



HAL
open science

Allier différenciation et autonomie : la mise en place d'ateliers en CE1

Marion Lemaître

► **To cite this version:**

Marion Lemaître. Allier différenciation et autonomie : la mise en place d'ateliers en CE1. Education. 2018. dumas-01834466

HAL Id: dumas-01834466

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01834466>

Submitted on 10 Jul 2018

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 MEEF

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

Mention premier degré

**Allier différenciation et autonomie :
la mise en place d'ateliers en CE1**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master 2

soutenu par

Marion Lemaître

le 16 mai 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tiphaine Gaudonville, directeur de mémoire

Annabelle Pasquier, membre de la commission

Remerciements

Je tenais tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Tiphaine Gaudonville, pour ses éclairages méthodologique et théorique qui m'ont guidée dans la rédaction de ce mémoire de recherche.

De plus, je remercie Annabelle Pasquier pour ses conseils pratiques et professionnels qui m'ont permis d'analyser ma pratique professionnelle tout au long de l'année, me permettant ainsi de pouvoir mettre en place des évolutions concrètes dans ma classe (et notamment les ateliers d'apprentissage), remédiant aux difficultés rencontrées.

Enfin, je tiens à remercier mes élèves de CE1 qui ont accepté d'être filmés pendant leur travail durant tout ce temps de recherche et qui ont su me faire des retours sur leur vécu, source d'enrichissement à la fois pour cette recherche, mais aussi pour ma pratique de nouvelle enseignante.

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e Marion Lemaître

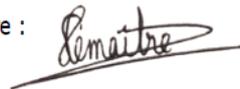
étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 01/05/2018

Signature :



Sommaire

I. Introduction	4
II. Cadre théorique	5
2.1 La différenciation pédagogique	5
2.1.1 <i>Qu'est-ce que l'hétérogénéité ?</i>	5
2.1.2 <i>Qu'est-ce-que la différenciation ?</i>	6
2.1.3 <i>Les différents temps pour différencier</i>	7
2.1.4 <i>Comment différencier ?</i>	7
2.1.4.1 Les techniques et méthodes de différenciation	7
2.1.4.2 Les outils de la différenciation	9
2.2 L'autonomie	10
2.2.1 <i>La place de l'autonomie dans les programmes officiels</i>	10
2.2.2 <i>Définition et conditions de l'autonomie</i>	11
2.2.3 <i>Comment aider les élèves à devenir autonomes ?</i>	12
2.3 Les ateliers d'apprentissage	13
2.3.1 <i>Les intérêts</i>	13
2.3.2 <i>La mise en place des ateliers</i>	14
2.3.2.1 La constitution des groupes	14
2.3.2.2 Gestion du temps et rotation	16
2.3.2.3 La place du professeur des écoles au sein des ateliers	17
2.4 Problématique et hypothèses	18
III. Méthodologie	21
3.1 Population	21
3.2 Procédure	21
3.2.1 <i>Présentation des ateliers pendant la première phase.</i>	22
3.2.2 <i>Présentation des ateliers pendant la seconde phase.</i>	22
IV. Résultats	24
4.1. Groupes homogènes	24
4.1.1 <i>L'autonomie</i>	24
	1

4.1.1.1	Les interactions élèves-élèves	24
4.1.1.2	La mise au travail et le temps de travail	25
4.1.1.3	Les relations avec les adultes	25
4.1.1.4	Comportements autonomes	26
4.1.2.	<i>La différenciation</i>	27
4.1.2.1	Evaluation des compétences (<i>cf. Annexe 2</i>)	27
4.1.2.2	Les ateliers dirigés	28
4.2.	Groupes hétérogènes	29
4.3.1.	<i>L'autonomie</i>	29
4.2.1.1	Les interactions élèves-élèves	29
4.2.1.2	La mise au travail et le temps de travail	29
4.2.1.3	Les relations avec les adultes	29
4.2.1.4	Comportements autonomes	30
4.3.2.	<i>La différenciation</i>	31
4.2.2.1	Evaluation des compétences	31
4.2.2.2	Les ateliers dirigés	32
4.3.	Comparaison des groupes homogènes et hétérogènes	32
4.3.1.	<i>L'autonomie</i>	32
4.3.1.1.	Les interactions élèves-élèves	32
4.3.1.2.	La mise au travail et le temps de travail	33
4.3.1.3.	Les relations avec les adultes	34
4.3.1.4.	Comportements autonomes	35
4.3.2.	<i>La différenciation</i>	36
4.3.2.1.	Evaluation des compétences	36
4.3.2.2.	Les ateliers dirigés	37
V.	Discussion	38
	Bibliographie	42
	Annexe 1 : Affiches des règles pendant les temps d'ateliers et aides possibles	44
	Annexe 2 : Evaluation des compétences 1 à 5 de la phase 1 (groupes homogènes)	45
	Annexe 3 : Evaluation des compétences 1.1., 1.2. et 1.3. de la phase 2 (groupes hétérogènes)	46
	Annexe 4 : Evaluation des compétences 2.1., 2.2. et 2.3. de la phase 2 (groupes hétérogènes)	47

Annexe 5 : Evaluation de la compétence 3 de la phase 2 (groupes hétérogènes)	48
Annexe 6 : Evaluation de la compétence 4 de la phase 2 (groupes hétérogènes)	49
4ème de couverture	50

I. Introduction

L'école regroupe un ensemble d'élèves aux profils différents. Cela suppose alors que chaque élève a développé un ensemble de compétences variables avec des niveaux d'acquisition différents et que chacun présente des spécificités en fonction de sa culture, son éducation, son expérience, ses caractéristiques biologiques, etc. L'hétérogénéité est donc devenue une caractéristique commune à toutes les classes, de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire, et même après. En effet, au sein de chaque classe, nous pouvons noter une présence de plusieurs niveaux plus ou moins différenciés entre les élèves. Cette diversité constitue une richesse à différents points de vue ; à condition que l'enseignant la prenne en compte. Face à ce phénomène, la différenciation apparaît donc essentielle afin de favoriser la réussite de tous les élèves dans tous les domaines.

En parallèle, l'autonomie est une compétence que chacun d'entre eux se doit de développer au cours de sa scolarité et ce, dès le plus jeune âge. En effet, cette compétence apparaît dans les programmes officiels de l'Education Nationale dès le cycle 1.

Nous nous intéresserons, dans le cadre de cette étude, aux modalités organisationnelles les plus efficaces afin d'allier à la fois la différenciation et l'autonomie au sein d'une classe et notamment dans un niveau CE1, dans l'objectif de contribuer au développement de chacun des individus que sont les élèves. Nous développerons, plus particulièrement, une modalité organisationnelle : les ateliers. Nous tenterons de voir quelle mise en place est la plus appropriée pour répondre à ces demandes de différenciation et d'autonomie. La réflexion abordera notamment la place de l'enseignant ou encore la nature et les modalités du travail des élèves placés en autonomie. Un intérêt plus marqué sera porté sur la constitution des groupes, c'est-à-dire homogènes ou hétérogènes.

Cette question semble fondamentale afin d'aider les enseignants à trouver des solutions face aux différents profils des élèves, tout en répondant aux objectifs institutionnels, notamment la réussite de tous et la question de l'autonomie des élèves.

II. Cadre théorique

2.1 La différenciation pédagogique

2.1.1 *Qu'est-ce que l'hétérogénéité ?*

Zakhartchouk (2014) fait l'inventaire d'un ensemble de différences pouvant expliquer les divers profils d'élèves. En effet, ces derniers diffèrent tout d'abord par leurs niveaux d'acquisition scolaire (rythmes d'apprentissage différents, maîtrises des acquis variables). En outre, les élèves d'une même classe ont en règle générale, des styles cognitifs disparates, c'est-à-dire que chacun d'entre eux développe des stratégies d'apprentissage variées. De plus, des différences d'un point de vue culturel sont à noter : alors que certains enfants mettent du sens à l'école et connaissent les codes de la société, d'autres sont éloignés de la culture scolaire, en raison notamment de leurs normes culturelles ou de leurs parcours familial et social. Chaque élève recense un ensemble d'expériences vécues variées, ainsi qu'une histoire personnelle et des habitudes éducatives familiales différentes en adéquation ou non avec le système scolaire et les attitudes efficaces face aux apprentissages. Un autre critère expliquant cette diversité des profils d'élèves est le sexe, puisqu'en effet, les garçons et les filles ont des préférences et des qualités différentes dans le cadre des activités scolaires. Ces caractéristiques différenciées sont aussi expliquées par l'âge des élèves, qui en effet, ne vivent pas leur scolarité de la même façon et ont des aptitudes différentes.

Tomlinson et McTighe (2010) énoncent à ce sujet quatre grandes catégories de facteurs : la biologie, le statut social, le positionnement pour l'apprentissage et les préférences, qui entrent en lien avec la théorie de Zakhartchouk. Cependant, ils précisent certains aspects. Au niveau social notamment, ils signalent que les élèves issus de milieux défavorisés ou de culture et langue différentes ne sont pas en position favorable et donc que leur investissement à l'école se doit d'être plus important. Dans cette même catégorie, les auteurs estiment de plus, que le soutien de l'adulte a un impact non négligeable sur l'apprentissage et donc qu'une implication variable des parents peut donner lieu à des niveaux différents des élèves dans la classe. Tomlinson et McTighe (2010) mettent l'accent sur le positionnement de l'élève face aux apprentissages, et déclinent plusieurs dimensions plus personnelles. Ils accordent une importance aux modèles adultes avec l'idée que la participation des parents à l'éducation de leurs enfants a une incidence favorable sur la

scolarité de leur(s) enfant(s) ; de même que la confiance, l'estime de soi, un tempérament optimiste, la capacité à percevoir et gérer ses émotions et des capacités relationnelles.

Fresne (1994) ajoute aussi l'idée que les élèves se différencient par leur volonté de réussir. En effet chacun va accorder une importance différente à cet aspect.

La majorité, voire l'ensemble des classes se caractérise donc par une certaine hétérogénéité des profils d'élèves. Il est alors important de prendre en compte ces diversités pour pouvoir s'adapter aux besoins de chacun. Cependant, tel que le signalent Battut et Bensimhon (2009) : « *L'hétérogénéité peut être perçue comme une richesse dont on peut tirer parti. Il est donc intéressant de conserver cette variété de profils dans la classe.* » (Battut & Bensimhon, 2009, p.18). L'objectif est donc de comprendre comment gérer cette hétérogénéité et comment la mettre à profit.

2.1.2 Qu'est-ce-que la différenciation ?

Battut et Bensimhon (2009) expliquent : « *La pédagogie différenciée s'oppose à l'idée que tous les élèves doivent travailler à un même rythme durant la même durée et avec les mêmes procédés d'apprentissage* » (Battut & Bensimhon, 2009, p.9). Son ambition est d'emmener tous les élèves vers un même objectif ; les exigences doivent donc être les mêmes pour tous. Cependant, la façon d'atteindre cet objectif peut varier à travers divers chemins et procédés.

Selon Fresne (1994), la pédagogie différenciée répond à trois objectifs principaux :

- « - *gommer les différences d'acquisition,*
- *respecter les types de compréhension*
- *entretenir la volonté de réussir.* » (Fresne, 1994, p.14).

La différenciation s'adresse donc à la fois aux élèves en difficultés mais aussi aux meilleurs élèves qui ont tendance à s'ennuyer (Grandserre, 2013). L'objectif n'étant pas pour autant d'enfermer chaque élève dans une stratégie de différenciation, mais plutôt de l'aider progressivement à en sortir.

La pédagogie différenciée apparaît donc comme une solution de gestion de l'hétérogénéité ayant pour finalité de lutter contre l'échec scolaire (Robbes, 2009).

2.1.3 Les différents temps pour différencier

L'enseignant peut alors agir à différents moments : avant, pendant ou après l'activité (Battut & Bensimhon, 2009).

En amont de l'activité, l'enseignant peut, par exemple, réexpliquer les notions vues préalablement dont le réinvestissement est nécessaire pour réaliser la tâche. Ceci permet ainsi de ne pas mettre dès le départ certains élèves en difficultés et de valoriser ces élèves qui pourront alors plus facilement trouver leur place au sein du groupe-classe. L'enseignant peut aussi tester les prérequis pour avoir une idée du niveau des élèves (CNESCO, 2017).

