité précédemment, nous avons choisi d'articuler la programmation d'enseignements et les progressions individualisées des élèves en proposant à l'intérieur de chaque champ travaillé des compétences distinctes et/ou des niveaux de maîtrise.

²⁵ BARRE, M., *L'aventure documentaire*. Nantes, France : Editions ICEM, 2002, p.20

²⁶ CONNAC S., *Enseigner sans exclure, la pédagogie du colibri*, ESF éditeur, 2017, p.140

Ce choix permet d'éviter de se « noyer » dans les préparations mais aussi de garder de la cohérence en proposant quelques séances collectives autour de certaines thématiques.

Concernant leur forme, des multitudes de plan de travail existent. J.M. Gillig reconnaît que plusieurs essais sont nécessaires pour aboutir²⁷ et S. Connac montre que l'apparence des plans de travail doit être propre à chaque enseignant²⁸. Il n'existe donc pas de recommandations scientifiques ou institutionnelles par rapport à la forme de cet outil. Au sein de mes classes, il évolue perpétuellement ; je conserve ce qui guide les élèves et retire ce qui apporte de la confusion et nuit à l'autonomie. J'ai choisi de recourir à des supports visuels (photographies des ateliers, pictogrammes...) pour alléger la charge écrite du document et répondre ainsi aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Je modifie la forme des plans de travail au fur et à mesure pour que les élèves se retrouvent systématiquement dans son fonctionnement global.

L'aménagement de la classe et le rangement des outils est à penser en parallèle. En effet, au départ, je n'avais pas clarifié cette organisation matérielle et beaucoup d'élèves se « baladaient » dans la classe à la recherche de leur atelier. Cette perte de temps se combinait à une perte d'investissement et constituait alors parfois une stratégie d'évitement. Avec des ressources bien identifiées et des « zones » clairement délimitées dans la classe, cet écueil est très largement évité.

c) *Limites de cette forme d'organisation du travail*

Les théories de l'apprentissage social d'A. Bandura ou celles des socioconstructivistes ont montré l'importance de la confrontation à l'autre dans le processus d'apprentissage. La pratique des plans de travail individualisés entraîne un apprentissage centré sur soi et limite considérablement les interactions entre les pairs. Pour éviter de tomber dans cette dérive, il convient d'envisager la personnalisation des apprentissages au sein d'une démarche coopérative. Ainsi, au sein du plan de travail, plusieurs activités sont envisagées collectivement. Il s'agit également de ne pas se limiter à cette organisation du travail mais de conserver des séances collectives au cours desquelles les conflits sociocognitifs sont favorisés et la mise en place de projets collaboratifs envisagés.

²⁷ GILLIG J.-M., *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*, Dunod, 2006, p.215

²⁸ CONNAC S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour la classe*, Paris, ESF Editeur, 2009, p.104

Le recours au plan de travail est bien adapté aux temps d'entraînement et d'évaluation et peu aux activités de découverte.

Les auteurs du CNESCO rappellent que « le plan de travail consiste à mettre en place une série de tâches/activités en lien direct avec des contenus déjà travaillés en classe²⁹ ».

Cet outil semble donc particulièrement adapté aux élèves de SEGPA qui « retravaillent » des compétences du cycle 3 pour acquérir le socle commun, mais il faut garder en tête que nombreux d'élèves ont eu une scolarité complexe et n'ont aucun souvenir de ses connaissances paraissant déjà découvertes. De plus, les dernières recommandations institutionnelles nous invitent à être plus ambitieux avec nos élèves en envisageant rapidement le travail des compétences du cycle 4 en vue de l'obtention du DNB professionnel. Nous ne pouvons donc pas nous priver des activités de recherche et de découverte. Les plans de travail constituent en complément un excellent support de fixation des connaissances et des compétences.

P. Perrenoud met en avant une autre limite à cette organisation du travail : « Tout le monde est censé travailler, mais en réalité, le professeur ne contrôle, à un moment donné, que ceux qui travaillent véritablement *avec lui* ; les autres s'occupent, passent d'une tâche ou d'un atelier à l'autre, sans qu'on sache exactement si leur activité est bénéfique³⁰ ». Cet écueil est malheureusement difficilement évitable et ce, pour de multiples organisations de travail. Le recours à la co-intervention semble pouvoir en limiter les effets néfastes.

d) *Bilan après quelques mois d'utilisation*

J'utilise désormais les plans de travail principalement dans deux disciplines, en anglais et en mathématiques. Le premier avantage de cette utilisation est lié à l'organisation matérielle, les élèves ont un accès grandement facilité aux ressources. Ainsi, en anglais par exemple, les élèves peuvent travailler la compréhension orale sur les ordinateurs et suivre leur progression personnelle grâce aux ressources en ligne. Le recours aux plans de travail crée spontanément une rotation dans les ateliers utilisés.

