



Les ateliers en maternelle : un moyen qui permet de gérer l'hétérogénéité des élèves

Adeiline Gogneau

► To cite this version:

Adeiline Gogneau. Les ateliers en maternelle : un moyen qui permet de gérer l'hétérogénéité des élèves. Education. 2016. dumas-01489949

HAL Id: dumas-01489949

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01489949>

Submitted on 14 Mar 2017

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

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

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2015 - 2016

**MÉMOIRE
UE3 - UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

***Les ateliers en maternelle :
un moyen qui permet de gérer l'hétérogénéité des élèves***

Prénom et Nom de l'étudiant : Adeiline Gogneaux

Site de formation : Villeneuve d'Ascq
Section : 7

Séminaire suivi : École, diversité, identité
Directeur de mémoire (nom et prénom) : Meunier Olivier



REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont accompagnée dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je tiens à remercier M. Olivier Meunier, formateur à l'École du Professorat et de l'Éducation, qui, en tant que directeur de mémoire, s'est montré disponible et m'a aidée à réorienter mon travail.

Je remercie aussi particulièrement les enseignantes qui m'ont accueillie dans leur classe pour réaliser mon enquête et qui ont répondu à toutes mes questions.

Enfin, je remercie la directrice de l'école dans laquelle j'ai réalisé l'enquête et mon stage filé de pratique accompagnée, pour m'avoir permis de compléter et de poursuivre ma formation en tant que future professeur des écoles.

Sommaire

Introduction.....	1
Cadre théorique.....	3
A)Émergence du problème.....	3
B)Hypothèse 1 : Les ateliers peuvent favoriser la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique.....	4
1En jouant sur les variables didactiques possibles :.....	4
2En permettant à l'enseignant d'observer et d'évaluer de manière efficace.....	5
3En permettant à l'enseignant d'intervenir de manière efficace.....	6
C)Hypothèse 2 : Les ateliers peuvent permettre de répondre aux besoins des élèves dans tous les domaines d'apprentissage et aux différents moments de ces apprentissages quelque soient leurs fonctionnements cognitifs, sociaux et affectifs.....	8
1Des besoins liés aux obstacles d'ordre didactique.....	8
2Besoins liés aux obstacles d'ordre pédagogique :.....	9
3Des besoins psychologiques fondamentaux.....	10
D)Hypothèse 3 : Les ateliers peuvent permettre à l'enseignant d'instaurer un climat de maîtrise et soutenant l'autonomie dans lequel les élèves peuvent s'impliquer d'avantage.	11
1L'implication de l'élève au sein d'un climat de maîtrise.....	11
2L'implication de l'élève au sein d'un climat soutenant l'autonomie.....	12
E)Problématique.....	14
Méthodologie.....	14
A)Dispositifs de recherche.....	14
B)Terrain.....	15
C)Mode de recueil des données.....	16
D)Mode de traitement des données.....	17
Résultats et premiers pas vers l'analyse.....	18
A)Données sur le fonctionnement général des ateliers :	18
B)Données relatives aux éléments retenus en vue de répondre à l'hypothèse1 :.....	19
1Outils de différenciation utilisés par l'enseignante aux ateliers :	19
2Évaluations de l'enseignante lors des ateliers	20
3Interventions verbales de l'enseignante auprès des élèves en atelier	20
C)Données relatives aux éléments retenus en vue de répondre à l'hypothèse2 :.....	22
1Contexte didactique des ateliers : domaines concernés / phases dans l'apprentissage / activités / situations / temps consacré à l'activité	22
2Interactions entre élèves aux ateliers	23
3Ressources matérielles et humaines à disposition des élèves en atelier	23
D)Données relatives aux éléments retenus en vue de répondre à l'hypothèse3 :.....	24
1Comportements des élèves au sein des ateliers	24
2Formes d'interventions de l'enseignante auprès des élèves lors des temps d'ateliers.....	25
3Regard de l'enseignante sur sa pratique	26
Discussion.....	28
A)Recontextualisation.....	28
B)Mise en lien avec les éléments du cadre théorique :.....	28
1Interprétation des résultats au regard de l'hypothèse 1 :.....	29
2Interprétation des résultats au regard de l'hypothèse 2 :	30
3Interprétation des résultats au regard de l'hypothèse 3 :.....	33
Conclusion.....	37
Bibliographie.....	38
Annexes.....	40

Introduction

A l'école, tous les élèves bénéficient d'un lieu où apprendre avec des objectifs communs inscrits dans les programmes et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, sur une durée minimale commune. Si le cadre de l'école est structurellement commun à tous, les individus concernés qui la côtoient sont eux tous singuliers. Le groupe-classe peut être composé d'élèves ayant des caractéristiques similaires telles que l'âge, le lieu de résidence, mais il est constitué avant tout d'individus étant chacun une personne à part entière. Comme tout groupe d'individus, quels que soient sa taille, son contexte, sa composition, le groupe-classe est hétérogène.

L'hétérogénéité des élèves d'une classe se situe sur de multiples dimensions constitutives de l'individu, notamment sur le plan psychologique, social, cognitif et moteur. Cette hétérogénéité se manifeste à travers des éléments plus ou moins visibles, tels que, entre autres, les différences d'âges, de sexes, de modes de vie, de styles d'apprentissage, de comportements, de rythmes de travail, que l'enseignant se doit de prendre en compte pour proposer des situations d'apprentissage adaptées à la diversité des élèves de sa classe en vue de tous les amener à l'acquisition des compétences et connaissances inscrites dans les programmes et le socle commun.

C'est lors de mes stages dans des classes de maternelle que la question de l'hétérogénéité des élèves s'est d'emblée manifestée. En effet, les différences des élèves au niveau moteur, au niveau du langage, au niveau social ont été très vite constatées car très nettement marquées. A ces âges, les enfants suivent un développement moteur, cognitif et social très riche, dont la progression est remarquable et propre à chaque élève. L'enseignant de maternelle a pour mission d'accompagner les élèves dans la construction des apprentissages de différents domaines, tout en prenant en compte les spécificités des jeunes enfants.

Mes questionnements se sont donc centrés sur la gestion de l'hétérogénéité dans le travail de l'enseignant de maternelle, son organisation du travail.

Lors de mes stages dans une classe de GS et une classe de MS-GS, j'ai pu observer un fonctionnement spécifique à la maternelle (Briquet-Duhazé S., 2015) à savoir une alternance entre des moments collectifs (regroupement autour de l'enseignant) et des moments en groupe

(sur des tables disposées en îlots). Toutefois, ce fonctionnement similaire dans la gestion du temps et de l'espace était différent dans les pratiques, surtout en ce qui concerne les moments en groupe. L'une mettait en place des ateliers avec des tâches différentes, l'autre donnait le même travail à tous les élèves. Ayant enseigné et mis en place des séances dans ces classes, l'organisation en atelier s'est avérée être un réel défi : cela demande de prendre en compte de nombreux éléments.

Ce mémoire sera donc consacré à répondre à la problématique suivante :

Comment l'organisation en ateliers en maternelle permet-elle de gérer l'hétérogénéité des élèves d'une classe ?

Dans une première partie, je cadrerai le questionnement, en me référant à des auteurs, selon mes trois hypothèses :

1. Les ateliers peuvent favoriser la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique permettant une intervention et une évaluation plus efficaces de l'enseignant (en jouant sur les variables didactiques possibles, par l'étayage, ...) ;
2. Les ateliers peuvent permettre de répondre aux besoins des élèves dans tous les domaines d'apprentissage et aux différents moments de ces apprentissages, quelques soient leurs fonctionnements cognitifs, sociales et affectifs ;
3. Les ateliers peuvent permettre à l'enseignant d'instaurer un climat de maîtrise et soutenant l'autonomie dans lequel les élèves peuvent s'impliquer d'avantage.

Il sera ensuite question, dans une deuxième partie, d'aborder la méthode de recherche mise en œuvre dans cette étude et des résultats qu'elle aura permis d'obtenir.

Enfin, dans une dernière partie, l'analyse de ces résultats me permettra de revenir sur mes hypothèses et de pouvoir en discuter.

Cadre théorique

A) Émergence du problème

Le rapport de l'Inspection générale de l'éducation Nationale, paru en 2011 sur la maternelle, fait un état des lieux alarmant quant au dispositif des ateliers mis en place dans de nombreuses classes de maternelle, qui s'avérerait être d'une « efficacité limitée ».

Je me suis alors posée la question suivante : comment ce dispositif, qui selon ce rapport est utilisé par de nombreux enseignants de maternelle, peut-il être « efficace » ?

Ce rapport mentionne également que la mise en place d'ateliers dans une forme qui s'inspire de « pédagogies nouvelles », telles que la pédagogie Freinet, peut être « compatible avec une pédagogie qui se veut radicalement différente de celle de l'élémentaire : diversifiée et différenciée, respectant la motivation des élèves, stimulant l'exploration et la créativité, favorisant l'autonomie ». Les ateliers pourraient donc trouver des bénéfices du côté de la/les pédagogie(s) mise(s) en œuvre par l'enseignant. J'ai ainsi choisi d'axer mon questionnement sur l'organisation du travail en ateliers de l'enseignant en maternelle.

Savoir si une organisation pédagogique est efficace nécessite de prendre en compte de nombreuses variables autour des trois éléments qui forment le « triangle pédagogique » : l'enseignant, l'apprenant, et la savoir (Houssaye, 1988). J'ai donc décidé d'orienter mes recherches autour de la gestion de classe (pôle enseignant) face à des élèves hétérogènes (pôle élève) au sein d'une structure en ateliers qui propose des situations d'apprentissage (pôle savoir).

Dans ce mémoire, je chercherai à savoir **comment une organisation en ateliers dans une classe de maternelle peut-elle permettre à l'enseignant de gérer l'hétérogénéité des élèves ?**

Je m'appuierais sur trois formes d'ateliers : l'atelier dirigé, l'atelier semi-autonome (également nommé semi-dirigé) et l'atelier autonome, les ateliers étant définis comme un « dispositif dans lequel les enfants sont répartis dans des groupes dont chacun se voit assigner une place dans la classe, une tâche et le matériel adapté ». (IGEN, 2011)

Je vais tenter dans cette partie de donner un cadre théorique autour de la gestion éducative de l'hétérogénéité des élèves pour savoir si le dispositif d'ateliers y est propice. En m'appuyant sur divers articles et ouvrages dans le domaine de l'éducation, j'ai ainsi pu construire des hypothèses :

1. Les ateliers peuvent favoriser la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique permettant une intervention et une évaluation plus efficaces de l'enseignant (en jouant sur les variables didactiques possibles, par l'étayage, ...) ;
2. Les ateliers peuvent permettre de répondre aux besoins des élèves dans tous les domaines d'apprentissage et aux différents moments de ces apprentissages, quelque soient leurs fonctionnements cognitifs, sociaux et affectifs ;
3. Les ateliers peuvent permettre à l'enseignant d'instaurer un climat de maîtrise et soutenant l'autonomie dans lequel les élèves peuvent s'impliquer d'avantage.

B) Hypothèse 1 : Les ateliers peuvent favoriser la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique

Selon Perrenoud Ph. (1996), la gestion de l'hétérogénéité des élèves passe par une différenciation de l'enseignement. Alors si les ateliers sont un moyen qui permet de mettre en œuvre une différenciation pédagogique, on peut supposer qu'ils permettent de gérer, en partie, l'hétérogénéité des élèves d'une classe.

1 En jouant sur les variables didactiques possibles :

Lorsque l'enseignant prépare ses séances, de multiples variables peuvent être prises en compte pour que chaque élève parvienne à atteindre l'objectif commun. Toutefois, il n'est pas possible de connaître toutes les variables qui entrent en jeu dans l'apprentissage, ni même de toutes les utiliser en même temps (Meirieu Ph., 1985). L'enseignant qui souhaite différencier doit donc faire des choix dans la conception de ses séances ainsi que dans son déroulement, car même s'il n'est pas possible d'optimiser les situations d'apprentissage à chaque fois, pour chaque élève (Perrenoud Ph., 2005), certaines variables sont connues et peuvent être utilisées pour répondre

à l'hétérogénéité des élèves tels que le cadre, le contexte, la démarche, la situation sociale, les dimensions du sens, le degré de guidance, la gestion du temps (Meirieu Ph., 1996).

Dans une organisation en ateliers, je pense que plusieurs des outils de différenciation, comme les nomme Meirieu Ph. (1996) pour parler de certaines variables didactiques et pédagogiques, peuvent être mobilisés. Selon la ou les variables choisie(s) par l'enseignant pour l'atteinte de l'objectif d'apprentissage pour chaque élève, une certaine forme d'atelier pourrait y être adaptée : atelier dirigé, semi-autonome ou autonome. Ce sont des modalités organisationnelles qui lient les variables personnes, espace, temps et matériel (Briquet-Duhazé S. & Quibel-Périnelle F., 2010), qu'il est possible de faire varier. Par exemple, en atelier, les élèves sont répartis par groupe, avec présence ou non d'un adulte. Les variables concernant la composante « personnes » peuvent donc être mobilisées tels que la situation sociale (type de regroupement, travail individuel ou à plusieurs, ...) et le degré de guidance (fort à l'atelier dirigé, faible à l'atelier autonome).

Si une organisation en ateliers permet de jouer sur plusieurs variables didactiques et pédagogiques, de manier des outils de différenciation, alors cette organisation peut être pensée en fonction de l'hétérogénéité des élèves d'une classe.

L'enseignant choisira les outils de différenciation adaptés aux élèves de sa classe en fonction des évaluations qu'il aura menées, sur où en est l'élève quant à l'objectif à atteindre et ses besoins pour y parvenir. Selon Meirieu Ph., l'évaluation est un préalable à la différenciation.

2 En permettant à l'enseignant d'observer et d'évaluer de manière efficace

De nombreuses informations se rapportent au savoir à transmettre, aux élèves et à l'enseignant lui-même. En s'appuyant sur quelques-unes de ces informations, l'enseignant aura alors des possibilités d'actions (Meirieu, 1985).

Je pense qu'une organisation en ateliers permet à l'enseignant d'accéder à certaines de ces informations parce qu'elle lui donne la possibilité d'observer les élèves, ce qui est un « vecteur essentiel de la différenciation » (Legrand L., 1994, cité par Robbes B., 2009). Les informations qui y seront recueillies seront probablement de natures différentes selon la forme de l'atelier :

informations sur les processus d'apprentissage, au niveau comportemental, au niveau relationnel, au niveau affectif. Par exemple, la présence de l'enseignant à l'atelier dirigé lui confère une place d'observation directe auprès des élèves qui y participent, tandis que pour les ateliers autonomes, ses observations s'effectueront à distance ou de manière différée avec les élèves concernés. La place et le rôle qu'occupent l'enseignant à chaque forme d'atelier ne lui donne pas accès aux mêmes informations. En fonction de ce que l'enseignant aura choisi d'observer, un type d'atelier pourrait correspondre à la prise d'informations ciblées, et par là lui permettre d'évaluer les élèves.

L'évaluation a toute son importance pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans la pratique pédagogique. Sous sa forme diagnostique (avant d'entrer dans l'apprentissage), formative (en cours d'apprentissage) ou sommative (en fin de séquence), l'évaluation offre à l'enseignant la possibilité de s'appuyer sur des faits pour ajuster son enseignement, pour repenser ses choix (Meirieu Ph., 1985).

Si l'enseignant parvient à partir de ses observations réalisées lors des ateliers pour adapter son enseignement à la diversité constatée (Legrand L., 1994, cité par Robbes B., 2005), on peut dire que ce dispositif participe à la gestion de l'hétérogénéité des élèves.

3 En permettant à l'enseignant d'intervenir de manière efficace

En partant de ses observations menées au cours des situations d'apprentissage, un premier élément de différenciation mobilisé par l'enseignant concerne ses interventions auprès des élèves, durant lesquelles il tentera de leur apporter toutes les formes d'aides possibles. Lorsque l'enseignant intervient auprès d'un élève, si les interactions qui en découlent aident l'élève à organiser ses conduites, à faire, à comprendre, à apprendre, c'est que l'enseignant aura mis en œuvre un processus d'étayage. Ce concept est emprunté à Bruner J., pour lequel il identifie six fonctions :

-l'enrôlement : susciter l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers la tâche ;

-la réduction des degrés de liberté : simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution, décomposer l'objectif principal de la tâche en sous-buts pour que l'enfant parvienne à l'atteindre ;

-le maintien de l'orientation : faire en sorte que l'enfant reste axé sur l'objectif défini, qu'il ne perde pas de vue le but de la tâche ;

-la signalisation des caractéristiques déterminantes : pointer et faire prendre conscience à l'enfant de l'écart qu'il peut y avoir entre ce qu'il a produit et ce que lui-même pensait réaliser ou pensait être une réponse adéquate ;

-le contrôle de la frustration : dédramatiser les erreurs commises ;

-la démonstration : présenter sous une forme « stylisée » la solution de l'élève.

Chacune de ces fonctions relève d'une décision de l'enseignant qui choisit ce qui lui semble être le mieux adapté pour l'élève. Mais rien ne garantit un résultat bénéfique du côté de l'élève.

Si, au travers d'une organisation en ateliers, l'enseignant parvient à intervenir auprès des élèves en mettant à profit les fonctions de l'étayage qui lui semblent adaptées au vu de ce qu'il a pu observer, alors ce dispositif pourrait être propice à une intervention différenciée de l'enseignant en fonction de l'hétérogénéité des élèves.

Dans cette première hypothèse, on se situe du côté de l'enseignant dans la mise en œuvre des ateliers. Il s'agira ici de vérifier si cette organisation favorise ou entrave une pratique enseignante de différenciation pédagogique.

C) Hypothèse 2 : Les ateliers peuvent permettre de répondre aux besoins des élèves dans tous les domaines d'apprentissage et aux différents moments de ces apprentissages quelque soient leurs fonctionnements cognitifs, sociaux et affectifs

De multiples facteurs sociologiques, cognitifs, psychologiques, affectifs, interviennent dans le processus d'apprentissage des élèves et sont sources d'une diversité de fonctionnements individuels. Les recherches dans les disciplines en sciences sociales, notamment en sociologie, en psychologie et en sciences de l'éducation, se sont intéressées à ces fonctionnements sous différents angles (fonctionnements cognitifs, psycho-sociaux, socio-affectifs, ...), donnant des repères à l'enseignant pour connaître ses élèves et comprendre leur fonctionnement, pour pouvoir identifier certaines causes aux difficultés rencontrées par les élèves et les besoins qui y sont associés.

1 Des besoins liés aux obstacles d'ordre didactique

Dans chaque domaine d'apprentissage, un apprentissage peut être organisé en quatre temps au sein d'une séquence : découverte/investigation, résolution de problème/structuration, entraînement et évaluation (Canu H., 2015), durant laquelle plusieurs situations d'apprentissage sont mises en place pour atteindre l'objectif général de la séquence. Durant les différentes phases de l'apprentissage, les élèves vont rencontrer des obstacles à franchir et même parfois éprouver des difficultés à les surmonter. Selon Meirieu Ph., c'est par le franchissement de ces obstacles que l'élève construit de nouveaux savoirs.

Chaque élève fonctionne différemment à plein de niveaux ce qui influe sur leurs besoins pour dépasser les obstacles et les difficultés dans chaque étape de l'apprentissage. Par exemple, un élève qui a déjà des connaissances sur l'objet de savoir travaillé, entrera plus rapidement dans la phase de structuration qu'un élève qui n'en a que peu et pour qui le temps de la découverte pourra présenter des premiers obstacles et demander plus de temps.

De plus, les obstacles rencontrés, liés aux compétences à mobiliser et au domaine d'apprentissage, vont engendrer des besoins différenciés. Par exemple, un savoir-faire dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » présentera des obstacles de nature différente d'un savoir-faire dans le domaine « Construire les premiers outils pour

structurer sa pensée ». Les élèves n'y éprouveront pas les mêmes besoins selon l'obstacle didactique suggéré par la compétence mobilisée ou le domaine concerné.