Au cours de l'activité, différents dispositifs permettent de différencier. Certains élèves peuvent être rassemblés en groupes de besoin afin d'obtenir le soutien de l'enseignant lors de la réalisation de la tâche, pendant que d'autres seront seuls (Battut & Bensimhon, 2009). L'enseignant peut aussi étayer les élèves individuellement (CNESCO, 2017). Sa reformulation et son encouragement peuvent ainsi débloquer et guider certains élèves. De plus, l'enseignant peut envisager de proposer des tâches variables et ainsi adapter le travail. Il en profitera pour évaluer le travail des élèves, pas forcément de façon systématique, au moins pour ceux qui présentent des difficultés (CNESCO, 2017).

Enfin, après l'enseignement, l'enseignant pourra différencier l'entraînement et la révision. Chaque élève pourra alors réaliser des exercices d'automatisation ciblés selon ses difficultés et à son rythme. Les groupes de besoins constituent aussi une différenciation efficace pour remédier en aval. (CNESCO, 2017).

2.1.4 Comment différencier ?

2.1.4.1 Les techniques et méthodes de différenciation

Meirieu (1985) définit deux types de différenciation : successive et simultanée. Premièrement, la différenciation successive suppose qu'en un même temps, l'enseignant propose un ensemble d'outils et des situations d'apprentissage variées pour que chaque élève puisse réussir la même tâche en utilisant la méthode la plus adaptée pour lui. Ainsi tous les élèves travaillent en visant un même objectif. Deuxièmement, la différenciation simultanée consiste à attribuer à chaque élève un travail correspondant à ses capacités à un moment donné. Les objectifs sont ainsi variables en fonction des élèves, ainsi que le contenu de la tâche. Le travail en groupes de besoin et le travail individualisé relèvent de ce principe, soit la

mise en place d'ateliers. Cette différenciation peut être mise en place lors de la remédiation à la fin d'une séquence, offrant alors la possibilité à l'enseignant de revenir sur une notion non comprise, de répéter ou changer de méthode, proposer des activités complémentaires ou travailler sur la méthode.

Tomlinson et McTighe (2010) définissent, quant à eux, plusieurs principes permettant de mettre en place au mieux la différenciation. Tout d'abord, il est important de connaître ses élèves et de faire connaissance avec eux. Cela est possible par le biais de conversations et échanges avec les élèves mais aussi des observations ou des évaluations. Nous pouvons, à ce sujet, citer Meirieu (1985) : « *La clef de voûte de toute pratique différenciée est l'évaluation : la diagnostique, la formative (qui régule la différenciation en cours), la sommative en fin d'apprentissage.* » (Meirieu, 1985, p. 132). En effet, l'enseignant doit pouvoir identifier les besoins de chaque élève avant de mettre en place des solutions de remédiation. L'évaluation concerne deux éléments. Elle se doit de prendre en compte l'acquisition d'une compétence donnée, mais aussi les stratégies et moyens utilisés pour y parvenir (Fresne, 1994). Il est alors possible de s'appuyer sur des évaluations diagnostiques dès le début d'année et au préalable des nouvelles notions permettant de recenser les lacunes de chacun. Les évaluations formatives et sommatives sont aussi des outils importants pour mettre en place une différenciation adaptée. Elles permettent d'évaluer l'impact de la stratégie pédagogique mise en place et de dégager à la fois les besoins collectifs mais aussi individuels.

Un autre principe de Tomlinson et McTighe (2010) est de proposer des petites séances d'enseignement à des petits groupes régulièrement (chaque jour ou chaque semaine). Ceci permet d'accompagner les élèves qui travaillent différemment, qui ont besoin d'être stimulés, d'avoir une nouvelle explication, d'avoir un modèle... Ces petits groupes vont permettre aussi de proposer plusieurs méthodes d'apprentissage et d'évaluations adaptées aux élèves (écrit, oral,...) mais aussi autoriser l'enseignant à utiliser une multitude de méthodes d'enseignement (utiliser des images, des mots, des exemples en lien avec l'expérience des élèves, des histoires, la décomposition de la tâche ou non, la modélisation...). Ceci peut aussi avoir lieu en groupe classe mais peut parfois être facilité par cette modalité de travail en petit groupe écarté du reste de la classe.

Fresne (1994), quant à lui, définit trois organisations principales permettant de mettre en place la différenciation. Premièrement, le travail individuel permet de répondre aux besoins de chacun en mettant en place des objectifs adaptés. Les élèves sont placés en situation de

recherche individuelle. Ce choix pédagogique peut progressivement donner lieu à un plan de travail, dans lequel apparaît le programme de chaque élève (Battut & Bensimhon, 2009). Deuxièmement, le travail de groupe réunit les élèves présentant des caractéristiques communes et notamment des difficultés similaires. Ainsi, les tâches proposées pourront être différentes dans les divers groupes. Cette modalité encourage de plus, les échanges et la confrontation, à l'origine de la construction des savoirs. Enfin, le travail collectif permet d'offrir une multitude de stratégies à partir d'une même consigne afin d'obtenir une réponse identique.

Afin de faire face à la diversité des profils d'élèves, une partie ou la totalité de ces principes peut être mise en place. Tout ceci passe par une réflexion en amont sur l'objectif, le(s) destinataire(s) ainsi que la méthode. Il reste nécessaire que les enseignants ne cherchent pas à réduire cette diversité. Ils doivent la percevoir comme une richesse et l'enrichir, en tirer profit à chaque instant.

2.1.4.2 Les outils de la différenciation

Plus précisément, dans l'objectif de différenciation, Grandserre (2013) énumère un ensemble d'outils pratiques, soit un ensemble de variables sur lesquelles l'enseignant peut jouer.

« Le temps (en donner plus ou moins)

La difficulté (grader le travail autour d'une même notion avec des exercices différents)

Les outils (autoriser ou pas le dictionnaire, le cahier de leçons, les anciens exercices, les affichages...)

La quantité (plus ou moins de travail à faire en un même temps)

Les aides (avec ou sans celles de l'adulte ou des camarades)

L'autonomie (un travail aux étapes indiquées ou pas)

L'organisation (temps de travail collectif et individuel) » (Grandserre, 2013, p.1).

Tomlinson et Mc Tighe (2010) proposent, en outre, un système d'autoévaluation afin de favoriser la métacognition¹ des élèves et ainsi l'aider à améliorer la qualité de son travail. Ceci peut prendre la forme d'une grille qui décline les étapes de réalisation ou les critères

¹ « La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. » (Delvolvé, 2016, n.d.)

d'un travail correctement réalisé. Avec cette méthode, les objectifs personnels pourront être différenciés.

Selon Robbes (2009), la différenciation prend alors appui sur deux principes. Tout d'abord, « *le principe de diversification et d'adaptation, contre l'utopie de l'égalitarisme par un traitement identique à tous en termes de méthode pédagogique, de situation d'apprentissage...* » et le « *principe d'éducabilité et d'intelligence* », c'est-à-dire que « *même en difficulté, tout élève peut apprendre, progresser, acquérir des savoirs.* » (Robbes, 2009, p. 8)

2.2 L'autonomie

Le fait de mettre en place une pédagogie différenciée suppose, dans la plupart des cas, que le maître ne travaille pas en permanence avec tous les élèves. Ainsi, certains élèves se doivent de travailler seul, c'est-à-dire en autonomie.

2.2.1 La place de l'autonomie dans les programmes officiels

La place de l'autonomie dans les programmes de l'Education Nationale a évolué. En effet, alors que le décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences présente un domaine spécialement dédié à l'autonomie et à l'initiative, ce volet disparaît dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture du 23 avril 2015. Cette catégorie avait été ajoutée dans le premier socle commun en raison d'une attention jugée insuffisante envers cet aspect. L'autonomie y est alors définie comme « *une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale* » (MEN, 2006, p. 24). Ainsi elle est déclinée en un ensemble de connaissances, capacités et attitudes qui ont toutes pour objectif que chaque enfant se connaisse parfaitement et puisse agir et s'investir seul en toute conscience de ses actes dans la société. Chaque élève doit pouvoir mettre en œuvre ses connaissances et capacités pour agir au mieux et faire de son mieux.

Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture donne un caractère plus transversal à l'autonomie. En effet, un des objectifs de ce socle est le suivant : « *il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur*

liberté et leur statut de citoyen responsable. » (MEN, 2015). Ainsi, la notion d'autonomie apparaît implicitement ou explicitement dans l'ensemble des autres domaines. Elle a tout de même une place particulière dans le domaine « méthodes et outils pour apprendre » qui stipule que la maîtrise de ces procédés a pour but de développer l'autonomie de chaque élève. Notamment, le numérique prend de l'ampleur et les élèves doivent progressivement en avoir un usage autonome. Il constitue donc un outil non négligeable pour le travail en autonomie. De même, elle a une place importante dans le domaine « la formation de la personne et du citoyen » où l'objectif est de permettre à chaque enfant d'acquérir une autonomie du jugement et des actions. Ainsi, l'autonomie transparaît dans l'idée de former le futur citoyen. Ceci se retrouve dans le programme pour le cycle 2 (MEN, 2015) puisque l'autonomie est présente dans l'ensemble des disciplines scolaires, soit dans un objectif à long terme (ouverture au monde grâce aux langues étrangères, création artistique, jugement dans le cadre de l'enseignement moral et civique...) soit dans les procédés d'apprentissage (travail en groupe, coopération, recherche et expérimentation en mathématiques et sciences, lecture autonome...).

2.2.2 Définition et conditions de l'autonomie

D'après Battut et Bensimhon (2009), l'autonomie est « *la capacité de l'élève à agir seul, de manière adaptée et pertinente, face aux tâches qui lui sont proposées, en trouvant les ressources nécessaires en lui-même ou autour de lui, sans avoir besoin de faire appel à son maître-référent* » (Battut & Bensimhon, 2009, p.48).

L'autonomie est donc une capacité complexe qui n'est pas innée ; les élèves ont besoin qu'on leur apprenne à devenir autonomes. Ceci se décline alors, selon Battut et Bensimhon (2009) en plusieurs conditions. Tout d'abord, l'élève doit pouvoir construire une représentation de la tâche qu'on lui propose. Il doit comprendre en quoi consiste le travail demandé, il doit en saisir l'objectif et y trouver un intérêt, une motivation (une activité occupationnelle ne correspond donc pas à ces critères). Nous pouvons alors avancer l'idée qu'amener l'élève vers l'autonomie, l'aide à mettre du sens sur ses apprentissages. De plus, les activités proposées doivent être ni trop faciles, ni trop complexes. En effet, l'élève en autonomie doit, face à son travail, développer des outils et des stratégies réutilisables lors de situations plus complexes. Une activité trop simple pourrait devenir une source de démotivation alors qu'une activité trop complexe empêcherait ou limiterait l'engagement de

l'élève dans la réalisation de celle-ci. L'élève sera alors investi dans son travail à condition que le niveau de complexité de la tâche soit adapté à ses capacités. En outre, afin que l'élève soit capable de se détacher de son enseignant, il doit avoir compris et acquis un certain nombre d'habitudes de classes appelées « routines de classe ». Les modalités organisationnelles et les règles de fonctionnement doivent garder une certaine stabilité permettant à l'élève d'avoir des repères fixes et ainsi lui laisser la possibilité de se débrouiller. Enfin, l'élève doit avoir à sa disposition, en cas de besoin, un ensemble d'aides qu'il sait utiliser. En effet, il doit pouvoir dépasser les obstacles sans l'enseignant ; pour cela il doit avoir accès à un ensemble de matériels ou ressources lui apportant de l'aide. Ces différents étayages peuvent prendre plusieurs formes : affiches, cahier-outils... Ces outils doivent faire sens auprès de tous les élèves, c'est pourquoi, ils doivent être construits par les élèves lors de mises en commun collectives.

Il est aussi important de noter que le travail en autonomie doit permettre l'apprentissage. C'est pourquoi, il doit remplir plusieurs conditions, définies par Boulanoire et Reiss (2012). En effet, la difficulté et la durée de l'activité doivent être variables permettant de s'adapter aux différents niveaux des élèves. De plus, l'élève doit travailler sur un apprentissage défini et concret ; il doit pouvoir en mesurer la réussite.