La plupart des élèves sont très actifs lors de ses séances et savent sur quoi ils travaillent et leurs objectifs visés ce qui rend l'enseignement très explicite.

²⁹ CNESCO. Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse, 2017, p.27

³⁰ Perrenoud, Ph., *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997, chapitre 5, pp. 87-100.

En termes d'apprentissages, les résultats observés sont variables selon les élèves. En comparant notamment les scores obtenus lors des évaluations nationales, j'ai observé une grande disparité de résultats. Beaucoup d'élèves ont largement progressé, et certains élèves de 5^{ème} travaillent désormais sur des compétences du cycle 4 en ayant repris confiance et retrouvé un réel goût aux apprentissages.

Néanmoins, pour quelques élèves (2 ou 3 sur une cohorte de 30), les résultats obtenus ont été particulièrement inquiétants. Il est difficile d'expliquer ces déceptions uniquement en termes pédagogiques puisque de nombreux facteurs peuvent être pris en considération (inclusion ou non en sixième ordinaire, comportement, soutien familial...). Cependant, nous observons qu'au quotidien cette forme de travail ne correspond pas à ces élèves qui ont du mal à gagner en autonomie et qui se « noient » devant la multiplicité de choix à effectuer. Nous proposons désormais à ces élèves un système alternatif avec un début de séance où ils travaillent en groupe de besoin puis leur plan de travail les orientent vers deux ou trois ateliers maximum au choix. Cette option leur permet un apprentissage plus progressif de l'organisation personnelle du travail mais leur offre également la possibilité de mieux ancrer quelques compétences bien ciblées.

6) Conclusion

Après plusieurs mois d'utilisation hebdomadaire du dispositif et d'analyses à travers mes recherches et les réflexions menées avec ma co-enseignante, l'utilisation d'un plan de travail personnalisé en SEGPA me semble un outil de gestion de la classe et de son hétérogénéité particulièrement efficace. Les élèves se responsabilisent et utilisent ce contrat avec autonomie et plaisir. La présence de nombreux ateliers autocorrectifs semblent les aider à envisager plus positivement leurs erreurs. Le travail en groupes de besoin est largement favorisé et s'avère efficace.

Spontanément, le climat de classe devient plus coopératif. Les élèves s'entraident et des binômes impromptus se forment car selon leurs propres dires, ils « travaillent bien ensemble ».

La pédagogie coopérative est largement documentée et semble tout à fait convenir aux élèves de SEGPA. Ainsi, il pourrait être pertinent de renforcer la pratique du tutorat en l'enseignant aux élèves et en le formalisant davantage.

Cette approche participe à l’apaisement du climat scolaire. En ce sens, il semble intéressant d’envisager également des formes d’autorégulation au sein de la classe. Ces pratiques instaurant le dialogue sont particulièrement efficaces pour les élèves de SEGPA pour qui le recours au langage oral est complexe et souvent synonyme de violence et d’agressivité.

En termes d’acquisition des compétences, les résultats sont pour l’instant plus modérés. Certains élèves qui ne réussissent pas à maintenir leur attention sur une certaine durée « zappent » d’ateliers en ateliers sans vraiment prendre le temps de l’apprentissage. Néanmoins, la possibilité de revenir régulièrement sur les mêmes compétences les aide à progresser *in fine*. Pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers, un rythme d’apprentissage fondé sur une répétition de très courts moments semblent finalement leur convenir même si elle est peu efficace sur le court terme.

La multiplicité des ateliers proposés misant sur un grand nombre de variables (individuel, collectif, coopératif, compétitif, avec support visuel, manipulable, sur l’ordinateur, sur fiche, autocorrectif, en groupe de besoin...) permet de répondre à une multitude de besoins individuels. Les élèves privilégient les formes de travail qui leur conviennent le mieux ce qui nous permet de mieux comprendre leur manière d’apprendre. Cette organisation permet finalement de tendre vers un modèle d’apprentissage assez inclusif.

Enfin, nos élèves deviennent souvent très jeunes des professionnels. L’apprentissage de l’organisation de son travail personnel et de la coopération est indispensable pour qu’ils deviennent des praticiens efficaces, à l’écoute et sachant travailler en équipe. Ces compétences sont largement travaillées au sein des ateliers de découverte professionnelle et souvent moins mises en valeur dans les disciplines scolaires. L’utilisation du plan de travail personnalisée met l’accent sur la méthodologie du travail et peut aider les élèves dans la construction de leurs compétences d’apprenti ou de jeune lycéen.