Si les différentes formes d'ateliers permettent aux élèves de vivre les différentes phases de l'apprentissage quelque soit le domaine concerné et les compétences mobilisées, alors ce dispositif est favorable à l'apprentissage des élèves quelque soient leurs fonctionnements individuels.

2 Besoins liés aux obstacles d'ordre pédagogique :

Toute situation d'apprentissage fait appel à l'activation des systèmes cognitifs, sociaux et affectifs. Selon le type de situation, les systèmes ne sont pas sollicités dans les mêmes proportions. Par exemples, lors d'un travail individuel, la fonction cognitive est fortement sollicitée alors que la dimension sociale est beaucoup moins engagée, et dans un travail en groupe, ce sont les dimensions sociales et affectives qui sont davantage mobilisées. Meirieu Ph. (1985) identifie trois types de situations :

- « la situation impositive collective » : où chaque membre doit s'approprier les savoirs de manière individuelle ;
- « la situation individualisée » : où chaque élève a un itinéraire qui lui est personnel, qui le guide à son rythme vers l'objectif ;
- « la situation interactive » : où les élèves sont en groupe d'apprentissage et doivent parvenir à atteindre l'objectif en travaillant ensemble.

Chaque élève dans sa singularité, dans son fonctionnement vivra l'obstacle suggéré par la situation différemment et aura des besoins spécifiques pour le surmonter.

J'émet donc l'hypothèse qu'un type d'atelier : atelier dirigé, autonome ou semi-autonome, pourra être adapté à un type de situations : situation impositive collective, individualisée ou interactive, en permettant à l'enseignant de répondre aux besoins des élèves pour franchir les obstacles d'ordre pédagogique liés aux caractéristiques de la situation.

3 Des besoins psychologiques fondamentaux

D'après la théorie de l'autodétermination, l'environnement social influe sur les actions de l'élève par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale (Deci & Ryan, 2000 mentionné par Sarrazin, Ph., Tessien D., Trouilloud D., 2006 et Leroy N., Bressoux P., Sarrazin Ph., Trouilloud D., 2013).

L'autonomie correspond au besoin de se sentir à l'origine de ses actions, d'avoir effectuer des choix en accord avec ses intérêts.

La compétence renvoie au sentiment d'utiliser ses capacités et d'interagir avec son environnement de manière efficace.

La proximité sociale se réfère au besoin d'appartenir à un groupe, d'être connecté affectivement avec des personnes qui sont significatives.

Un environnement qui permet de satisfaire ces trois besoins amène l'individu à l'intégration des demandes sociales, telles que les tâches proposées par l'enseignant, pour ensuite les intégrer plus facilement (Leroy N., Bressoux P., Sarrazin Ph., Trouilloud D., 2013).

Je sou mets donc l'hypothèse qu'une organisation en ateliers, à travers les différentes formes que l'atelier peut revêtir, peut proposer un environnement qui satisfait les besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale des élèves, à des degrés probablement différents en fonction du type d'atelier.

C'est en articulant une approche constructiviste, cognitiviste et psychosociale que naît cette seconde hypothèse. Savoir si un dispositif peut répondre aux besoins des élèves demande de cibler les besoins en question, ce qui, selon Perrenoud Ph. (1996), n'est facile que dans l'abstrait.

Le dispositif d'ateliers présentant des caractéristiques qui peuvent lui être spécifiques et d'autres qui concernent plus généralement l'apprentissage, j'ai donc choisi de créer des catégories de besoins qui lient spécificités de l'atelier et apprentissage : ceux liés aux obstacles didactiques (propres à la compétence mobilisée dans l'atelier et au domaine d'apprentissage concerné), ceux liés aux obstacles pédagogiques (propres aux caractéristiques de la situation

mise en place à l'atelier) et ceux d'un individu dans un environnement social (besoins psychologiques de l'élève).

Il s'agira ici de savoir si le dispositif d'ateliers permet de satisfaire ces trois catégories de besoins.

D) Hypothèse 3 : Les ateliers peuvent permettre à l'enseignant d'instaurer un climat de maîtrise et soutenant l'autonomie dans lequel les élèves peuvent s'impliquer d'avantage.

L'implication des élèves dans les activités scolaires a été étudiée au travers de nombreuses recherches dans le champ de l'éducation et en psychologie. Dans la théorie des buts d'accomplissement, l'implication de l'élève renvoie à la manière de manifester une compétence par la poursuite de buts déterminés : buts de maîtrise et buts de performance (Sarrazin, Ph., Tessien D., Trouilloud D., 2006). Dans la théorie de l'autodétermination, l'implication renvoie à la motivation de l'élève : autodéterminée quand l'élève s'engage spontanément et par choix dans les activités scolaires et non-autodéterminée quand l'élève réalise la tâche parce qu'il s'y sent contraint ce qui peut l'amener à cesser de s'impliquer quand la pression est trop forte (Sarrazin, Ph., Tessien D., Trouilloud D., 2006).

Dans ces deux théories, l'implication de l'élève relève d'une conséquence entre des facteurs internes à l'individu et des facteurs externes liés au contexte, à l'environnement scolaire.

Partant du postulat de l'hétérogénéité des élèves d'une classe sur de multiples niveaux, je m'intéresse ici à des variables environnementales qui pourraient favoriser ou entraver l'implication des élèves dans les activités scolaires, celles concernant le climat instauré par l'enseignant.

1 L'implication de l'élève au sein d'un climat de maîtrise

Les recherches portant sur la théorie des buts d'accomplissement ont permis d'identifier deux catégories de buts poursuivis par les élèves (Galand B., Philippot P. Frenay M., 2006) :

- les buts de maîtrise : buts visant l'accroissement de sa compréhension, l'accomplissement de quelque chose de nouveau, l'amélioration de sa compétence, où c'est l'apprentissage en soi qui est valorisé ;

- les buts de performance : buts visant la supériorité de sa performance par rapport aux autres et l'obtention de jugements positifs ou l'évitement de jugements négatifs quant à cette performance, pour lesquels développer des compétences n'est qu'un moyen parmi d'autres pour exprimer sa supériorité.

Les buts de maîtrise favoriseraient un engagement au niveau cognitif, affectif ou comportemental de la part de l'élève dans les activités scolaires alors que les buts de performance amèneraient plutôt au déploiement de stratégies de défense et de désengagement. (Galand B., Philippot P., Frenay M., 2006).

Un environnement qui favorise l'adoption d'un certain types de buts aura donc un impact sur l'implication de l'élève, on parlera de climat de maîtrise ou de climat de performance en se référant aux travaux de Armes C. (1992, mentionné par Galand B., Philippot P., Frenay M., 2006). Le climat de maîtrise est associé à des pratiques pédagogiques qui soutiennent et valorisent la maîtrise, qui s'orientent principalement vers l'apprentissage, et où l'attention est portée sur les efforts et les progrès personnels. Tandis que dans un climat de performance, les pratiques pédagogiques favorisent la compétition entre les élèves, le résultat de performance y est plus important que le processus d'apprentissage.

Je pense que le dispositif d'ateliers va d'avantage engendrer des pratiques pédagogiques correspondant à un climat de maîtrise plutôt que celles correspondant à un climat de performance. Si tel est le cas, ce dispositif offrirait alors un environnement favorable à l'implication des élèves.

2 L'implication de l'élève au sein d'un climat soutenant l'autonomie

Dans la théorie de l'autodétermination, des recherches ont montré qu'il existent plusieurs formes de motivation le long d'un continuum allant d'une motivation autodéterminée à une motivation non-autodéterminée, entraînant des comportements allant de l'engagement spontané, volontaire, sans sentiment de contraintes, qui émanent d'une force intérieur, à des comportements contraints et obligés qui émanent d'une force extérieur (Leroy N., Bressoux P., Sarrazin Ph., Trouilloud D., 2013). Des études (pour une revue de littérature voir Reeve, 2002 ; Ryan & Deci, 2000 ; Sarrazin & Trouilloud, 2006) ont montré que les formes les plus autodéterminées de la motivation favoriseraient l'implication des élèves et auraient des

conséquences éducatives positives (persévérance dans l'activité, performance élevée, ...), tandis que les formes les moins autodéterminées auraient des conséquences négatives (abandon de la tâche, faibles performances, ...).

Depuis une trentaine d'années, des études ont permis d'identifier des conditions environnementales qui sont susceptibles de faciliter ou d'entraver les formes de motivation autodéterminées (Leroy N., Bressoux P., Sarrazin Ph., Trouilloud D., 2013), telles que le style motivationnel instauré par l'enseignant. Deux climats motivationnels instaurés par l'enseignant ont ainsi été mis en évidence : le style « soutenant l'autonomie » et le style « contrôlant ». Les différences fondamentales qui existent entre ces deux styles d'enseignement ont été caractérisées par Reeve J. (2002, cité par Sarrazin, Ph., Tessien D., Trouilloud D., 2006) : dans un climat soutenant l'autonomie, l'enseignant est plus proche, plus positif, plus explicatif, plus flexible, tandis que dans un climat « contrôlant », l'enseignant a tendance à tout prendre en charge, à être plus pressé, plus négatif, à motiver par la pression.

Si lors du dispositif en ateliers l'enseignant parvient à instaurer un climat soutenant l'autonomie, alors les conditions environnementales seront favorables à ce que les élèves entrent dans une forme autodéterminée de motivation et s'impliquent dans la réalisation des tâches qui y sont proposées.

Cette hypothèse s'incarne dans une approche psychosociale mêlant une démarche constructiviste et une démarche interactionniste. Il s'agira ici de savoir si une organisation en ateliers est favorable à l'instauration d'un climat dans lequel les élèves trouvent un cadre structuré qui leur laisse la place de s'exprimer selon leurs potentialités et personnalités et donc de s'impliquer.

E) Problématique

L'objet de cette étude, portant sur la gestion éducative de l'hétérogénéité des élèves d'une classe au sein d'un dispositif particulier qu'est l'organisation en atelier, m'a amené à croiser des éléments théoriques de différentes approches, dans plusieurs domaines de recherche en sciences sociales, lesquels m'ont permis de formuler des hypothèses qui articulent gestion éducative et hétérogénéité. Ces hypothèses sont le fruit de choix que j'ai effectués face à la multitude des écrits qui concernent ces deux grands thèmes. De ce fait, les éléments que j'ai sélectionnés dans la littérature en éducation pour formuler mes hypothèses à propos de la différenciation pédagogique, des besoins et de l'implication des élèves comme facteurs de la gestion éducative de l'hétérogénéité des élèves, peuvent être discutés, à la fois parce qu'ils ne font pas états de vérité, à la fois parce que d'autres éléments auront été laissés à l'arrière plan.

L'étude s'oriente donc dans une approche multidimensionnelle et cherchera à comprendre comment l'enseignant dans une organisation en ateliers dans une classe de maternelle parvient à proposer un enseignement différencié et un cadre structuré qui répondent aux besoins des élèves de sa classe et leur permettent de s'impliquer.

Méthodologie

A) Dispositifs de recherche

Cette étude repose sur la compréhension des pratiques d'enseignants au sein d'un dispositif d'ateliers, des gestes professionnels adoptés pour s'ajuster à la pluralité des variables de toutes situations (les savoirs, les tâches, les attitudes des élèves, les interactions, ...) en fonction des élèves présents dans leur classe.

J'ai donc choisi de mener une enquête qualitative, qui croise observations et entretiens, se situant dans une démarche hypothético-déductive.

L'observation directe offre la possibilité d'approcher au mieux la réalité des situations et des pratiques, elle permet de les décrire, mais elle ne suffit pas pour les comprendre. C'est pourquoi j'ai choisi de la compléter avec la technique de l'entretien qui permet d'aborder des

éléments que l'observation ne peut fournir et dont le discours de l'enquêté peut révéler (par exemple sur ses choix, ses idées, ses intentions, ...). En mêlant observation et entretien, cela offre également l'avantage de se saisir d'informations qui nécessitent le croisement entre ce qui a lieu et ce qui est rapporté pour pouvoir les comprendre.

B) Terrain

J'ai réalisé l'enquête au sein de deux classes de maternelle à double-niveaux : Moyenne Section/Grande Section, dans même école d'une ville du Pas de Calais. Pour plus de commodité, je nommerai C1 la première classe dans laquelle j'ai réalisée l'observation et C2 la seconde. Les enseignantes de ces classes seront donc désignées par E1 et E2.

Le choix de cette école s'est effectuée pour deux raisons principales :

- d'une part, l'hétérogénéité des élèves y est assurée : les caractéristiques socio-culturelles des familles dont les enfants y sont scolarisés présentent une grande diversité. Au sein de chaque classe, les élèves proviennent de milieux diversifiés (au niveau des catégories socioprofessionnelles des parents, au niveau des schémas familiaux : familles monoparentales, recomposées, parents divorcés, ..., au niveau de la culture et de la langue pratiquée à la maison, au niveau des pratiques culturelles vécues par les enfants hors école, ...) ;
- d'autre part, pour son accessibilité de terrain : j'ai effectué mon stage de pratique accompagnée dans cette école ce qui a facilité la prise de contact avec les enseignantes.

Le double niveau MS/GS a été choisi parce qu'il offre un critère d'hétérogénéité objectif. De plus, à ce niveau les élèves ont un niveau cognitif et langagier qui est déjà développé et qui donne lieu à des interactions entre pairs et avec l'adulte plus facilement observables et saisissables par rapport aux élèves plus jeunes des classes de niveaux inférieures.

Les deux classes ont des caractéristiques similaires en terme d'effectifs d'élèves (vingt élèves dont dix moyens et dix grands pour C1 ; vingt deux élèves dont onze moyens et onze grands pour C2), en terme de nombre d'adultes présents dans la classe (l'enseignante, une ATSEM et une stagiaire en CAP petite enfance pour C1 ; l'enseignante, deux AVS et une ATSEM pour C2).

En ce qui concerne les enseignantes, toutes les deux enseignent depuis un nombre d'années équivalent (15 ans pour E1, 10 ans pour E2), toutefois, elles n'ont pas la même expérience de l'enseignement en maternelle. E2 exerce depuis quelques années en tant que décharge de direction, elles n'a jamais eu une classe de maternelle à temps plein. C'est sa première année dans cette classe, sa première expérience avec ce niveau, et elle n'est là qu'une journée par semaine. Tandis que E1 exerce dans cette école avec ce niveau de classe depuis cinq ans à temps plein, sur toute sa carrière, elle n'a pratiqué que très peu en élémentaire et surtout en maternelle.

Le fait que les deux classes présentent un cadre assez proche en terme d'hétérogénéité du public et de moyens humains, offre un certain avantage pour l'analyse future. Les différences d'expériences et de conditions d'exercice devront également être pris en considération.

C) Mode de recueil des données

Les observations directes ont été menées pour chacune des deux classes sur une journée entière. L'outil de recueil des données a été la prise de notes manuscrites en temps réel, avec une focalisation sur les ateliers afin d'y observer le déroulement, les interactions, les comportements non verbaux, l'utilisation du matériel, tout en essayant de maintenir un regard sur l'ensemble. N'ayant que peu d'informations sur le fonctionnement de chacune des classes, j'ai choisi de constituer au préalable une grille avec des critères d'observation très ouverts (en annexe 2). À la fin de chaque journée, j'ai remis au propre les éléments de cette grille (en annexe 4 pour C2) pour que se soit plus lisible et plus facile à analyser par la suite. Les observations ont été complétées par quelques explications spontanées de la part des enseignantes, malheureusement, dans le feu de l'action certains propos n'ont pas été gardés et d'autres se sont retrouvés confondus avec les faits observés.

J'ai ensuite réalisé des entretiens semi-directifs avec chacune des enseignantes. J'ai d'abord constitué guide d'entretien (en annexe 3) me permettant de ne pas oublier les éléments que je souhaitait interroger, tout en restant assez ouvert pour ne pas trop influencer l'enquêtée, lui laisser la place de s'exprimer librement et ainsi pouvoir rebondir sur ses propos.

Le premier entretien s'est réalisé une semaine après l'observation dans la classe. L'entretien, d'une durée de 43 minutes, a été enregistré puis retranscrit (en annexe 5 pour E1).

Pour le second entretien, il s'est réalisé pendant la pause méridienne de la journée d'observation, il a duré environ 45 minutes. Cette fois, l'enseignante n'a pas souhaité être enregistrée, le recueil des données s'est donc effectué par la prise de notes manuscrites, en essayant d'en perdre le moins possible et de rester fidèle aux propos de l'enquêtée.

D) Mode de traitement des données

Les données ont été traitées en fonction des hypothèses émises dans le cadre théorique et des éléments qui s'en sont dégagés. Ces éléments ont fait émerger des catégories dans lesquelles ont été classées les données recueillies lors des observations et des entretiens :

Tableau 1 : Grille de catégories de recueil de données :

Hypothèses	Catégories des données recueillies
Hypothèse 1 : Les ateliers peuvent favoriser la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique permettant une intervention et une évaluation plus efficaces de l'enseignant (en jouant sur les variables didactiques possibles, par l'étayage, ...)	• Outils de différenciation utilisés par l'enseignante lors des ateliers • E valuations de l'enseignante lors des ateliers • Interventions verbales de l'enseignante auprès des élèves en atelier
Hypothèse 2 : Les ateliers peuvent permettre de répondre aux besoins des élèves dans tous les domaines d'apprentissage et aux différents moments de ces apprentissages quelque soient leurs fonctionnements cognitifs, sociaux et affectifs	• Contexte didactique des ateliers : domaines concernés / phases de l'apprentissage / activités / situations / temps • Interactions entre élèves aux ateliers • Ressources matérielles et humaines à disposition des élèves en atelier

Hypothèse 3 : Les ateliers peuvent permettre à l'enseignant d'instaurer un climat de maîtrise et soutenant l'autonomie dans lequel les élèves peuvent s'impliquer d'avantage.	• Formes d'interventions de l'enseignante auprès des élèves lors des temps d'ateliers • Comportements des élèves au sein des ateliers • Regard de l'enseignante sur sa pratique
---	---

Le traitement des données s'est réparti en trois temps. En premier lieu, j'ai décortiqué séparément les données de chaque observation et je les ai d'abord organisée dans un classement provisoire, puis j'en ai fait de même avec les données recueillies lors des entretiens. Dans un second temps, j'ai réalisé un croisement entre les données de l'observation et celles de l'entretien pour chaque classe séparément, ce qui a conduit aux résultats ci-après. Et dans un troisième temps, en confrontant mes résultats avec les éléments théoriques abordés précédemment, j'ai procédé à leur analyse.

Résultats et premiers pas vers l'analyse

Les résultats sont présentés sous forme de tableaux récapitulatifs (en annexe 1) qui en donnent une vue d'ensemble pour chacune des classes et ainsi pouvoir les comparer en identifiant les éléments communs et les zones de variance.

A) Données sur le fonctionnement général des ateliers :

(cf tableau 2 en annexe1)

Les deux enseignantes utilisent simultanément les types d'ateliers : l'atelier dirigé, l'atelier semi-autonome et l'atelier autonome, où les groupes d'élèves tournent sur la semaine chez E1 et sur la journée chez E2 (qui n'est dans cette classe qu'une journée par semaine). Toutefois, en ce qui concerne la répartition des formes d'ateliers, E1 ne garde pas une organisation figée contrairement à E2. En fonction du domaine concerné, de la possibilité d'avoir la présence de l'ATSEM dans sa classe ou une stagiaire ou encore parce qu'elle souhaite ajouter une séance à

sa séquence comme elle le mentionne « *j'avais rajouter une séance à ma séquence, en atelier dirigé peut-être plus tu vois. J'avais rajouter, j'avais euh, retravailler* », elle fait évoluer l'organisation de ces ateliers. Chez E2 quelques changements peuvent également avoir lieu dans le fonctionnement des ateliers, ceux-ci sont causés par des éléments extérieurs : « *Ah les imprévus c'est souvent, là j'arrive et on me dit « tiens y a la répétition de la chorale », ah bah du coup mes ateliers du matin faut que je les fasses l'après-midi alors j'revois mes groupes et c'est ... (soufflement)* ».

