



HAL
open science

Un aspect de la différenciation : les ateliers autonomes en CE2

Mélissa Gradel

► **To cite this version:**

Mélissa Gradel. Un aspect de la différenciation : les ateliers autonomes en CE2. Education. 2020.
dumas-03127111

HAL Id: dumas-03127111

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03127111>

Submitted on 1 Feb 2021

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.



Année universitaire 2019-2020

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

Un aspect de la différenciation : les ateliers autonomes en CE2

Présenté par MéliSSa GRADEL

Première partie / manuscrit rédigé(e) en collaboration avec Julie-
Amandine BACOT

Écrit scientifique réflexif encadré par Véronique BECCU

Un aspect de la différenciation : les ateliers autonomes en CE2

Sommaire

| | |
|--|----|
| Remerciements | 1 |
| Introduction | 2 |
| 1. État de l'art | 3 |
| 1.1. La gestion de classe | 3 |
| 1.1.1. Définition de la gestion de classe | 3 |
| 1.1.2. Les cinq composantes de la gestion de classe | 3 |
| 1.1.3. Lien entre gestion de classe et différenciation | 4 |
| 1.2. La pédagogie différenciée | 5 |
| 1.2.1. Définition de la pédagogie différenciée | 5 |
| 1.2.2. Les intérêts de la différenciation | 7 |
| 1.2.3. Les limites de la différenciation | 8 |
| 1.3. Les conditions et dispositifs nécessaires à la différenciation dans une classe | 9 |
| 1.3.1. L'autonomie | 9 |
| 1.3.2. La motivation | 10 |
| 1.3.3. La coopération | 11 |
| 1.3.4. Liens entre ces trois conditions indissociables et leur impact sur la différenciation | 12 |
| 1.3.5. Quelques dispositifs permettant d'accéder à la différenciation | 13 |
| 1.4. Synthèse de l'état de l'art | 15 |
| 2. Méthodologie et expérimentation | 17 |
| 2.1. Présentation du contexte | 17 |
| 2.2. Présentation du dispositif | 17 |
| 2.2.1. La mise en place d'ateliers | 17 |
| 2.2.2. L'organisation des temps d'ateliers | 20 |
| 2.3. Grille d'observation et profil des élèves retenus | 22 |

| | |
|--|----|
| 3. Résultats de l'expérimentation | 24 |
| 3.1. Résultats concernant l'autonomie des élèves | 24 |
| 3.1.1. L'autonomie cognitive | 24 |
| 3.1.2. L'autonomie politique | 25 |
| 3.2. Résultats concernant la coopération entre les élèves | 27 |
| 4. Discussion | 28 |
| 4.1. Re-contextualisation | 28 |
| 4.2. Mise en lien avec les hypothèses et les recherches antérieures | 28 |
| 4.2.1. Hypothèse 1 : La mise en place d'ateliers devrait permettre de favoriser l'autonomie des élèves indispensable à la différenciation | 28 |
| 4.2.2. Hypothèse 2 : La mise en place d'ateliers devrait permettre de développer la coopération entre les élèves nécessaire à la différenciation | 30 |
| 4.3. Limites et perspectives | 31 |
| 4.3.1. Limites | 31 |
| 4.3.2. Perspectives | 31 |
| 4.3.3. Ouverture sur le métier | 32 |
| 4.3.4. Réactions personnelles | 32 |
| Conclusion | 34 |
| Bibliographie | 35 |
| Annexes | 36 |

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin au bon déroulement de mon stage et qui m'ont aidée pour la rédaction de ce mémoire.

Je remercie Mme Beccu, tutrice de mon mémoire, pour son suivi constant tout au long de cette année extraordinaire mais également pour son regard expérimenté, sa patience et sa grande disponibilité ;

Je remercie Mme Cotton, ma PEMF, pour ses précieux conseils lors de ses visites au sein de ma classe ;

Je remercie Mme Davaux, la directrice de l'école du Bouchet, qui m'a accueillie avec bienveillance ainsi que toute son équipe ;

Je remercie mes professeurs de l'INSPE, pour avoir partagé leurs connaissances et expériences, mais également pour leur écoute et leurs conseils avisés ;

Je remercie ma famille, pour leur soutien sans faille et leurs encouragements ;

Et bien évidemment, je remercie mes chers élèves de CE2, qui m'ont accompagnée tout au long de cette belle première aventure et que je n'oublierai pas.

Introduction

Depuis les prémisses de la scolarité en France, les méthodes traditionnelles d'enseignement confèrent à l'enseignant un rôle de détenteur des savoirs qu'il doit inculquer à ses élèves. Ces méthodes laissent peu de place à la prise d'initiatives des élèves et à la prise en compte des besoins individuels de chacun d'entre eux.

Dès le XXème siècle, de nouvelles pédagogies apparaissent et remettent en question ces modes de fonctionnement. Ces méthodes sont de plus en plus adoptées en maternelle et tendent également à se développer dans les classes élémentaires. De plus, nous sommes désormais conscients des 7 postulats de R.W Burns (1972, cité par JP Astolfi, 1995) :

- « Il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse
- Il n'y a pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps
- Il n'y a pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude
- Il n'y a pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même manière
- Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportements
- Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même profil d'intérêt
- Il n'y a pas deux élèves qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »

A l'heure actuelle, la différenciation semble la meilleure réponse pour faire face à la grande hétérogénéité du niveau des élèves observée dans nos classes. Nous avons donc souhaité nous intéresser aux conditions nécessaires pour permettre cette différenciation : quelles compétences les élèves doivent-ils acquérir pour mener à bien cette différenciation ? quelle organisation de classe devons-nous favoriser ? quels dispositifs peuvent-être mis en place ? quel est le nouveau rôle du professeur ?

Une première partie scientifique permettra de définir et de faire le lien entre gestion de classe et différenciation avant de se pencher plus précisément sur les conditions nécessaires à la mise en œuvre de la différenciation puis de faire l'inventaire des dispositifs existants qui permettent la différenciation.

Une seconde partie didactique présentera le dispositif retenu et testé pour favoriser la différenciation dans une classe de cycle 2.

Enfin, une troisième et dernière partie exposera les résultats obtenus et les conclusions qui en découlent.

1. État de l'art

1.1. La gestion de classe

1.1.1. Définition de la gestion de classe

Dans un premier temps, il conviendra de définir la notion de gestion de classe avant de s'intéresser plus précisément aux éléments qui la composent, c'est-à-dire aux leviers sur lesquels il est possible d'agir.

Comme le souligne Nancy Gaudreau (2017), de nombreuses études ont permis de mettre en avant l'importance de la gestion de classe pour favoriser l'apprentissage et la motivation des élèves.