2.2.3 Comment aider les élèves à devenir autonomes ?

Battut et Bensimhon (2009) livrent divers conseils. Tout d'abord, afin d'aider les élèves à se passer progressivement de leur enseignant, un même travail peut être donné à la classe entière. En parallèle, le groupe de besoin qui réalise la tâche accompagné de l'enseignant, va pouvoir donner des indices au reste du groupe classe, soit par leurs échanges, soit par leurs manipulations audibles et visibles par l'ensemble du groupe. Ainsi, l'enseignant n'intervient pas directement auprès des élèves placés en autonomie, mais ceux qui n'arrivent pas encore à travailler totalement seul peuvent trouver des aides. En outre, autoriser les interactions entre élèves placés en autonomie concoure justement au développement de capacités d'autonomie. Une certaine stabilité dans les activités proposées permet aux élèves de se mettre au travail. Ainsi, même si les notions changent, il est important que les consignes soient comprises et connues des élèves. De plus, des fiches à disposition des élèves doivent leur permettre de s'auto-corriger facilement. Le contrat passé entre l'enseignant et chacun des élèves doit être clair. L'élève doit connaître les règles, doit savoir exactement ce qu'il a le

droit de faire et de ne pas faire, notamment lorsqu'il a terminé une activité. Il est aussi primordial d'accorder de l'importance au travail réalisé en autonomie, soit par une correction, soit par une mise en commun lors d'un regroupement en classe entière. L'élève s'investira alors d'autant plus, en se préparant à cette phase et cela évitera l'absence de travail.

Un article de Denouël (2017) questionne le rôle que peut ou pourrait jouer le numérique et plus spécifiquement, dans le cadre de l'école, des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), sur l'autonomie des élèves. Elle cite le plan numérique pour l'éducation (2015) qui stipule que : « [le numérique permet de] *développer des méthodes d'apprentissages innovantes pour favoriser la réussite scolaire et développer l'autonomie* » (MEN, 2015, p.6) et nuance cette idée. En effet, elle estime que le numérique peut effectivement développer des compétences d'autonomie chez les élèves, mais ce, de façon très inégalitaire. De plus, selon elle, le numérique ne peut avoir une visée d'autonomie uniquement si l'activité proposée aux élèves, ayant recours à ce type d'outils, est pédagogiquement réfléchi et n'a pas seulement une visée technologique. L'utilisation du numérique dans un objectif de développement de l'autonomie est donc à appréhender avec modération.

2.3 Les ateliers d'apprentissage

Battut et Bensimhon (2009) expliquent : « *Le travers serait de maintenir coûte que coûte la classe dans son intégralité, au risque de voir certains s'ennuyer ou d'autres se sentir perdus.* » (Battut & Bensimhon, 2009, p.35)

D'après Pierret-Hannecart et Pierret (2003), les ateliers consistent à diviser la classe en plusieurs groupes. Chacun d'entre eux doit réaliser l'ensemble de ces ateliers par un système de rotation. Les ateliers sont mis en place par l'enseignant, c'est-à-dire qu'il les organise et en détermine les contenus.

2.3.1 Les intérêts

Pierret-Hannecart et Pierret (2003) citent un ensemble d'intérêts à cette pédagogie. En effet, ils estiment que les ateliers peuvent être adaptés à tous les niveaux d'enseignement (aussi bien à l'école maternelle que dans l'enseignement supérieur) de même que tous les

enseignements se prêtent à cette organisation. Il est vrai que le fonctionnement en ateliers est une pratique commune à l'école maternelle. Celle-ci est moins présente dans les cycles supérieurs.

Pierret-Hannecart et Pierret (2003) expliquent que cela « *favorise le développement de certaines compétences transversales* :

- *la coopération, la négociation et la socialisation* ;
- *l'autonomie, l'auto-discipline, les initiatives, les responsabilités* ;
- *la compréhension et le respect des consignes.* » (Pierret-Hannecart & Pierret, 2003, p.50)

La commission départementale de l'académie de Lyon (2007-2008) estime aussi que les ateliers favorisent les observations de l'enseignant sur les méthodes employées par les élèves, ainsi que les apprentissages puisqu'ils développent les échanges avec l'enseignant lors d'ateliers dirigés notamment et ils favorisent l'aide et la différenciation.

Pierret-Hannecart et Pierret (2003) notent donc que la mise en place d'ateliers fait le lien entre plusieurs pédagogies. Tout d'abord la pédagogie active car l'élève devient plus acteur de ses apprentissages grâce à la manipulation et l'expression au sein de chaque atelier. De plus, ces ateliers relèvent de la pédagogie de groupe notamment en favorisant les conflits socio-cognitifs. Les élèves vivent des moments de confrontation, de coopération et d'échanges, importants pour la construction des apprentissages. Enfin, les ateliers permettent de pratiquer une pédagogie différenciée puisqu'un même objet d'apprentissage peut être appréhendé avec des approches différentes en fonction des ateliers. Les modalités d'organisation des ateliers engendrent aussi une certaine motivation chez les élèves puisque les rotations et les changements d'activités réguliers laissent très peu de place à la lassitude.

2.3.2 La mise en place des ateliers

2.3.2.1 La constitution des groupes

Au même titre que l'autonomie, la capacité à travailler en groupe se construit. (Battut & Bensimhon, 2009). En effet, il est important que chaque élève y trouve sa place et cela suppose donc un mode de fonctionnement précis qui mobilise la participation de chaque membre du groupe. Ces auteurs précisent que pour que l'élève puisse apprendre au sein d'un groupe, il doit s'y sentir bien. Ceci nous amène donc à nous demander quelle modalité de constitution de groupe est la plus pertinente.

Battut et Bensimhon (2009) déclinent différents types de groupe : affinitaire, hétérogène et homogène.

Le groupe affinitaire est caractérisé à la fois par son homogénéité (amicale) et son hétérogénéité du point de vue des compétences. Dans le cadre de la pédagogie différenciée, il peut être efficace dans le sens où un système d'entraide peut plus facilement être mis en place. Cependant, il est nécessaire de prêter attention à certains élèves qui risquent d'être régulièrement écartés de tous les groupes. Natanson, Natanson et Andriot (2008) précisent que les groupes affinitaires peuvent être constitués selon le libre choix des élèves ou par l'enseignant, après consultation des élèves. Ces auteurs insistent sur la nécessité d'avoir une égalité en nombres de garçons et de filles qui n'est pas systématique et qui pourtant peut freiner l'efficacité du groupe.

Les groupes hétérogènes constituent une modalité de travail riche puisqu'ils permettent la confrontation de points de vue, source d'apprentissage ainsi que la mise en place de tutorat². Ils associent à la fois des élèves experts, d'autres élèves parmi les plus en difficultés et enfin des élèves dits « intermédiaires ». Cependant, les échanges dits « horizontaux »³ entre élèves, bien qu'ils puissent être mis en place peuvent être moins efficaces que dans le cadre de relations affectives.

Enfin, les groupes homogènes consistent à rassembler un ensemble d'élèves présentant des difficultés identiques et donc ayant des besoins similaires. Au sein de la pédagogie différenciée, nous pouvons parler de groupes de besoin. L'objectif est d'intervenir auprès d'élèves qui n'auraient pas assimilé une notion déjà acquise par les autres élèves. A l'inverse, ces groupes homogènes peuvent regrouper un ensemble d'élèves de haut niveau afin de les stimuler (Barlow, 1993). Ce type de groupes ne peut être constitué qu'après des évaluations adaptées et régulières. Battut et Bensimhon (2009) évoquent donc les aspects ponctuels et évolutifs de ces groupes ; le but étant surtout que chaque élève puisse suivre les activités en grand groupe. Ces groupes ne doivent pas devenir permanents car ils risqueraient de stigmatiser les élèves les plus faibles (Natanson, Natanson & Andriot, 2008). Cependant, la mise en place de ces groupes sur un temps plus court est compréhensible.

² Un « tuteur » explique à un « tutoré » une notion, une méthode, dans le but que ce dernier acquiert ou développe certaines compétences.

³ Les échanges horizontaux ont lieu entre deux protagonistes de statuts équivalents.

Ces deux derniers regroupements (groupes hétérogènes et groupes homogènes) peuvent être mis en place en informant le groupe-classe sur les critères de réunion ou pas (Natanson, Natanson & Andriot, 2008).

La constitution des groupes peut donc se faire selon le choix de l'enseignant, selon le choix des élèves ou alors de façon aléatoire selon un critère géographique, un tirage au sort, l'ordre alphabétique, etc. (Barlow, 1993).

Pierret-Hannecart et Pierret (2003) estiment que dans le cadre des ateliers, les groupes hétérogènes sont préférables. Cependant, ils fixent un point d'attention sur leur fonctionnement. En effet, ils préconisent de mettre en place un temps de travail individuel avant le travail en groupe pour permettre à chaque élève d'être investi dans la tâche. Afin de gérer au mieux les débordements liés au travail de groupe (notamment le bruit, les conflits ou la compétition), ces auteurs proposent, préalablement, d'expliquer les règles du fonctionnement en pensant à attribuer différents rôles à chaque élève au sein du groupe.

Quant au nombre d'élèves au sein de chaque groupe, aucun consensus n'existe. En règle générale, on s'accorde sur des groupes de trois à cinq élèves, mais le nombre idéal dépendra de l'activité proposée (Pierret-Hannecart & Pierret, 2003). Dans le cadre de la mise en place d'ateliers, le nombre d'élèves au sein de chaque groupe va surtout dépendre des besoins des élèves, de l'effectif de la classe et de la quantité de matériel disponible (Fresne, 1994). On essayera tout de même que chaque groupe contienne le même nombre d'élèves pour faciliter les rotations.

Enfin, Barlow (1993) rappelle qu'il est inutile de proposer aux élèves de réaliser en groupe, une activité qu'ils peuvent aussi bien, voire mieux, réussir seuls. Il est nécessaire de faire travailler des élèves en groupes uniquement si la confrontation des idées et les échanges constituent un plus pour l'apprentissage, l'acquisition d'un savoir ou savoir-faire. Les élèves peuvent en effet, faire partie d'un groupe au sein duquel ils réalisent une tâche individuelle.

2.3.2.2 Gestion du temps et rotation

Pierret-Hannecart et Pierret (2003) livrent un ensemble de conseils quant à l'organisation des ateliers en classe. Afin de garder une motivation suffisante chez les apprenants, la variété des activités est importante. Ainsi, nous pouvons envisager une alternance entre des activités

de manipulation et d'autres plus axées sur la réflexion. De même, la gestion du temps concourt à conserver un certain dynamisme et à imposer une rythmicité ; il est donc essentiel que les différents ateliers soient assez brefs. Cependant, la durée de chaque atelier doit tout de même permettre la réalisation d'un travail de qualité. De plus, afin de permettre la rotation des ateliers, la durée de chacun d'entre eux doit être équivalente. Les rythmes de travail étant parfois différents en fonction des groupes, les auteurs proposent de mettre en place une question à laquelle les élèves les plus rapides peuvent essayer de répondre pendant leurs moments libres.

En outre, la rotation des ateliers doit être réfléchie et respecter un fonctionnement clair pour les élèves. Etant donné que tous les groupes effectuent chacun des ateliers, ces derniers doivent pouvoir s'enchaîner dans n'importe quel ordre sans influencer les uns sur les autres. Afin de gérer au mieux ces rotations et suivre l'évolution des groupes, une feuille de route peut être tenue par l'enseignant ou par les élèves. Enfin, il est nécessaire de penser à l'organisation matérielle et à l'aménagement de l'espace afin que chaque atelier se passe dans des conditions optimales.

2.3.2.3 La place du professeur des écoles au sein des ateliers

Selon Natanson, Natanson et Andriot (2008), le professeur des écoles a tout d'abord une mission de mise en route. En effet, il est à l'origine de l'organisation et des contenus, il a défini l'objectif et le thème de l'apprentissage. Il se doit alors de présenter le dispositif (constitution des groupes, matériel disponible, disposition dans l'espace) et d'en expliciter les consignes (la durée, les étapes, les attendus, l'évaluation, les règles de fonctionnement du groupe). Il intervient ensuite pour pallier aux difficultés des élèves, débloquer des situations en répondant aux questions des élèves, gérer les échanges et les relations non efficaces entre les élèves. Barlow (1993) ajoute que l'enseignant a pour rôle de gérer le temps et le rythme du travail dans chaque groupe, il vérifie aussi la bonne application des consignes.