7) Corpus documentaire

Ce corpus contient un ensemble de documents institutionnels, scientifiques et pédagogiques qui ont étayé ma réflexion autour de la mise en place et de l'adaptation des plans de travail au sein de classes de SEGPA. Les commentaires personnels seront inscrits en italique dans un cadre coloré.

a. Justification institutionnelle



LE BULLETIN
OFFICIEL DE
L'ÉDUCATION
NATIONALE

Enseignements primaire et secondaire

Enseignements adaptés

Sections d'enseignement général et professionnel adapté

NOR : MENE1525057C circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015 MENESR - DGESCO

La section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) est une structure qui a toute sa place dans le traitement de la grande difficulté scolaire. Elle a pour objectif la réussite du plus grand nombre d'élèves. Les enseignants spécialisés qui y exercent instaurent un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant. Par les méthodes pédagogiques spécifiques qu'ils mettent en œuvre, ils permettent aux élèves qui bénéficient de la Segpa de poursuivre leurs apprentissages tout en préparant leur projet professionnel. Les démarches pédagogiques utilisées prennent en compte les difficultés rencontrées par chaque élève et s'appuient sur ses potentialités pour l'aider à construire et à réaliser son projet de formation.

Importance de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers de chaque élève et construction d'un projet éducatif particulier.

1. Une structure spécifique pour une meilleure inclusion des élèves

Si la Segpa permet aujourd'hui la mise en œuvre d'une pédagogie attentive aux besoins des élèves qui en relèvent, elle doit nécessairement évoluer pour mieux répondre à leurs besoins éducatifs particuliers, aux attentes des familles, s'adapter davantage aux compétences des élèves et favoriser les projets communs entre les classes de collège et la Segpa. L'inclusion peut favoriser l'évolution des compétences et influer sur le comportement des élèves qui en bénéficient. Au sein d'un collège plus inclusif, la Segpa, bien identifiée comme structure doit permettre, pour les élèves issus de classes de CM2 pré-orientés en Segpa de poursuivre les enseignements du cycle de consolidation, et pour l'ensemble des élèves en situation de grande difficulté scolaire d'être mieux pris en compte dans le cadre de leur scolarité en collège.

Le recours au plan de travail permet d'individualiser les parcours et facilite les inclusions puisqu'il permet à chaque élève de travailler à son rythme.

1.1 Le public concerné

La Segpa accueille des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, et présentent des lacunes importantes qui risquent d'obérer l'acquisition de celles prévues au cycle de consolidation.

La Segpa n'a pas vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés directement liées à la compréhension de la langue française.

Définition
des BEP des
élèves de
SEGPA

3. Un fonctionnement qui vise une meilleure inclusion de la Segpa dans le collège

Les élèves ayant fait l'objet d'une décision de pré-orientation ou d'orientation sont inscrits en Segpa. Les programmes d'enseignements de référence sont ceux du collège, avec les adaptations et aménagements nécessaires, conformément à l'article L. 332-4 du code de l'éducation.

La Segpa a pour ambition l'acquisition des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour les élèves qu'elle accompagne vers l'accès à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V. Une organisation spécifique de la scolarisation des élèves du collège qui bénéficient de la Segpa est mise en place avec, à la fois, un enseignement au sein de la Segpa, des séquences d'apprentissage avec les élèves des autres classes et la mise en œuvre de projets communs entre les classes de Segpa et les classes de collège.

Ces élèves sont accompagnés dans leurs apprentissages par les enseignants spécialisés, soit dans leur classe au sein de la Segpa, soit dans les temps d'enseignement dans les autres classes du collège, soit dans des groupes de besoin.

5. L'organisation du suivi pédagogique

L'adaptation des enseignements dispensés aux élèves passe par l'aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissage, l'ajustement des démarches pédagogiques et des approches didactiques. Cette adaptation favorise les pratiques de différenciation et d'individualisation pédagogique, tout en maintenant un haut niveau d'exigence, en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Demande institutionnelle d'individualisation des parcours, d'où la justification d'une pratique telle que celle des plans de travail



Certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

Organisation de l'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei) arrêté du 10-2-2017 - J.O. du 12-2-2017 (NOR : MENE1704065A)

Annexe I

Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé

L'enseignant spécialisé est un professeur du premier ou du second degré. Il maîtrise les compétences décrites par le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1^{er} juillet 2013, annexe 1).

Le présent référentiel s'inscrit dans la complémentarité de celui des métiers du professorat et de l'éducation. Il décrit les compétences particulières et complémentaires attendues d'un enseignant qui accède à une certification spécialisée.

Ce référentiel est conçu de telle sorte qu'il fait apparaître la spécificité des formes d'intervention des enseignants appelés à :

- exercer dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive
- exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire ;
- exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses.