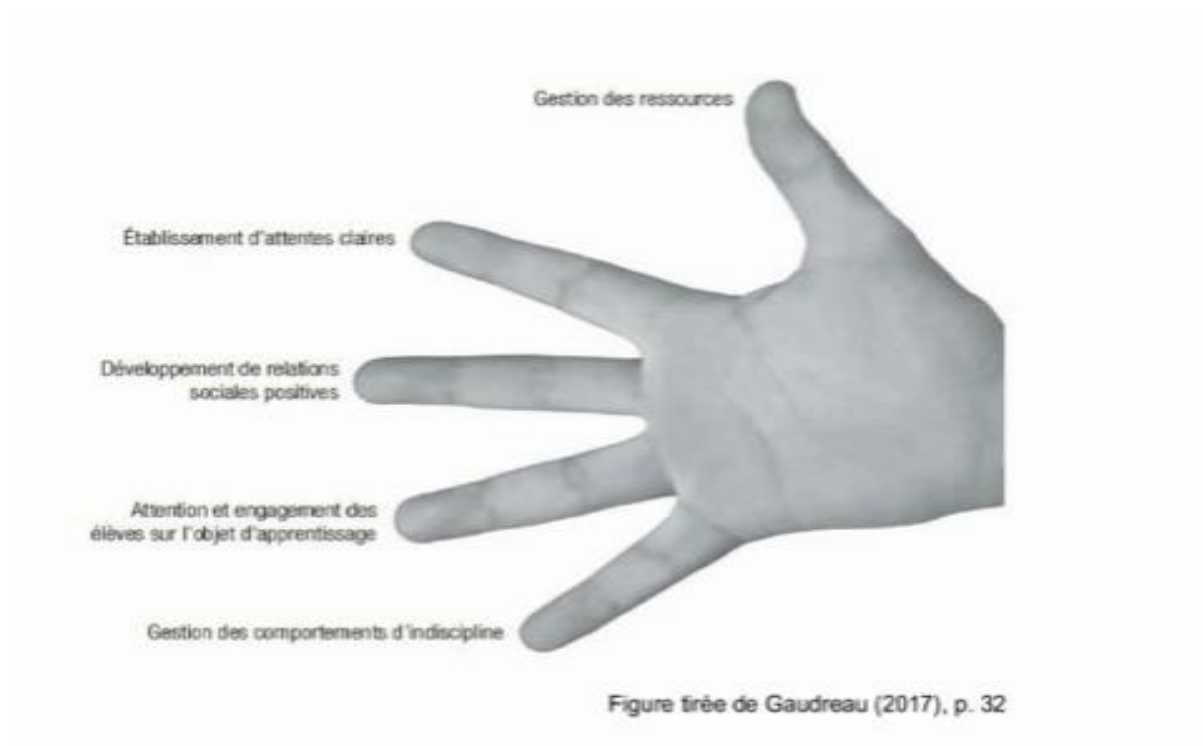
Il convient alors de se demander ce que recouvre exactement la notion de « gestion de classe ». Pour certains enseignants, une bonne gestion de classe est souvent synonyme d'une bonne gestion de la discipline et du comportement des élèves. Néanmoins, les nombreuses recherches sur le sujet permettent de constater que cette définition est très limitée et que la gestion de classe est une notion beaucoup plus complexe à définir.

Nancy Gaudreau précise en effet que la gestion de classe renvoie à tout ce que les enseignants peuvent mettre en place au sein de leur classe pour créer un climat favorable aux apprentissages et définit ainsi ce concept comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise, et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences. » (Gaudreau, 2017)

Nous constatons que cette définition recouvre alors une dimension beaucoup plus large qui souligne la responsabilité du professeur : celui-ci doit être capable de réfléchir en amont aux actions qui lui permettront d'instaurer un climat assurant l'implication de tous les élèves.

1.1.2. Les cinq composantes de la gestion de classe

Définir la notion de « gestion de classe » c'est également s'intéresser aux différents éléments qui la composent afin que les enseignants puissent gérer leur classe de manière proactive comme le préconise Nancy Gaudreau (2017). Selon elle, la gestion de classe repose sur 5 constituantes qu'elle représente par les 5 doigts de la main (voir schéma ci-dessous) : chaque constituante, à l'image des 5 doigts de la main, joue un rôle précis et étroitement lié aux autres constituantes. Par exemple, Nancy Gaudreau explique que la gestion des ressources est représentée par le pouce car elle « joue un rôle de soutien aux autres composantes de la gestion de classe ». (Gaudreau, 2017, p. 32)



1.1.3. Lien entre gestion de classe et différenciation

Comme nous allons le voir plus loin, la pédagogie différenciée vise à “utiliser toutes les ressources disponibles” et “à jouer sur tous les paramètres” (Perrenoud, 2015). Elle fait donc ainsi partie intégrante de la gestion de classe. Ainsi, lorsque l’enseignant souhaite mettre en place une pédagogie différenciée, il doit auparavant s’interroger sur la manière dont il va utiliser toutes les composantes de la gestion de classe pour atteindre son but. En reprenant les composantes de la gestion de classe de Nancy Gaudreau (2017), nous proposons le tableau suivant qui permet de faire le lien entre gestion de classe et différenciation :

| Composantes de la gestion de classe | Pédagogie différenciée |
|--|--|
| Gestion des ressources <ul style="list-style-type: none"> - Le temps - L’espace - Le matériel - Les ressources technologiques - Les ressources humaines | La pédagogie différenciée demande de s’éloigner d’un enseignement purement frontal, il semble donc essentiel de revoir la manière de gérer les ressources (aménagement de la classe, durée des ateliers, matériel à disposition durant les moments d’autonomie...) |
| Attentes claires | La pédagogie différenciée a pour objectif de faire |

| | |
|--|--|
| | progresser chaque élève par rapport à lui-même. L'établissement de contrats, de plans de travail, d'objectifs clairs vont permettre à l'élève de savoir ce qu'on attend de lui et va donc l'aider à progresser, et à lui faire acquérir une autonomie d'évaluation de son travail. |
| Relations sociales positives | La pédagogie différenciée demande de mieux connaître les élèves pour les guider; il semble donc primordial d'établir de bonnes relations avec eux. La pédagogie différenciée repose également souvent sur la coopération entre les élèves d'où la nécessité de construire une bonne cohésion au sein du groupe-classe. |
| Attention et engagement des élèves | La seule volonté du professeur ne suffit pas, l'élève doit être acteur de ses apprentissages. La différenciation nécessite la motivation des élèves comme nous le verrons ultérieurement. |
| Gestion des comportements d'indiscipline | Un bon climat de classe peut favoriser la mise en place d'une différenciation efficace d'où la nécessité de gérer les comportements d'indiscipline. |

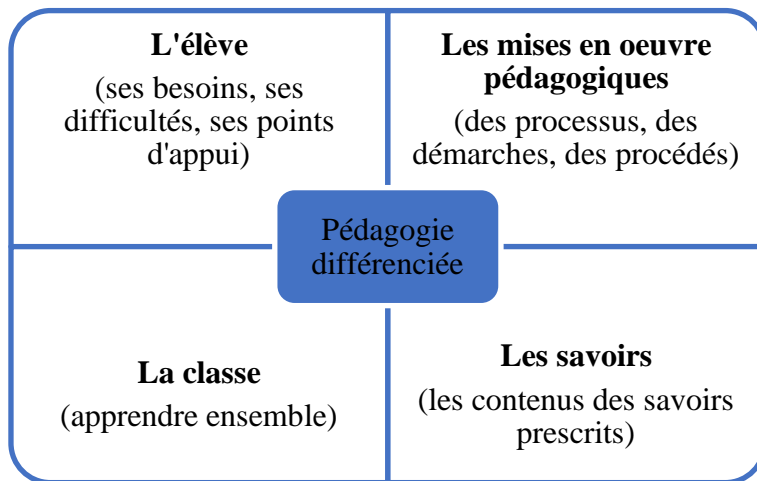
Cette première partie nous a permis de mieux cerner ce que recouvre la gestion de classe et les raisons pour lesquelles elle est le pilier de la pédagogie différenciée. Nous allons maintenant tenter de définir la pédagogie différenciée.

1.2. La pédagogie différenciée

1.2.1. Définition de la pédagogie différenciée

Il existe plusieurs définitions de la pédagogie différenciée. E. Battut et D. Bensimhon (Battut et Bensimhon 2018, p.19) ont repris l'ensemble des recherches existantes sur le sujet et proposent ainsi la définition suivante : « Prenant en compte les besoins de chaque élève (pôle 1), par une pluralité de démarches et de procédés (pôle 2), mise en œuvre dans le cadre de la

classe et en cohérence avec le groupe-classe (pôle 3), la pédagogie différenciée vise à faire acquérir à tous les savoirs prescrits (pôle 4). » Leur définition se traduit par le schéma suivant (page 20) :