Pour chacune des enseignantes, les ateliers ont une organisation spatiale définie. Chez E1, chaque matin les élèves vont à la même table sauf quand ils vont à l'atelier dirigé et l'après-midi ils s'installent en fonction de la tâche proposée (par exemple l'activité peinture aura lieu sur les tables à côté de la peinture, la tâche nécessitant de coller ou de dessiner se fera à côté des pots de colle et de crayons). Chez E2, les cinq ateliers ont une place précise, l'atelier dirigé est placé à un endroit où l'enseignante déclare pouvoir voir tout le monde, l'atelier graphisme est séparé de l'atelier sur les activités artistiques car « *là au moins ils se voient pas, ça limite quand même le bruit parce que bon, ceux en arts visuels, même si y a Céline, et puis comme ça ils sont plus concentrés* ».

B) Données relatives aux éléments retenus en vue de répondre à l'hypothèse1 :

1 Outils de différenciation utilisés par l'enseignante aux ateliers : (cf tableau 3, annexe 1) :

Ces deux enseignantes mobilisent plusieurs outils de différenciation pour les ateliers. Ce qui se différencie principalement chez E1 et chez E2 concerne l'origine de leur utilisation. Chez E1 les variables didactiques et pédagogiques qu'elle met en œuvre dans les ateliers se différencient en fonction des élèves. Chaque atelier présente des particularités selon le groupe d'élèves qui y est présent. Dans une journée, les ateliers d'un même type (dirigé, autonome et semi-autonome) ne se ressemblent pas et dans la semaine, un même atelier, où les groupes tournent, aura des points communs liés à l'objectif de séance fixée par l'enseignante, mais également des différences selon le groupe au niveau du contexte, de la situation sociale, du degré de guidance, du support, du matériel d'aide, de la complexité de la tâche.

Chez E2, certains outils de différenciation employés varient en fonction des élèves tels que la

complexité de la tâche ou les supports et matériels utilisés, mais beaucoup semblent déterminés par le type d'atelier. Chaque forme d'atelier présente des caractéristiques qui ne changent pratiquement pas au cours de la journée quelque soit le groupe qui y est présent (même contexte, même situation sociale, même contenu).

2 Évaluations de l'enseignante lors des ateliers (cf tableau 4, annexe 1) :

Les deux enseignantes utilisent les trois formes d'évaluations, diagnostique, formative et sommative, dans les ateliers. On remarque que pour l'évaluation formative, les trois formes d'ateliers sont utilisés, par contre l'évaluation diagnostique pourra se produire dans deux formes chez E1 (atelier dirigé et atelier autonome + atelier dirigé) et seulement en atelier dirigé chez E2. L'évaluation sommative aura lieu en atelier autonome ou semi-autonome chez E2 alors que chez E1 elle se manifeste qu'en atelier semi-autonome avec sa présence.

Pour E1, l'organisation en atelier lui permet de connaître ses élèves : *« de pouvoir être présente et d'essayer de comprendre pourquoi ils n'y arrivent pas », « de comprendre leur fonctionnement », « de voir aussi leurs démarches comment ils en arrivent là, pourquoi ils n'y arrivent pas, pourquoi ils y arrivent ».*

Pour E2, la question de l'évaluation est beaucoup moins abordée dans son discours, elle mentionne ne pas connaître les compétences des élèves dans certains domaines qu'elle n'aborde pas, par exemple en numération, puisqu'elle n'est dans la classe qu'une journée par semaine. Toutefois, elle semble avoir évalué des niveaux chez les élèves : *« j'ai deux groupes de moyens homogènes, un, un peu plus faible et un correct »*, et des niveaux selon le domaine : *« Lola va chez les moyens faibles pour l'écriture mais elle retourne chez les grands du niveau plus faible pour le reste »*. Les propos de E2 mettent très peu en relation l'évaluation et l'organisation en atelier, c'est l'observation qui a fourni majoritairement les données de cette catégorie.

3 Interventions verbales de l'enseignante auprès des élèves en atelier (cf tableau 5, annexe 1) :

Les deux enseignantes ne font pas les mêmes interventions verbales auprès des élèves selon le type d'atelier dans lequel ils sont.

A l'atelier dirigé, E1 et E2 vont intervenir verbalement pour guider les apprentissages. Chez E1, ses interventions seront semblables entre les groupes quand il s'agit de donner la consigne, d'expliciter le but, d'expliciter l'objectif à court terme et à long terme, mais elles diffèrent selon les groupes quand il s'agit de réguler l'échange, de faire verbaliser les élèves, de pointer les erreurs en réorientant l'élève. Selon les groupes, les interventions d'E1 sont très variées, elle va par exemple intervenir plus fréquemment auprès de quelques élèves et moins avec d'autres élèves du même groupe, ou elle ne va intervenir que majoritairement envers l'ensemble du groupe. Selon ses propos, l'atelier dirigé lui permet d'être « *vraiment avec celui qui est en difficulté* », de l'accompagner plus facilement.

Pour E2, ses interventions verbales auprès des élèves à l'atelier dirigé présentent moins de variances entre les groupes sauf auprès d'un groupe d'élèves de moyenne section où E2 a donné des explications moins longues et moins complexes par rapport aux autres groupes.

A l'atelier autonome, les interventions verbales des deux enseignantes se réalisent globalement dans des intentions différentes mais il y a toute de même quelques points communs. Lorsque E1 fait une intervention verbale auprès des élèves à l'atelier autonome, celle-ci est souvent orientée auprès d'un élève en particulier pour le guider dans l'apprentissage (il arrive parfois qu'elle fasse une intervention pour plusieurs élèves du groupe). Ses interventions destinées à l'ensemble du groupe consiste à les faire verbaliser, en fin d'atelier, sur les procédures qu'ils ont utilisé et sur les connaissances mobilisées. À ce moment, elle intervient de nouveau individuellement pour valoriser le travail de chaque élève. E2 intervient également à la fin de l'atelier pour valoriser le travail de chaque élève, mais en cours de déroulement, ses interventions verbales se portent sur le rappel des règles de fonctionnement et de la tâche à réaliser (ne pas parler trop fort, rester à sa table, ne pas venir interrompre l'enseignante, doit travailler).

Pour les ateliers semi-autonomes, les interventions verbales des deux enseignantes se font beaucoup plus rares, E1 intervient sur sollicitation de l'adulte présent à l'atelier pour faciliter la tâche et E2 n'intervient pas : « *quand il y a Céline ou Jennifer, il n'y a pas de soucis, j'ai pas besoin d'intervenir* ».

C) Données relatives aux éléments retenus en vue de répondre à l'hypothèse2 :

1 Contexte didactique des ateliers : domaines concernés / phases dans l'apprentissage / activités / situations / temps consacré à l'activité (cf tableau 6, annexe 1) :

Pour les deux enseignantes, l'atelier dirigé se distingue des deux autres formes d'ateliers. Toutes les deux mentionnent, lors des entretiens, qu'à l'atelier dirigé elles vont pouvoir apporter une nouvelle notion alors qu'en atelier autonome et semi-autonome, il s'agit de compétences qui ont déjà été abordées.

Par l'organisation en ateliers, E1 touche à tous les domaines de l'apprentissage mais privilégie certaines formes pour un type d'atelier particulier, comme le langage oral en atelier dirigé ou les activités artistiques en atelier semi-autonome avec l'ATSEM. Pour E2, elle précise qu'elle ne peut pas toucher à tous les domaines n'étant là qu'une seule journée dans la semaine, « *je fais pas de phono, pas de numération, mais j'fais beaucoup de découverte du monde* ». Le domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique » est réservée à l'AVS en atelier semi-autonome, E2 considère que « *c'est sont truc, et puis elle le fait bien, elle a toujours des bonnes idées et elle connaît bien les élèves, avec elle, ils travaillent* ».

Les ateliers (dirigés ou semi-autonomes) chez E2 sont choisis en fonction des séances faisant partie du projet dans le domaine « explorer le monde » et de leur place dans la séquence (la phase de découverte aura lieu en atelier dirigé alors que la phase d'évaluation aura lieu en semi-autonome). E1 choisit également le type d'atelier en fonction de la place de la séance dans la séquence qu'elle met en parallèle avec ses évaluations (elle fait évoluer sa séquence et donc les types d'ateliers prévus au départ).

Là où l'on peut noter une différence chez ces deux enseignantes concernent les situations mises en œuvre dans les ateliers. Chez E1, elles sont soit individualisées dans les moments d'entraînement des gestes graphiques ou au moment de l'évaluation, soit interactives. Tandis que chez E2, les situations interactives ne concernent que l'atelier dirigé, dans les autres formes d'ateliers, les élèves ont un travail qu'ils doivent réaliser seul, où les situations sont individualisées ou impositives collectives.

2 Interactions entre élèves aux ateliers

(cf tableau 7, annexe 1) :

Dans ces deux classes, pendant les temps d'ateliers, les élèves discutent entre eux quelque soit la forme de l'atelier. On peut remarquer que selon la présence ou non d'un adulte à l'atelier, les interactions ne se feront pas de la même manière. Ainsi, chez E1 et chez E2, en atelier dirigé, les interactions sont centrées sur le sujet d'apprentissage et font participer tous les élèves présents à l'atelier. Et, au sein de l'atelier semi-autonome, les interactions prennent forme soit au sein d'un petit groupe de pairs, soit en incluant l'adulte, et peuvent tout aussi bien porter sur la tâche et l'apprentissage en cours que sur des sujets variés.

Ce qui différencie les deux classes du point de vue des interactions entre élèves se constate lors des ateliers autonomes. Dans la classe d'E1, les interactions ont lieu entre, au plus, deux élèves et quelques élèves n'entrent pas en communication avec les autres élèves participants à l'atelier dirigé. Lorsque les interactions ont lieu dans ces ateliers, elles sont majoritairement portées sur la tâche et orientées vers l'entraide et la coopération. Tandis que dans la classe d'E2, tous les élèves qui sont à l'atelier autonome communiquent par groupe de deux ou trois, mais les discussions qui s'y réalisent portent sur tout autre chose que sur le travail qu'ils sont en train de faire.

3 Ressources matérielles et humaines à disposition des élèves en atelier

(cf tableau 8, annexe1)

Les deux classes présentent une grande disparité en ce qui concerne les ressources à disposition des élèves, surtout en terme de ressources matérielles. Chez E1, les ressources matérielles collectives et individuelles sont nombreuses, il existe des référentiels relatifs à tout ce qui a été travaillé jusque-là, tandis que chez E2, elles sont plutôt pauvres et il n'existe pas de référentiel pour tout.

En terme de ressources humaines, les élèves des deux classes ont la possibilité de bénéficier de la présence d'un adulte à l'atelier dirigé et à l'atelier semi-autonome. Par contre à l'atelier autonome, les élèves ne disposent comme ressources humaines que de leurs pairs, toutefois, une tolérance est donnée chez E1 qui autorisent ses élèves à venir la solliciter quand ils sentent qu'ils ne peuvent pas faire autrement pour continuer le travail.

D) Données relatives aux éléments retenus en vue de répondre à l'hypothèse3 :

1 Comportements des élèves au sein des ateliers (cf tableau 9, annexe 1)

Dans les deux classes, les élèves n'adoptent pas le même comportement selon l'atelier dans lequel ils sont.

A l'atelier dirigé, les élèves de C1 sont impliqués dans l'apprentissage, ils adoptent les comportements attendus par l'enseignante notamment dans la réflexion qu'ils mènent quand elle pointe les erreurs et qu'ils essayent d'y remédier ou lorsqu' elle fait le bilan avec eux de l'activité. Les élèves de C2 sont également impliqués dans le sens où ils sont centrés sur l'activité. Toutefois, peu d'élèves, mais pas tous, montrent des signes de réflexion, ils font ce qu'on leur demande et attendent que l'enseignante leur procure les nouvelles informations même si elle essaye de les faire réfléchir par eux-mêmes à travers ses questions (« comment tu as fait ? », « à quel moment on va pouvoir utiliser ce qu'on vient de voir ? » ...).

A l'atelier semi-autonome, dans les deux classes, les élèves vont facilement solliciter un tiers (l'adulte et/ou un pair dans C1 et l'adulte dans C2) pour demander de l'aide, de manière plus ou moins récurrentes selon les élèves. Dans C2, les élèves manifestent d'avantage de comportements de distraction que dans C1 où les élèves sont la plupart du temps centrés sur la tâche. Dans C2, la répartition du temps entre comportements de distraction et réalisation de la tâche est différente selon les élèves. Sur les deux ateliers semi-autonomes, des élèves passeront la majorité du temps à faire autre chose et des élèves passeront la quasi-totalité du temps à réaliser la tâche, tandis que d'autres élèves n'auront pas la même quantité de temps consacrée à réaliser la tâche sur les deux ateliers.

A l'atelier autonome, les comportements des élèves de C1 et de C2 s'orientent dans des directions différentes. Alors que dans C1 les élèves ont des comportements liés à leur activité, les élèves de C2 ont plutôt des comportements liés à tout autre chose. On remarque que dans les deux classes la majorité des élèves communiquent entre eux et se déplacent dans la classe. Dans C1, les élèves parlent entre eux la plupart du temps pour s'entraider, trouver des solutions ensemble, ils se déplacent pour aller chercher du matériel ou une information. Dans C2, les élèves parlent de sujets variés mais ne portant pas sur la tâche qu'ils doivent réaliser, puis ils se déplacent pour discuter avec des élèves qui ne sont pas dans le même groupe, pour aller

chercher un mouchoir ou pour rapporter des faits à l'enseignante et solliciter son attention. Mais il y a quelques élèves dans chaque classe (4 élèves dans C1, 5 élèves dans C2) qui manifestent des comportements plutôt solitaires dans ces ateliers. Dans C1 ces élèves semblent absorbés par ce qu'ils font et ne parlent pas aux autres élèves du groupe, dans C2, ces élèves communiquent très peu avec les autres élèves du groupe et passent le temps de l'atelier à alterner des moments sans rien faire, des moments occupationnels (jouer avec sa feuille, avec ses crayons, ...) et des moments de réalisation de la tâche.

2 Formes d'interventions de l'enseignante auprès des élèves lors des temps d'ateliers

(cf tableau 10, annexe 1)

Dans l'organisation en ateliers, les deux enseignantes prévoient d'intervenir auprès des groupes en autonomie à la fin de l'atelier pour faire un bilan de l'activité, pour valider et valoriser le travail effectué. Lors des ateliers dirigés, les principales interventions prévues sont portées sur la manière de mener l'activité et guider les élèves dans l'apprentissage en cours. Par contre, pendant le déroulement des ateliers, elles ne prévoient pas toujours d'intervenir. E1 mentionne qu'elle essaye de consacrer un temps durant l'atelier dirigé où elle peut aller dans les autres groupes pour s'assurer du bon fonctionnement, s'assurer que les élèves aient bien compris la tâche et les consignes, pour les recentrer sur l'objectif et les aider. Lorsqu'elle intervient de manière spontanée, E1 quitte l'atelier dirigé en donnant des consignes au groupe pour le temps de son absence, puis elle se déplace auprès d'un autre groupe pour apporter une aide : « *tu leur apportes quelque chose qui leur permette d'avancer et de pas rester bloqués* ».

Les interventions prévues d'E2 semblent n'avoir lieu qu'en fin d'atelier, elles consistent à faire un bilan de l'activité, à valider et valoriser le travail effectué, mais elles n'ont pas lieu pour tous les ateliers (lors de la journée d'observation, elle n'est pas intervenue auprès des élèves en ateliers semi-autonomes). Pendant le déroulement des ateliers, E2 intervient de manière spontanée auprès des élèves en autonomie pour « *faire de la discipline* », soit elle se déplace auprès des élèves qui posent problème, soit elle intervient verbalement à distance.

3 Regard de l'enseignante sur sa pratique

(cf tableau 11, annexe 1)

Les deux enseignantes, lors des entretiens et par les explications qu'elles ont données pendant la journée d'observation, ont chacune donné leurs points de vue quant à leurs pratiques en fournissant des informations sur les raisons qui les ont amenées à mettre en œuvre des ateliers et sur les intentions pédagogiques qui s'y sous-tendent.

E1 et E2 invoquent plusieurs raisons quant au fait d'avoir choisi de fonctionner en ateliers. Pour E1, au début de sa carrière, notamment quand elle était stagiaire, elle a eu l'occasion d'exercer dans deux classes de maternelle avec des fonctionnements différents, et c'est dans celle où il était proposé des ateliers qu'elle s'est d'avantage sentie à l'aise. Une des raisons de ce sentiment repose sur sa capacité à connaître les élèves. Le fonctionnement en atelier lui a permis de mieux connaître ses élèves contrairement au fonctionnement proposant la même chose en même temps pour tous les élèves, dans lequel elle n'y est pas parvenu. Ainsi, pour E1, l'organisation en ateliers lui permet de connaître ses élèves, de les observer, de les évaluer : *« voir aussi leurs démarches, comment ils en arrivent là, pourquoi ils n'y arrivent pas, pourquoi ils y arrivent »*, chose qu'elle parvient à mettre en place grâce au petit effectif d'élèves que permet l'organisation en atelier : *« ça te fait 5 élèves par groupe, tu peux facilement connaître tous tes élèves, tu sais qui pêche et pourquoi et qui ne pêche pas et pourquoi »*. De plus, au travers des ateliers, E1 déclare être plus proche des élèves et plus accessible : *« t'es directement en contact avec eux dans les ateliers »*, *« l'accès à l'enseignante il est quand même plus facile, on est à une table de cinq, madame elle est là au milieu, tu lui parles »*. Enfin, par l'organisation en ateliers, E1 a accès à des informations qui lui permettent de se remettre en cause, de *« savoir comment orienter [sa] pédagogie »*.

E2 a fourni des informations plus succinctes sur son choix de travailler en ateliers. Le fonctionnement en ateliers est quelque chose qu'elle a toujours vu en maternelle et c'est pourquoi elle le met en place. Puis en atelier, elle a la possibilité de travailler des notions nouvelles avec un petit effectif d'élèves, de faire des choses qu'elle ne ferait pas en grand groupe. Elle mentionne également que les ateliers présentent un avantage logistique *« c'est pratique »*, *« des fois t'as pas assez de matériel pour tout le monde »*.

Pour les deux enseignantes, la mise en place des ateliers découle d'intentions pédagogiques, celles-ci sont plus présentes dans le discours d'E1 que dans celui de E2 qui en parle moins.

Dans les propos d'E1, lorsqu'elle parle de comment elle et ses élèves fonctionnent lors des ateliers, plusieurs intentions apparaissent. Premièrement, E1 essaye de favoriser le bien-être de ses élèves en veillant à ne pas « *laisser un gamin bloquer, qui n'y arrive pas* », à ce « *qu'il soit toujours en situation de réussite, pour qu'il se sente bien à l'école, pour qu'il ait envie de travailler, pour qu'il ait envie de venir* ». Deuxièmement, elle propose des ateliers dans lesquels est favorisé l'apprentissage de tous les élèves, notamment en différenciant et en ayant « *de la ressource et puis du matos sur le côté* » ce qui lui permet d'intervenir afin que l'élève ne « *soit pas en situation d'échec et qu'il avance* ». Ensuite E1, dans le fonctionnement de ses ateliers, met en place des techniques pour favoriser les relations entre les élèves. Ainsi, les élèves « *ont le droit de parler, comme ils ont le droit de se déplacer, ils vont le faire, comme ils ont le droit d'aller aider le copain, sauf si madame elle a dit non, ils le font de manière naturelle* », « *ils vont plus vers le copain et ça papote* ». Puis E1 fait en sorte que les élèves soient de plus en plus autonomes au travers de ce fonctionnement, elle n'hésite donc pas à prendre du temps en début d'année pour que les élèves « *prennent la manière de fonctionner* » de l'enseignante, « *qu'ils comprennent pourquoi [l'enseignante] travaille comme ça* », qu'ils prennent des habitudes comme aller chercher leur cahier-outils pour trouver les informations qu'il leur manque. Enfin, E1 évoque à plusieurs reprises que par ce fonctionnement elle peut parvenir à comprendre ses élèves, comment ils fonctionnent, ce qui ne lui semble pas être chose aisée : « *C'est le plus dur aussi d'essayer de te mettre dans la tête du gamin pour savoir le cheminement, c'est hyper compliqué* ».