1. L'enseignant spécialisé exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire :

- en assurant une mission de prévention des difficultés d'apprentissages ;
- en contribuant à l'élaboration de parcours de formation adaptés visant une bonne insertion sociale et professionnelle ;
- en se dotant et utilisant des méthodes et outils d'évaluation adaptés ;

Le recours aux plans de travail permet de mettre l'accent sur l'évaluation formative et sur l'auto-évaluation ce qui change le regard de l'élève sur l'erreur et le met plus souvent en situation de réussite lors des évaluations sommatives.

- en définissant des stratégies d'apprentissages personnalisées et explicites ;
- en adaptant les situations d'apprentissage, les supports d'enseignement et d'évaluation ;
- en élaborant ou en contribuant à l'élaboration et la mise en œuvre de projets individualisés dans une perspective d'un parcours de réussite.

Les plans de travail facilitent l'individualisation des parcours en proposant aux élèves des apprentissages répondant à leurs besoins spécifiques.

2. L'enseignant spécialisé exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses :

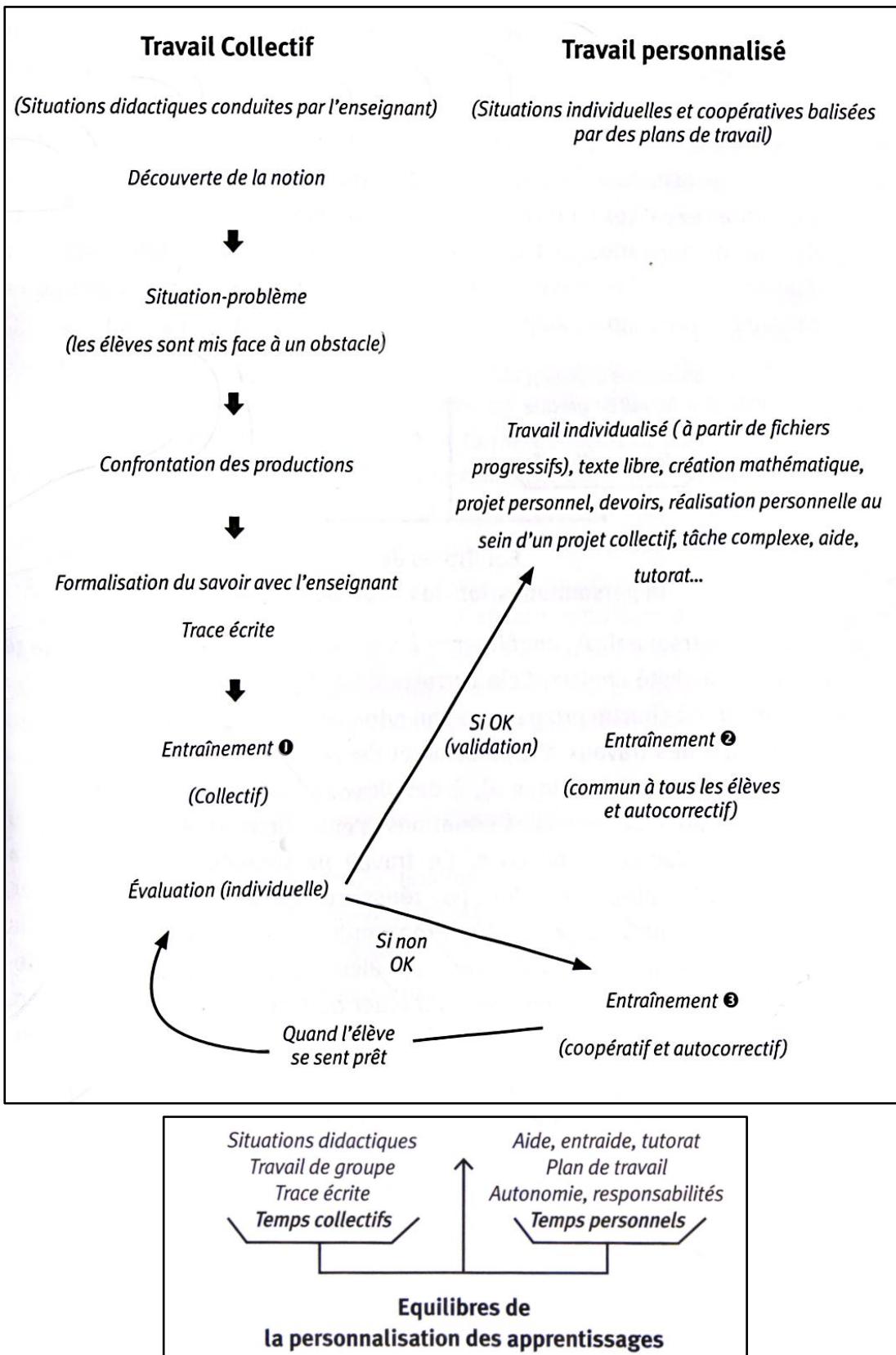
- en s'appropriant et en diffusant les enjeux éthiques et sociétaux de l'École inclusive ;
- en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers ;

La pratique des pédagogies coopératives et de la personnalisation des apprentissages peut être présentée et/ou proposée à l'ensemble de l'établissement.