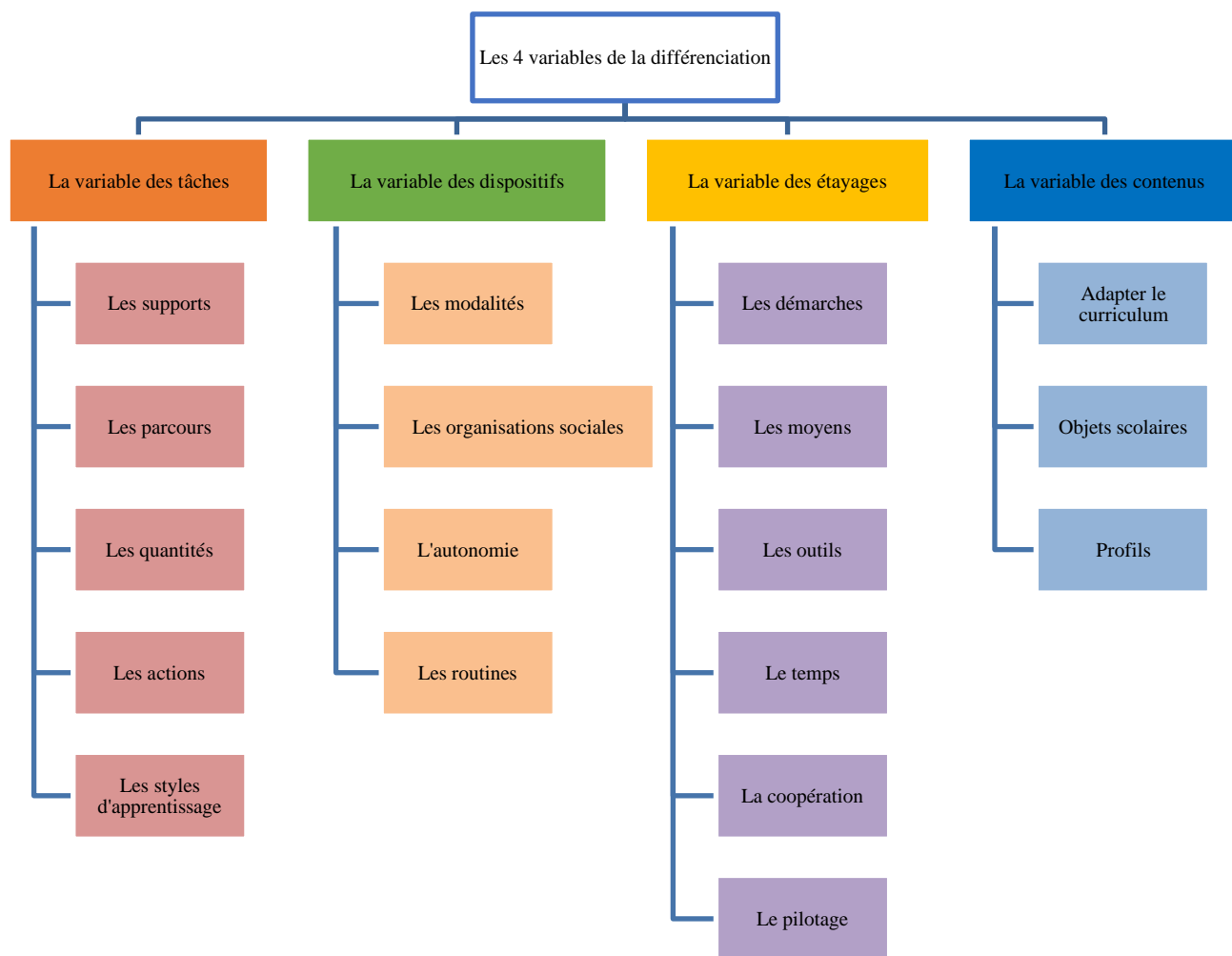


Philippe Perrenoud, quant à lui, définit la différenciation comme suit : « Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. La pédagogie différenciée pose le problème d'amener les élèves non pas à un point déterminé (comme nous le faisons en fonction de nos programmes actuels) mais chacun à son plus haut niveau de compétence » (Perrenoud, 2015).

Comme nous l'avons vu, la pédagogie différenciée consiste à jouer sur tous les paramètres possibles à la portée de l'enseignant. Une mise en place de la différenciation au sein d'une classe nécessite donc de se demander sur quels leviers celui-ci peut agir concrètement. E. Battut et D. Bensimhon relèvent ainsi 4 variables de la différenciation (Battut et Bensimhon 2018) :

- la variable des tâches qui concerne l'action des élèves ainsi que leur entrée dans la tâche ;
- la variable des dispositifs qui concerne les formes organisationnelles et sociales, la manière dont on structure l'espace et les interactions entre les élèves
- la variable des étayages qui est relative aux aides que l'on peut apporter à l'élève
- la variable des contenus qui regroupe tout ce qui concerne les objets à apprendre

Pour chaque variable, ils définissent plusieurs leviers sur lesquels il est possible d'agir comme synthétisé à travers le schéma suivant :



L'académie de Paris (2019) distingue enfin 3 types de différenciation :

- La différenciation successive qui relève de la diversification des outils, dispositifs et démarches,
- La différenciation simultanée qui est le fait de proposer à chaque élève des objectifs réalisables, un temps adapté à son rythme, une stratégie. Elle va se faire soit par des travaux de groupes (de besoin, d'intérêts ou de niveau) soit par un travail individualisé (fiches de travail personnelles, exercices adaptés au niveau de l'élève),
- La différenciation institutionnelle qui est le fait de tenir compte des différences entre les différents enfants au niveau de l'institution scolaire.

1.2.2. Les intérêts de la différenciation

En premier lieu, la différenciation est au service des élèves (Leroux et Paré, 2016). Les auteurs reprennent les avantages mis en avant par Caron (2003, cité par Leroux et Paré, 2016)

:

- la progression maximale de chaque apprenant,
- la diminution des risques d'échec et de décrochage,
- l'accès à des tâches adaptées pour les élèves qui vivent des difficultés scolaires,
- l'accès à des interventions personnalisées pour les élèves doués,
- la préservation de l'estime de soi,
- l'accès à la réussite,
- la réduction des difficultés de comportement

Nous nous apercevons donc que les bénéfices de la différenciation pour les élèves sont nombreux et se manifestent aussi bien auprès des élèves en difficulté en termes d'apprentissage ou de comportement qu'auprès des élèves présentant des facilités dans les apprentissages.

De plus, pour Leroux et Paré, « tout indique que la différenciation permet aux enseignants de se sentir plus compétents dans leur travail » (Leroux et Paré, 2016, p.9). Selon eux, grâce à la différenciation, les enseignants peuvent ainsi développer une palette de compétences variées (relatives à la gestion de classe et au pilotage des activités), accroître leur capacité à résoudre des problèmes mais ils sont également mieux préparés à la « complexité grandissante de leur tâche ».

1.2.3. Les limites de la différenciation

Comme le souligne P. Perrenoud, "l'enseignant pratique, volontairement ou non, une forme de différenciation de l'enseignement" (Perrenoud, 2015, p.26). Il distingue alors 3 formes de discrimination :

- La discrimination positive qui est une "aide aux enfants défavorisés",
- La discrimination négative ou élitiste qui vise à "privilégier délibérément les privilégiés",
- La discrimination "involontaire ou sauvage" qui peut aller dans les deux sens mais qui peut également creuser les inégalités

Nous pouvons dire que la différenciation nécessite un grand travail de réflexion puis de préparation en amont par le professeur au risque d'aller à l'encontre même de l'objectif de la différenciation qui est de diminuer les inégalités. Il appartient au professeur de s'assurer que son dispositif soit juste et équitable.

Par ailleurs l'erreur de l'enseignant serait de diminuer le niveau d'exigence pour certains élèves en difficultés. La différenciation se doit de conserver le même objectif en offrant des

entrées adaptées. Pour conclure, nous pouvons dire que la différenciation est profitable à la fois aux élèves et aux professeurs à condition qu'elle soit bien pensée et menée. Voyons, à présent, les conditions de sa mise en place ainsi que quelques outils correspondants.

1.3. Les conditions et dispositifs nécessaires à la différenciation dans une classe

1.3.1. L'autonomie

Un proverbe africain dit : « Si nous donnons un poisson à un homme, il n'aura pas faim pendant une journée, mais si nous lui apprenons à pêcher, il n'aura pas faim le reste de sa vie. Donner un poisson est analogue à donner une connaissance tandis qu'apprendre à pêcher est analogue à donner une méta-connaissance ».

Selon Bernard Lahire (Lahire, 2001, p.152), plusieurs prérequis sont nécessaires pour tendre vers « une pédagogie de l'autonomie », qui s'opposerait à la « pédagogie frontale et directive ». Tout d'abord, il s'agit de repenser l'organisation spatiale de la classe en mettant en place des sous-espaces de travail. Il met en avant plusieurs avantages de cette disposition : elle permet de proposer simultanément des activités différentes dans chacun des espaces, développant ainsi l'autonomie des élèves et dégageant ainsi du temps pour l'enseignant qui peut alors se focaliser sur les élèves en difficulté (donc les moins autonomes) ; elle permet également de varier les modalités de travail et les types d'activités, favorisant ainsi le maintien de l'attention et l'engagement des élèves. Un autre prérequis repose sur le fait qu'un enseignant doit bien connaître ses élèves avant de mettre en place une telle pédagogie qui s'appuie sur le bilan des connaissances et des compétences.