Pour E2, ses intentions pédagogiques transparaissent beaucoup moins dans ses propos. Là où elle met l'accent concerne sa volonté d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages, surtout en atelier dirigé, elle précise qu'elle se « *focalise sur ce qu'ils vont apprendre* ». Malgré son intention de faire en sorte que les élèves restent motivés à apprendre et « *qu'ils le fassent pour eux* », elle avoue que les élèves peuvent parfois être « *un peu livrés à eux-même* », montrer des signes de désintéressement et « *qu'ils ne savent pas toujours pourquoi ils le font* ». E2 accorde une importance particulière à la mise en valeur individuelle du travail réalisé par les élèves, cela lui semble nécessaire de rester positive et bienveillante envers chaque élève pour qu'ils aient une bonne estime de soi.

Discussion

A) Recontextualisation

L'objet d'étude porte sur la gestion éducative de l'hétérogénéité des élèves d'une classe de maternelle au sein d'un dispositif précis, celui des ateliers. Dans un premier temps, suite à de nombreuses lectures dans la domaine de l'éducation, j'ai établi des hypothèses s'inscrivant dans un cadre théorique, pour ensuite les confronter avec la réalité du terrain. Alors, j'ai réalisé une enquête qualitative mêlant observations et entretiens auprès de deux enseignantes exerçant dans une classe de niveaux MS/GS. Ces dispositifs d'enquête m'ont fourni des données qui ont d'abord été classées en catégories. Celles-ci ont ensuite été mises en corrélation avec les éléments ressortis des hypothèses aboutissant à des résultats et une première analyse.

Les résultats obtenus, s'ancrant dans une démarche qualitative, sont uniques et ne prétendent à une quelconque généralisation. Cependant, ils présentent quelques limites qui ne permettent pas d'en tirer une analyse pertinente en tous points. En effet, plusieurs biais se rapportent aux dispositifs employés dans cette enquête :

- le fait de n'avoir observé dans chacune des classes que sur une seule journée circonscrit les données recueillies à cette seule journée et ne permet pas d'apporter de conclusions plus générales sur ce qui se passe pendant les ateliers ;
- l'observation de plusieurs faits simultanés (plusieurs ateliers en même temps) ne permet pas d'en faire un état des lieux exhaustif et dépend de où se pose le regard de l'observateur ;
- la seule prise de notes pour l'entretien d'E2 n'a pas pu garder trace de l'ensemble de ses propos, ni de son exactitude ;
- même en essayant de me prémunir de mes préjugés ou de mes jugements et d'adopter une posture neutre, ma position en tant que future professeur des écoles a eu une influence sur les propos des enseignantes et sur les faits retenus pendant les observations.

B) Mise en lien avec les éléments du cadre théorique :

Il s'agira ici de discuter les résultats obtenus et les premiers éléments d'analyse qui en ont été fait pour les confronter avec les éléments abordés dans le cadre théorique pour chacune des trois hypothèses.

1 Interprétation des résultats au regard de l'hypothèse 1 :

Les résultats montrent que les deux enseignantes utilisent différents outils de différenciation lors des ateliers, mais le simple fait de les utiliser ne permet pas de confirmer qu'elle mettent réellement en place une différenciation pédagogique. Il faut alors s'intéresser aux raisons sous-jacentes à leur emploi. On peut réellement parler de différenciation à condition de « ne pas confondre les moyens et les objectifs, de prendre appui, pour élaborer les premiers, sur les ressources de l'apprenant et de définir les secondes en fonction de ses marques » (Meirieu Ph., 1985). Les outils de différenciation utilisés par E2 sont d'avantage adaptés au dispositif qu'aux ressources de l'élève, contrairement à E1 qui va choisir les outils en fonction des observations et des évaluations qu'elle aura faite auprès de chaque élève. C'est d'ailleurs au travers des ateliers que E1 effectue la plus grande majorité des ses évaluations et de ses observations. Elle évalue les élèves dans chaque type d'atelier ce qui lui permet d'avoir un maximum d'informations variées sur chaque élève pour penser et repenser sa pédagogie. Elle constitue ainsi ses groupes hétérogènes en fonction de ses évaluations, lui permettant de s'occuper d'avantage de l'élève en difficulté dans le groupe, ce qui, selon Perrenoud Ph. (1996) entre dans la différenciation de l'enseignement dans le sens où elle rompt avec une forme d'équité en s'intéressant d'avantage à certains élèves et en passant plus de temps avec eux. Cette forme d'équité est également rompu lorsqu'elle s'adresse aux élèves en atelier, selon ce qu'elle a évalué, elle fera des interventions verbales, qui d'après les résultats, correspondent aux fonctions de l'étayage définies par Bruner J. Les résultats sur E2 sont moins probants concernant l'évaluation. Ils permettent tout de même de constater que le forme de l'atelier dirigé est celle qui permet à E2 de recueillir le plus d'informations variées chez les élèves (au niveau cognitif, langagier, comportemental), ainsi que de manifester plus souvent diverses formes d'étayage.

D'après ce que montrent les résultats chez E1, on peut dire que le fonctionnement en ateliers peut permettre de mettre en œuvre une différenciation pédagogique. C'est un dispositif qui lui permet d'évaluer ses élèves, de partir de ses observations pour différencier son enseignement à la fois en amont dans la conception des séances par le choix des outils qui seront mobilisés, et à la fois pendant le déroulement des ateliers en mettant à profit les fonctions de l'étayage. L'hypothèse est donc validée.

Toutefois, les résultats chez E2 nous permettent de nuancer les postulats de l'hypothèse : s'il y a une évaluation mise en place, si les variables didactiques et pédagogiques sont variées et si les fonctions de l'étayage sont mises en œuvre, alors la différenciation pédagogique n'est pas forcément assurée. Chez E2, tous ces éléments sont réunis mais ne forment pas un ensemble cohérent, mais surtout, ils ne trouvent pas toujours leur source du côté de l'élève. D'après tous les auteurs mentionnés jusqu'ici qui ont travaillé sur la différenciation pédagogique, tels que Legrand L., Meirieu Ph., Perrenoud Ph., il ne peut y avoir de différenciation si l'on ne prend pas en compte, en premier lieu, les ressources et les potentialités des élèves, qu'il faudra donc observer et évaluer, pour ensuite adapter son enseignement (à travers les outils, à travers l'étayage).

2 Interprétation des résultats au regard de l'hypothèse 2 :

Les résultats obtenus dans les catégories que j'ai choisies de considérer pour répondre à cette hypothèse (contexte didactique, interactions entre élèves, ressources matérielles et humaines), ne suffisent pas à elle seules pour valider ou invalider l'hypothèse, des liens devront donc être fait avec les résultats d'autres catégories.

S'il l'on regarde le contexte didactique dans lequel se déroule les ateliers, on constate de nouveau une différence entre les deux enseignantes par rapport à la forme de l'atelier. Il y a tout de même un point commun majeur qui apparaît, celui du type d'atelier en fonction de la phase d'apprentissage, qui semble être un élément décisif dans la forme que va prendre l'atelier. Ainsi une nouvelle notion sera toujours abordée au sein de l'atelier dirigé, elle peut être découverte dans un premier temps en atelier autonome, mais sera ensuite repris avec le guidage de l'enseignante. Puis, en atelier autonome ou semi-autonome, les élèves doivent réaliser une tâche pour laquelle les compétences à mobiliser ont déjà été abordées et sont en cours d'acquisition. Les formes de l'atelier semblent donc suivre le cours de l'apprentissage où les élèves sont dans un premier temps guidés pour entrer dans un nouvel apprentissage et puis progressivement amener vers l'autonomie avec la possibilité de s'entraîner pour intérioriser leurs nouveaux savoirs.

Chez E1, cette caractéristique de progression dans l'apprentissage par les différentes formes d'ateliers peut se réaliser dans tous les domaines (sauf quelques exception comme le langage oral qui n'est travaillé qu'en dirigé ou les activités artistiques qui nécessitent une assistance pour le matériel). Chez E2, le contexte dans lequel elle exerce ne lui permet pas de faire des

progressions dans tous les domaines, elle se concentre donc sur le domaine « explorer le monde ».

Sur les types de situations mises en œuvre dans les ateliers, en référence aux situations identifiées par Meirieu Ph. (1985), les résultats chez E1 et chez E2 divergent d'avantage. Alors que dans les ateliers chez E1, les situations sont soit individualisées, soit interactives, chez E2 il n'y a des situations interactives que dans l'atelier dirigé. Quand E1 met en place des situations individualisées, c'est en fonction des évaluations qu'elle aura effectuées, par exemples à chaque élève d'un même groupe, elle ne donnera pas la même complexité, elle donnera des outils d'aide supplémentaires pour les élèves plus en difficultés. Ainsi, elle individualisera la situation en fonction des besoins qu'elle aura évalués pour atteindre l'objectif. E2 individualise également la situation dans l'atelier autonome se basant sur l'évaluation des productions des élèves à cet atelier, alors elle adaptera la complexité du support donné. Dans l'atelier semi-autonome chez E2, par contre, la situation est plutôt impositive collective dans le sens où les élèves d'un même niveau (moyens ou grands) ont la même tâche à réaliser. Ensuite, E2 ne met en place de situations interactives qu'en atelier dirigé, ce qui lui permet de réguler, voir de contrôler les interactions. Alors que chez E1, on peut retrouver des situations interactives dans tous les types d'ateliers notamment parce qu'elles s'approprient au jeu.

D'après les résultats, notamment ceux obtenus chez E1, les différentes formes d'ateliers permettent de proposer des activités dans tous les domaines d'apprentissage en suivant une progression. Certaines formes d'ateliers sont choisies particulièrement selon le critère de la phase d'apprentissage concernée (ce qui n'a jamais été abordé en atelier pour guider l'entrée dans l'apprentissage, et ce qui a déjà été travaillé en semi-autonome ou autonome). Mais pour que les ateliers permettent de mettre en œuvre des situations qui répondent aux besoins des élèves, il faut que l'enseignant les ai évalués et les ai pris en compte pour concevoir le déroulement de chaque atelier, ce qu'on retrouve chez E1 à travers la différenciation qu'elle met en œuvre. Cependant, E1 mentionne également qu'elle ne parvient pas toujours à comprendre le fonctionnement des élèves, et donc qu'elle ne propose pas toujours des situations d'apprentissage optimales pour chaque élève, ce qui renvoie aux propos de Perrenoud Ph. 2005. Les ateliers ne permettent donc pas satisfaire les besoins de tous les élèves à la fois mais ils offrent tout de même des marges de manœuvre qui échappent au

contrôle de l'enseignant. En effet, si l'on regarde les résultats obtenus sur les interactions entre les élèves, les ressources matérielles et humaines dont ils disposent et les comportements qu'ils adoptent, on constate que les élèves de la classe de E1 se montrent acteurs de leurs apprentissages : ils s'entraident, coopèrent, vont chercher ce dont ils ont besoin pour avancer. Ici l'enseignant « se fait organisateur des situations et des possibles, incitateur, animateur, personne-ressource » (Perrenoud Ph. 1996).

On pourrait en conclure, d'après les résultats d'E1, que les besoins psychologiques fondamentaux des élèves (identifiés par Deci & Ryan, 2000) sont satisfaits au sein d'une organisation en ateliers :

- besoin de compétence : parce qu'ils ont la possibilité de suivre une progression, d'avancer dans l'apprentissage, en trouvant, dans la modalité organisationnelle des ateliers, des tâches à réaliser qui se situent dans la zone proximale de développement (concept de Vygotski) des élèves et leur permettent de franchir, au fur et à mesure des temps en ateliers, une succession d'obstacles les amenant vers l'acquisition des savoirs ;
- besoin d'autonomie : parce qu'ils ont des ressources matérielles et humaines qui leur permettent de devenir de plus en plus autonome dans l'acquisition des savoirs ;
- besoin de proximité sociale : parce qu'ils vivent des situations interactives et ont accès aux différents adultes.

Les résultats d'E2 apportent une complémentarité sur la satisfaction des besoins dans une organisation en atelier. Ils montrent en effet que toutes les types d'ateliers peuvent s'avérer ne pas être propices à la satisfaction des besoins des élèves. C'est sous la forme de l'atelier dirigé que l'enseignante a le plus de possibilité de mettre en œuvre des situations pensées en fonction des besoins des élèves. Par sa présence directe auprès d'un petit groupe d'élèves, elle les évalue de manière diagnostique sur les nouvelles notions dans le domaine « explorer le monde », et les accompagne en conséquence. Mais dans les autres formes d'ateliers, où se poursuivent les phases de l'apprentissage, même accompagnées par un autre adulte, seuls quelques élèves semblent y adhérer et réalisent la tâche. Seulement, rien ne permet d'établir un lien de causalité entre leurs besoins et leur adéquation à travailler.

Des données sont manquantes pour valider cette seconde hypothèse. L'étude ne permet pas de connaître réellement les besoins des élèves et donc ne permet de dire si le dispositif d'ateliers

permet d'y répondre. Cependant, elle permet de voir si les enseignantes identifient différents besoins chez les élèves et quels sont ceux qu'elles prennent en compte pour concevoir les situations en atelier. Il apparaît alors que ce sont les besoins d'ordre cognitif qui sont d'avantage pris en compte par les deux enseignantes. Les besoins d'ordre social et d'autonomie sont considérés chez E1 de manière transversale. D'après ses propos, c'est parce que les élèves ont intégré le fonctionnement en ateliers, parce qu'il se met en place du tutorat, que les élèves apprennent dans de bonnes conditions.

3 Interprétation des résultats au regard de l'hypothèse 3 :

Les éléments qui concernent cette troisième hypothèse, à savoir le climat instauré par l'enseignante et l'implication des élèves qui en découlerait, demandent de croiser les résultats concernant les comportements observés chez les élèves, ceux observés chez les enseignantes, confrontés avec ce qu'elles déclarent.

Les résultats ne sont pas les mêmes selon les deux classes, cependant ils montrent certains niveaux de cohérence entre les trois catégories mentionnées juste avant, pour chacune des deux classes, mais cette cohérence est plus frappante chez E1.

Chez E1, les propos qu'elle tient sur sa pratique, les critiques qu'elle en fait, s'orientent vers la volonté d'instaurer dans sa classe un climat de maîtrise (cf Galand B., Philippot P., Frenay M., 2006 ; Sarrazin, Ph., Tessien D., Trouilloud D., 2006) en essayant de faire en sorte qu'ils ne soient jamais en situation d'échec, en différenciant pour donner à chacun les moyens d'avancer dans leurs apprentissages. En confrontant ses intentions avec ce qui se passe réellement dans la classe, selon les variables utilisées par Armes C. pour distinguer les éléments de ce type de climat (1992, cité par Sarrazin, Ph., Tessien D., Trouilloud D., 2006), on peut dire que E1 instaure réellement un climat de maîtrise dans sa classe pendant les ateliers. Ces variables, sous l'acronyme TARGET (Epstein, 1988) sont les suivantes :

- les tâches : elles sont différentes en fonction du niveau d'habileté des élèves, les activités sont structurées pour favoriser la variété, les élèves y trouvent des obstacles à surmonter leur permettant de se donner des petits défis ;
- Autorité : les élèves ont la possibilité de prendre des initiatives (aux trois formes d'atelier), E1 délègue parfois la mène de l'activité à un élève à l'atelier dirigé ;
- la reconnaissance : E1 reconnaît et encourage les efforts et les progrès réalisés, elle considère les erreurs comme des indicateurs pour mieux comprendre le fonctionnement des élèves ;

- les groupements : ils sont hétérogènes, ils sont différents entre le matin et l'après-midi, ils valorisent le tutorat et la coopération ;
- l'évaluation : elle est délivrée de manière confidentielle, elle est fondée sur des objectifs communs à tous tout en prenant en compte les potentialités personnelles ;
- le temps : les élèves vont à leur rythme pendant les ateliers, « *ils prennent leur temps* ».

Chez E2, dans ses propos quelques éléments font penser qu'elle souhaite également instaurer un climat de maîtrise en manifestant sa volonté de valoriser le travail, les efforts et les progrès des élèves, mais en utilisant les variables précédentes, on se rend compte que cela ne suffit pas instaurer ce type de climat :

- les tâches : elles sont parfois différentes en fonction du niveau d'habiletés des élèves, parfois identiques pour tous les élèves du même niveau (MS/GS) ;
- l'autorité : E2 prend toutes les décisions concernant ce qu'il y a à apprendre et l'installation du matériel ;
- la reconnaissance : E2 reconnaît et encourage les efforts et les progrès réalisés ;
- les groupements : les groupes de niveau sont explicitement organisés (moyens forts/moyens faibles, grands forts/grands faibles + moyens forts) ;
- l'évaluation : E2 s'appuie sur les évaluations de l'enseignante titulaire de la classe qui sont fondées sur des standards sociaux de performance avec un barème et un classement entre les élèves.
- le temps : E2 définit le temps imparti à la tâche à réaliser sur le temps de l'atelier, si le travail n'est pas fini à temps, soit E2 presse l'élève pour qu'il termine afin de pouvoir passer à autre chose, soit il le termine à un autre moment et ne profite pas de ce que les autres sont en train de faire.

E2 semble instaurer un climat qui s'oriente plutôt vers la performance (cf : Galand B., Philippot P., Frenay M., 2006 ; Sarrazin, Ph., Tessien D., Trouilloud D., 2006).

Au niveau du style motivationnel adopté par ces deux enseignantes, (cf : Sarrazin, Ph., Tessien D., Trouilloud D., 2006 ; Leroy N., Bressoux P., Sarrazin Ph., Trouilloud D., 2013), d'après les intentions pédagogiques qui ressortent de leurs propos, chacune d'elles montre des signes d'un style motivationnel soutenant l'autonomie, mais c'est encore une fois plus visible chez E1.

En se référant aux caractéristiques identifiées par Reeve J. (2002 cité par Sarrazin, Ph.,

Tessien D., Trouilloud D.,2006), E1 semble en effet adopter un style soutenant l'autonomie dans les postures qu'elles manifestent lors des ateliers :

- elle est proche de ses élèves : elle passe beaucoup de temps à les écouter et essayer de les comprendre ;
- elle est positive et bienveillante : elle encourage et valorise les progrès réalisés ;
- elle est flexible : elle donne aux élèves le temps de résoudre les problèmes par eux-même et n'hésite pas à revoir sa séquence ;
- elle est explicative : elle explique aux élèves l'utilité et l'importance de faire telle tâche ou telle activité, elle explicite autant que faire se peut les buts et les objectifs.

Chez E2, les résultats obtenus ne permettent pas de situer le style qu'elle adopte durant les ateliers dans le soutien de l'autonomie, mais il n'est pas non plus à l'opposé, il ne présente pas toutes les caractéristiques qui le qualifierait de « contrôlant » (cf : Sarrazin, Ph., Tessien D., Trouilloud D.,2006 ; Leroy N., Bressoux P., Sarrazin Ph., Trouilloud D., 2013) :

- elle proche des élèves majoritairement à l'atelier dirigé où elle adopte une conduite empathique ;
- elle est positive et bienveillante : elle encourage et valorise les progrès réalisés ;
- elle est explicative à l'atelier dirigé ;
- elle a tendance à tout prendre en charge en imposant ce qu'il y a à apprendre et comment le faire (surtout aux ateliers semi-autonomes) ;
- il lui arrive de motiver les élèves par la pression comme de demander aux élèves de se dépêcher sinon il y aura privation de quelque chose.

D'après les résultats obtenus chez E1, on voit que dans une organisation en ateliers, il est possible pour l'enseignante d'instaurer un climat de maîtrise tout en ayant un style soutenant l'autonomie, et les résultats sur les comportements des élèves montrent qu'ils sont impliqués dans ce qu'ils font, ce qui valide cette troisième hypothèse. Cependant les résultats d'E2 montrent également que ce dispositif des ateliers n'assurent pas obligatoirement la réalisation de ces types de climats, quand bien même ce soit dans les intentions de l'enseignant.