L'enseignant peut alors faire le choix de rester à l'écart et superviser l'ensemble (Natanson, Natanson & Andriot, 2008). Ainsi, il peut mener des observations sur le fonctionnement de chaque groupe : la méthode qu'ils utilisent, les relations entre les élèves. Il peut aussi en profiter pour faire verbaliser par les élèves la méthode employée, les difficultés rencontrées et les processus utilisés pour surmonter les obstacles (Pierret-Hannecart & Pierret,

2003). Au contraire, il peut décider d'intervenir plus particulièrement auprès d'un groupe (Natanson, Natanson & Andriot, 2008). Cela suppose alors que les autres groupes soient totalement autonomes. Selon la commission départementale maternelle de l'académie de Lyon (2007-2008), la présence du maître dans un atelier est indispensable lorsqu'il s'agit d'une phase de structuration d'une notion ou dans la réalisation d'une situation problème. En revanche, en autonomie, les élèves peuvent réaliser des activités de découverte ou de manipulation ainsi que des tâches d'entraînement ou de réinvestissement et de transfert à des fins d'évaluation ou non. Les activités proposées en autonomie doivent tout de même être connues des élèves. De plus, l'enseignant peut avoir pour rôle de relancer et d'encourager les élèves soit verbalement, soit en proposant des outils. Il devient alors une personne-ressource (Barlow, 1993). A la fin de l'atelier, le professeur des écoles peut venir en aide aux groupes pour évaluer leur travail (Barlow, 1993).

Si l'enseignant décide d'intervenir auprès d'un groupe, deux situations sont à éviter (Natanson, Natanson & Andriot, 2008) : « *l'interventionnisme* » (c'est-à-dire que la présence du professeur des écoles est trop forte et ce dernier impose son raisonnement, sa méthode pour aller plus rapidement dans l'ordre de ses idées) ainsi que « trop de laisser-faire » au risque de se perdre dans la multitude de propositions des élèves (Natanson, Natanson & Andriot, 2008, p.70).

2.4 Problématique et hypothèses

Grâce à l'ensemble de ces travaux, et notamment ceux de Fresne (1994), Grandserre (1993), Meirieu (1985), Robbes (2009), Tomlinson et McTighe (2010), la complexité de la différenciation pédagogique a pu être mise en évidence. On entend par complexité, non pas la difficulté mais la diversité de choix de méthodes de différenciation. A ce propos, ces choix peuvent être faits uniquement selon des critères objectifs, par l'évaluation, qui révélera à l'enseignant le profil de chaque élève (Fresne, 1994 ; Meirieu, 1985). Dans un second temps, les recherches ont montré que l'autonomie était une capacité essentielle à développer chez les élèves. Le but étant de mettre à profit ces deux éléments (autonomie et différenciation) simultanément.

L'intérêt ici est alors porté plus particulièrement sur les ateliers d'apprentissage qui sont une modalité organisationnelle pouvant permettre la mise en place de la différenciation

pédagogique (Fresne, 1994 ; Tomlinson & McTighe, 2010) ainsi que le développement de l'autonomie chez les élèves (Pierret-Hannecart & Pierret, 2003). En effet, le fait de mener un atelier dirigé avec un groupe d'élèves pris à part, suppose que les autres travaillent parallèlement en autonomie.

Les différents travaux présentés dans le cadre théorique définissent un ensemble de conditions permettant la mise en place des ateliers. En effet, ils précisent la nécessité d'une durée d'ateliers assez brève mais rendant possible tout de même la réalisation de la tâche ainsi qu'une rotation cohérente en lien avec le contenu de l'activité et l'organisation matérielle et spatiale (Pierret-Hannecart & Pierret, 2003). Dans ce cadre, les missions des enseignants sont nombreuses autour de la gestion globale de l'activité (mise en route, définition des objectifs, matériel nécessaire, passation de consignes, gestion des difficultés et des échanges, gestion du temps...) (Natanson, Natanson & Andriot, 2008). En parallèle, afin de rassembler les conditions nécessaires à l'investissement des élèves en autonomie, différents principes doivent être respectés : la tâche doit être comprise par les élèves, avoir un intérêt pour eux et correspondre à leur niveau de compétences (Battut & Bensimhon, 2009), d'où l'intérêt des évaluations préalables et des variables de différenciation (Battut & Bensimhon, 2009 ; Fresne, 1994 ; Grandserre, 2013 ; Meirieu, 1985 ; Tomlinson & McTighe, 2010). Plus globalement, dans la classe, des règles et un fonctionnement de classe stables ainsi qu'un ensemble d'aides doivent être mis en place afin de favoriser un travail autonome des élèves (Battut & Bensimhon, 2009). Enfin, des systèmes d'autocorrections et l'autorisation des interactions entre élèves peuvent contribuer à l'autonomie (Battut & Bensimhon, 2009).

L'ensemble de ces éléments constitue un cadre nécessaire à la mise en place d'ateliers.

Cependant, Battut et Bensimhon (2009) explicitent un ensemble de constitutions de groupes différentes, présentant alors les groupes homogènes comme les plus adaptés pour répondre aux besoins individuels de chaque élève. En parallèle, Pierret-Hannecart et Pierret (2003) estiment que les groupes hétérogènes sont les plus pertinents lors de la mise en place d'ateliers.

L'objectif de ce travail sera alors de nous demander quel regroupement d'élèves est le plus efficace lors de la mise en place d'ateliers.

Comme l'ont défini Battut et Bensimhon (2009), les groupes homogènes regroupent des élèves ayant des besoins, difficultés et atouts similaires. Nous pouvons alors poser une

première hypothèse selon laquelle les groupes homogènes sont plus pertinents que les groupes hétérogènes pour différencier et donc adapter le travail aux différents niveaux et aptitudes des élèves, notamment dans les situations de remédiation. En effet, les aides apportées et outils de différenciation seront plus ciblés par rapport à un niveau d'élèves et ainsi plus efficaces. En effet, Barlow (1993) ajoute que les groupes homogènes peuvent permettre aussi de stimuler les élèves de haut niveau. Cependant, nous pouvons supposer que l'autonomie des groupes les plus faibles pourrait être moins importante que celle des groupes hétérogènes en raison des échanges moins riches entre les élèves (Battut et Bensimhon, 2009).

Battut et Bensimhon (2009) ont aussi avancé l'idée que les groupes hétérogènes étaient pertinents dans le sens où ils permettaient la confrontation de points de vue, l'entraide et ainsi la progression de chaque élève. La seconde hypothèse est donc que les groupes hétérogènes seraient plus adaptés en cas de travaux de recherche ou de découverte : les échanges seraient plus riches et la construction des savoirs plus efficace pour tous. De plus, l'autonomie des élèves y serait plus développée, ou en tout cas plus homogène entre chaque groupe grâce à la richesse des interactions ; les élèves pouvant alors mettre en place une forme de tutorat.

III. Méthodologie

3.1 Population

La classe d'étude est composée de 25 élèves de CE1, c'est-à-dire entre 7 et 8 ans au moment de l'expérimentation. Les élèves sont issus d'un milieu urbain dans la région des Pays de la Loire. Elle comptabilise 11 filles et 14 garçons.

3.2 Procédure

La procédure consiste à mettre en place des ateliers en classe de CE1 en respectant les conditions et règles établies dans le cadre théorique. A ce propos, les règles ont été redéfinies avec les élèves ainsi que les types d'aides possibles (*cf. Annexe 1*). Elles sont alors affichées et relues avant chaque début de temps d'ateliers.

Les ateliers ont été mis en place concrètement en étude de la langue à partir de la période 3 (début janvier à mi-février) avec des groupes homogènes puis en période 4 (mi-mars à fin avril) avec des groupes hétérogènes. Les temps d'ateliers ont été filmés au début et en fin de chaque période. Chaque atelier dure vingt minutes et chaque temps d'ateliers est composé de deux rotations (soit 2 x 20 minutes = 40 minutes).

Lors de la première phase, les groupes étaient homogènes. Ainsi le groupe 1 (« performant ») était composé des six élèves les plus performants de la classe ; le groupe 2 (« intermédiaire + ») de sept élèves ayant un niveau intermédiaire se rapprochant des élèves du groupe 1 ; le groupe 3 (« intermédiaire - ») de six élèves ayant un niveau intermédiaire mais inférieur à celui des élèves du groupe 2 et enfin le groupe 4 (« faible ») composé des six élèves les plus en difficultés.

Lors de la seconde phase, les groupes étaient hétérogènes (numérotés de 1 à 4). Ainsi, dans chacun des groupes, les différents niveaux étaient représentés, c'est-à-dire que les élèves les plus performants, les plus faibles, et les élèves ayant un niveau intermédiaire ont été répartis de façon équitable dans chacun des groupes afin d'obtenir quatre groupes homogènes mais hétérogènes en leur sein.

3.2.1. *Présentation des ateliers pendant la première phase.*

Lors de la première phase (groupes homogènes), différents ateliers ont été proposés :

- Des « dictées muettes » permettent de travailler en orthographe sur les valeurs des lettres c, g, s et la règle « m, devant m, p, b ». Les élèves doivent alors compléter des mots à trous avec les lettres qui conviennent (selon un code couleur) sur leur fiche de suivi. La correction est au dos de la carte ; les élèves peuvent alors se corriger à la fin de la réalisation de la fiche et s'auto-évaluer.
- Un atelier « sujet-verbe » est relatif à l'identification du sujet et du verbe dans des phrases simples. De plus, il permet de travailler sur l'infinitif du verbe. Les élèves soulignent au crayon Velléda les réponses et s'auto-corrigent à la fin. Les enveloppes contenant les phrases sont triées par niveaux.
- Un atelier dirigé sur les accords « ail/aille ; ouil / ouille ; euil/euille ; eil / eille » en fonction du genre des noms sous forme de situation problème.
- Un atelier de cartes à pincettes autour des pronoms personnels : sur chaque carte, une phrase est écrite ; le sujet est en couleur ; les élèves doivent choisir le pronom personnel par lequel ils peuvent remplacer le groupe sujet.
- Un atelier « dico-défi » qui a pour objectif le repérage dans le dictionnaire et donc la recherche de mots dans celui-ci.
- Un atelier « cache-cache des sons » lors duquel les élèves doivent chercher dans une image le maximum de mots contenant un son. Ils doivent ensuite écrire le plus possible de phrases contenant ces mots.
- Un atelier dirigé de remédiation sur le repérage dans le dictionnaire et la méthode de recherche d'un mot.

Tous les élèves ne participaient pas aux mêmes ateliers, ni à tous, puisqu'ils étaient répartis selon leurs besoins.

3.2.2. *Présentation des ateliers pendant la seconde phase.*

Lors de cette seconde période d'ateliers, les groupes constitués sont hétérogènes. Différents ateliers ont été proposés aux élèves :

- Un atelier dirigé de remédiation puis autonome avec le jeu « Lance et conjugue ». Un dé indique, au hasard, le numéro d'un pronom personnel ; un autre dé, celui d'un verbe à l'infinitif. Les élèves doivent conjuguer ce verbe avec le pronom personnel correspondant au présent de l'indicatif.
- Un atelier dirigé de découverte sur la polysémie des noms et des ateliers d'entraînement.
- L'atelier de « dictées muettes » lors duquel les élèves peuvent réviser certaines règles d'orthographe : les valeurs des lettres c, g et s ; le m devant m, p, b ainsi que les sons ail/aïlle, ouil/ouïlle, euil/euïlle, eil/eïlle et les lettres finales muettes (en lien avec les familles de mots).
- Un atelier « puissance 3 de conjugaison » proposant un tableau à double entrée avec des verbes à l'infinitif et des sujets. Deux élèves s'affrontent, un élève est l'arbitre. Le but du jeu est de remplir le tableau et d'aligner trois verbes correctement conjugués au présent de l'indicatif. L'arbitre vérifie et corrige les propositions des élèves. Il y a trois niveaux de difficultés en fonction des sujets proposés : soit ce sont les pronoms personnels dans l'ordre, soit ce sont les pronoms personnels dans le désordre, soit ce sont des groupes nominaux.
- Un atelier « dico-défi définition » : par 2, les élèves doivent chercher les mots de la liste et recopier leur définition. L'objectif étant que les élèves sachent identifier la définition d'un mot parmi tout le contenu de l'article de dictionnaire.
- A nouveau « le cache-cache des sons ».

IV. Résultats

4.1. Groupes homogènes

4.1.1. L'autonomie

4.1.1.1 Les interactions élèves-élèves

Tableau 1 : Nombre d'interactions entre élèves au sein des différents groupes, au début et à la fin de la première phase d'ateliers (atelier « dictées muettes »).