Partant de ces prérequis, Bernard Lahire définit alors les 3 piliers de l'autonomie :

- la **transparence**, c'est-à-dire le recours à un enseignement explicite ;
- la **publicisation**, c'est-à-dire l'utilisation d'outils écrits, imprimés pour aider les élèves ;
- l'**objectivation**, c'est-à-dire la visibilité des règles, des savoirs, des consignes au sein de la classe (importance de l'affichage).

Les enseignants doivent donc veiller à remplir ces 3 conditions pour permettre aux élèves de devenir autonomes.

L'élève devient véritablement « acteur de ses apprentissages », il est considéré comme « un être intelligent, capable de construire ses savoirs et d'être un citoyen responsable : un savant doublé d'un politique ». Il va alors remplir des tâches qui étaient auparavant réservées à l'enseignant comme la correction ou encore l'évaluation. L'enseignant, quant à lui, va guider

les élèves dans leurs apprentissages en leur fournissant un cadre, des outils méthodologiques, des règles, des clés pour apprendre à apprendre. On assiste alors à ce que Bernard Lahire appelle une « dépersonnalisation du savoir et du pouvoir », c'est-à-dire que le savoir et le pouvoir ne sont plus seulement aux mains de l'enseignant mais que les élèves vont entrer dans un « contrat de travail » qui va les responsabiliser.

Enfin, Bernard Lahire distingue 2 dimensions de l'autonomie :

- L'autonomie politique, relative au respect des règles de la vie collective : l'élève est responsable de ses actes face aux règles communes qui s'appliquent ;
- L'autonomie cognitive, relative à la construction des savoirs, permettant aux élèves de développer leur capacité à “chercher par eux-mêmes” sans avoir nécessairement recours à l'aide de l'enseignant. Pour que cela soit possible, la lecture devient indispensable. L'élève autonome est celui « qui sait faire un exercice seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, qui sait lire avec les yeux et résoudre par lui-même un problème, qui sait se débrouiller dans la réalisation d'un exercice scolaire avec les seules consignes écrites ».

1.3.2. La motivation

La motivation est en effet incontournable au développement de l'autonomie. Sans motivation, l'entrée dans l'apprentissage est réduite à néant et l'autonomie et donc la différenciation le sont aussi.

Sylvain Connac (2017) explique que “selon les théories humanistes de la motivation, on dénombre trois types de besoins fondamentaux : les besoins d'autodétermination, [...], de compétences, [...] et d'appartenance sociale. »

Selon lui, ces besoins sont à la source de trois orientations motivationnelles :

- Les motivations intrinsèques : le sujet réalise la tâche car il lui trouve du plaisir, car il est en accord avec le but qu'il souhaite atteindre.
- Les motivations extrinsèques : le sujet subit une pression, il réalise la tâche pour obtenir ou éviter autre chose.
- L'amotivation : le sujet n'a aucune motivation.

Philippe Meirieu (Meirieu, 2018), parle quant à lui « d'élève mobilisé » et non d'élève motivé, dans ce sens que c'est à l'École de mobiliser les élèves et non d'attendre des élèves qu'ils arrivent le matin assoiffés de culture et de savoir : “ à elle de faire apercevoir aux élèves que les apprentissages qui s'effectuent-là ne sont pas simplement des outils pour réussir leurs

examens , mais, bien plus fondamentalement, une manière de prendre part à l’histoire de l’humanité pour son émancipation.”

1.3.3. La coopération

Les pédagogies coopératives viennent répondre à cette nécessité de mobilisation des élèves.

“Les pédagogies coopératives seraient génératrices de motivation intrinsèques” explique Sylvain Connac (Connac, 2017).

Adolphe Ferrière, co-fondateur en 1921 de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle déclare : « Et sur les indications du diable, on créa l'école. L'enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes. L'enfant aime voir son activité servir à quelque chose : on fit en sorte qu'elle n'eût aucun but. Il aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile. Il aime manier des objets : on le mit en contact avec des idées. Il aime se servir de ses mains : on ne mit en jeu que son cerveau. Il aime parler : on le contraignit au silence. Il voudrait raisonner : on le fit mémoriser. Il voudrait chercher la science : on la lui servit toute faite. Il voudrait s'enthousiasmer : on inventa les punitions. (...) Alors les enfants apprirent ce qu'ils n'auraient jamais appris sans cela. Ils surent dissimuler, ils surent tricher, ils surent mentir ». Les besoins qui génèrent les motivations des élèves, des enfants, ne sont pas pris en compte.

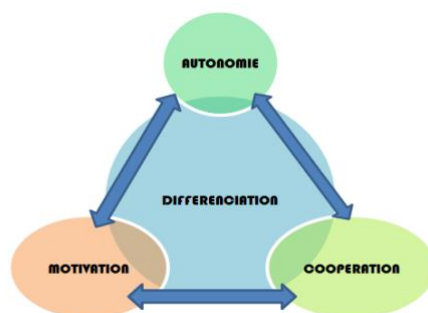
Sylvain Connac définit les pédagogies coopératives comme étant de « permettre aux enfants d’entrer dans des démarches de coopération, c’est les inviter à investir des espaces de liberté et à s’exercer à une forme évoluée de la démocratie prise sous l’angle de la fraternité » (Connac, 2017).

Il explique ensuite que les besoins générateurs de motivation seraient tous comblés par les pédagogies coopératives :

- Les besoins d’autodétermination : exercice de la créativité, de l’expression libre, de recherches documentaires autonomes ainsi que des possibilités de choix
- Les besoins de compétence : dispositifs de personnalisation du travail, de la connaissance du sens, et du but des activités.
- Les besoins d’appartenance sociale : situations de coopération et de relations entre élèves.

Le besoin de compétence va aussi être comblé grâce à la coopération : la zone proximale de développement (ZPD), concept développé par le psychologue Lev Vygotski (Vygotski, 1985) est une distance entre ce que l’enfant peut faire seul et ce qu’il peut réussir en collaboration avec l’adulte ou avec ses pairs. L’élève est tiré vers un problème difficile mais accessible : il réussit, il est motivé. Nous sommes alors au cœur de la différenciation simultanée.

1.3.4. Liens entre ces trois conditions indissociables et leur impact sur la différenciation



Le développement des trois compétences est totalement lié : l'autonomie politique des élèves va permettre un environnement de travail favorable à l'entraide. Le besoin de reconnaissance sociale sera comblé, ce qui va activer la motivation des élèves. L'enseignant aura le temps et les conditions pour différencier son étayage auprès des élèves en difficulté.

D'autre part, favoriser l'autonomie cognitive des élèves permet de les rendre acteurs de leurs apprentissages : ils savent se situer dans leurs savoirs. Ils sont donc en mesure d'aider leurs camarades ou, au contraire, de demander de l'aide lorsqu'ils en ressentent le besoin.

La mobilisation de l'élève est forte, et son besoin d'autodétermination est comblé, il peut faire des choix adaptés en fonction de son niveau grâce à cette métacognition : la motivation est présente. Pour l'enseignant, cela lui permet de mettre en place des tutorats favorables à la différenciation mais également de pouvoir mieux cibler les difficultés des élèves.

Dans l'autre sens, cela fonctionne aussi : les pédagogies coopératives ont pour but de donner du sens aux apprentissages en les inscrivant dans des activités réelles, des projets. Or, l'élève mobilisé par une explicitation du sens, des objectifs, des procédures, va tendre vers l'autonomie.

Enfin, la motivation générée par la coopération va donc rendre certains élèves autonomes, pour permettre à ceux qui ne peuvent pas l'être de bénéficier d'un accompagnement différencié.

Les trois compétences sont inhérentes les unes aux autres et indispensables à la différenciation au sein d'une classe.