Du côté d'E1, le fonctionnement en ateliers est mis en place depuis le début de l'année et se déroule tous les jours, E1 mentionne qu'elle prend le temps en début d'année pour que les élèves l'intègre. Tandis que chez E2, les ateliers ne sont mis en place seulement le jour où elle est présente (les autres jours de la semaine l'enseignante ne met pas en place d'ateliers). E2

mentionne qu'au début de l'année elle ne savait que l'autre enseignante ne faisait pas d'ateliers, ce qui pour elle semblait être une évidence de faire des ateliers en maternelle. Elle ajoute que les élèves fonctionnent comme ça depuis qu'ils sont à l'école et que c'est donc un fonctionnement qu'ils connaissent.

Sur ces derniers points, on peut supposer que les climats qui s'instaurent dans ces deux classes ont peut-être un lien avec le temps laissé aux élèves pour intégrer ce fonctionnement.

Conclusion

Cette étude a permis de mettre à jour des avantages sur une organisation en ateliers. En confrontant les résultats obtenus avec des hypothèses s'intégrant dans un cadre théorique, j'ai ainsi pu valider deux hypothèses en montrant que les ateliers peuvent offrir des modalités dans lesquelles il est possible de mieux connaître les élèves, de jouer sur les variables didactiques et pédagogiques en fonction de ce qui a pu être observé et évalué auprès des élèves, ils peuvent ainsi devenir un véritable outil de différenciation qui donne à l'enseignant des éléments lui permettant d'instaurer un climat de maîtrise et soutenant l'autonomie.

Mais j'ai également pu m'apercevoir que ce dispositif ne permet pas dépasser toutes les zones d'incertitudes inhérentes à l'acte d'enseigner. Si le dispositif semble pouvoir permettre à l'enseignant d'évaluer les élèves et d'adapter les situations en fonction au travers des différents ateliers, cela ne garantit pas les apprentissages des élèves. En effet, l'enseignant ne peut pas prendre en compte toutes les variables qui entrent en jeu dans l'apprentissage (Meirieu Ph. 1985), d'autant plus qu'il n'y a pas qu'un seul apprenant, ce qui suppose que l'enseignant fasse des choix et ceux-ci ne seront pas toujours les plus judicieux. L'efficacité de l'atelier dépend donc de la subjectivité de l'enseignant sur les besoins des élèves qu'il aura identifiés et sur les moyens qu'il aura choisis pour y répondre.

Par cette étude on voit que le dispositif d'ateliers peut proposer plusieurs éléments, sur plusieurs niveaux (au niveau de l'élève, de l'enseignant et du savoir) qui permettent de gérer l'hétérogénéité des élèves, mais elle ne permet pas de faire un état exhaustif de tous les éléments qui lient organisation en ateliers et gestion de l'hétérogénéité des élèves. De plus, elle ne permet pas non plus d'établir des relations de causalité entre ces éléments et leur impact sur les élèves. Cette étude présente donc un caractère exploratoire et je pense qu'elle mériterait d'être approfondie et complétée.

Pour conclure, l'étude que j'ai menée dans le cadre de ce mémoire m'a permis d'adopter une posture réflexive sur ma pratique. Ayant réalisé mon stage de pratique accompagné dans ce même niveau (MS/GS), j'ai pu essayer des choses et me remettre en question. La recherche, que ce soit dans mes lectures ou lors de l'enquête, m'a beaucoup apportée. Mais elle m'a également posée quelques difficultés, en effet, il m'a été difficile de me positionner en tant que chercheuse, alors qu'au plus profond de moi je souhaite devenir professeur des écoles.

Bibliographie

- AMIGUES R., 2007, Enseigner en maternelle : un acte d'institution in AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M-T. Ed, *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz, p. 89-140
- ARCHAMBAULT J., CHOUINARD R., 1996, *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal-Paris, Gaëtan Morin éditeur
- BAUTIER E., Ed, équipe ESCOL, 2008, *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, Lyon, chronique sociale
- BRIQUET-DUHAZE S., QUIBEL-PERINELLE F., 2010, *Travailler en ateliers à l'école maternelle*, Nathan
- BRIQUET-DUHAZE S., 2015, La gestion de classe in BRIQUET-DUHAZE S., MOAL A. Ed, *De la théorie à la pratique : Enseignement-apprentissage à l'école maternelle, Tome 2*, Paris, L'Harmattan, 121-132
- BRIQUET-DUHAZE S., TAVIGNOT P., 2015, Innovation pédagogique en tension entre pédagogie traditionnelle et pédagogies alternatives : analyse de douze ateliers pluridisciplinaires in BRIQUET-DUHAZE S., MOAL A. Ed, *De la théorie à la pratique : Enseignement-apprentissage à l'école maternelle, Tome 2*, Paris, L'Harmattan, 151-180
- CANU H., 2015, Les ateliers in BRIQUET-DUHAZE S., MOAL A. Ed, *De la théorie à la pratique : Enseignement-apprentissage à l'école maternelle, Tome 2*, Paris, L'Harmattan, p. 135-150
- GILIG J-M., 1999, *Les pédagogies différenciées : Origine, actualité, perspectives*, Paris-Bruxelles, De Boek université
- LEGRAND L., 1995, *Les différenciation de la pédagogie*, Paris, PUF
- MEIRIEU Ph., 1985, *L'école, mode d'emploi*, Paris, ESF, p. 123-127
- PERRENOUD Ph., 1996, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 2e édition, p. 47-51

Sources internet :

- BUCHETON D., SOULE Y., 2009, Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique* [En ligne], octobre, 3., n°3, p. 29-48
<http://educationdidactique.revues.org/543> consulté en février 2016
- GALAND B., 2009, Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, Girsef-CPU, [En ligne], n°71
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561564/document> consulté en mars 2016

- GALAND B., PHILIPPOT P., FRENAY M., 2006, Structure de buts, relation enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux, *Revue Française de pédagogie*, [En ligne], avril-juin, n°155, p. 57-72, <https://rfp.revues.org/225> consulté en janvier 2016
- IGEN, 2011, *L'école maternelle*, octobre, [En ligne], n°2011-108, http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf consulté en septembre 2015
- JOIGNEAUX C., 2009, La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, *Revue Française de pédagogie*, [En ligne], octobre-décembre, n°169, p. 17-28 <http://rfp.revues.org/1301> consulté en février 2016
- LAMOTTE A., *Les ateliers en maternelle*, Formation encadrée en maternelle, Circonscription de Grenoble 4 [En ligne], http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/atelier_et_differeciaton_en_maternelle.pdf consulté en décembre 2015
- LEROY N., BRESSOUX P., SARRAZIN P., TROUILLOUD D., 2013, Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnel, *Revue Française de pédagogie*, [En ligne], n°182, p. 71-92, <https://rfp.revues.org/4008>, consulté en janvier 2016
- MEIRIEU Ph., 1995, *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* Les entretiens Nathan, Actes VI, *Ecole, diversités et cohérence*, Paris, Nathan, 31 pages, [En ligne], <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>, consulté en septembre 2015
- MEIRIEU Ph., 1996, *La gestion de l'hétérogénéité et la différenciation dans la classe (grille de travail)*, [En ligne], http://www.meirieu.com/ARTICLES/gestionhete_peddif.pdf, consulté en novembre 2015
- PERRENOUD Ph., 2005, De l'organisation du travail dépend la rencontre entre chaque élève et le savoir, *Éducateur*, 7 octobre, n° 10, p30-33, [En ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_11.html, consulté en octobre 2015
- ROBBES B., 2009, *La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, [En ligne], http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf, consulté en novembre 2015
- SARRAZIN P., TESSIER D., TROUILLOUD D., 2006, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Revue Française de pédagogie*, [En ligne], octobre-décembre, n°157, p. 147-177, <https://rfp.revues.org/463>, consulté en janvier 2016

Annexes

Annexe 1 : tableaux récapitulatifs des données

Tableau 2 : le fonctionnement général des ateliers

C1	C2
4 ateliers tournants sur la semaine dont généralement 1 atelier dirigé, 1 semi-autonome et 2 autonomes, mais cette répartition des types d'ateliers n'est pas figé et varie. L'enseignante est flexible quant à l'organisation qu'elle avait prévu qu'elle remanie quand elle ça lui semble nécessaire.	5 ateliers tournants sur une seule journée par semaine dont 1 atelier dirigé, 2 ateliers semi-autonomes, 1 atelier autonome et 1 atelier qui change au cours de la journée (en autonomie sur TBI ou pris en charge par une intervenante en dehors de la classe ou pris en charge par une autre enseignante en dehors de la classe)
2 temps d'ateliers le matin et 1 l'après-midi	3 temps d'ateliers le matin, 2 l'après-midi
Les ateliers ont une organisation spatiale définie : atelier dirigé à côté du bureau, atelier autonome placé en fonction de la proximité avec le matériel, un îlot de tables plus petites pour les moyens et que celles des grands.	Les ateliers ont une place définie selon l'activité et reste figée.

Tableau 3 : Outils de différenciation utilisés par l'enseignante aux ateliers :

C1	C2
• Contexte : présentation de l'atelier par l'enseignante, par un élève, en collectif, au groupe présent à l'atelier ;	• Contexte : présentation de l'atelier par l'enseignante en collectif ou à l'atelier, par l'ATSEM-l'AVS à l'atelier ;
• Dimensions du sens : finalisation par un projet (créer un tapis de conte pour aller le raconter dans une autre classe), par l'évaluation, autour d'un album, situation-problème ;	• Dimensions du sens : situation-problème, par la finalisation par un projet (réalisation d'une activité plastique pour le carnaval), par l'évaluation ;
• Supports/Matériel : tactiles, visuels, auditifs, jeu, très rarement fiche, outil d'aide individuel et collectif (cahiers outils personnel, affichage) ;	• Supports/Matériel : visuels, manipulable, fiche, jeu, outils d'aide collectifs (affiches mobiles) ;
• Complexité de la tâche selon l'élève ;	• Complexité de la tâche selon le niveau MS/GS à l'exception de deux élèves de MS (l'un a le niveau de complexité des grands, l'autre a le niveau de complexité des grands sauf en graphisme/écriture ;
• Situation sociale : groupe mélangeant les niveaux MS-GS, de même niveau, travail à réaliser seul, en ayant la possibilité de s'entraider, à faire ensemble ;	• Situation sociale : en groupe hétérogène à l'atelier dirigé, travail individuel dans les autres types d'ateliers ;

Degré de guidance : fort à l'atelier dirigé surtout pour les élèves en difficulté, moindre pour les autres ateliers mais toujours envers des élèves qui semblent bloqués ;	Degré de guidance : fort à l'atelier dirigé, peu mobilisé dans les autres formes d'atelier par l'enseignante mais par les AVS ou l'ATSEM aux ateliers semi-autonomes ;
Contenus : différents entre les moyens et les grands	Contenus : différents selon les types d'ateliers.

Tableau 4 : Évaluations de l'enseignante lors des ateliers :

C1	C2
Évaluation diagnostique : - en atelier dirigé : observe la démarche de l'élève, questionne les élèves sur les procédures utilisées, sur les connaissances antérieures ; - en atelier autonome (couplé avec l'atelier dirigé) : questionne les élèves les démarches et procédures utilisées, sur les connaissances antérieures en fin d'atelier ;	Évaluation diagnostique : en atelier dirigé : observe la démarche de l'élève, questionne les élèves sur les procédures utilisées, sur les connaissances antérieures ;
Évaluation formative : - en atelier dirigé : en observant et questionnant les élèves, E1 guide en conséquence ; - en atelier autonome : au cours de l'atelier et/ou à la fin de l'atelier, E1 questionne les élèves sur les procédures utilisées, sur les obstacles rencontrés et comment parvenir à les surmonter, sur ce qu'il faut retenir et à quoi ça va servir, évaluation des productions ; - en atelier semi-autonome : E1 questionne l'adulte présent à l'atelier sur ce qu'il a pu observer et évalue les productions.	Évaluation formative : - en atelier dirigé : en observant et questionnant les élèves, E2 guide en conséquence ; - en atelier autonome : à la fin de l'atelier, E2 questionne les élèves sur les procédures utilisées, sur les obstacles rencontrés et comment parvenir à les surmonter, sur ce qu'il faut retenir et à quoi ça va servir, évaluation des productions ; - en atelier semi-autonome : E2 questionne l'adulte présent à l'atelier sur ce qu'il a pu observer et évalue les productions.
Évaluation sommative : en atelier semi-autonome avec présence de l'enseignant : E1 évalue les acquis en observant, en écoutant et en évaluant les productions finales. Une même compétence sera évaluée en plusieurs séances espacées dans le temps.	Évaluation sommative : en atelier autonome et semi-autonome : évaluation des productions finales ;
L'enseignante a un cahier de suivi pour chaque élève sur lequel elle renseigne ses observations, les aides apportées, les choses acquises-non-acquises. E1 prévoit des grilles critériées pour évaluer si l'objectif qu'elle a fixé est atteint.	L'enseignante s'est basée sur les évaluations effectuées en début d'année par l'enseignante titulaire de la classe pour connaître le niveau des élèves et ainsi constituer les groupes. Elle note quelques-unes de ses observations sur son cahier-journal. Les évaluations des élèves sont renseignées dans un livret de compétence en concertation avec l'enseignante titulaire.

Tableau 5 : Interventions verbales de l'enseignante auprès des élèves en atelier :

C1	C2
Auprès des élèves à l'atelier dirigé : Donne la consigne, explicite le but, régule les interactions, pointe les erreurs et réoriente l'élève, recentre sur l'objectif, fait verbaliser les élèves sur leurs procédures, amène les élèves à conduire un bilan verbal sur ce qui a été fait et ce qu'il faut retenir, explicite l'objectif à court terme et à long terme. Certaines interventions verbales sont destinées à l'ensemble des élèves présents à l'atelier, d'autres à un élève en particulier.	Auprès des élèves à l'atelier dirigé : Donne la consigne, explicite le but, régule les interactions, pointe les erreurs et réoriente l'élève, recentre sur l'objectif, fait verbaliser les élèves sur leurs procédures, amène les élèves à conduire un bilan verbal sur ce qui a été fait et ce qu'il faut retenir, explicite l'objectif à court terme et à long terme. Certaines interventions verbales sont destinées à l'ensemble des élèves présents à l'atelier, d'autres à un élève en particulier.
Auprès des élèves à l'atelier autonome : Réexplique le but et redonne les consignes différemment, donne des indications, facilite la tâche, fait verbaliser les élèves sur leur procédure, leurs connaissances, valorise le travail de l'élève. Les interventions verbales sont majoritairement destinées à un élève en particulier.	Auprès des élèves à l'atelier autonome : Rappelle les règles de fonctionnement à l'atelier, recentre sur la tâche, valorise le travail de l'élève. Les interventions verbales sont destinées soit à l'ensemble du groupe, soit à quelques élèves du groupe, soit à un élève en particulier.
Auprès des élèves à l'atelier semi-autonome : Facilite la tâche	Auprès des élèves à l'atelier semi-autonome : N'intervient pas

Tableau 6 : Contexte didactique des ateliers : domaines concernés / phases dans l'apprentissage / activités / situations / temps consacré à l'activité :

C1	C2
Atelier dirigé <u>Domaines d'apprentissage :</u> Tous les domaines d'apprentissage mais sont majoritairement travaillés les domaines « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée » <u>Phase de l'apprentissage :</u> découverte, résolution de problème, structuration <u>Activités :</u> jeux, manipulations, énigmes <u>Situations :</u> interactives, individualisées <u>Temps :</u> entre 20-30 min	Atelier dirigé <u>Domaines d'apprentissage :</u> « Explorer le monde », « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » <u>Phase de l'apprentissage :</u> découverte, résolution de problème, structuration <u>Activités :</u> jeux, manipulations <u>Situations :</u> interactives <u>Temps :</u> 20-25 min

Atelier semi-autonome <u>Domaines d'apprentissage :</u> Tous les domaines d'apprentissage <u>Phases de l'apprentissage :</u> structuration, entraînement, évaluation <u>Activités :</u> jeux, manipulations, activités artistiques, activités de réinvestissement <u>Situations :</u> interactives, individualisées <u>Temps :</u> entre 20-30 min	Atelier semi-autonome <u>Domaines d'apprentissage :</u> « Explorer le monde », « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » <u>Phases de l'apprentissage :</u> structuration, entraînement, évaluation <u>Activités :</u> activités artistiques, de réinvestissement <u>Situations :</u> impositive collective <u>Temps :</u> 20-25 min
Atelier autonome <u>Domaines d'apprentissage :</u> Tous les domaines d'apprentissage <u>Phase de l'apprentissage :</u> découverte, structuration, entraînement <u>Activités :</u> jeu, manipulations, activités artistiques, activités de réinvestissement <u>Situations :</u> interactives, individualisées <u>Temps :</u> 20-30 min	Atelier autonome <u>Domaines d'apprentissage :</u> « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » : l'écrit : écriture/graphisme <u>Phase de l'apprentissage :</u> entraînement <u>Activités :</u> entraînement aux gestes graphiques et à l'écriture <u>Situations :</u> individualisée <u>Temps :</u> 20-25 min

Tableau 7 : Interactions entre élèves aux ateliers

C1	C2
Atelier dirigé : Interactions avec tous les membres du groupe, centrées sur le sujet et guidées par l'enseignante.	Atelier dirigé : Interactions avec tous les membres du groupe, centrées sur le sujet et guidées par l'enseignante.
Atelier autonome : Interactions en dyade, dans certains groupe un ou deux élèves ne communiquent pas avec leurs pairs. Les interactions sont majoritairement portées sur la tâche à réalisée (échanges sur les procédures, coopération, tutorat), mais peuvent s'alterner avec des discussions autres.	Atelier autonome : Interactions par deux ou trois dans un même groupe, quasiment tous les élèves, quelque soit le groupe, communiquent avec ses pairs. Les interactions sont portées sur des sujets autres que ce sur quoi ils travaillent.
Atelier semi-autonome : Interactions entre tous les membres du groupe et guidées par l'adulte, ou deux interactions simultanées : d'un côté entre quelques élèves du groupe avec l'adulte, de l'autre côté entre deux élèves. Quand elles sont guidées par l'adulte, les interactions concernent la tâche, quand il y a deux groupes qui communiquent simultanément, les sujets de discussions sont autres.	Atelier semi-autonome : Interactions entre tous les membres du groupe et guidées par l'adulte. Interactions simultanées : d'un côté entre quelques élèves du groupe avec l'adulte, de l'autre côté entre deux élèves. Alternance entre des interactions qui concernent la tâche et celles concernant tout autre sujet.

Tableau 8 : Ressources matérielles et humaines à disposition des élèves en atelier :

C1	C2
Ressources matérielles : <u>Collectives :</u> • affichages dans la classe et dans le couloir sur ce qui a été travaillé ; • beaucoup de matériel varié à disposition (lettres mobiles, bandes numériques, ...) <u>Individuelles :</u> • cahier-outils personnel qui contient les référentiels sur ce qui a été travaillé ; • matériel fabriqué par l'enseignante pour faciliter ou complexifier la tâche si besoin.	Ressources matérielles : <u>Collectives :</u> • quelques affichages dans la classe ; • peu de matériel à disposition (matériel de base : crayons, colle, ...) <u>Individuelles :</u> • pot de crayons personnel
Ressources humaines : <u>A l'atelier dirigé :</u> l'enseignante ; <u>A l'atelier semi-autonome :</u> l'ATSEM (parfois une stagiaire) ; <u>A l'atelier autonome :</u> possibilité de venir solliciter l'enseignante seulement quand les élèves ont essayé tout seuls mais qu'ils n'y arrivent toujours pas.	Ressources humaines : <u>A l'atelier dirigé :</u> l'enseignante ; <u>A l'atelier semi-autonome :</u> l'ATSEM ou les AVS ; <u>A l'atelier autonome :</u> les élèves ne doivent pas solliciter l'adulte.