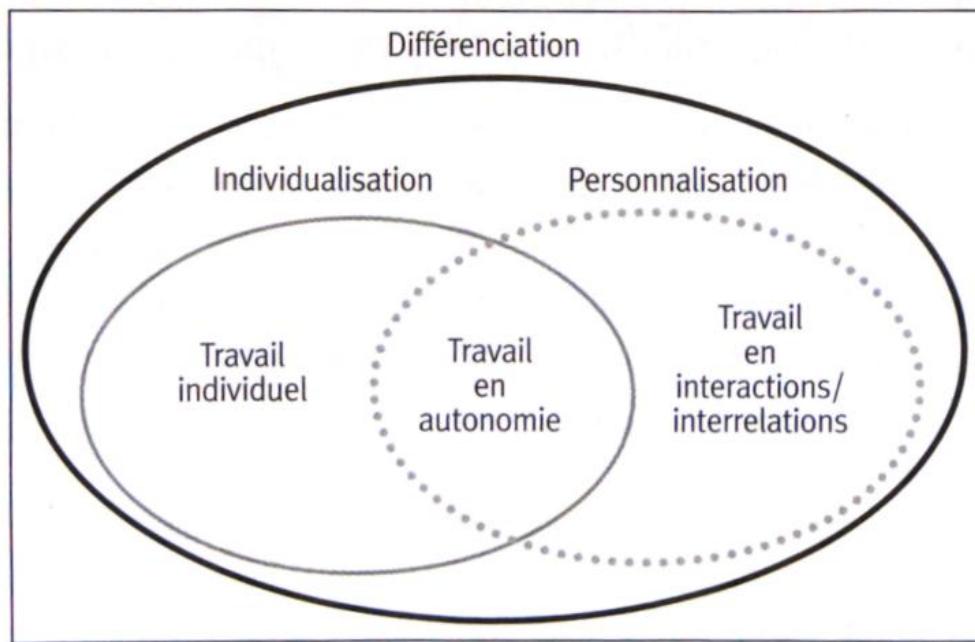
- en mobilisant les éléments des cadres législatif et réglementaire dans la variété de ses missions ;
- en connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive ;
- en construisant des relations professionnelles avec les familles en les associant au parcours de formation ;
- en concevant et en mettant en œuvre des modalités de co-intervention ;
- en construisant et en animant des actions de sensibilisation, d'information et en participant à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive ; en prévenant l'apparition de difficultés chez certains élèves ayant une fragilité particulière

b) Apports théoriques et scientifiques

Ces deux schémas issus d' « Enseigner sans exclure » de S. Connac montre la nécessaire articulation entre travail collectif et travail personnalisé. Lors de la mise en place de mes plans de travail, j'ai eu tendance à passer du « tout collectif » au « tout personnalisé ». Ce diagramme propose un modèle d'interactions entre ces deux modes d'organisation que j'utilise lors de la construction de mes séquences.



Cette carte conceptuelle m'a permis de choisir les concepts en jeu dans les pratiques pédagogiques envisagées et de retenir la notion de personnalisation des apprentissages.



In CONNAC, S. (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour la classe*, Paris, ESF Editeur, p.95

Ces extraits issus de « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école » de Jean-Marie Gillig exposent les différents atouts de l'utilisation de plans de travail dans l'organisation de la classe et dans la gestion de la difficulté. Cette lecture m'a permis de m'interroger sur le sens de ma pratique, de mieux en saisir les enjeux et de faire évoluer la présentation de l'outil faite aux élèves pour leur en expliciter davantage les objectifs.

Un outil de contractualisation et de responsabilisation

Dans le cas de l'enseignement individualisé ou de l'apprentissage au moyen de plans de travail, le contrat didactique se décline en contrats individuels différents d'un élève à l'autre, et donne une illustration particulièrement convaincante de la différenciation pédagogique.