Pour conclure nous pouvons citer Philippe Meirieu qui tient les propos suivant : « dans une Ecole minée par l'indifférence et la concurrence , quand ce n'est pas par les incivilités et la violence , dans une société menacée de déliaison par la montée conjuguée des individualismes et des communautarismes , dans un monde où la brutalité des rapports de force compromet la

possibilité même de notre survie collective , il faut affirmer avec force que la pédagogie ne peut pas faire l'économie de la coopération » (Meirieu, 2018). Si nous voulons pouvoir prendre en compte le rythme de chacun, et pallier les différences sociales, nous n'avons d'autre choix que de faire vivre ces pédagogies dans nos classes, en ne nous positionnant plus en maître mais en guide, qui aide à trouver où chercher les informations, pour que les élèves soient de réels acteurs de leurs apprentissages et qu'ils cherchent l'excellence pour eux et non pas pour être meilleurs que les autres. “

Ici, en parfaite synthèse de notre propos, on retrouve les trois dimensions : autonomie, coopération, motivation pour soi dans le but de prendre en compte les rythmes de chacun et pallier les différences sociales...

1.3.5. Quelques dispositifs permettant d'accéder à la différenciation

Nous pouvons choisir de classer les dispositifs évoqués par besoins selon le tableau ci-dessous : on sait ainsi quel dispositif répond à quel besoin. Le but étant de mobiliser au mieux les élèves pour développer autonomie, coopération et donc tendre vers une différenciation plus efficace.

| | Besoin d'autodétermination | Besoin de compétence | Besoin de reconnaissance sociale |
|------------------------|-------------------------------|-------------------------|--|
| La sanction réparation | | | X |
| Le plan de travail | X | | |
| Le quoi de neuf | | | X |
| Les responsabilités | | | X |
| Le conseil coopératif | | | X |
| Les ceintures | X | X | X |
| Les messages clairs | | | X |
| Les projets | X | X | |
| L'entraide | | X | X |
| Le tutorat | | X | X |
| Les ateliers | X | X | X |

❑ **La sanction réparation** : la sanction permet selon Eirick Prairat (Prairat, 1999) :

- de grandir, de se racheter.

- d'advenir : de construire sa liberté

- de "réhabiliter l'instance de la loi qui est garante du vivre ensemble."

- Le plan de travail** : donne la possibilité de respecter le rythme de chacun.
- Le quoi de neuf** : donne la parole à l'élève qui est mis au centre.
- Les responsabilités** : impliquent chaque élève dans la vie de la communauté qu'est la classe.
- Le conseil coopératif** : implique et permet à chacun d'être responsabilisé vis à vis de soi et des autres : aider ceux qui ont des difficultés, féliciter ceux qui ont atteint leur objectif etc...
- Les ceintures** : de travail : permettent aux élèves de choisir et de s'autoévaluer, de constater ses compétences ; de comportement : elles sont un tuteur pour apprendre la vie en communauté, un outil de métacognition sur son comportement
- Les messages clairs** : Ils sont une prévention à la violence par l'éducation à l'empathie via le travail sur les émotions de chacun.
- Les projets** : La mise en projet permet de faire du lien entre les matières, de leur donner du sens.
- L'entraide** : Les élèves ont la possibilité de donner de leur temps d'autonomie pour aider leurs camarades.
- Le tutorat** : A différencier de l'entraide il permet à un élève volontaire d'accompagner pendant un temps donné et après avoir été formé pour pallier une difficulté dans un domaine ciblé.
- Les ateliers** : Ils sont menés de manière à ce que l'entraide et la coopération soient possibles et permettent à l'enseignant soit de se positionner sur un atelier nouveau ou plus complexe, soit de prendre un groupe de besoin pendant que les autres sont autonomes.

1.4. Synthèse de l'état de l'art

D'une part, cette première partie nous a permis d'identifier trois prérequis nécessaires à la différenciation :

- l'autonomie qui favorise la différenciation car elle permet au professeur de travailler avec un groupe d'élèves restreint,
- la motivation qui apparait également comme un vecteur de différenciation puisque le professeur, même avec toute sa bonne volonté, ne peut pas faire progresser l'apprenant si ce dernier n'est pas acteur de ses apprentissages,
- la coopération qui peut aussi être utilisée comme un levier de différenciation dans le sens où elle permet aux élèves de s'aider les uns les autres en fonction de leurs facilités et/ou difficultés dans les différentes disciplines.

Il appartient alors au professeur de développer ces trois éléments au sein de sa classe pour parvenir à différencier.

D'autre part, l'état de l'art a permis de recenser les différents dispositifs existants en faveur de la différenciation. Ces différents dispositifs amènent le professeur des écoles à se questionner sur sa manière d'enseigner et plus particulièrement sur sa posture d'enseignant. Tous ont un lien commun et amènent au constat suivant : s'éloigner d'un enseignement purement frontal permettrait de tendre vers une différenciation efficace.

Pour ma part, lors de mes premiers mois de pratique professionnelle, j'ai pratiqué un enseignement majoritairement frontal. Cela m'a permis, dans un premier temps, de fixer un cadre et de garder le contrôle du groupe-classe (très certainement une manière de me rassurer au départ), mais je me suis assez rapidement rendu compte des limites de cette pratique aussi bien pour les élèves que pour moi. En effet, j'avais une vue d'ensemble globale du niveau de la classe mais difficile pour moi de percevoir les difficultés de chacun et encore plus difficile de trouver des moments pour y remédier. J'ai donc vite ressenti une certaine frustration de ne pas pouvoir aller « au bout des choses » et il m'a vite semblé primordial de pouvoir me « rapprocher » des élèves pour les aider et respecter au mieux le rythme d'apprentissage de chacun d'eux... pour différencier.

J'ai donc essayé de tirer profit des différents apports théoriques de l'état de l'art pour mettre en place les conditions nécessaires à la meilleure différenciation possible au sein de ma classe. Pour se faire, j'ai opté pour la mise en place d'ateliers car ce dispositif me paraissait être le plus adapté pour répondre rapidement à mes préoccupations.

Je me suis alors posée la question suivante :

« Dans quelle mesure la mise en place d'ateliers peut-elle favoriser l'autonomie et la coopération pour permettre la différenciation pédagogique ? »

J'ai volontairement écarté la motivation que nous avons identifiée comme le troisième prérequis à la différenciation car je pense qu'il est difficile de mesurer le niveau de motivation des élèves d'autant plus que de nombreux facteurs internes ou externes au fonctionnement de la classe peuvent influencer la motivation d'un élève. Toutefois, ce prérequis fait tout de même partie intégrante de ma réflexion puisque, lors de la mise en place de mes ateliers, j'ai recherché des activités qui pouvaient avoir un impact positif sur l'engagement et donc la motivation des élèves.

Ma réflexion a donc débouché sur les hypothèses suivantes autour des deux autres prérequis à la différenciation :

a) La mise en place d'ateliers devrait permettre de favoriser l'autonomie des élèves indispensable à la différenciation

Comme nous l'avons vu dans la première partie, l'autonomie n'est pas innée, elle s'acquiert, elle s'apprend. Il appartient alors à l'enseignant de mettre en place des situations dans lesquelles les élèves peuvent développer cette compétence essentielle aussi bien pour la suite de leur parcours d'apprenant mais aussi plus tard dans la vie professionnelle et au quotidien. En situation de pédagogie différenciée, l'autonomie va jouer un rôle majeur pour permettre à tous, élèves comme enseignant, de bénéficier de conditions d'apprentissage et d'enseignement plus favorables.

b) La mise en place d'ateliers devrait permettre de développer la coopération entre les élèves nécessaire à la différenciation

Il s'agit ici de développer la coopération au sein du groupe-classe en proposant des jeux au sein des ateliers en autonomie. Les élèves d'un même groupe, c'est-à-dire d'un même atelier, devront être en mesure de s'entendre sur les règles du jeu et le respect des règles communes aux ateliers sans déranger le professeur. Ils devront également être capables de s'entraider pour faire progresser le groupe. Pour mener à bien cet objectif, il est indispensable que le professeur amène les élèves à développer un « esprit collectif ».

Ces deux hypothèses sont le point de départ et le fil conducteur du dispositif que j'ai mis en place dans ma classe et que je présente plus en détails dans la partie qui suit.