	Groupe « faible »	Groupe « intermédiaire -»	Groupe « intermédiaire + »	Groupe « performant »
Début	9	8	12	15
Fin	8	9	11	12

Le tableau n°1 ci-dessus montre que les élèves les plus performants communiquent entre eux plus fréquemment que les élèves plus faibles. D'ailleurs, nous observons une augmentation du nombre d'interactions entre élèves à partir du groupe « faible » jusqu'au « groupe performant ». Ces interactions ont un objectif d'aide ; c'est-à-dire que l'ensemble des interactions répertoriées dans ce tableau correspondent à des échanges entre élèves concernant le matériel des ateliers, des échanges de résultats, des aides à la réalisation ou un rappel des consignes. Il est important de relever deux points supplémentaires : dans le groupe « intermédiaire -», deux élèves ont travaillé en binôme pendant tout le temps d'ateliers ; dans le groupe dit « faible », des discussions répétées avaient lieu pendant tout le temps de l'atelier, n'ayant aucun lien avec l'activité proposée.

Le nombre d'interactions reste relativement constant entre le début et la fin de cette période d'ateliers, sauf pour le groupe « performant » qui interagit un peu moins en fin de période.

4.1.1.2 La mise au travail et le temps de travail

Tableau 2 : Pourcentages de temps de travail effectif au sein des différents groupes, au début et à la fin de la première phase d'ateliers (atelier « dictées muettes »).

	Groupe « faible »	Groupe « intermédiaire - »	Groupe « intermédiaire + »	Groupe « performant »
Début	70 %	100 %	100 %	100 %
Fin	75 %	100 %	100 %	100 %

Le tableau 2 présente le pourcentage de temps de travail effectif au sein des différents groupes, c'est-à-dire, le rapport entre le nombre de minutes travaillées sur le temps d'ateliers complet. Les résultats nous montrent alors que le temps de travail est réduit dans le groupe dit « faible » au début (70%) comme à la fin (75%) alors qu'il est complet dans les autres groupes (100%). Ceci est dû à une mise au travail beaucoup plus longue que dans les autres groupes (en moyenne 5 minutes de mise en place sur les 20 minutes d'ateliers). L'intervention, soit de l'enseignant, soit de l'assistante de vie scolaire (AVS) est souvent indispensable pour stimuler ces élèves et les encourager.

4.1.1.3 Les relations avec les adultes

Tableau 3 : Le nombre d'interventions de l'adulte au sein des différents groupes, au début et à la fin de la première phase d'ateliers (atelier « dictées muettes »).

	Groupe « faible »	Groupe « intermédiaire - »	Groupe « intermédiaire + »	Groupe « performant »
Début	9	0	0	0
Fin	5	0	2	0

D'après le tableau 3 ci-dessus, nous voyons que l'enseignant et l'AVS interviennent quasiment uniquement dans le groupe « faible » (début : 9 interventions ; fin : 5 interventions). En effet, dans les autres groupes (intermédiaires et performant), les adultes n'interviennent que deux fois dans le groupe « intermédiaire + » en fin de phase. Les élèves

du groupe « faible » semblent donc plus dépendants de l'adulte. Dans ce groupe, les consignes sont plus régulièrement non respectées ou non comprises et certains élèves (les plus en difficultés) ont besoin d'un accompagnement pour se repérer dans la classe et dans l'activité proposée, pour se mettre au travail et respecter les consignes. Ces derniers ont tendance à tricher grâce à l'autocorrection. Cependant, nous pouvons noter entre le début et la fin de cette première phase d'ateliers, une diminution du nombre d'interventions de l'adulte (début : 9 ; fin : 5) auprès du groupe « faible ».

Tableau 4 : Nombre de demandes à l'adulte au sein des différents groupes, au début et à la fin de la première phase d'ateliers (atelier « dictées muettes »).

	Groupe « faible »	Groupe « intermédiaire -»	Groupe « intermédiaire + »	Groupe « performant »
Début	8	0	2	3
Fin	4	1	1	2

Ici encore, dans le tableau 4, nous percevons une demande envers l'adulte plus forte de la part du groupe « faible » (début : 8 ; fin : 4) que les autres groupes (moyenne : 1,5). Ces demandes sont dans la plupart des cas relatives aux consignes ou au matériel. Au contraire les autres groupes ont plutôt tendance à prendre des initiatives, à aller chercher le matériel qui leur manque ou à s'expliquer les consignes entre eux sans recours à l'adulte. Nous notons tout de même une demande à l'adulte légèrement plus élevée chez le groupe « performant » (moyennes : 2,5 demandes dans le groupes « performant » contre 1,5 demandes dans le groupe « intermédiaire + » et 0,5 demandes dans le groupe « intermédiaire - »). Les demandes sont différentes puisqu'elles concernent des questions de correction ou d'évaluation : les élèves de ce groupe « performant » se projettent plus loin dans la suite de l'activité proposée.

4.1.1.4 Comportements autonomes

Lors de la réalisation des ateliers, certains comportements autonomes supplémentaires sont à noter. En effet, nous pouvons remarquer que dans le groupe « performant », les élèves utilisent plus fréquemment les aides possibles (une question à un camarade, le classeur de leçons...). Souvent, un élève en a l'initiative et les autres élèves du groupe font de même. Nous n'observons pas ces comportements dans les autres groupes.

4.1.2. La différenciation

4.1.2.1 Evaluation des compétences (cf. Annexe 2)

Tableau 5 : Pourcentages de réussite lors de l'évaluation des compétences travaillées pendant les ateliers en groupes homogènes.

	Groupe « faible » %	Groupe « intermédiaire - » %	Groupe « intermédiaire + » %	Groupe « performant » %
1. Identifier le verbe dans une phrase simple.	100	95,2	88,9	66,7
2. Identifier le groupe sujet dans une phrase simple.	100	76,2	88,9	27,8
3. Remplacer le groupe sujet par un pronom personnel .	94,4	88,1	80,5	55,6
4. Trouver l' infinitif d'un verbe conjugué.	100	100	100	66,7
5. Chercher un mot dans le dictionnaire .	100	100	83,3	66,7
TOTAL	98,9	91,9	88,3	56,7

Nous remarquons ici (cf. tableau 5) que les pourcentages de réussite ne sont pas équilibrés entre les groupes. Le groupe « performant » obtient des résultats toujours supérieurs à ceux des autres groupes (98,9%). Ces résultats diminuent progressivement entre le groupe « performant » et le « groupe faible » (groupe « intermédiaire + » : 91,9% ; groupe « intermédiaire - » : 88,3% et groupe « faible » : 56,7%). Ainsi, le groupe « faible » obtient des résultats, pour chaque compétence, toujours inférieurs à ceux des autres groupes. Nous

remarquons cependant quelques cas particuliers : le groupe « intermédiaire -> » a des résultats supérieurs (88,9%) au groupe « intermédiaire + » (76,2%) pour la compétence 2 ; certains groupes ont des résultats identiques (groupes « performant », « intermédiaire + », « intermédiaire -> » pour la compétence 4 (100%), groupes « performant » et « intermédiaire + » (100%) pour la compétence 5). Certains groupes tendent alors à s'uniformiser.

4.1.2.2 Les ateliers dirigés

Dans les groupes homogènes, deux types d'ateliers dirigés ont été mis en place. Tout d'abord un atelier de découverte et de recherche sur les sons ail/aïlle, ouïl/ouïlle, eil/eïlle, euïl/euïlle a été réalisé, afin que les élèves soient capables de distinguer l'écriture de ces différents sons et comprennent l'accord féminin/masculin des noms se finissant par ces sons. En raison des capacités différentes au sein des groupes, l'atelier ne s'est pas déroulé de façon identique. En effet, dans les groupes « intermédiaire + », « intermédiaire -> » et le groupe « faible », la distinction a pu être faite entre le féminin et masculin même si l'aide de l'enseignant était nécessaire afin de dégager la règle. L'application immédiate a été réussie par l'ensemble des élèves dans les groupes « intermédiaires » mais seulement par la moitié des élèves du groupe « faible ». Dans ce dernier, les erreurs étaient nombreuses et le rappel de la règle afin de justifier les réponses était compliqué. La différence se voit par rapport au groupe « performant » puisque, la règle d'accord féminin / masculin a été dégagée très rapidement sans aide. L'enseignant a pu ajouter la règle des « Il » au milieu d'un mot et de la distinction du son [j] dans les verbes ou dans les noms (exemple : le travail / il travaille). De plus, la mise en application a été réussie par l'ensemble des élèves même concernant les règles supplémentaires.

Les ateliers de remédiation concernaient, quant à eux, majoritairement les élèves du groupe « faible », permettant ainsi à ces derniers de revoir les notions sur lesquelles les élèves des autres groupes pouvaient s'entraîner en autonomie, sans l'aide de l'adulte.

4.2. Groupes hétérogènes

4.3.1. L'autonomie

4.2.1.1 Les interactions élèves-élèves

Tableau 6 : Nombre d'interactions entre élèves au sein des différents groupes, au début et à la fin de la seconde phase d'ateliers (atelier « dictées muettes »).

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Début	14	17	16	14
Fin	15	15	15	17

Le tableau n°6 montre que le nombre d'interactions de chaque groupe est globalement similaire (entre 14 et 17), et ce, de même entre le début et la fin de la période. En effet, le nombre d'interactions reste relativement stable pendant tout le temps de la période d'ateliers (écarts oscillant entre -2 et +3).

4.2.1.2 La mise au travail et le temps de travail

Dans chaque groupe, la majorité des élèves s'installe de façon autonome et se met au travail rapidement. Seuls les élèves les plus faibles, dans chaque groupe, mettent plus de temps ou attendent même l'intervention du professeur des écoles ou de l'AVS pour se mettre au travail. De même, ce sont ces mêmes élèves qui décrochent plus facilement de l'activité, se déplacent, jouent, et trichent grâce aux systèmes auto-correctifs.

4.2.1.3 Les relations avec les adultes

Tableau 7 : Nombre d'interventions de l'adulte au sein des différents groupes, au début et à la fin de la seconde phase d'ateliers (atelier « dictées muettes »).

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Début	5	1	1	3
Fin	3	3	3	4

Ici, nous notons une différence entre les groupes concernant le nombre d'interventions de l'adulte (cf. tableau 7). En effet, au début de cette phase d'ateliers, le groupe 1 nécessite quatre interventions de plus que les groupes 2 et 3. Cette différence est moins marquée avec le groupe 4 (3 interventions de l'adulte). Cependant, ceci est à nuancer car l'intervention de l'adulte dans les groupes 2 et 3 étaient beaucoup plus longue pour accompagner des élèves qui rencontrent des difficultés pour se mettre au travail. A l'inverse, les interventions dans les groupes 1 et 4, concernaient un rappel à la règle rapide (bruit trop important, mise au travail). A la fin de cette phase, le nombre d'interventions de l'adulte tend à s'équilibrer (autour de 3 ou 4) avec des interventions plus ponctuelles dans tous les groupes (même si certains enfants avaient encore besoin d'un accompagnement plus important).

Tableau 8 : Le nombre de demandes à l'adulte au sein des différents groupes, au début et à la fin de la seconde phase d'ateliers (atelier « dictées muettes »).

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Début	1	3	4	2
Fin	3	2	2	3

Le nombre de demandes à l'adulte oscille entre 1 et 4 au début de la phase (cf. tableau 8). Puis, sur le même schéma que le nombre d'interventions de l'adulte, celui-ci tend progressivement à s'équilibrer en fin de période (autour de 2 ou 3 demandes). Ces demandes concernaient généralement une aide pour la réalisation de l'activité, un partage de réussite ou d'échec mais aussi des plaintes concernant le comportement de certains élèves du groupe ou des tricheries observées.

4.2.1.4 Comportements autonomes

Dans les groupes hétérogènes, nous pouvons remarquer quelques recours aux aides mises à disposition. Cependant, elles restent ponctuelles et sont toujours à l'initiative des élèves issus du groupe « performant ». Quelques élèves des groupes « intermédiaires » suivent parfois le modèle. En revanche, aucun élève issu du groupe « faible » ne prend exemple sur ces comportements.

4.3.2. La différenciation

4.2.2.1 Evaluation des compétences

Tableau 9 : Pourcentages de réussite lors de l'évaluation des compétences travaillées pendant les ateliers en groupes hétérogènes. (Les résultats ont été calculés selon les groupes homogènes formés en première phase afin de pouvoir comparer ces deux types de groupes.)