Tableau 9 : Comportements des élèves au sein des ateliers :

C1	C2
Atelier dirigé : Les élèves sont attentifs, répondent aux sollicitations de l'enseignante, réalisent la tâche sans montrer de signe de désintéressement, adoptent une posture réflexive (ponctuelle ou continue selon l'élève).	Atelier dirigé : Les élèves sont attentifs, répondent aux sollicitations de l'enseignante, réalisent la tâche sans montrer de signe de désintéressement, adoptent une posture scolaire (écoutent l'enseignante, font ce qui leur est demandé mais ne montrent pas de signe de réflexion).
Atelier semi-autonome : Les élèves sont concentrés, sollicitent l'adulte ou un pair pour demander de l'aide, regardent de temps en temps ailleurs.	Atelier semi-autonome : Les élèves sont plus ou moins concentrés (certains réalisent la tâche sans détourner le regard, d'autres ont très souvent le nez ailleurs), sollicitent l'adulte pour demander de l'aide.
Atelier autonome : Les élèves sont investis, ils travaillent ensemble ou seuls, ils se lèvent pour se procurer du matériel ou pour aller chercher une information.	Atelier autonome : Les élèves sont peu concentrés, font autre chose (certains jouent avec le matériel, d'autres se balancent sur leur chaise), se déplacent pour aller voir un adulte ou parler avec un camarade.

Tableau 10 :Formes d'interventions de l'enseignante auprès des élèves lors des temps d'ateliers :

C1	C2
Interventions prévues : • A l'atelier dirigé : pour mener l'activité et guider l'apprentissage • Pendant les ateliers autonomes et semi-autonomes : pour s'assurer du bon déroulement de l'activité et apporter de l'aide (réexpliquer, donner du matériel, faciliter la tâche, donner des indications pour avancer) ; • A la fin des ateliers autonomes et semi-autonomes : pour faire un bilan de l'activité, pour valider les productions.	Interventions prévues : • A l'atelier dirigé : pour mener l'activité et guider l'apprentissage • A la fin des ateliers autonomes : pour faire un bilan de l'activité, pour valider les productions.
Interventions spontanées : • Auprès des élèves aux ateliers autonomes et semi-autonomes : E1 quitte l'atelier dirigé pour apporter une aide (réexpliquer, donner du matériel, faciliter la tâche, donner des indications pour avancer)	Interventions spontanées : • Auprès des élèves aux ateliers autonomes : pour régler des problèmes de comportements (change un élève de place , rappel les règles de fonctionnement, demande de silence) à distance par des interventions verbales, en se déplaçant.

Tableau 11 : Regard de l'enseignante sur sa pratique :

C1	C2
Raisons du choix des ateliers : • Lui permet plus facilement d'observer et d'évaluer les élèves : • Parvient à mieux gérer avec des petits effectifs ; • Offre une proximité et une accessibilité avec l'enseignante ; • Lui permet d'évaluer et de remettre en cause sa pratique et ses choix.	Raisons du choix des ateliers : • A toujours vu un fonctionnement par ateliers en maternelle ; • Permet de consacrer du temps et de porter son attention sur un petit effectif d'élèves ; • Permet de faire des choses qu'elle ne ferait pas en grand groupe, notamment dans le domaine « explorer le monde » et en langage oral ; • Plus pratique au niveau du matériel.
Intentions pédagogiques : • Favoriser le bien être des élèves : ne pas les mettre en situation d'échec mais de réussite, alterner différents types de situations selon les moments de la journée ; • Favoriser l'apprentissage : différencier • Favoriser l'autonomie : prendre le temps en début d'année pour que les élèves comprennent le fonctionnement et l'intègre ; • Favoriser les relations entre élèves : permettre de discuter, d'aider son camarade • Comprendre les élèves : essayer de se mettre à la place de l'élève, se documenter, se tourner vers des conseils de personnes extérieures.	Intentions pédagogiques : • Accompagner les élèves en leur apportant des nouvelles notions à l'atelier dirigé ; • Les rendre motivés à apprendre ; • Rester positive et valoriser le travail et les progrès des élèves.

Annexe 2 : grille d'observation de départ

Fonctionnement général de la classe	Organisation spatiale	
	Organisation temporelle	
Fonctionnement des ateliers	Nombre d'ateliers et formes Domaines concernés Passation des consignes Répartition des élèves Activité/tâche Supports/outils utilisés	

Avant, pendant, et après les ateliers

Conduite de classe : ce que fait l'enseignant en fonction du type d'atelier	
Comportements des élèves en fonction du type d'atelier	
Interventions verbales de l'enseignant/ Réponses des élèves	

Annexe 3 : Guide d'entretien

1. Pouvez-vous me parler du fonctionnement général de la classe ? (journée-type, organisations, dispositifs).

2. Et plus spécifiquement, comment les ateliers fonctionnent-ils ?

Type d'ateliers, répartition des élèves, type de regroupement, règles de fonctionnement, domaines/tâches travaillés, ressources utilisées (matérielles et humaines), rôle de l'enseignant, des autres adultes

3. Pourquoi avez-vous choisi de mettre en place des ateliers ?

4. Selon vous, quelles sont les avantages et les inconvénients de ce dispositif ?

Pour les élèves, pour l'enseignant.

5. Pouvez-vous m'en dire d'avantage sur vos élèves ?

En fonction des critères d'hétérogénéité qui apparaissent dans le discours, rebondir sur l'impact d'une organisation en ateliers chez les élèves (sur les apprentissages, sur la motivation, sur l'estime de soi, ...).

Annexe 4 : Données de l'observation de la classe C2

jeudi 24 mars

Fonctionnement général de la classe	Organisation spatiale Organisation temporelle	Coin regroupement : bancs en face du TBI 4 îlots de tables (3 îlots de 6 tables au premier plan, 1 îlot de 4 tables plus en arrière), 1 table circulaire dans un coin, et 3 tables individuelles juste derrière les bancs dirigé vers le TBI. Matin Arrivée : rassemblement sur les bancs, trouver les absents Passage aux toilettes Regroupement collectif : rituels, passation de consignes pour les activités en ateliers, répartition des élèves aux différents ateliers Travail en groupe dans un atelier Récréation 1ère rotation des groupes aux ateliers, un groupe part en atelier lecture avec une intervenante 2e rotation, un second groupe part avec l'intervenante regroupement collectif : chant Après-midi Arrivée des élèves, temps calme chacun assis à une table la tête dans les bras Rassemblement collectif : lecture d'un album, rappel des consignes et répartition des élèves aux différents ateliers un groupe part en décroisement avec l'enseignante des TPS Rotation des groupes, un second groupe part en décroisement Récréation En salle de motricité, répartition libre des élèves sur les différents ateliers Retour en classe, regroupement : chants
Fonctionnement des ateliers	Nombre d'ateliers et formes Passation des consignes Constitution des groupes Répartition des élèves	5 ateliers sur la journée avec rotation des groupes : 1 atelier dirigé, 2 ateliers semi-autonomes, 2 ateliers autonomes Les consignes sont données une fois le matin avant le début des activités en atelier, et un rappel est fait l'après-midi. Les groupes sont constitués par l'enseignante, ils restent les mêmes sur la journée, chaque groupe passe aux 5 ateliers. 3 groupes de 4 élèves : 3 grands et 1 moyen 2 x 4 moyens 2 groupes de 5 élèves : 2 x 4 grands et 1 moyen A chaque lancement du temps en ateliers (le matin et l'après-midi), l'enseignante appelle les noms des élèves d'un groupe et

		leur dit où s'installer. Au moment de la rotation, elle nomme le groupe par l'activité qu'ils étaient en train de faire et leur dit sur quelle activité se diriger. A chaque rotation, des élèves redemandent à l'enseignante où ils doivent aller (entre 3 et cinq élèves). L'enseignante se réfère à son cahier journal pour répartir les élèves. Certains élèves ont déjà réalisé les activités aux séances précédentes, d'autres élèves ont des séances qu'ils n'ont pas vécu. Les temps de répartition et de rotation prend du temps et l'enseignante revient parfois sur la répartition qu'elle a donné aux élèves : soit parce qu'un groupe lui a mentionné qu'ils avaient déjà fait ce travail, soit parce qu'elle s'en est rendue compte en renseignant son cahier journal.
	Domaines concernés Consignes Activité/tâche Supports/outils utilisés	Atelier dirigé : explorer le monde : le goût Consignes données à l'atelier directement continuer ce qui a été vu la semaine dernière sur les sens rappel des connaissances antérieures : les saveurs, les sens activité de découverte : les enfants goûtent une petite cuillère de gelée de mûre, une première fois en se pinçant le nez et dire ce qu'il sente, une seconde fois avec le nez dégagé. L'enseignante me précise que les élèves ne connaissent pas forcément le goût de la mûre. Premier groupe : les enfants à tour de rôle disent s'ils sentent le goût de la confiture, un seul répond non avec le nez bouché. Troisième groupe : l'enseignante bouche elle même le nez des enfants, tous, chacun leur tour disent ne pas sentir le goût avec le nez bouché mais le sentent avec le dégagé. A la fin de l'activité, l'enseignante montre un schéma avec les voies nasales et explique pourquoi on ne sent pas le goût avec le nez bouché. Atelier semi-autonome avec présence de l'AVS : explorer le monde : reconnaître les organes des 5 sens consignes données au regroupement : « vous allez devoir coller les étiquettes au bon endroit » l'enseignante demande à l'AVS de les faire verbaliser sur le sens développé par les yeux, le nez, la bouche, les oreilles, les mains et la peau. activité de réinvestissement les élèves doivent coller les étiquettes avec le nom des organes sur un dessin fléché. Ils ont une affiche à disposition pour retrouver les mots, sur celle-ci figure un schéma du corps humain avec les mots des organes écrits dans les trois écritures. Les moyens ont des étiquettes avec les mots en capitales, les grands ont quelques étiquettes en script et d'autres en capital. Atelier semi-autonome, avec l'autre AVS : agir, s'exprimer,

	comprendre à travers l'activité artistique : utiliser des formes graphiques pour faire un cadre consignes en regroupement : « vous allez faire un cadre pour mettre autour de vos productions de la semaine dernière, Céline vous montrera comment faire ». Activité d'entraînement aux gestes graphiques Les élèves ont un modèle avec différentes formes graphiques, de complexité variée dessinées sur une même feuille, ils doivent choisir celles qu'ils veulent et les dessiner tout autour d'une feuille blanche. L'AVS délimite le cadre sur le feuille pour les élèves qui n'arrivent pas dessiner en petit ou à dessiner droit sans repère. Le travail d'un des élèves du premier groupe est montré lors du regroupement juste après la récréation du matin, « C'est du graphisme, c'est pour apprendre à préparer l'écriture », l'enseignante montre comment va être utiliser cette production : cadre autour de la réalisation déjà faite la semaine précédente. Atelier autonome : mobiliser le langage dans toutes les situations : écrire son prénom, s'entraîner aux gestes graphiques Activité d'entraînement Les élèves ont comme support une fiche plastifiée sur laquelle ils doivent retracer au feutre effaçable ce qui y est inscrit. Les fiches sont différentes selon les élèves : prénom écrit en lié de plusieurs tailles, prénom écrit en capitales, figures avec des formes graphiques variées. Atelier autonome sur TBI : logiciel Zoom sur la numération. (très peu observé car un seul groupe y est passé) A la fin des ateliers, l'enseignant passe à l'atelier autonome pour valider le travail, dire ce qu'il faudra retravailler : « c'est du bon travail », « tu vas pouvoir bientôt écrire ton prénom sans la fiche », « Regarde tu n'as pas bien suivi les traits, la prochaine tu y arriveras ».
Comportements observés des élèves	Atelier dirigé : les élèves écoutent l'enseignante, font tout ce qu'elle demande, ils participent quand ils sont sollicités pas d'interactions entre pairs Atelier semi-autonome 1 (fiche sur les 5 sens) : très forte sollicitation d'un élève auprès de l'AVS pour demander des réponses avant même de chercher, pour demander une validation ; d'autres élèves font leur activité de manière autonome mais demandent parfois de l'aide auprès de l'AVS ou demandent de valider ce qui est fait avant de continuer ;

	d'autres encore font leur activité en silence et de manière autonome, parmi ces élèves certains ont fait des erreurs et d'autres ont réussi ; parmi les élèves qui ont terminé avant la rotation des groupes, certains discutent avec l'AVS, d'autres discutent entre eux et encore d'autres attendent sans rien dire. Atelier semi-autonome 2 (cadre avec les formes graphiques) : les élèves font leur activité tout en discutant, à chaque groupe, il y a un échange entre les élèves autour de la table et l'AVS. Ils parlent de tout et également de ce qu'ils sont en train de faire, des choix qu'ils ont fait, de leur difficultés et facilités quant à la tâche. Atelier autonome : plusieurs comportements selon les groupe : groupe 1 (4G, 1M) : 2 élèves sont concentrés, les autres font autre chose : regardent ailleurs, discutent, une élève joue avec la pochette plastique. groupe 2 (4G, 1M) : un élève fait son travail sans interagir avec ses camarades, les autres discutent dont deux ne font pas du tout la tâche ; groupe 3 (4M) : peu observé, ils étaient calme et semblaient travailler groupe 4 (3G, 1M) : aucune interaction entre eux, chacun faisant son exercice seul et dans le silence groupe 5 : pas observé
Interventions de l'enseignante/ Réponses des élèves	« Les enfants à l'écriture je ne veux pas vous entendre, les enfants au découpage je ne veux pas vous entendre » le niveau sonore baisse puis reprend peu de temps après L'enseignant quitte l'atelier dirigé pour aller voir un élève sur l'atelier autonome au TBI qui n'est pas calme. Après intervention de l'enseignant qui l'a déplacé plus loin sur les bancs, l'élève ne bouge plus et regarde les autres faire l'activité. « Enio, Mathis, au travail ! Si ton travail est terminé tu viens me le montrer » Ilan et Enio se lève de l'atelier autonome et vont voir l'enseignante avec leur travail. Ils attendent devant l'enseignante qui est occupée à l'atelier dirigé. Enio efface son travail et continue d'attendre. L'enseignante quitte l'atelier pour se rendre à l'atelier d'écriture d'où viennent Ilan et Enio, elle donne des explications : « On suit les flèches », « Tu effaces et tu recommences ». Les élèves concernés effacent et recommencent. « Quand on a fini son travail, on vient s'asseoir sur les bancs » Plusieurs élèves se lèvent pour aller s'asseoir. 2 élèves viennent chercher l'enseignante parce que d'autres les embêtent, l'enseignante change de place un élève qui vient s'asseoir à l'atelier dirigé avec son travail, puis il le fait.

	Un de ses deux élèves revient voir l'enseignante pour les mêmes raisons l'enseignante répond : « Je suis occupée avec le groupe, je n'ai pas le temps de m'occuper de vous, quand tu seras dans ce groupe, je m'occuperai de vous. Tu as du travail. C'est pas en faisant ça que tu arriveras à écrire ton prénom en capitale. Si Julyan fait des bêtises, je le verrai et je viendrai le voir. Là, tu travailleras. » L'élève retourne à son activité, travaille et ne fait plus attention aux autres.
--	---

Annexe 5 : Retranscription de l'entretien avec E1

le 23/02/16, durée : 43'

En premier lieu, peux-tu me parler du fonctionnement de ta classe en général ?

Je fonctionne en ateliers uniquement, quasiment. Parce que les ateliers ça me permet de connaître mes élèves. De les faire travailler, de les faire réfléchir, de les faire découvrir, et puis moi de comprendre leur fonctionnement de..., leur fonctionnement de Nan mais ça me permet de voir aussi leurs démarches, comment ils en arrivent là, pourquoi ils n'y arrivent pas, pourquoi ils y arrivent, Et, là avec le peu d'effectif qu'on a dans la classe, on a 20 élèves, j'en ai 20, ça te fait 5 élèves par groupe, tu peux facilement connaître tous tes élèves, tu sais qui pêche et pourquoi et qui ne pêche pas et pourquoi. Parce que t'es directement en contact avec eux dans les ateliers, tu les vois. Une fois par semaine, t'es sûre que t'as vu tous tes élèves. Puisque t'as toujours un atelier dirigé et deux ateliers semi-dirigés et un atelier autonome. Donc tu tournes, tu vois les apprentissages et puis tu arrives à différencier, à savoir comment orienter ta pédagogie.

Tu dis que tu vois les élèves, comment procèdes-tu lors des ateliers ?

A l'atelier dirigé c'est une situation d'apprentissage apprentissage où t'apportes quelque chose de nouveau. Les autres ateliers, c'est des choses que tu as déjà vues, que tu réinvesties, sous, d'une manière différente en fait, tu vas apporter un nouveau jeu avec une contrainte qui est différente, tu vas leur ramener quelque chose de nouveau sur une compétence qu'ils connaissent. Ou ça peut être juste une évaluation de voir que le gamin il a compris la compétence que t'as travaillé y a deux-trois mois, y a deux-trois semaines, tu la remets. Et autonome, c'est quelque chose qu'ils savent obligatoirement faire. Parce que, t'es à l'école maternelle, t'es dans la politique de la réussite, tu peux pas laisser un gamin bloquer, qui n'y arrive pas, faut toujours qu'il réussisse, c'est pour ça que tu différencie pour qu'il soit toujours en situation de réussite, pour qu'il se sente bien à l'école, pour qu'il ait envie de travailler, pour qu'il ait envie de venir. Et les ateliers ça permet ça. Ça permet aussi de faire du tutorat, parce que ceux en semi-dirigé, soit tu le débutes, soit tu termines ton atelier, et après tu laisses, tu le débutes, il est autonome, tu le laisses commencer en autonomie et tu vas voir enfin, tu vas voir à la fin comment ça s'est passé et tu le rediriges. Mais ça met aussi en place du tutorat parce que les gamins vont s'aider les uns les autres, ils vont voir quelqu'un en difficulté, le gamin va y aller de manière euh (*claquement de doigt*) innée. Comme ils ont le droit de parler, comme ils ont le droit de se déplacer, ils vont le faire, et comme ils ont le droit d'aider le copain, sauf si madame elle a dit non, ils le font de manière naturelle, quand ta classe a l'habitude de travailler en ateliers. Et, là où moi je suis en atelier dirigé, c'est où j'apporte une notion nouvelle, où je leur donne des billes, j'essaie de comprendre comment ils fonctionnent, ils voient la chose parce que si moi par exemple dans ma séquence, dans ma séance j'ai prévu une séquence et je vois que les gamins peuvent pas parce qu'ils ont besoin de visuel et que moi j'avais prévu du tactile, bah tu dis « mince, j'suis obligé de retravailler mon truc et j'suis obligée de trouver un autre support ». Quand on parle de remédiation et de faire attention. Ou quand tu vois que ça va pas le faire et que c'est trop tôt, tu dis par exemple là on a attaqué, on a fait les rimes la semaine dernière avec euh, avec Angélique, et ça je l'avais, comme on est deux, je l'avais mis un peu plus, comme c'était du début, je lui avais mis, elle me dit « Madame N., y a personne qui ne comprend les rimes », « bon bah on va les retravailler différemment ». C'était un jeu où t'avais le château et tout ce qui se termine, les petites images qui se terminent en « to » pour arriver le premier sur le podium, elle me dit « Mme N., ils n'entendent pas », « et ben on va retravailler les rimes ». Du coup là je fais une petite évaluation cette semaine pour voir qui a acquis, qui n'a pas acquis, qui a compris, qui n'a pas compris et pourquoi, et, on va remettre en place autre chose, ma séquence paf, je la casse et je la fais sauter, je fais autre chose. On va repartir sur des jeux d'écoute, on va repartir sur des albums

que j'ai pas forcément prévu de lire parce que j'me suis dit bon les attaques ça a été compliqué mais ça a marché, on va attaquer les rimes, on les avait déjà un petit peu travaillé avant les vacances donc pour moi ça allait glisser, bah nan, j'me suis plantée. On recommence, il faut partir sur autres chose parce que ils n'entendent pas, donc il faut leur permettre d'entendre donc t'es obligé de retravailler. Et ça je pense que si tu fais pas d'ateliers, tu peux pas le voir, tu peux pas le, tu vas dire « ah bah la fiche », tu donnes une fiche à tout le monde, tac tac tac. Entre celui qui copie sur le copain, entre celui qui a eu du bol, toi tu vois pas euh, là l'atelier moi ça me permet de comprendre et tu vois la démarche du gamin. Mais alors pourquoi là c'est comme ça, moi là ce matin c'était au tangram, « ouais mais madame c'est dur, on y arrive pas », « madame regarde j'ai réussi », « ouais mais t'as pas utilisé toutes les pièces ». Tu vois t'as beaucoup d'interactions, puis, ah ouais puis après à côté t'entends Mael qui dit « ouais mais lui il a réussi mais il lui reste deux pièces ». Enfin tu vois, c'est, moi j'trouve, voilà pour moi la maternelle c'est des ateliers, de la manipulation, du jeu, du partage euh, ça doit bouger. C'est français ?