2. Méthodologie et expérimentation

2.1. Présentation du contexte

Mon expérimentation a été menée dans une classe de CE2 de 23 élèves (12 filles et 11 garçons). Un élève relève de la MDPH et dispose d'une Accompagnante pour les Élèves en Situation de Handicap. Son profil ne sera pas retenu dans le cadre de l'expérimentation. Trois autres élèves bénéficient d'un Programme Personnalisé de Réussite Éducative mis en place en 2019, les deux premiers en raison de difficultés dans les apprentissages et le dernier en raison de son comportement très perturbateur. Les autres élèves de la classe présentent des niveaux très hétérogènes dans toutes les disciplines et plus particulièrement en mathématiques et en français. Enfin, le groupe-classe est très dynamique, tiré vers le haut notamment par deux ou trois élèves ayant des facilités. La grande majorité des élèves provient de la même classe de CE1 donc les élèves se connaissent très bien entre eux. Cela se reflète par une très bonne participation lors des moments d'échanges à l'oral mais engendre aussi de nombreux bavardages entre les élèves. La question était donc de savoir comment tirer profit de ce contexte pour faire progresser tous les élèves.

2.2. Présentation du dispositif

2.2.1. La mise en place d'ateliers

Le dispositif que j'ai retenu consiste à mettre en place des ateliers de travail au sein de ma classe. Les ateliers sont une forme d'organisation du travail qui consiste à répartir la classe en groupes de travail. Chaque groupe travaille sur une tâche différente pendant un temps donné puis on organise un roulement entre les différents ateliers. Ce choix semble pertinent car il permet d'agir simultanément sur les 2 conditions que nous avons retenues en faveur de la différenciation : le développement de l'autonomie et de la coopération au sein du groupe-classe. En effet, comme l'enseignant ne peut pas être présent dans tous les ateliers en même temps, plusieurs groupes seront en autonomie. Les ateliers vont donc permettre aux élèves d'apprendre à travailler de manière autonome, à gérer à la fois leur autonomie dans le travail mais également en termes de comportement : ils devront coopérer entre eux au sein d'un même groupe pour pouvoir progresser. Les ateliers permettent également au professeur de pouvoir passer du temps avec chaque élève au sein de chaque groupe pour repérer et aider les élèves en difficulté mais aussi pour proposer aux élèves avancés d'aller plus loin, tout cela pour atteindre notre objectif ultime : la différenciation.

Concrètement, la mise en place d'ateliers au sein de ma classe se traduit par une répartition en quatre groupes (A, B, C et D) de 5 ou 6 élèves. J'ai choisi de former des groupes hétérogènes afin que les élèves puissent s'entraider le plus possible entre eux lors des ateliers en autonomie. Dans chaque groupe, il y a un élève responsable que j'ai choisi en raison de ses facilités dans les apprentissages (élève-ressource pour les autres).

J'ai également décidé dans un premier temps de mettre en place des ateliers seulement en mathématiques et en français dans le cadre de ce dispositif expérimental avec bien sûr la volonté d'étendre ce dispositif à d'autres disciplines plus tard si celui-ci porte ses fruits.

En Français, je propose 4 ateliers différents (dont 1 atelier dirigé et 3 ateliers en autonomie) de 15 minutes chacun chaque jour. Le seul atelier qui reste sur 2 jours est le jogging d'écriture pour que les élèves disposent d'assez de temps pour le terminer.

En mathématiques, il s'agit de mettre en place 4 ateliers différents de 20 minutes chacun sur 2 jours. Ainsi, les groupes A et B réaliseront les ateliers 1 et 2 le premier jour puis les ateliers 3 et 4 le deuxième jour tandis que les groupes C et D réaliseront les ateliers 3 et 4 le premier jour puis les ateliers 1 et 2 le deuxième jour.

Plus concrètement, voici un descriptif des ateliers proposés dans ces deux disciplines :

| | FRANCAIS | MATHEMATIQUES |
|-------------------------|---|--|
| ATELIERS DIRIGES | <p>Correction de dictée</p> <p>En présence de l'enseignant, les élèves corrigent la dictée qu'ils viennent d'effectuer juste avant les ateliers. Cela permet au professeur de donner un feedback immédiat et de repérer les éventuels élèves en difficulté mais également de rendre les élèves acteurs de la correction puisque, chacun leur tour, ils proposent la correction d'une phrase qui est validée ou non après discussion au sein du petit groupe.</p> | <p>Nouvelle notion</p> <p>En règle générale, la nouvelle notion est abordée par le professeur en classe entière avant les ateliers. Ensuite, lors des ateliers, le professeur peut proposer un approfondissement de cette notion à travers un exercice qui permet de vérifier la bonne compréhension de tous.</p> |
| | <p>Lecture-compréhension</p> <p>Cet atelier permet d'approfondir la compréhension d'un texte étudié en classe avec les élèves. Le fait d'être en</p> | <p>Remédiation</p> <p>Lors de cet atelier, le professeur peut prendre un peu plus de temps avec les élèves en</p> |

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| | <p>petit groupe permet à chacun de s'exprimer plus librement surtout pour les « petits parleurs ».</p> | <p>difficulté tandis que les élèves qui ont déjà bien compris la notion sont amenés à expliciter à l'oral ou à l'écrit la démarche à adopter.</p> |
| ATELIERS AUTONOMES | Copie | Exercices d'entraînement |
| | <p>La copie étant l'une des compétences à acquérir selon les programmes officiels, il est demandé ici aux élèves de recopier fidèlement un petit extrait de texte en respectant la présentation initiale. Cette activité convient particulièrement à un atelier d'autonomie dans le sens où il demande de la concentration de la part des élèves et donc il est peu bruyant et peut se dérouler sans le professeur.</p> | <p>Le professeur propose des exercices à faire sur la notion en cours. Il distingue 3 types d'exercices : ceux qui sont obligatoires pour tous, les exercices de niveau 1 et les exercices de niveau 2 pour les élèves plus avancés. Ainsi, tous les élèves travaillent sur la même notion mais à leur rythme. Ils sont libres de choisir le niveau le plus adapté pour eux.</p> |
| | Orthographe | Manipulation et jeux coopératifs (2 ateliers) |
| | <p>Les élèves doivent réaliser une fiche d'exercices sur le son de la semaine. Il s'agit des mêmes exercices pour tous mais chacun avance à son rythme et peut demander de l'aide au responsable de groupe en cas de blocage.</p> | <p>L'enseignant va proposer ici un même jeu amené à évoluer sur toute la durée d'une période et sur la notion en cours, le but étant de développer la coopération entre les élèves, chacun pouvant apporter sa contribution au groupe. Le professeur désigne un « maitre du jeu » qui est garant du bon déroulement de la partie dans le respect des règles du jeu et des ateliers. Le maitre du jeu est en possession de 3 jetons au</p> |
| | Jogging d'écriture | |
| | <p>Le professeur propose un thème et les élèves sont amenés à rédiger un petit texte sur ce thème, le but étant ici de délier l'écriture. Les critères de réussite attendus sont clairement affichés au tableau pour que les élèves puissent vérifier par eux-mêmes si leur</p> | |

| | | |
|--|--|---|
| | production écrite est conforme aux attendus de l'enseignant. | début des ateliers de la journée. Il perd un jeton chaque fois que le professeur doit rappeler le groupe à l'ordre pour le non-respect d'une règle. |
| <p style="text-align: center;">Lexique</p> <p>Cet atelier permet aux élèves de commencer à mémoriser les mots de la semaine à travers des petits exercices ritualisés. Par exemple, les élèves sont amenés à chercher le mot de leur choix dans le dictionnaire ou encore de trouver un synonyme, un contraire ou un mot de la même famille.</p> | | |
| <p style="text-align: center;">Jeux coopératifs</p> <p>Comme en mathématiques, cet atelier vise à s'entraîner régulièrement sur des notions du programme afin d'acquérir des automatismes. Les jeux proposés permettent aux élèves de jouer à plusieurs en privilégiant l'entraide entre eux. Le système des jetons est le même que pour les ateliers de mathématiques.</p> | | |

2.2.2. L'organisation des temps d'ateliers

Pour le bon déroulement des ateliers, plusieurs adaptations ont été nécessaires.