		Groupe « performant » %	Groupe « interméd. + » %	Groupe « interméd. - » %	Groupe « faible » %
1. Conjuguer les verbes en –er au présent <i>(cf. Annexe 3)</i>	1.1. pronoms personnels (PP) dans l'ordre	100	90,5	94,4	80,6
	1.2. PP mélangés	100	92,9	100	71,4
	1.3. avec un groupe nominal (GN) comme sujet	88,9	61,9	59,5	11,1
2. Conjuguer être et avoir au présent <i>(cf. Annexe 4)</i>	2.1. PP dans l'ordre	91,7	65,5	91,7	56,9
	2.2. PP mélangés	91,7	64,3	83,3	45,8
	2.3. avec un GN comme sujet	88,9	61,9	77,8	55,6
3. Comprendre la notion de polysémie . <i>(Annexe 5)</i>		95,8	98,2	90	76
4. Identifier la définition d'un mot dans un article de dictionnaire. <i>(Annexe 6)</i>		100	100	83,3	66,7
TOTAL		94,6	79,4	85	58

Le tableau n°9 montre que le groupe « faible » obtient des résultats systématiquement inférieurs à ceux des autres groupes. Le groupe « performant », quant à lui, voit ses résultats toujours supérieurs à ceux des autres groupes, excepté pour la compétence 3 où le groupe « intermédiaire + » obtient les meilleurs résultats. Cependant, cette fois, nous notons un inversement presque systématique entre les résultats du groupe « intermédiaire + » et ceux du groupe « intermédiaire - ». En effet, le groupe « intermédiaire - » obtient des résultats supérieurs pour les compétences 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, et 2.3.

4.2.2.2 Les ateliers dirigés

Dans les groupes hétérogènes, un atelier de découverte et de recherche concernant la polysémie des mots a été mené dans chacun des groupes de façon identique. La mise en application qui a suivi était réalisée par deux : les binômes étaient composés de deux élèves de niveaux différents afin de favoriser l'entraide.

Enfin, un atelier de remédiation par groupes hétérogènes a été mis en place sur la conjugaison des verbes en -er au présent (avec un pronom personnel). Lors de ces ateliers, les élèves dits « performants » participaient beaucoup plus que les élèves « faibles ». Ils étaient capables de rappeler et d'expliquer la règle aux autres élèves. Cependant, l'activité était trop simple et ne se déroulait pas assez rapidement à leur goût alors que les élèves plus faibles du groupe avaient tendance à décrocher de l'activité.

4.3. Comparaison des groupes homogènes et hétérogènes

4.3.1. L'autonomie

4.3.1.1. Les interactions élèves-élèves

Le nombre d'interactions élèves-élèves en groupes hétérogènes est relativement équivalent dans chacun des groupes, au début (moyenne : 15,3) et à la fin (moyenne : 15,5) de la période. Nous le prendrons alors en référence pour comparer ensuite avec les quatre groupes de niveaux différents (homogènes) (cf. figure 1).

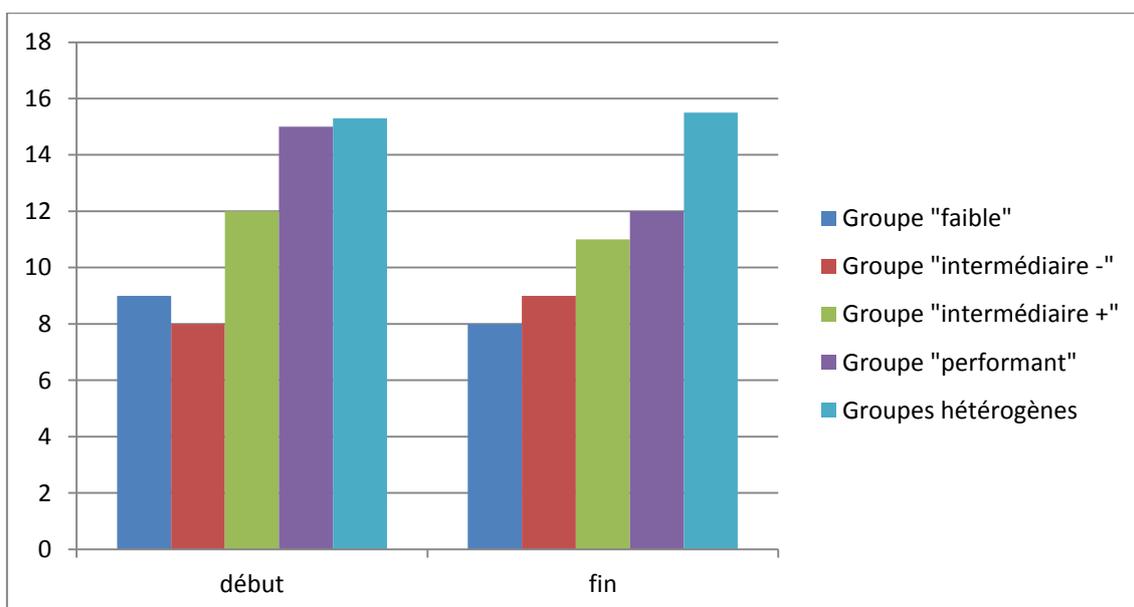


Figure 1 : Comparaison du nombre d'interactions élèves-élèves au sein des groupes homogènes et hétérogènes.

Nous remarquons que le nombre d'interactions élèves-élèves est plus important dans les groupes hétérogènes que dans les groupes homogènes, qu'ils soient « faible », « intermédiaires » ou « performant ». Cependant, le nombre d'interactions dans le groupe « performant » en début de phase est très proche du nombre d'interactions dans les groupes hétérogènes.

Ceci confirme l'hypothèse selon laquelle les échanges dans les groupes hétérogènes sont plus nombreux que dans les groupes homogènes.

4.3.1.2. La mise au travail et le temps de travail

Le temps de travail est diminué en phase 1 (groupes homogènes) uniquement dans le groupe « faible » composé d'élèves ayant des difficultés à s'engager dans la tâche. En phase 2 (groupes hétérogènes), il est diminué partiellement dans chacun des groupes, en raison de la présence de ces élèves peu autonomes dans chacun d'entre eux. Nous pouvons cependant remarquer que les élèves non-issus du groupe « faible » de la phase 1 ne se retrouvent pas en difficultés en phase 2 avec la présence d'élèves dits « faibles » dans leur groupe hétérogène.

4.3.1.3. Les relations avec les adultes

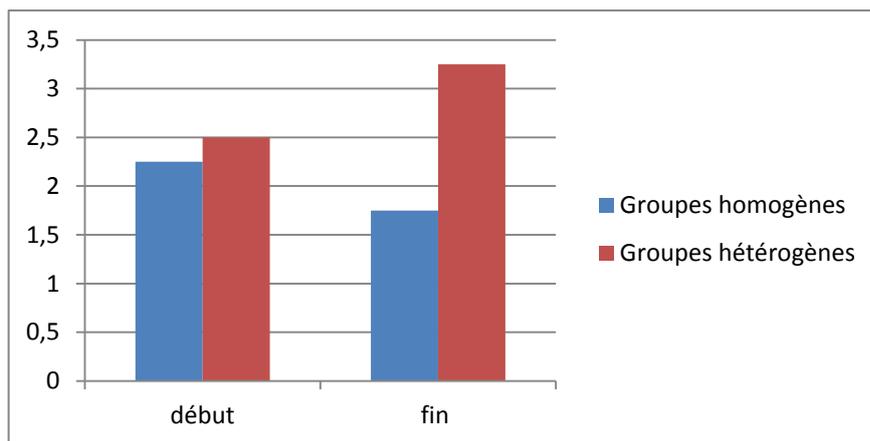


Figure 2 : Comparaison du nombre d'interventions de l'adulte au sein des groupes homogènes et hétérogènes.

Le nombre moyen d'interventions de l'adulte au début est relativement équivalent entre les groupes homogènes (moyenne : 2,25) et les groupes hétérogènes (moyenne : 2,5). Cependant, il diffère pour les fins de période (1,75 pour les groupes homogènes ; 3,25 pour les groupes hétérogènes) (cf. figure 2). En revanche, il est important d'observer les résultats dans le détail et de les nuancer. En effet, pendant les groupes homogènes, au début ainsi qu'à la fin, les interventions de l'adulte ne concernaient majoritairement que le groupe faible (pour des difficultés d'engagement dans la tâche). Quant aux groupes hétérogènes, les interventions de l'adulte concernaient tous les groupes. Nous pouvons estimer que ce sont essentiellement les élèves issus du groupe « faible », répartis dans les groupes hétérogènes qui ont besoin d'un rappel de l'adulte et explique ainsi cette répartition du nombre d'interventions dans les différents groupes.

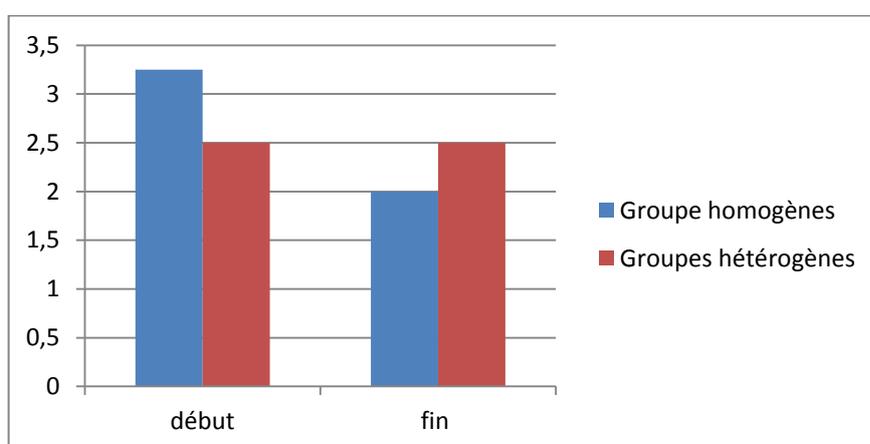


Figure 3 : Comparaison du nombre de demandes à l'adulte au sein des groupes homogènes et hétérogènes.

Le nombre moyen de demandes à l'adulte dans les groupes homogènes est de 3,25 au début de la phase et de 2 en fin de phase. Pour les groupes hétérogènes le nombre moyen de demandes à l'adulte reste stable puisqu'il est de 2,5 au début et à la fin (cf. figure 3). Cependant, ici encore, ces résultats sont à nuancer. En effet, entre les groupes homogènes, le nombre de demandes est très variable alors qu'il est relativement équivalent entre les groupes hétérogènes. Ainsi, dans la phase 1, les groupes « intermédiaires » étaient très peu demandeurs alors que le groupe « faible » l'était beaucoup plus. Nous pouvons alors considérer que le nombre de demandes à l'adulte a été réparti dans les quatre groupes hétérogènes suite à la répartition des élèves du groupe « faible ».

En outre, il existe une différence entre la moyenne de demandes à l'adulte, au début entre les groupes homogènes (3,25) et les groupes hétérogènes (2,5). Nous pourrions mettre ceci en lien avec le nombre d'interactions plus important dans les groupes hétérogènes et ainsi estimer que les échanges et notamment l'aide entre élèves sont plus importants, nécessitant ainsi moins d'aide de la part de l'adulte.

4.3.1.4. Comportements autonomes

Les comportements autonomes d'aide, c'est-à-dire prendre l'initiative de s'aider des affichages, des classeurs de leçons, etc., sont observés dans les deux phases (groupes homogènes et hétérogènes). Cependant, ils sont issus systématiquement des élèves dits « performants ». Seuls quelques élèves du groupe initial « intermédiaire + » prennent exemple. Les autres, dans les groupes hétérogènes n'utilisent pas les aides mis à leur disposition et restent souvent bloqués sans chercher de soutien.

De façon globale, d'après ces résultats (cf. figures 1, 2 et 3), nous pouvons valider l'hypothèse selon laquelle l'autonomie des groupes les plus faibles est moins importante que celle des groupes hétérogènes. Ceci se justifie en fonction du nombre d'interventions de l'adulte, du nombre de demandes à l'adulte, du temps de travail ainsi que de la nature des interactions élèves-élèves.

De plus, l'hypothèse selon laquelle l'autonomie des élèves en groupes hétérogènes est plus homogène entre chaque groupe est aussi validée d'après les résultats des figures 1, 2 et 3.