Si la contractualisation porte ainsi sur des tâches bien lisibles, dissipant les sous-entendus et permettant d'identifier à la fois les contraintes et les objectifs attendus, il devient évident que l'élève sera plus à même de prendre en charge, accompagné par l'adulte dans son autonomie, une part de son destin scolaire et d'accéder par là à plus de responsabilité. Les compétences attendues de lui, figurant comme étapes à franchir dans les plans successifs, doivent s'entourer nécessairement de clarté, de même que leur évaluation. « Où dois-je aller?... Comment vais-je y parvenir?... Où en suis-je dans mon parcours? » Ces questions, elles aussi, doivent trouver les réponses les plus limpides possibles auprès du maître. Si la formule « apprends-moi à agir seul » a quelque signification, c'est assurément dans le travail individualisé planifié qu'elle peut en prendre le plus.

In GILLIG, J.-M. (2001), *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette Education, pp.108 à 113

Ces extraits issus de « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école » de Jean-Marie Gillig m'ont accompagné dans la mise en place de la personnalisation des apprentissages au sein de mes classes. En effet, après avoir tenté de tout modifier en peu de temps, j'ai choisi de conserver une continuité dans mes pratiques ce qui m'a permis d'évoluer plus progressivement dans un cadre plus rassurant avec des objectifs atteignables et mesurables.

Un outil complémentaire à la différenciation pédagogique en groupements

D'une manière générale, le pédagogue qui veut introduire la différenciation pédagogique dans sa classe ne procède pas par rupture avec son expérience professionnelle antérieure. Le ferait-il, qu'il prendrait le risque de désarçonner également ses élèves et de laisser s'instaurer provisoirement une grande perturbation, le temps que chacun trouve à nouveau ses repères. Pour passer d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie différenciée, point n'est besoin de faire des virages à 180 degrés et de renier un matin ce qu'on a encore fait la veille. Comme toujours, le progrès de la pédagogie ne viendra qu'à partir d'appuis sur des expériences antérieures, à condition de vouloir évoluer et d'accepter de se confronter à une part d'inconnu, sachant que la part de connu servira de soutènement.

Qu'est-ce que le pédagogue ne sait pas encore faire en matière de différenciation pédagogique ? Réponse : le travail individualisé, planifié et contractualisé. Comment le mettre en place ? Réponse : prendre contact avec les (rares) maîtres qui le pratiquent déjà, compléter les informations présentées dans cet ouvrage par des recherches documentaires complémentaires, acquérir du matériel spécifique pour le mettre en place (fichiers entre autres), exprimer ses besoins dans les enquêtes et les sondages menés dans le cadre du plan départemental ou académique de formation ou du projet de circonscription, accepter d'évoluer dans sa pratique pédagogique et de consacrer le temps nécessaire à la réflexion et à l'élaboration de nouveaux outils.

Comme nous l'avons déjà laissé entendre, l'introduction du travail individualisé planifié dans une classe ordinaire ou une classe spécialisée ne nécessite pas une révolution de la pratique pédagogique, mais plutôt une complémentation aux actions que le maître a déjà mises en place, soit en pédagogie différenciée successive intégrée à son enseignement (régulation interactive), soit sous la forme de groupes de niveau ou de besoin. Il s'agit donc, pour le pédagogue, de partir de ce qu'il sait déjà faire et non d'introduire une rupture fondamentale qui risquerait de déstabiliser quelque temps son organisation pédagogique. Procédons donc à des évolutions successives mesurées qui, si elles se révèlent concluantes, permettront d'aller plus loin dans l'individualisation des tâches. C'est pourquoi les exemples ici proposés n'ont pas valeur de modèles à reprendre tels quels, mais doivent permettre d'inspirer aux maîtres leurs propres démarches. Ceux qui sont exposés dans ce chapitre doivent être compris comme présentant trois situations allant de la plus simple à la plus complexe.

In GILLIG, J.-M. (2001), *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette Education, pp.108 à 113

J'ai voulu m'intéresser au ressenti des élèves quant à l'utilisation des plans de travail et savoir ainsi si cette pratique semble selon eux répondre à leurs besoins.

Sylvain Connac a mené une recherche sur cette thématique auprès de 1 038 élèves de cycle 3 utilisant cet outil. Leur avis est positif à 95,6 %. J'ai choisi de présenter ici les résultats obtenus. Je souhaite adapter ce questionnaire et le soumettre à mes élèves pour m'aider dans l'avancée de cette pratique.