Tout d'abord, concernant l'organisation spatiale de la classe, j'ai décidé dans un premier temps de laisser les élèves travailler à leur place habituelle durant les ateliers d'autonomie, sachant que les élèves du même groupe sont assis en binôme dans le même espace de la salle de classe. Cela permet de limiter les déplacements durant les ateliers puisqu'ils ont leur matériel personnel à disposition dans leurs casiers. Dans un second temps, il conviendra de tester une implantation des groupes en îlots. Seuls les responsables de chaque groupe ont le droit de se déplacer sans permission de la maitresse soit pour aller chercher du matériel collectif (bannette des ateliers, dictionnaire...) soit pour aider un camarade de leur groupe ou pour me poser une question en cas de blocage sur un atelier. Pour le groupe en atelier dirigé

avec la maitresse, il a été prévu un ilot au fond de la classe, le seul groupe qui se déplace est donc celui-ci.

Au niveau du matériel, j'ai prévu une bannette pour chaque atelier avec le même code couleur et un petit écriteau avec le nom de l'atelier à déposer sur le bureau du responsable du groupe. Ainsi, à chaque changement d'atelier, les responsables pouvaient prendre la bannette correspondante (avec les fiches, les jeux ou le matériel nécessaire à la réalisation de l'atelier) et je pouvais voir d'un seul coup d'œil quel groupe travaillait sur quel atelier durant mon atelier dirigé. J'ai également utilisé une petite clochette pour signaler la fin de chaque atelier 5 minutes avant pour que les élèves puissent commencer à ranger et aussi une minuterie visuelle (timer) afin que les élèves puissent se rendre compte du temps écoulé et restant au cours des ateliers. Il est important aussi de préciser que, dans la mesure du possible, un système d'autocorrection était prévu pour chaque atelier (sauf pour les fiches d'exercices).

De plus, lors des temps d'ateliers, il me semblait indispensable de mettre en place un affichage simple et efficace afin que chacun puisse savoir ce qu'il devait faire et à quel moment. Pour cela, j'ai d'abord réalisé une affiche permanente sous forme de tableau à double entrée avec le nom des groupes en colonne et un code couleur pour chaque atelier. Chaque ligne correspond à un créneau horaire différent indiqué par la position de l'aimant situé à gauche. Par exemple, dans l'exemple de la photo ci-dessous, nous sommes au deuxième créneau d'atelier (aimant placé devant la deuxième ligne) donc le groupe A doit effectuer l'atelier orange, le groupe B l'atelier vert, le groupe C l'atelier jaune et le groupe D l'atelier bleu.

| | GROUPE A | GROUPE B | GROUPE C | GROUPE D |
|---|----------|----------|----------|----------|
| | Green | Yellow | Blue | Orange |
| ● | Orange | Green | Yellow | Blue |
| | Blue | Orange | Green | Yellow |
| | Yellow | Blue | Orange | Green |

En parallèle de cette affiche, j'ai créé un document Power Point avec le programme des ateliers du jour projeté au tableau selon le modèle ci-dessous (la petite chouette représentant l'atelier guidé avec l'enseignant) :

| ATELIER / OBJECTIF | MATERIEL | CONSIGNE | 13/03/2020 |
|--|--|--|--|
| 1. Atelier guidé <i>Estimer et mesurer la longueur d'un objet</i> | - Crayon à papier bien taillé - Gomme propre - Règle graduée | Consigne et feuille données par la maîtresse lors de l'atelier |  |
| 2. Manipulation 1 <i>Connaitre et estimer les unités de longueur</i> | - Cartes à pincés - Pincés à linge | 1. Le responsable du groupe donne un petit tas de cartes et de pincés à chaque binôme 2. Je joue seul ou avec mon voisin de table (auto-correction) 3. Je range le matériel | |
| 3. Exercices <i>S'entraîner sur la notion en cours</i> => <i>Convertir des mesures de longueurs</i> | - Livre de mathématiques - Cahier du jour | 1. Je note la date et le titre comme sur le modèle sur mon cahier 2. Je réalise les exercices demandés en notant le n° et la page 3. Je dépose mon cahier ouvert à la bonne page sur le banc <u>Exercices obligatoires pour tous</u> : 3 p. 105 <u>Exercice supplémentaire niveau 1</u> : 4 et 5 p. 105 <u>Exercice supplémentaire niveau 2</u> : 6 et 7 p. 105 | |
| 4. Manipulation 2 <i>Connaitre les égalités entre les unités de longueurs</i> | - Memory des longueurs | 1. Le responsable du groupe donne un memory à chaque binôme 2. Je joue seul ou avec mon voisin de table (auto-correction) 3. Je range le matériel | |

De cette manière, les élèves avaient toutes les informations pour travailler en autonomie sans me déranger systématiquement. Bien sûr, un petit temps au début des ateliers a été prévu pour expliquer les consignes de chacun d'eux ainsi qu'un petit temps entre chaque atelier pour assurer les roulements.

Enfin, des règles de fonctionnement spécifiques aux ateliers (voir annexe 1) ont été convenues avec les élèves, distribuées et collées au dos de leurs cahiers du jour afin qu'ils puissent s'y référer régulièrement. Ces règles indiquent clairement ce que les élèves doivent faire lorsqu'ils ont terminé un atelier avant le temps imparti.

2.3. Grille d'observation et profil des élèves retenus

La grille d'observation suivante sera utilisée lors des ateliers pour mesurer l'évolution du comportement des élèves par rapport aux intentions de l'enseignant :

| Intentions de l'enseignant | | Critères | Indicateurs |
|----------------------------------|-----------------------|---|---|
| Favoriser l'autonomie des élèves | L'autonomie cognitive | L'élève est capable de réussir les exercices demandés en autonomie. | Nombre d'exercices réussis / nombre d'exercices à réaliser. |
| | L'autonomie politique | L'élève sait ce qu'il doit faire durant tout le temps de l'atelier. | Nombre d'interventions du professeur pour rappeler les règles des ateliers. |
| | | L'élève respecte le climat de travail. | Nombre de rappels au calme demandés par le professeur. |

| | | |
|---|---|---|
| Développer la coopération entre les élèves | L'élève est capable de jouer dans la bonne entente et dans le respect des règles du jeu avec ses camarades. | Nombre de jetons restants en fin de jeu / nombre de jetons remis au début des ateliers. |
|---|---|---|

Pour mener cette observation, j'ai retenu 6 élèves de la classe aux profils variés et répartis dans les différents groupes de travail.

L'élève 1 (GO, groupe A) est une élève volontaire qui pose beaucoup de questions et n'hésite pas à participer en classe malgré quelques bavardages. Néanmoins, ses résultats en mathématiques et surtout en français sont moyens. Ses parents ne parlent pas très bien français et elle ne bénéficie donc pas d'une grande aide à la maison. Elle a donc tendance à monopoliser l'attention de l'enseignant et le travail en autonomie est difficile pour elle.

L'élève 2 (MA, groupe A) est un élève impliqué dans son travail et apprécié de ses camarades qui l'ont élu comme délégué de classe. Il présente un bon niveau en mathématiques et en français mais se laisse facilement déconcentré par les différentes interventions de ses camarades. Il est capable de travailler en autonomie s'il parvient à faire abstraction de ce qui se passe autour de lui.

L'élève 3 (HU, groupe B) est un élève qui a des bases solides du CE1 mais son côté rêveur fait qu'il manque de concentration sur son travail. Ses résultats du CE2 sont légèrement en baisse. Son gros point fort est sa passion pour la lecture. Le travail en autonomie va lui demander un effort sur lui-même pour éviter les rêveries et les bavardages.

L'élève 4 (AM, groupe C) est un élève qui a des capacités mais qui a de grosses difficultés en termes de comportement ; ce qui impacte négativement ses relations avec les autres mais également ses résultats scolaires.

L'élève 5 (SH, groupe C) est une élève discrète et qui manque de confiance en elle. Ses résultats en mathématiques et en français sont justes. Un PPRE a été mis en place pour elle cette année notamment pour progresser en numération, source de plusieurs difficultés en mathématiques. Elle est volontaire et sérieuse.

L'élève 6 (BA, groupe D) est un élève sérieux et travailleur qui est bien intégré au sein du groupe-classe. Ses résultats sont très bons dans toutes les disciplines. Néanmoins, il n'apprécie pas les travaux de groupe et a tendance à déranger ses camarades quand il a terminé un travail. En autonomie, le défi sera pour lui de parvenir à coopérer avec ses camarades.