4.3.2. La différenciation

4.3.2.1. Evaluation des compétences

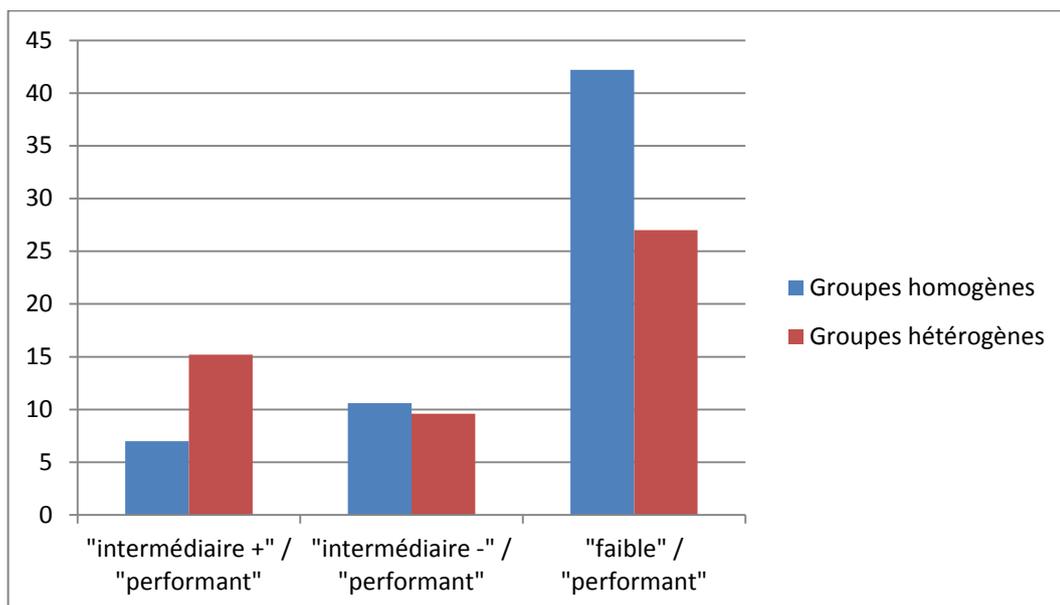


Figure 4 : Ecarts de pourcentages de réussite entre les groupes par rapport au groupe « performant » en fonction du type de groupe (homogène ou hétérogène).

Ce graphique (figure 4) montre que le groupe « intermédiaire + » a obtenu un pourcentage de réussite plus proche du groupe « performant » pour les compétences travaillées en groupes homogènes (-7%) qu'en groupes hétérogènes (-15,2%). A l'inverse, le groupe « faible » et le groupe « intermédiaire - » ont obtenu de meilleurs résultats sur les compétences travaillées en phase 2 qu'en phase 1. En effet, lors des groupes homogènes, l'écart de réussite entre le groupe « performant » et le groupe « faible » est de 27% alors qu'il est de 42,2% en groupes hétérogènes. Concernant le groupe « intermédiaire - », nous pouvons considérer tout de même que les résultats sont équivalents car les écarts de réussite sont quasiment similaires (+10,6% en groupes homogènes et 9,6% en groupes hétérogènes).

L'hypothèse selon laquelle les groupes homogènes sont plus pertinents que les groupes hétérogènes pour différencier est donc partiellement validée. En effet, elle semble vérifiée pour le groupe « intermédiaire + » mais réfutée par les groupes « intermédiaire - » et « faible ».

4.3.2.2. Les ateliers dirigés

Les ateliers dirigés de remédiation sont plus adaptés aux groupes homogènes qu'aux groupes hétérogènes. En effet, la « remédiation » suppose de remédier à des difficultés. Au sein d'un groupe hétérogène, les élèves qui le composent, n'ont, par définition, pas le même niveau d'acquisition des compétences. Ainsi, la remédiation ne pourra être adaptée aux besoins de chacun des élèves. La réexplication par les élèves plus performants ne semble pas adaptée aux élèves plus faibles. De plus, les élèves performants ne trouvent pas d'intérêts à l'activité proposée et celle-ci n'est donc pas appropriée pour eux. Il est donc plus intéressant de regrouper les élèves selon des caractéristiques et besoins communs pour les ateliers dirigés dits de remédiation.

En revanche, les ateliers dirigés découverte / recherche semblent plus pertinents en groupes hétérogènes. En effet, même si les phases de recherche et de mise en commun sont portées majoritairement par les élèves les plus performants, les élèves plus faibles suivent plus facilement le rythme et évoluent dans l'acquisition de la nouvelle notion. Ainsi, cette dernière est mieux comprise, même si elle devra être approfondie par la suite pour certains élèves. Les ateliers de découverte / recherche en groupes homogènes pourraient être pertinents pour faire évoluer et progresser les élèves dits « performants » car il y a alors la possibilité d'aller plus loin avec eux dans la notion. Cependant, en parallèle, les élèves dits « faibles » rencontrent des difficultés même avec les notions de base. Ceci concourt alors au renforcement des inégalités entre les élèves, qui va à l'encontre de l'idée de la différenciation.

Nous pouvons alors valider l'hypothèse selon laquelle les groupes homogènes sont plus pertinents que les groupes hétérogènes pour différencier et ainsi adapter le travail dans des ateliers de remédiation. En revanche, les groupes hétérogènes sont moins appropriés pour la différenciation, mais sont plus adaptés pour les travaux de recherche ou de découverte grâce à la richesse des échanges entre les élèves de différents niveaux.

V. Discussion

L'ensemble de cette recherche avait pour but de comprendre quel type de groupements est le plus pertinent pour la mise en place d'ateliers, surtout en termes de différenciation et d'autonomie. En effet, l'objectif pour le professeur des écoles en classe est de viser la réussite de chacun des élèves, tout en les rendant autonomes dans la réalisation des activités qu'il propose.

Tout d'abord, cette étude a révélé que les élèves les plus en difficultés dans une classe étaient moins autonomes que les autres élèves ayant un niveau intermédiaire ou performant ; et ceci qu'ils soient regroupés en un groupe homogène ou bien répartis dans des groupes composés d'élèves aux niveaux hétérogènes. Battut et Bensimhon (2009) considèrent qu'il est important pour l'élève de se représenter la tâche qu'on lui propose ainsi qu'en saisir l'objectif et l'intérêt afin de pouvoir réaliser un travail en autonomie. Nous pourrions alors estimer que ces élèves dits « faibles » rencontrent des difficultés à ce point de vue, les empêchant alors de s'engager pleinement dans la tâche au même titre que les autres élèves. Peut-être pouvons-nous envisager aussi que la complexité de la tâche ne correspondait pas au niveau de ces élèves, tel que le suggèrent Battut et Bensimhon (2009). De plus, ces élèves, au contraire des élèves les plus performants, n'utilisent pas les aides mises à disposition, même après incitation de l'adulte. Ils n'ont alors aucun soutien face à la tâche qui pourrait être trop complexe pour eux.

Un système d'auto-évaluation / auto-correction était présent sur chaque atelier afin de permettre, comme le signalent Tomlinson & Mc Tighe (2010) de développer la métacognition chez les élèves et ainsi améliorer la qualité de travail en autonomie. Il semble, suite aux résultats obtenus, que ce système soit plus adapté chez les élèves ne rencontrant pas de difficultés. Un accompagnement plus important de la part de l'enseignant paraît nécessaire auprès des élèves plus faibles afin que ce système leur soit bénéfique à eux aussi et qu'il ne le détourne pas en tricherie.

Les difficultés d'autonomie de ces élèves se ressentent ainsi très fortement dans les groupes homogènes mais aussi dans les groupes hétérogènes dont ils font partis. Les interactions élèves-élèves ne concernant pas l'activité sont plus nombreuses ; l'enseignant doit plus souvent intervenir pour encourager la mise au travail et l'investissement dans la tâche et les demandes d'aide sont plus récurrentes.

Les groupes hétérogènes semblent alors tout de même plus pertinents afin d'aider les élèves les plus faibles à gagner en autonomie et ainsi rééquilibrer les besoins dans les différents groupes d'ateliers. Les élèves les plus performants peuvent en effet aider les autres élèves et ainsi évoluer ensemble. Cependant, les observations lors de l'étude ont montré un certain cloisonnement entre les élèves de niveaux différents au sein des groupes hétérogènes. Nous pouvons alors penser qu'une formation au tutorat serait intéressante afin d'enrichir les échanges au sein des groupes hétérogènes et ainsi tirer un meilleur profit des différents profils d'élèves.

Quant à la différenciation, elle est plus simple, du point de vue de l'enseignant, à mettre en place dans les groupes homogènes. En effet, par définition, ces groupes sont composés d'élèves aux profils similaires et ainsi l'adaptation pédagogique et méthodologique est plus globale. Notamment, dans le cadre d'ateliers dirigés de remédiation, il est plus facile de cibler les besoins qui sont, en effet, plus uniformes dans le groupe. Cependant, au regard des résultats obtenus dans la validation des compétences, il semble que les groupes hétérogènes contribuent à la progression de certains élèves, et notamment ceux les plus faibles (groupes « faible » et « intermédiaire -»). En effet, ces derniers ont des résultats plus proches des élèves performants lorsqu'ils ont travaillé en groupes hétérogènes qu'en groupes homogènes. Ceci peut être expliqué par les échanges présents dans les groupes (Pierre-Hannecart et Pierret, 2003) permettant des conflits socio-cognitifs, à l'origine de la construction du savoir. En revanche, les élèves intermédiaires ayant un niveau proche des élèves dits « performants » ont obtenu des résultats plus faibles lors des groupes hétérogènes qu'homogènes, laissant croire que les groupes hétérogènes sont moins pertinents pour ces élèves. Il semblerait plus judicieux de renouveler cette expérimentation avec des échantillons plus grands afin de vérifier la validité des résultats.

Les groupes homogènes en ateliers dirigés de découverte / recherche ont l'avantage de pouvoir stimuler les élèves de haut niveau (Barlow, 1993), mais concourt au renforcement des inégalités car en parallèle, les élèves les plus faibles ne progressent pas ou très peu dans l'élaboration de la règle. Au contraire, les ateliers dirigés de découverte en groupes hétérogènes permettent des interactions riches et profitables pour tous les élèves quel que soit leur niveau. En effet, Battut et Bensimhon (2009) estiment que ce type de groupes permet la confrontation de points de vue à l'origine des apprentissages. Ceci pourrait alors justifier le pourcentage de réussite aux évaluations, plus élevé chez les deux groupes les plus faibles lors du travail en groupe hétérogène.

Nous pouvons alors considérer que les groupes hétérogènes sont plus porteurs pour la réussite des élèves dans des ateliers autonomes d'entraînement ou des ateliers dirigés de découverte d'une nouvelle notion. Ils le seraient d'ailleurs sûrement plus si les élèves étaient formés au tutorat. Les groupes homogènes restent cependant plus adaptés pour les ateliers dirigés de remédiation afin de rendre la différenciation plus pertinente.

Finalement, nous pouvons penser que c'est l'alternance entre des groupes homogènes et hétérogènes qui contribue à la richesse des ateliers et à la richesse des interactions, permettant de s'adapter au mieux et d'apporter les aides nécessaires à chaque situation et chaque élève en fonction de ses besoins et motivations.

Suite à cette recherche, nous pouvons émettre quelques limites. Tout d'abord, les élèves, étant issus de classes de CP différentes ont déjà, pour certains, connus ce type de modalité organisationnelle alors que d'autres ne l'ont jamais vécu. Plus généralement, ils ont été habitués à travailler dans des conditions de travail différentes, nécessitant le développement de comportements autonomes ou non. De plus, quelques temps d'ateliers ponctuels avaient déjà été mis en place précédemment par moi-même dans d'autres disciplines (en lecture notamment) ainsi que par l'autre enseignante qui intervient dans cette classe. Ainsi, cette modalité organisationnelle n'était pas totalement nouvelle pour les élèves au début de l'expérimentation. Enfin, afin de vérifier la pertinence des ateliers pour réduire les différences de niveaux entre les élèves, il semblerait judicieux de refaire une expérimentation comparant cette fois les compétences en étude de la langue des élèves ayant vécu des ateliers d'entraînement et ceux n'en ayant pas vécu. Ceci permettrait de révéler les bénéfices ou non de cette méthode pédagogique plus globalement dans l'acquisition des compétences.

En prolongement, il serait, en outre, intéressant d'analyser plus en détails la nature des interactions des élèves. En effet, la qualité du matériel audiovisuel de cette étude n'a pas permis de les distinguer systématiquement (explication de la consigne, demande de matériel, échange de résultats ou de réponses, discussion autre...). De même, une analyse plus fine des résultats et attitudes individuels de chaque élève permettrait d'avoir des résultats plus précis. En effet, ici, les résultats de certains élèves semblaient s'éloigner de la tendance générale de leur groupe, pouvant alors faire douter de leur validité et biaiser les résultats de ce groupe.