Vision globale

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 %

Les activités réalisées sans l'enseignant

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

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 %

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

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 %

La responsabilisation

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 %

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 %

8) Exemple de mise en place au sein d'une classe d'EGPA

J'ai proposé ce plan de travail à une de mes élèves de 3^{ème} SEGPA. Cette élève n'a pas validé certaines compétences du palier 1 (notamment autour de la lecture et en numération). Les premières périodes ont principalement mis l'accent sur la numération des nombres entiers. En ce deuxième trimestre, nous essayons de la préparer au mieux à son entrée en CAP. Pour ce faire, j'ai privilégié des objets d'apprentissage en fonction des grilles de compétences travaillées selon les filières choisies (cf ci-après). Ainsi, A. souhaite s'orienter vers un CAP dédié aux services (APR ou ATMFC). C'est pourquoi, nous mettons l'accent sur les compétences liées par exemple à la maîtrise de la notion de proportionnalité en rattachant les activités aux situations auxquelles A. sera confrontée (bon de commande, recette de cuisine...).

	Groupement A	Groupement B	Groupement C
	Productique - Maintenance Bâtiment - Travaux publics Électricité - Électronique Audiovisuel Industries graphiques	Hygiène - Santé Chimie et procédés	Tertiaires - Services Hôtellerie Alimentation - Restauration
1 - Calcul numérique	X	X	X
2 - Repérage	X	X	X
3 - Proportionnalité	X	X	X
4 - Situations du premier degré	X	X	X
5 - Statistique descriptive - Notions de chance ou de probabilité	X	X	X
6 - Géométrie plane	X	X	
7 - Géométrie dans l'espace	X	X	
8 - Propriétés de géométrie plane	X	X	
9 - Relations trigonométriques dans le triangle rectangle	X		
10 - Calculs commerciaux			X
11 - Intérêts			X

Compétences travaillées en mathématiques selon les filières de CAP, BO du 25 février 2010

Prénom : A.....

MATHS
 Plan de travail
Période 3**Fiche de suivi des ateliers autonomes**

E

❖ Mes compétences à valider :**Numération**

Compétence :	MREP15. Je sais représenter une fraction par un schéma ou un dessin.							
Ateliers :	       							
Dates :								
Réussite :	<input checked="" type="radio"/>							
	       							
	<p>Je prends la leçon ou vérifie qu'elle soit dans mon cahier.</p> <p>Je prends la fiche d'exercices.</p> <p>Evaluation</p>							
Dates :								
Réussite :	<input checked="" type="radio"/>							

Compétence :	MREP19. Je sais associer une fraction décimale à un nombre décimal.							
Ateliers :	       							
Dates :								
Réussite :	<input checked="" type="radio"/>							
	       							
	<p>Je prends la leçon ou vérifie qu'elle soit dans mon cahier.</p> <p>Je prends la fiche d'exercices.</p> <p>Evaluation</p>							
Dates :								
Réussite :	<input checked="" type="radio"/>							

Compétence :	MM12. Je résous des problèmes impliquant des mesures de durée.							
Ateliers :								
Dates :								
Réussite :	<input checked="" type="radio"/>							

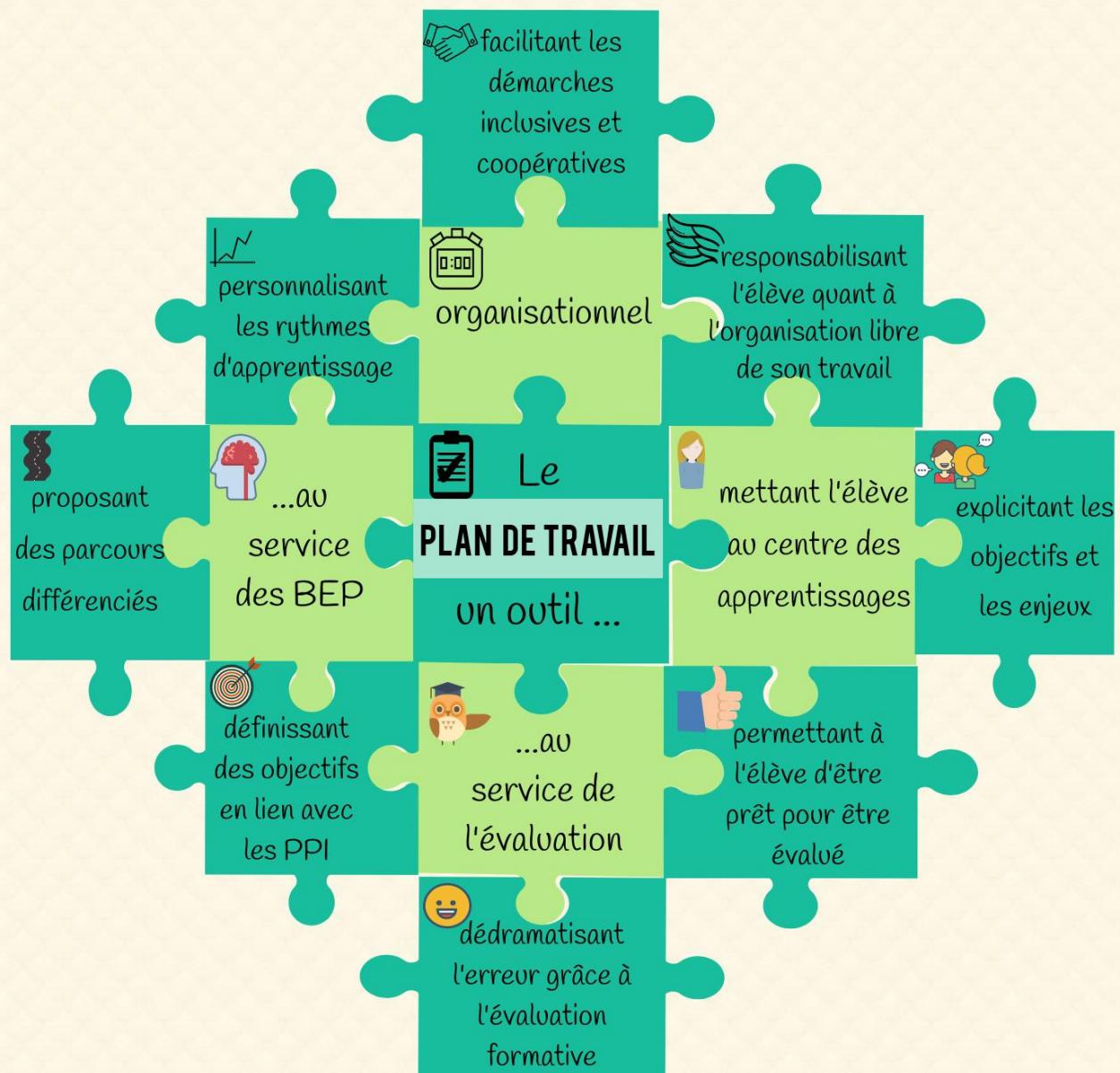
Organisation et gestion des données								
Compétence :	MREP2. Je sais organiser des informations dans un tableau.							
Ateliers :								
Dates :								
Réussite :	<input checked="" type="radio"/>							