Oui, oui.

Et euh, quand tu les observes, tu me dis que ça te permet de comprendre pourquoi ils n'y arrivent pas. Sur quoi tu te bases pour voir ce pourquoi, pourquoi ils n'y parviennent pas ?

Bah tu peux faire des grilles, par exemple sur le langage oral t'as des grilles, euh, tu te prévois ta grille en disant, en donnant l'objectif de, moi mon atelier de langage j'veux que cet objectif là soit réussi et percutant. Là tu dis les gamins n'y arrivaient pas, pourquoi ? Là ce matin c'était le tangram. Pourquoi ils n'y sont pas arrivés ? Ah parce que madame avait enlever la forme des pièces, mais pour..., enfin tu vois, pourquoi ça les a bloqué ? Alors qu'auparavant, c'était le modèle était plus petit avec la forme, c'était pour euh tu vois, alors que là ils pouvaient poser les pièces à l'intérieur. Bah ils n'ont pas réussi à transférer les données. Il y a un problème de transfert donc euh, j'vais pas dire, je sais pas comment t'expliquer, c'est, enfin pour moi c'est du ..., jle capte enfin tu vois, jle Mon objectif est pas atteint, t'essayes de voir pour..., enfin là j'ai compris que c'était les pièces qui manquaient qui n'allait pas. Ce matin, on a travaillé, moi je travaillais ici avec mes, mon groupe, on faisait de la, on commence à écrire des mots, j'ai deux gamines qui sont dans l'écriture en liée, qui sont capables de m'écrire une phrase en espaçant les mots, j'ai trois gamins qui n'y arrivent pas. Alors que, tout le monde a réussi l'évaluation sommative sur euh, « je découpe une phrase en mots », tu vois. Donc eux ils n'ont pas été capables de réinvestir. Pourquoi ? Maintenant faut chercher. Va falloir leur redire, « là madame était obligée de découper parce que tout était collé je n'arrivais pas à lire », enfin tu vois faut leur C'est le plus dur aussi d'essayer de te mettre dans la tête du gamin pour savoir le cheminement, c'est hyper compliqué. Après y a des gamins plus faciles parce que tu sais qu'ils ont besoin d'avoir un modèle, ils le refont, t'en a d'autres ils ont juste besoin que tu repasses en leur expliquant oralement, y en a qui ont besoin en plus d'un support euh, de manipuler enfin c'est hyper compliqué de dire ben ... tel gamin, après t'as les gamins en difficulté où bah là tu pêches un petit peu parce que t'as besoin d'avoir des conseils extérieurs donc j'appelle le RASED. Là j'ai deux gamines en grande section j'suis bloquée, je sais pas comment les faire évoluer parce que j'comprends pas leur cheminement. Tas l'impression que ça va puis après pouf A nous de chercher.

Comment t'interviens face à des élèves qui se retrouvent bloqués ? Tu disais tout-à-l'heure des élèves n'arrivaient pas à faire leur tangram, ils se retrouvent bloqués, donc qu'est-ce que tu fais ?

Euh, bah pour reprendre l'atelier de tangram de ce matin bah j'ai apporté quelque chose de nouveau pour faciliter la tâche. Je leur avais donné des modèles euh, bah t'as vu là ? (*me montre les*

modèles). Tu facilites, tu les mets pas en échec. Je leur avais donné ceux-ci, ils n'y arrivaient pas donc je les ai laissé dix minutes en situation de recherche, quand tu vois que les gamins au bout d'un moment « madame c'est trop dur on y arrive pas na na na », tu dis « ah bah zut j'ai oublié », puis arrive dans le jeu, tu dis « ah bah regardez, c'est la même chose », tu leur facilites la chose, tu leur euh, tu leur apportes quelque chose qui leur permette d'avancer et de pas rester bloqués. La semaine prochaine ils vont savoir le faire puisque là tu leur a permis de montrer qu'ils étaient capables de, sans leur montrer que t'avais faciliter. Il faut toujours que t'aies ... par exemple là ce matin j'ai demandé d'écrire sur la bande numérique ce qui vient avant, ce qui vient après. Bah tu te dis purée c'est compliqué, bah non les gamins ont un cahier outil, ils prennent le ..., y en a une qui dit « ah bah attend, on va aller chercher le cahier outil », donc tu leur permet de prendre le cahier outil, tu leur facilite la tâche. Tu leur a demandé d'écrire, c'est compliqué, ils savent pas écrire, bah tu leur permets de prendre les chiffres déjà écrits, des étiquettes à poser. Ton objectif à toi c'était de savoir ce qui vient avant, ce qui vient après. Que le gamin ait pris la bande numérique, tu notes, tu t'en fiches qu'il a pas réussi à écrire, parce que bon en même temps t'essayes d'évaluer un petit peu pour voir, bah c'est pas grave s'il a su mettre avant après avec sa bande numérique et avec des étiquettes, ton objectif est réussi mais le gamin il a pas été en échec, il a réussi à faire son travail. Faut toujours que t'aies de la ressource et puis du matos sur le côté pour te permettre euh bah d'intervenir pour qu'il soit pas en situation d'échec et qu'il avance. Là ce matin c'était évaluation donc euh j'avais voulu savoir, là c'était la rime, euh bah j'ai différencié, j'ai donné moins d'étiquettes. Si tu te dis, « ah bah ce gamin là j'ai donné sept-huit étiquettes et puis tu vois que ça bloque, bah tu lui dis « ah bah zut j'me suis trompée », tu lui en enlève deux, ça va être plus simple. C'est de la diff, enfin voilà c'est de la différenciation. Là tu vois y en a une qui va avoir envie de manger, c'est Océane, j'ai fait faire une phrase plus longue que son copain qui m'a écrit « petite tache » en cherchant dans le cahier outil « pleure », elle elle m'a écrit « petite tache euh », enfin elle a rallongé la phrase, puis elle a dû essayer de deviner les mots, enfin tu vois c'est... . Tu donnes à manger à celui qui en a besoin, puis à celui qui est un peu plus en difficulté bah tu lui fais quand même apprendre la chose, tu le fais évoluer en donnant, en lui permettant d'accéder facilement à la compétence et puis à l'objectif.

Et donc tu parlais de ressources, comment les enfants en viennent à se dire « tiens je vais aller utiliser ça » ?

Parce que depuis le mois de septembre tu lui dis « eh y a le cahier outil, dans le cahier outil y a tout ce que tu as besoin, dans la classe tout ce qui a été vu, tous les livres, tu as besoin d'écrire tu as le référentiel, t'as le référentiel qui est accroché au tableau mais ton cahier outil c'est le tien », enfin, c'est une habitude de classe ça par contre le cahier outil. C'est le gamin qui est censé, puis au départ tu leur dis « bon bah allé, t'as ce travail là à faire, tu prends ton cahier outil ». Et puis au fur et à mesure tu ne le dis plus, ou dix minutes après quand tu vois que ça pêche, « bah, t'as pas oublié de prendre quelque chose ? », « ah le cahier outil ». Et puis là on arrive au mois de mars, la gamine de moyenne section, l'élève de moyenne section, elle est capable de se dire « faut que j'aille chercher le cahier outil je l'ai vu ». C'est des habitudes, c'est ... , du rituel, enfin tu sais tu vois c'est

Tout un travail dès le début de l'année...

Bah c'est ce que je te disais, faut accepter de perdre du temps en septembre, octobre, novembre. T'acceptes de perdre du temps tant pis. Tu fais pas deux ateliers avant la récréation tu t'en moques, t'en fais un. Tu prends du temps, tu perds du temps, tu t'en fiches tu le gagnes après. Et t'apprends plus vite, après en début d'année euh. Il faut que ta classe elle tourne, il faut que les gamins prennent ta manière de fonctionner, il faut qu'ils comprennent pourquoi tu travailles comme ça. Et puis après quand c'est compris, bah regarde là tu gagnes un temps fou, en cinq minutes c'est rangé quand ils ont envie, parce que des fois ils ont moins envie. Tu perds du temps. Puis là t'es contente

de voir qu'y en a une qui pense à son cahier outil, ça veut dire qu'elle a quand même, tu vois, qu'elle a, elle l'a intégré. J'te dis, tu prends le temps en début d'année. T'es sévère, en début d'année. Il faut prendre le temps, il faut accepter de perdre ce temps là. Parce que tu sais où tu veux arriver au bout. Là tu viens, regarde, tu viens dans la classe, les gamins ils savent où aller s'installer quand il y a l'atelier, ils savent que bah, si madame elle est là (*en montrant la table où a lieu les ateliers dirigés*), t'as pas intérêt à aller l'embêter sinon elle va pas être très contente. Tu sais que quand t'as un appareil photo qui est là, on va prendre en photo parce que madame a pas eu le temps de venir te valider mais toi tu veux quand même que la compétence, que madame voit que le travail a été fait, que la compétence elle est réalisée donc tu prends en photo avec ton appareil. Tas terminé, tu sais que tu as terminé, tu sais qu'on est le matin, tu sais que t'as le droit d'aller euh, prendre un livre, l'après-midi tu sais que t'as le droit d'aller aux ateliers satellites, c'est ..., le temps que t'as perdu, que tu as l'impression d'avoir perdu en septembre-octobre.

Et euh, tu me disais que les élèves savent qu'il ne faut pas te déranger quand t'es à tel endroit, pourtant tout-à-l'heure tu m'as dit qu'il y en avaient qui t'interpellaient pour te dire...

...J'y arrive pas. Parce que bah ils sont bloqués les loulous. Ils sont obligés d'avoir un moment donné, parce que là c'était du semi-dirigé mes tangrams en problème géométrique. Je savais qu'il fallait intervenir pour certains. Moi je pensais que j'allais intervenir pour deux gamines. Je suis intervenue pour tout le groupe. Donc c'est un atelier qu'il va falloir que je reprenne en Parce que là ils ont découvert en autonomie, t'étais là quand on a fait, c'était pas la semaine dernière qu'on a fait le, un mardi où tu es venue ?

Le tragram si (*en montrant le lieu où il s'était déroulé*)

Voilà donc là ils l'ont découvert en autonomie, ils l'ont manipulé seul, c'était facile, c'était simple, on est même arrivé au, au figuratif en première séance donc quasiment tous les groupes. La semaine suivante, j'te l'avais dit, c'était avec les modèles, c'était pareil, hyper simple. En difficulté, euh, chez mes moyens, deux gamines. Là euh non, ouais, euh, deux, enfin t'avais Siam et Cyrille, c'était euh, en grosse difficulté et en plus cette fois-ci on avait la chance d'avoir, y avait Aurélie qui était en stage, donc même avec Aurélie, ça a pas fonctionné. Donc pour eux, j'avais prévu demain, j'avais mes ateliers avec une différenciation pour mes élèves en difficulté. J'aurais pas cru, donc là faut que je revoie. Il faut que je donne une différenciation, bah celle que j'avais prévue pour mes moyens, il faut que je la permute pour euh. Mais eux, il va falloir que je les reprenne en temps d'accueil pour qu'on retravaille le tangram, pour que la semaine prochaine on puisse valider le

Donc pour les autres groupes, tu vas voir comment ...

Bah là, pour les autres groupes, j'me dis que si mes grands, au niveau qui me semblait judicieux et bien correct et bien compris, enfin qui avait compris, j'me dis que je vais apporter la différenciation plus vite. Que je n'avais pas forcément prévue pour mes grands. Tu vois, mes grands j'avais prévu plus complexe parce que je pensais que ça allait être plus ..., plus facile pour eux que Donc là tu remets en cause et puis tu re... . Mais ma différenciation était prévue, mais pas pour tout le monde, mais bon.

Donc là tu vas pas le revoir en atelier, le groupe avec qui ça a été compliqué ?

Bah je vais rallongé ma séquence, ma séance, j'vais rallonger, c'est, j'vais rallonger ma séquence, j'vais rajouter une séance à ma séquence, en atelier dirigé peut-être plus tu vois. J'vais rajouter, j'vais euh, retravailler. Faut pas non plus, voilà c'est ce qu'on disait tout-à-l'heure, faut pas être

psychorigide. T'as fait ta séquence, t'as mis cinq séances, il t'en faut une en plus, t'en fais une en plus, c'est pas grave, il t'en faut une en moins, t'en fais une en moins. Là pour mes rimes bah, j'avais revoir carrément ma séquence que j'avais envisagée. De toute façon la maternelle c'est beaucoup de remises en question. Beaucoup de surprises !

En quoi tu penses que ce fonctionnement en atelier c'est bénéfique pour les élèves ?

Euh, quand j'ai commencé, j'ai eu la chance de travailler ..., j'étais déchargée d'EMF. Donc j'avais deux EMF que je déchargeais, deux EMF différentes qui avaient toutes les deux des fonctionnements différents. Donc j'en avais une qui travaillait qu'en ateliers et une autre qui était, pareil c'était de la grande section mais qui euh, préparait beaucoup ces enfants au primaire et qui faisait, même si y avait de la différenciation, tout le monde la même chose en même temps. T'avais une fiche pour toute la classe, et t'avais plus ou moins de difficulté entre les uns et les autres. Et ..., puis à la fin de la fiche, t'avais le bon point. Tandis que de l'autre côté, elle avait pas de bon point, elle travaillait en ateliers. C'était bruyant, comme ma classe est bruyante tu vois. Et bah les gamins avaient beaucoup plus envie de venir dans la première classe que dans la seconde classe. L'enseignante était plus ouverte d'un côté et de l'autre côté c'était plus psychorigide. Et moi j'étais plus à l'aise dans la classe où on travaillait en ateliers parce que bah, j'avais cette proximité avec les enfants que je n'avais pas de l'autre côté, parce qu'ils font la fiche tous en même temps mais tu s..., enfin, tu peux pas savoir, enfin moi je n'arrivais pas à..., j'trouvais pas ma place. J'savais pas comment aider celui qui était en difficulté, parce que ..., enfin je le connaissais pas finalement puisque tout le monde avait sa fiche en même temps. Alors que de l'autre côté, bah comme ça papote, l'accès à l'enseignante il est quand même plus facile, on est à une table de cinq, madame elle est là au milieu, tu lui parles, enfin Moi je trouve que le gamin il apprend plus et puis en atelier tu peux te permettre de faire plus de manipulation, tu peux te permettre de faire des jeux, tu Tu peux te permettre de tester des choses que tout le monde la même fiche en même temps. J'trouve que t'as plus de dialogue, t'as plus de ..., t'as plus de retour aussi. Et puis au final au bout de la semaine, t'as fait la même chose que la collègue qui a fait la fiche, mais t'as plus compris tes élèves. Moi je trouve que c'est plus bénéfique, et puis le gamin il est pas en stress d'avoir une fiche à faire. Enfin moi c'est ma manière de fonctionner qui est celle-là tu vois. Mais j'ai, j'avoue que j'ai, j'ai travaillé aussi à faire tout le monde la même fiche en même temps, je l'ai fait. Parce que bah pour moi, c'était une EMF qui le faisait donc bah pour moi c'était ..., c'était à faire. En début de carrière quand tu commences, tu te dis « bah elle si elle le fait, elle est EMF quand même », c'est que c'est bon, c'est que c'est la méthode de faire. Puis après j'me suis pas sentie à l'aise, puis t'es toujours enfin, j'me suis pas sentie à l'aise puis j'avais pas euh..., j'me disais mais moi j'connais pas mes élèves finalement, j'sais pas comment ils fonctionnent, enfin tu vois, j'avais, t'es toujours un petit peu ... en manque. Et puis bah, après tu lis des ouvrages, tu vas en animation, tu parles avec tes copines, tu parles avec d'autres collègues, et puis tu te rends compte que finalement l'atelier c'est bien. Et puis quand tu mets vraiment en place et bah c'est vachement bien.

Et euh, comment tu peux caractériser les comportements des élèves quand ils sont dans leur atelier ?

C'est-à-dire ?

Euh comment ils se comportent en atelier ?

Bah moi ils travaillent. Enfin perso, moi ce sont des élèves, ils sont en atelier, ils savent où ils doivent euh, ils savent, ils connaissent la tâche à remplir, ils la font, plus vite que le gamin qui va avoir une fiche, qui va se dépêcher de la faire tu vois. Ils vont prendre leur temps, ils vont

s'appliquer, bah moi j'trouve que Ce sont des élèves, qui s'appliquent à la tâche à réaliser, qui ont leur objectif et qui le Et puis ils vont plus vers les autres. Quand t'es en atelier, on repart sur le tutorat, ils vont plus vers le copain et ça papote, aussi, sur le sujet mais un petit peu Donc t'as aussi de l'oral.

C'est ça que tu voulais par le comportement ?

Euh, je voulais savoir comment tu le vois.

Comme je peux (*rire*)

Tu disais ce sont des « élèves qui font la tâche », ils ont déjà une posture d'élève ?

Ouais. Bah l'école maternelle euh, ce sont des enfants mais ce sont des élèves avant tout quand ils sont dans la classe. Même si ils sortent en disant « ah bah aujourd'hui on n'a rien fait, on a joué ». Ils ont fait plein de choses. Donc, ce sont des élèves puisqu'ils viennent à l'école.

Euh, il y a autre chose sur laquelle je voulais revenir...

Sur toute la journée, tu ne fais pas que des ateliers ?

Non. Bah non parce que tu ne peux pas, t'es obligée d'avoir, t'es obligée d'avoir des temps de regroupement collectif, des temps plus calmes, des temps de travail, t'es obligée, enfin voilà, t'es obligée d'avoir euh..., de la réflexion, du calme, du jeu, du groupe, du pas groupe, donc t'es obligée euh, enfin il faut alterner. Puis en maternelle, il faut pas faire une heure de choses similaires, le gamin il peut pas rester assis une heure sur son banc. C'est pas possible. C'est vingt minutes maximum et encore. Donc il faut que t'alternes, tu fais bah, si t'as un rituel de, bah voilà ton rituel prend un peu de temps bah tu l'écourtes ce jour là tant pis, au lieu de faire tout ce que t'avais prévu bah tu l'écourtes. Moi mon rituel souvent il fait quoi, à peu près une vingtaine de minutes, on bouge après, on va aux ateliers, ça dure entre vingt et vingt-cinq minutes, le temps de s'installer et de ranger. Après bah tu pars en collectif, c'est de la récré, tu reviens, bah tu te calmes un petit peu, tu te repositionnes avec quelques chants, tu redeviens élève dans la classe, tu n'es plus l'enfant qui était en récréation. Tu repars sur un atelier qui est plus court et peut-être un peu plus ludique que ce que t'as vu avant la récréation. Après tu te regroupes, on fait tout ce qui est chants, rituel de mathématiques, mais on est en grand groupe. L'après-midi bah j'ai mon temps calme, pour euh, donc c'est un temps calme pour euh..., je perds mes mots. Pour recentrer tout le monde en fait, pour calmer les enfants de la cantine, pour repartir sereinement. Après soit j'avais en activité physique et sportive qui est encore autre chose, soit j'pars sur du ludique, après on part en atelier visu..., enfin un peu plus euh scientifique et arts visuels et moins intellectuels on va dire. Et puis euh, après tu leur laisses quand même un temps de jeu, cinq-dix minutes, ils ont fait leur activité du matin, j'les laisse partir parce que tu peux pas, un gamin de maternelle, il peut pas rester une journée complète sans avoir jouer, c'est comme si tu dis, enfin voilà, moi j'ai mon petit garçon, il a quatre ans et demi, cinq ans même, il a même cinq ans, j'le vois pas une journée complète sans jouer, il a besoin de jouer. Il a besoin d'aller s'ennuyer un petit peu, y en a qui vont aller s'ennuyer un petit peu assis sur le banc ou tu vois, mais il a besoin d'aller jouer, tu peux pas une journée complète dire à un gamin « bah non, tu travailles, tu travailles, tu travailles ». Donc je laisse toujours, y a cinq-dix minutes après les activités où ils ont droit d'aller jouer à ce qu'ils veulent, sans consigne, à condition d'avoir terminé le travail. Puis après on termine par quelque chose de plus calme, des affiches, enfin des lectures d'affiches, des écoutes musicales, de la lecture d'album. Tu vois, t'essayes dans ta journée qu'il y ait du mouvement, du calme, du mouvement, du calme, du collectif, de l'individuel, enfin tu vois. Ça me semble logique (*en chuchotant*).