La rédaction de ce mémoire de recherche m'a permis d'analyser ma pratique de classe et d'apporter des solutions aux problèmes rencontrés. En effet, le choix de ce sujet a fait suite, notamment, à une difficulté observée en début d'année dans ma classe : la gestion des différents niveaux pendant les temps collectifs. Les ateliers semblaient alors être un mode de fonctionnement adéquat pour gérer l'hétérogénéité. La recherche de théories à ce sujet m'a permis de mettre en place concrètement et de façon adaptée ce fonctionnement dans ma classe. Le cadre était alors rigoureux (consignes, objectifs, matériel, rotation, place de l'enseignant...). La partie expérimentale m'a d'ailleurs aidée à réfléchir à cette nouvelle méthode et à l'organiser de façon pertinente. Je me suis alors retrouvée dans ce nouveau fonctionnement et, je pense que mes élèves aussi. Les ateliers restent cependant une méthode pédagogique parmi d'autres ; qui reste pertinente et efficace sur des temps ponctuels. Les temps collectifs, individuels, etc. sont importants à préserver en parallèle. En effet, leur mise en place sur tout le temps de classe risquerait de nuire à ces bénéfices.

Bibliographie

Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin Editeur.

Battut, E., & Bensimhon, D. (2009). *Comment différencier la pédagogie*. Paris : Retz.

Boulanoire, C., & Reiss, M. (2012). *Formation ateliers tournants, circonscription de Lormont*, repéré à <http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/Portals/13/Les%20ateliers%20tournants.pdf>, le 05/01/2018.

Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse* : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

Delvolvé, N. (2016). *Métacognition et réussite des élèves*, repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>, le 10/02/2018.

Denouël, J. (2017). *L'école, le numérique et l'autonomie des élèves*. *Hermès, La Revue*, 2(78), 80-86.

Grandserre, S. (2013). *Pédagogie différenciée : 10 conseils + 1*, repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/09092013Article635143083792793702.aspx>, le 05/01/2018.

Fresne, R. (1994). *Pédagogie différenciée*. Baume-les-Dames : Nathan.

Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.

MEN. (2006). *Décret du 11 juillet 2006*.

MEN. (2015). *Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*.

MEN. (2015). *Bulletin officiel spécial n° 17 du 23 avril 2015*.

MEN (2015). *Le plan numérique pour l'éducation*.

Natanson, J., Natanson, D., & Andriot, I. (2008). *Oser le travail de groupe*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

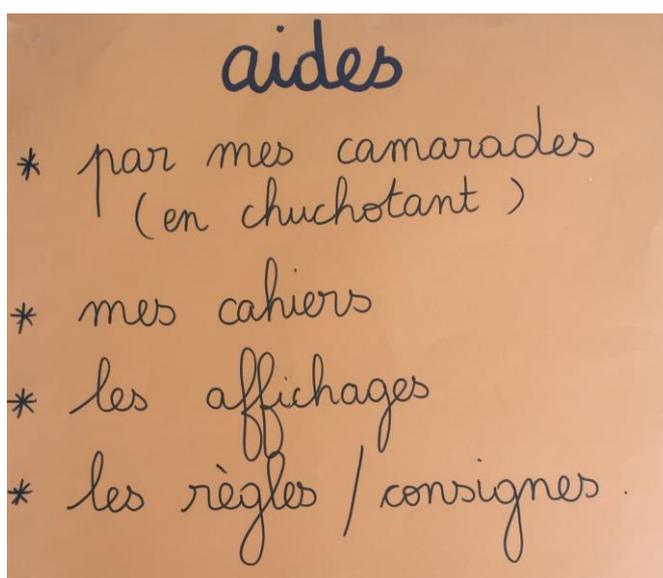
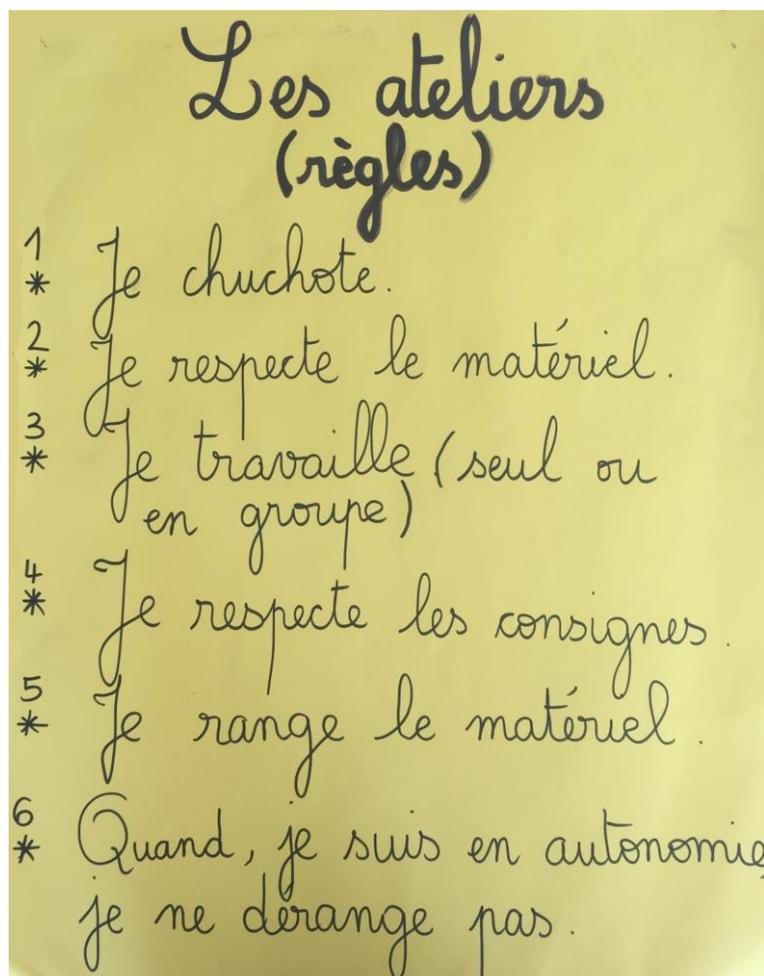
Pierret-Hannecart, M., & Pierret, P. (2003). *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck.

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Repéré à https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf, le 05/01/2018.

Tomlinson, C., & Mc Tighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière Education.

Zakhartchouk, J.M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. Paris-Issy-les-Moulineaux : ESF.

Annexe 1 : Affiches des règles pendant les temps d'ateliers et aides possibles



Annexe 2 : Evaluation des compétences 1 à 5 de la phase 1 (groupes homogènes)

Prénom :

Date :

Bilan - étude de la langue

Exercice 1 : Souligne les verbes et entoure les sujets.

Kodjo habite dans le désert.

Ce chat aime beaucoup cette souris.

L'élève de CE1 entre en classe.

Exercice 2 : Trouve le pronom personnel qui peut remplacer le groupe sujet souligné.

Mon papa prépare un gâteau. → _____

Le zèbre et la girafe sont herbivores. → _____

Mon doudou et moi jouons dans ma chambre. → _____

Exercice 3 : Ecris l'infinitif de ces verbes

Le coiffeur coupe les cheveux → _____

Le docteur soigne les malades → _____

Cette dame chante une jolie chanson → _____

Exercice 4 : Cherche les mots suivants dans le dictionnaire. Note le numéro de la page où tu l'as trouvé. Recopie le mot précédent et le mot suivant.

Mot à chercher	Numéro de la page	Mot précédent (avant)	Mot suivant (après)
avril			
minute			
beaucoup			

Annexe 3 : Evaluation des compétences 1.1., 1.2. et 1.3. de la phase 2 (groupes hétérogènes)

★ Conjugue le verbe **MARCHER** au présent.

je	
tu	
il / elle	
nous	
vous	
ils / elles	

★ ★ Conjugue au présent le verbe écrit entre parenthèses.
(Attention au pronom personnel)

Vous (**chanter**)

Ils (**préparer**)

Tu (**parler**)

Je (**manger**)

★ ★ ★ Complète les phrases en conjuguant le verbe écrit entre parenthèses.

Léa (**danser**) depuis qu'elle a trois ans.

Ma maman et moi (**acheter**) des fruits.

Les animaux (**sauter**) dans leur cage.

Annexe 4 : Evaluation des compétences 2.1., 2.2. et 2.3. de la phase 2 (groupes hétérogènes)



Conjugué les verbes **ÊTRE** et **AVOIR** au présent.

ÊTRE		AVOIR	
je		j'	
tu		tu	
il / elle		il / elle	
nous		nous	
vous		vous	
ils / elles		ils / elles	



Conjugué au présent le verbe écrit entre parenthèses.
(Attention au pronom personnel)

Vous (**être**) en retard.

Tu (**avoir**) faim.

Nous (**être**) à la campagne.

J'.....(**avoir**) un problème.



Complète les phrases en conjuguant au présent le verbe écrit entre parenthèses.

Léo(**avoir**) un bonbon dans sa poche.

Les chevaux(**être**) herbivores.

Aujourd'hui, tu (**être**) très fatigué.

Annexe 5 : Evaluation de la compétence 3 de la phase 2 (groupes hétérogènes)

baguette 1 - Long morceau de bois pour jouer du tambour.
2 - Sorte de pain long et mince.
3 - Fin morceau de bois utilisé par les Chinois pour manger.

C'est difficile de manger avec des **baguettes** !





Cette **baguette** est rassise.

Va à la boulangerie et achète deux **baguettes**.



J'ai tapé trop fort, j'ai cassé une **baguette** !

bois 1 - Matière dont les arbres sont faits.
2 - Petite forêt.





« Promenons-nous dans les **bois**... »

Ce jouet est en **bois**.

J'aime toucher le **bois**.

Le loup habite au fond du **bois**.

Il s'est perdu dans le **bois**.

Le pirate a une jambe de **bois**.

course 1 - *Faire des courses* = faire des achats.
2 - *Faire une course* = courir pour arriver le premier.





J'ai dépensé dix euros en **courses**.

J'ai gagné les deux **courses** !

On fait la **course** ?

Tu fais les **courses** ?

Tu as encore des **courses** à faire ?

J'adore la **course** à pied.

Annexe 6 : Evaluation de la compétence 4 de la phase 2 (groupes hétérogènes)

Cherche les mots suivants dans le dictionnaire et recopie leur définition.

ferme
rire
doux

4ème de couverture

Résumé:

Cette étude s'intéresse à une modalité pédagogique et organisationnelle mise en place en classe de CE1 en étude de la langue: les ateliers d'apprentissage. Plus particulièrement, elle interroge le type de groupes le plus adapté (groupes homogènes ou hétérogènes) afin de favoriser l'autonomie des élèves et la différenciation des contenus d'apprentissage. Pour cela, les 25 élèves de la classe de CE1 ont été filmés pendant les temps d'ateliers entre janvier et avril. Dans chaque type de groupements (homogène et hétérogène), plusieurs dimensions ont été prises en compte : le nombre d'interactions dans les groupes, le temps de travail, le nombre d'interventions de l'adulte et de demandes à l'adulte ainsi que leurs pourcentages de réussite aux évaluations. Les résultats montrent un écart significatif entre le groupe d'élèves dits « faibles » et les autres élèves en termes d'autonomie et de réussite, laissant croire qu'il n'existe pas un type de groupements systématiquement plus adapté que l'autre, mais que le choix de constitution des groupes doit être réfléchi en fonction des objectifs de chaque situation d'apprentissage.

Mots clés : différenciation – ateliers – groupes homogènes – groupes hétérogènes – autonomie

Abstract:

This study is about an educational and organizational method set up in CE1 class in language study: the working groups. More precisely, it questions the type of groups most adapted (consistent group or mixed group) to promote independence and differentiation. So, 25 CE1 pupils have been filmed during working group's times between January and April. In each type of groups (consistent and mixed), many elements have been evaluated: number of interactions in groups, work time, number of adult interventions and requests to the adult and percentages of success at evaluations. The results show a significant difference between « low » group and the others pupils in terms of independence and success. It doesn't exist a type of group systematically more adapted than other, but the choice of groups must be reflected according to the objectives of each learning situation.

Keywords: differentiation - working group - consistent groups – mixed groups- independence