Compétence :	MCAL22. Utiliser la calculatrice dans des situations de proportionnalité.							
Ateliers :								
Dates :								
Réussite :	<input checked="" type="radio"/>							

Objectif CAP

Synthèse de mes recherches

Infographie mettant en avant les avantages des plans de travail dans la gestion des BEP au sein d'une classe d'EGPA



9) Bibliographie

- BARRE, M. (2002). *L'aventure documentaire*. Nantes, France : Editions ICEM.
- BOIMARE, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*, 2e éd., Dunod, Paris.
- CNESCO. (2017) Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? *Dossier de synthèse*.
- CONNAC, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour la classe*, Paris, ESF Editeur.
- CONNAC, S. (2016). « 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 17 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1725> ; DOI : 10.4000/edso.1725
- CONNAC, S. (2017). *Enseigner sans exclure, la pédagogie du colibri*, ESF éditeur.
- COUSIN, C. (2007). *Enseigner en EGPA, Adolescents en difficulté scolaire grave et durable*, Delagrave.
- GILLIG, J.-M. (1999). *Les pédagogies différencierées*, De Boeck Université, Bruxelles.
- GILLIG, J.-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette Education.
- GILLIG, J.-M. (2006). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*, Dunod.
- Livret Repères (2008). *Personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage*, INRP.
- MEIZE, P. (1952). *Les enfants inadaptés et l'école primaire*, Paris, Bourrelier.
- Ministère de l'Education Nationale & Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (MEN & DGESCO), *Circulaire relative aux sections d'enseignement général et professionnel* adapté n° 2015-176 du 28 octobre 2015, (BOEN n°40 du 29-10-2015)
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (2012). *L'Organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, Paris, ESF Editeur.
- Ministère de l'Education Nationale & Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (MEN & DGESCO), *Arrêté du 10 février 2017 relatif à l'organisation de la formation professionnelle spécialisée à l'intention des enseignants chargés de la scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie*, (BOEN n°7 du 16-02-2017) – Annexe 1
- ROINE, C. (2010) « Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de SEGPA », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2010/4 (N° 52), p. 73-87.
- ROINE, C. (2011). « Les spécificités des élèves de S.E.G.P.A à l'épreuve des évaluations nationales », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 25 | 2011, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 21 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1012>
- VAN DER PLOEG, P. (2013). The Dalton Plan : Recycling in the Guise of Innovation. *Paedagogica Historica : International Journal of the History of Education*, v49 n3 p314-329 2013.
- ZAFFRAN, J. (2010). « Entrer en SEGPA et en sortir ou la question des inégalités transposées », *Formation emploi*, 109 | 2010, 85-97.