**Et c'est moments en ateliers, est-ce qu'il y a un lien qui est fait aux moments en collectif ?
Ou ce sont vraiment des temps séparés ?**

Non ça peut avoir du lien comme ça peut être séparé. Là on travaille sur le printemps culturel donc on chante des choses qui n'ont rien à voir avec euh le projet dans lequel on est en ce moment. Le vendredi, quand tu fais le bilan des ateliers « qu'est-ce qu'on a appris, qu'est-ce qu'on a vu, à quoi ça va nous servir, la semaine prochaine qu'est-ce qu'on pourrait faire » et autre, c'est en lien direct avec les ateliers sur lesquels tu travailles. Après tout sur mes quatre ate, sur mes, par exemple, j'ai mes quatre ateliers qui tournent le matin, tous ne sont pas en lien avec le projet. J'en ai un ou deux pour rapprocher, là par exemple on travaille sur « Petite tache », j'en ai, là ce matin c'était la chronologie, de « Petite tache » j'ai les formes géométriques. Là j'veux quand même les élèves continuent à avoir un ..., un contact avec les nombres, parce que dans « Petite tache » ça n'y est pas donc y a des mathématiques. J'ai ma phonologie parce que les grands vont partir au CP donc faut que la phonologie elle se fasse donc euh. C'est en fonction du projet du moment et en fonction de la programmation dans laquelle euh, dans laquelle tu es. Là tu vois, cet-après-midi j'ai un atelier, j'ai aucun atelier avec « Petite tache », on l'a fait la semaine dernière. Là on est sur euh, le carnaval. Mais ça a toujours un lien avec les programmes, la progression qu'a été le projet.

Tu ne peux pas tout faire tourner autour des...

Bah si tu pourrais mais au bout d'un moment ça a pu de sens, à trop vouloir rester dans le thème, dans le projet que tu travailles.

Je voulais savoir aussi autre chose : quand les élèves se mettent à la tâche, est-ce qu'ils entrent facilement ? Est-ce qu'ils s'impliquent facilement dans le travail ?

Quand le projet est bien amené et qu'il est bien intégré, qu'il plaît aux enfants, ça va beaucoup plus facilement. Là ce matin c'était plus compliqué d'aller coller des étiquettes sur la feuille, ça leur plaisait, tu vois, ça va dépendre de l'activité, ça va dépendre euh de l'élève aussi, l'élève qui est en retrait, qui est en difficulté, qui n'a pas compris ou qui, qui va avoir peut-être plus de difficulté mais j'ai jamais eu un enfant qui est resté sur le banc en me disant « non ». Jamais. Pour les ateliers, jamais. Ils y vont, tout le monde s'installe et ils sont contents... d'aller... à la tâche. J'essaye de finir mes phrases mais. Tu vas m'écouter, tu vas dire « ah la la, dis donc ».

(Je souris)

Qu'est-ce que tu fais pour qu'ils connaissent les objectifs ? Parce que t'as dit tout-à-l'heure que...

C'est le plus compliqué. Bah tu leur donne le but de l'atelier. Tu leur donnes, là c'était pour, si on reprend là pour les rimes, la semaine dernière on a fait un jeu, y avait quatre points de départ, il fallait arriver au podium le premier, « donc aujourd'hui on part des mêmes points de départ mais vous êtes les seuls à arriver au podium, vous devez mettre les étiquettes, vous devez coller les étiquettes, les trois étiquettes qui riment avec le point de départ ». C'est quelque chose qu'ils ont vu, là on applique. Donc ils le connaissent le but. « Là vous avez un tangram, vous devez me faire le plus de figures possibles, avec les sept pièces du tangram ». T'explicites bien l'objectif de la chose. « Là je veux que vous ayez euh, pour gagner il faut que vous ayez fait euh au minimum trois fiches sans vous..., voilà trois... », ah je perds mon ..., « trois bandes numériques, que vous ayez compléter trois bandes numériques, mais vous commencez par les bandes vertes, et si Angélique voit que vous êtes trop fort, vous avez le droit de prendre une bande bleue », tu vois, tu... . Et ici *(en montrant un*

lieu d'atelier), ils devaient dessiner leur épisode préféré de l'album. Donc leur tâche ils la connaissaient, ici (*en pointant chaque espace*) « je dessine », « je découpe, je colle en fonction de la rime », « j'ai des silhouette à réaliser avec mon tangram », « je complète une bande numérique ». Tu l'explicites, quand t'expliques, quand j'explique mes atelier, je leur explique bien, je leur donne, je leur fais même des exemples parfois, c'est bien euh (*fais le geste du carré*).

Et est-ce qu'ils savent pourquoi ils le font ?

Et bah ça c'est très compliqué ! Ça dépend du projet, là le projet ici (*en montrant les tables où ça a lieu*), c'est de créer un tapis de conte, donc de pouvoir raconter l'histoire à papa et à maman. Ou, éventuellement, si possibilité d'aller raconter dans une classe, on ira à l'UE, j pense qu'on ira raconter l'histoire à l'UE. Donc il faut qu'on maîtrise la chose, donc pour maîtriser, je passe par les différentes étapes, « madame elle va vous aider à maîtriser ». Après bon là (*en montrant les tables où on est*), c'est peut-être un peu, la phonologie c'est peut-être un petit peu compliqué..., pour le gamin de savoir pourquoi on travaille la rime, même si tu leur dit...

Ils savent qu'ils travaillent la rime ?

Oui ils savent, là on travaille, le mot « rime » il n'a pas encore été posé, là on travaille sur la syllabe, sur la syllabe qui, sur la syllabe qui se termine pareil, quand j'entends la même chose. Le mot « rime » il n'a pas encore été euh placé, mais, moi je leur dis « bah c'est pour aller au CP, c'est pour que ce soit plus facile d'apprendre à lire ». Tu vois, tu expliques ici toujours euh. T'essayes d'explicitier, mais ça c'est compliqué de mettre en œuvre et de faire comprendre parce que, un enfant finalement quand tu regardes bien il travaille euh, pour sa maîtresse. « Bah pourquoi tu fais... ». Moi j'me souviendrai là je leur avais expliciter qu'on travaillait sur les jours de la semaine, pour partir au CP, parce que bah il fallait se repérer sur un calendrier, parce que quand on était grand, il fallait avoir un agenda et qu'il fallait connaître les jours de la semaine, enfin tu vois t'expliques vraiment à long terme et tout, et puis y a quelqu'un qui passe en disant « bah pourquoi tu fais ça ? » « bah parce que madame elle l'a dit ». Et là tu dis « cool », comment, bah c'est encore compliqué à te répondre. T'as beau essayer de faire, d'explicitier, de changer..., de toute façon ils travaillent toujours enfin voilà. Y en a qui vont comprendre, y en a qui vont travailler pour madame, c'est... . J pense que c'est le plus compliqué de leur faire euh prendre conscience de pourquoi.

Tu penses que c'est lié à quoi ? Le fait que ce soit compliqué pour certains et moins pour d'autres.

J pense qu'ils sont encore un peu jeunes en maternelle. Après peut-être que c'est moi qui véhicule mal la chose. Je l'ai pas encore intégré, je ne sais pas encore comment. Je travaille dessus parce que je sais que c'est quelque chose où je pêche. Ou quand tu peux poser la question, des fois tu dis « va demander pourquoi il fait ça » « parce que madame elle l'a dit ». Et là tu dis « bon, on va retrouver autre chose ». On va lire, on va se documenter, savoir comment leur faire prendre conscience du sens de ce qu'ils sont en train de faire. C'est très compliqué (*en chuchotant*). Tu vas voir. Tu le vois déjà, et au bout de quinze ans tu vas dire « ah bah zut, encore maintenant, je pêche ».

Je voulais aussi savoir savoir du coup, par rapport à l'ensemble des élèves euh, l'hétérogénéité qu'il peut y avoir, comment tu la situes ?

Bah déjà j'ai deux niveaux, donc déjà je dois différencier pour mes grandes sections et pour mes moyennes sections, tu ne donnes pas la même chose, parce que les compétences elles sont pas les mêmes. Les grandes sections doivent savoir dénombrer jusque dix, les moyennes sections cinq-six, tu vois, donc tu peux pas euh être au mois de mars avec des grands et des moyens en train de

travailler sur la même chose. En phonologie c'est pareil, tu peux pas faire travailler tes moyens et tes grands de la même manière. Donc déjà là l'hétérogénéité elle est, elle est déjà présente. Après tu vois bien un enfant qui, un enfant qui est en difficulté tu ..., tu le vois, tu cernes quand même relativement vite, un enfant qui va avoir un peu plus d'avance et un peu plus de facilité qu'un autre tu le cernes également donc euh à celui là tu donnes un petit peu plus de travail. A celui en difficulté tu l'aides à être en réussite en lui donnant un petit peu moins que les autres.

Il va être en difficulté tout le temps ?

Non. T'en a qui vont être en difficulté en mathématiques parce que ils ont pas la fibre de, enfin, comment on dit ? La bosse des maths. Y en a un autre qui va être plus facil..., plus ..., là j'ai Clément, il est hyper balaise en maths, il est pas bon en écriture, en graphisme c'est compliqué. Euh, Yanis euh, Yanis lui il est en..., le dessin il n'y arrive pas, tu dis pourtant c'est une grande section, le bonhomme il est encore en retard, c'est... . Océane est bonne dans quasiment tout, elle va pêcher en AP, en sport, tu vois elle est un peu moins dynamique. Ça tu le notifies au fur et à mesure de tes ateliers, au fur et à mesure des résultats que tu as et, sur ton carnet de suivi, quand tu le mets en place quand tu arrives. Donc moi j'ai une bonne, j'ai beaucoup d'hétérogénéité. J'ai des grands qui ont soif d'apprendre, des grands un peu plus en difficulté, j'ai des moyens en difficulté également. C'est bien représenté donc euh y a du taf.

Et euh, tes groupes tu m'avais dis que tu les avais fais de manière hétérogène

Oui

Mais sur quels critères ?

Je, donc mes groupes du matin, ce sont, c'est hétérogène par niveau. J'ai des groupes de moyens, des groupes de grands. Mes grands, les ayant eus l'année dernière en section de moyens, je savais qui allait faire plus facilement du tutorat, qui allait être plus en difficulté. Donc, quand j'ai créé mes groupes, j'me suis arrangée pour que y est pas cinq enfants en difficulté dans le même groupe que tu puisses pas le gérer, quand tu es en atelier dirigé que tu sois vraiment avec celui celui qui est en difficulté, que tu l'accompagnes plus facilement. Et l'après-midi, on avait vu avec euh Sonia que quand tu mettais euh, comment... . Quand t'avais qu'un groupe de moyens par exemple en activité de peinture ou en activité de création plastique, t'avais pas le même euh, comment... . C'était beaucoup plus compliqué de travailler avec les moyens, de leur faire prendre conscience de certaines choses, elle avait des résultats, elle me disait « madame N. j'y arrive pas, je m'en sors pas ». Donc j'lui ai dit « bah écoute l'année prochaine on mettra des moyens et des grands, comme ça les grands vont tirer les moyens ». Et là c'est beaucoup plus, t'as beaucoup plus de productions finalisées dans un temps donné avec la consigne. Et ça permet également à Sonia de s'occuper euh du petit moyen qui aura, qui n'aurait pas compris la tâche ou qui aurait plus de difficultés à s'épanouir tu vois dedans. Moi mon hétérogénéité elle est euh, elle est celle-là, j'en mets, j'mets du tutorat, des élèves plus en difficulté pour m'occuper des enfants un peu plus, pour accompagner l'enfant en difficulté. Un peu plus. Être vraiment présente pour lui. Dans un groupe de cinq, si t'en a deux qui fonctionnent très bien et qui suivent correctement et deux en difficulté, ce sera plus facile de te positionner, d'être à côté que d'être avec cinq. Tu peux pas gérer cinq en même temps. Enfin moi je ne peux pas gérer cinq en même temps. C'est ma manière à moi de, de pouvoir différencier, de pouvoir être présente et d'essayer d comprendre pourquoi il n'y arrive pas. D'essayer pour essayer de l'aider à surmonter son, sa difficulté en fait. C'est de la tambouille euh instit en maternelle. T'es toujours en train de remettre en cause, t'es toujours en train d'essayer, toujours en train de te dire « han ». Regarde tu vois le tangram, j'me suis plantée. C'est bien au moins tu prends pas la grosse tête.

Et les élèves qui n'éprouvent pas de difficulté, quel comportement tu as face à eux si t'es prise avec un élève qui justement a besoin de ton aide ?

Bah ils savent toujours que, il y a toujours entre guillemets à manger. Ils savent toujours ce qu'ils ont à faire. Euh j'veux dire un gamin qui aura terminé plus tôt et que je suis occupée ailleurs, il sait que soit il prend ses lettres mobiles pour écrire des mots, soit euh il peut aller jouer à un atelier, il y a toujours quelque chose. Ou, il a un travail qui est déjà plus complexe à faire tu vois. Euh quand on prend les lettres, par exemple les lettres ascot, euh, Clément va m'écrire « petite tache pleure », Océane va m'écrire euh une phrase qui est beaucoup plus longue, avec plus de recherches à faire déjà. Puisque comme tu connais tes élèves, t'as déjà un petit peu différencier tes niveaux, tu sais déjà euh. Là si lui il a six étiquettes, elle elle va en avoir douze, avec euh. Tu me demandais comment on différencie, euh, par exemple j'vais prendre un niveau, un enfant en difficulté va avoir deux, deux bandes avec six étiquettes à coller. L'élève qui entre guillemets est basique, qui entre bien dans la norme, il va avoir lui trois bandes avec neuf étiquettes. Par contre bah Océane qui va être hyper bonne et qui va, qui a compris la chose, elle elle va avoir cinq bandes avec plus d'étiquettes un peu plus de, qui va se complexifier, elle va avoir le même travail que l'élève entre guillemets lambda sur cette période là, mais elle aura en plus un travail supplémentaire à faire avec peut-être des petits pièges qui vont lui permettre de réfléchir un petit peu. Tu lui donnes, tu lui crées une diff..., enfin après tu peux lui créer une difficulté pour qu'elle recherche aussi, parce que si ils y arrivent toujours, ils vont jamais euh comment... . L'effort, ils vont jamais prendre euh, ah j'trouve pas ma Si c'est trop facile, le jour où ils vont être confronté à un obstacle, ils vont, ils vont pas savoir comment le gérer. Donc là Océane, elle est bonne, mais bah j'lui mets des obstacles. T'es obligée. Pour qu'elle puisse avancer et pour qu'elle ait envie en fait de continuer, parcequ'après si c'est trop facile bah...

Est-ce qu'elle peut avoir besoin de ton aide dans ces cas pour franchir ces obstacles,

Bah, tu l'orientes un petit peu, quand tu fais de l'écriture tâtonnée puis que bah « j' sais pas l'écrire » « bah cherche, tu la vu où ? », enfin tu vois, tu l'orientes. Bien sûr qu'ils ont, d toute façon ils ont toujours besoin plus ou moins. C'est de la tambouille j' te dis, c'est... . Mais c'est bien.

Et par curiosité, tu passes beaucoup de temps à travailler chez toi ?

Quand même, j' pensais qu'au bout de quinze ans j'en passerai moins, mais j'en passe plus encore parce que tu cherches beaucoup à te renouveler et puis... Puis faire, faire perso tous les ans la même chose c'est pas possible, c'est pas possible, tu t'ennuies, enfin... . J' peux pas, deux albums, j' peux pas faire « Petite tache » tous les ans. J' m'ennuierais au bout d'un moment, j' peux pas faire la même activité plastique tous les ans. Et puis moi j'ai besoin de renouveau, j'ai envie de m'investir comme les gamins. J'ai envie de, j'ai envie de dire « bah zut j'y arrive pas, on va essayer », ou bien de.... Bah regarde là j'ai, période précédente j'ai fais « Marcel le rêveur », bah j'ai pas aimé. Mais je l'ai testé, on l'a fait, les gamins ont adoré par contre. Moi j'aime bien me donner des défis et puis euh, essayer des nouvelles choses, bah t'évolues. Ta classe c'est pas la même une année sur l'autre, donc tu peux pas leur proposer la même chose. Toi t'évolues aussi, tu vieillis donc euh... . Puis tu pratiques ta classe différemment donc euh t'évolues aussi donc t'es toujours en train de te remettre en cause, t'es toujours en train de chercher, t'es toujours en train de Tu bosses, enfin, toujours. Tu bosses avec plaisir quand même, enfin tu, ouais, tu... . Moi j'aime bien trouver des choses où les gamins font « ah ouais ! » tu vois. Là j'ai gagné quand le gamin il te fait « ah ouais ! », quand le gamin il te fait « ah non ! », bon bah Et puis faut que t'aies envie de venir travailler tous les jours, et puis bon, après y a des choses que tu maîtrises plus que d'autres donc tu mets de côté, tu recherches sur autre chose. Il y a des ouvrages qui sortent aussi. Tu vois tu commences avec un bouquin et puis après tu

finis finalement avec un autre. Puis t'entends, moi j'ai beaucoup de copines instit, « ah bah moi je travaille avec telle méthode », tu essayes de voir. Et puis quand tu sors manger t'as ton mari qui dis « ah non, encore des instits », parce que bah finalement tu parles que, t'en parles beaucoup ! Mais faut pas que t'aies que des instits parce que après... . Mais oui tu passes du temps à travailler. Après tu fais peut-être, tu vois tu te contentes plus d'une chose que tout ce qu'on nous demande en début de carrière que tu fais bien, parce que tu, en début de carrière tu fais ta fiche de prép parce que t'en as besoin pour travailler, t'as besoin de savoir comment tu vas etc. Et puis tu passes un temps fou dessus, puis quand t'arrives à l'école tu dis « Ah mince, j'ai pas pensé à ça » ou « j'ai pas eu », tu vois, un peu de tout quoi.

Ce mémoire porte sur la gestion éducative par l'enseignant de l'hétérogénéité des élèves dans une classe de maternelle au sein d'une organisation en ateliers. Au travers d'une enquête qualitative réalisée dans deux classes de double niveaux, moyenne et grande sections, l'étude présentée dans ce mémoire cherche à comprendre comment les enseignantes parviennent à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves de la classe lorsqu'elle mettent en œuvre un fonctionnement par ateliers. Pour cela, la gestion de l'hétérogénéité au sein du dispositif des ateliers a été mis en lien avec quelques grands thèmes dans le domaine de l'éducation à savoir, la différenciation pédagogique, les besoins des élèves et le climat instauré par l'enseignant.

Mots clés : gestion de classe, hétérogénéité des élèves, ateliers en maternelle, différenciation pédagogique, besoins des élèves, climat de maîtrise, style « soutenant l'autonomie ».