3. Résultats de l'expérimentation

Le recueil de données a été effectué quatre fois grâce à la même grille d'observation, ce qui permet de comparer l'évolution des résultats obtenus sur les points observés. A chaque fois, l'observation s'est faite sur le temps des ateliers de français et de mathématiques donc les résultats indiqués sont ceux pour le cumul des deux ateliers.

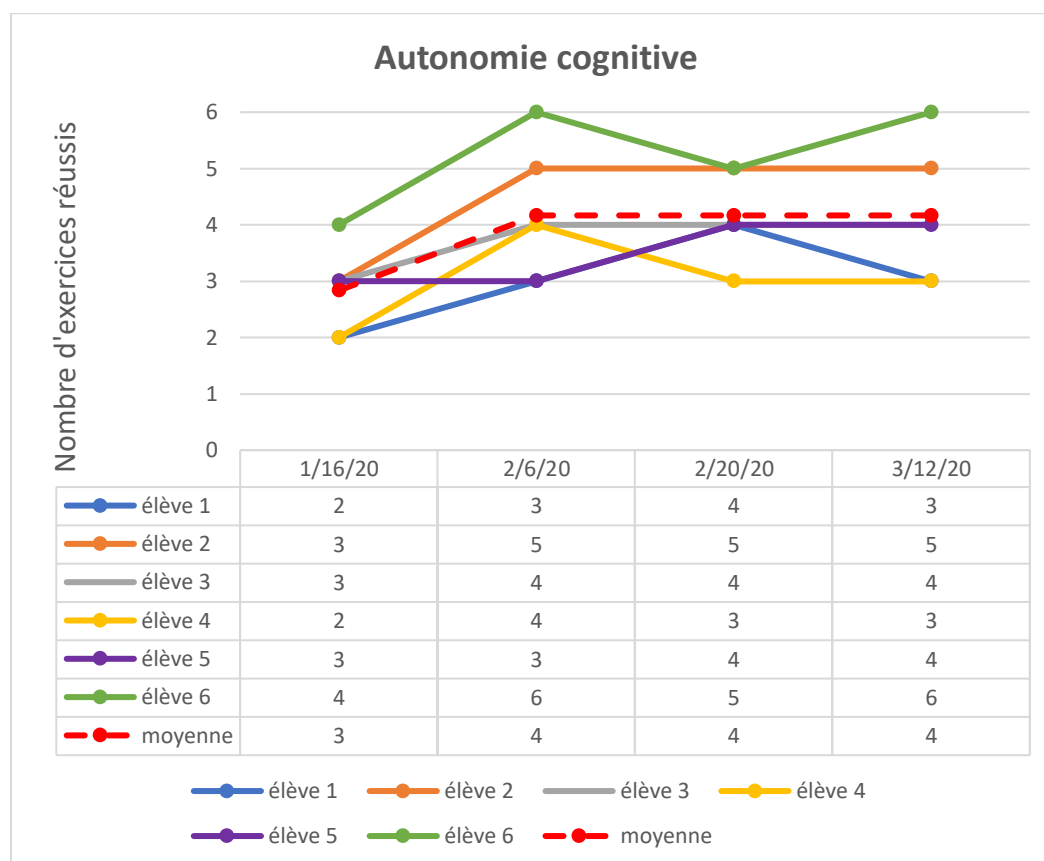
Les résultats obtenus grâce à la grille d'observation sont d'ordre quantitatifs car il s'agit à chaque fois de relever un nombre d'indicateurs pour les différents critères observés. Ces résultats sont à nuancer car, en raison de la fermeture des écoles et de la période de confinement due à la pandémie de Covid-19, la période d'expérimentation a été plus courte qu'initialement prévue (9 semaines au lieu de 14 semaines).

3.1. Résultats concernant l'autonomie des élèves

3.1.1. L'autonomie cognitive

| Critère | Indicateur |
|---|--|
| L'élève est capable de réussir les exercices demandés en autonomie. | Nombre d'exercices réussis / nombre d'exercices à réaliser (systématiquement 3 exercices en mathématiques et 3 exercices en français donc 6 exercices au total). |

Graphique 1 / tableau 1 :

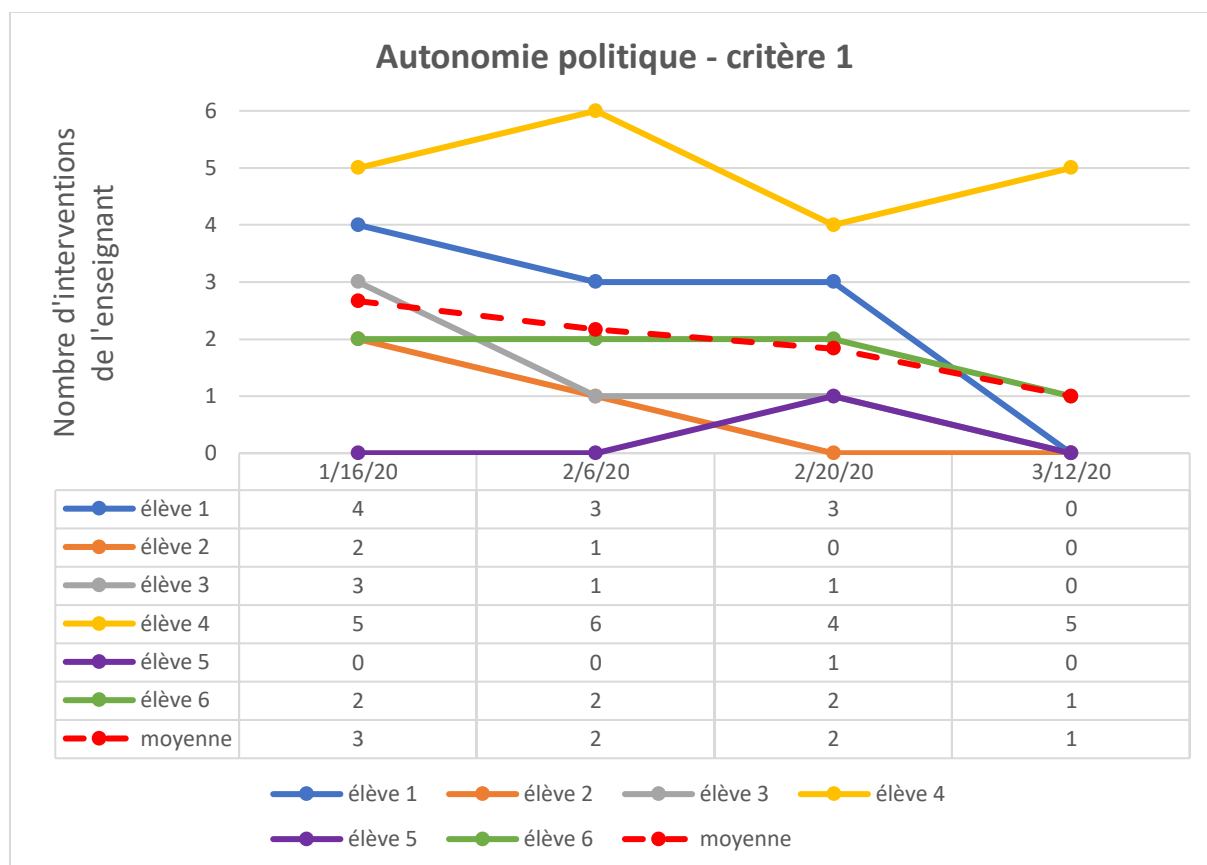


Ce graphique montre l'évolution du nombre d'exercices réussis par les élèves observés lors des ateliers en autonomie. On observe qu'entre la première et la seconde observation, la moyenne des élèves parvient à effectuer un nombre plus important d'exercices, puis le nombre d'exercices réussis se stabilise. Pour quelques élèves, le nombre d'exercices réussis vacille entre la deuxième et la quatrième observation. En revanche, pour tous les élèves, le nombre d'exercices réussis à la fin de la période d'observation est plus élevé que le nombre d'exercices réussis au début de l'observation. On remarque enfin que l'élève 6 se détache un peu du reste des élèves dans la mesure où il réussit généralement plus d'exercices que ses camarades. L'élève 4, quant à lui, passe de 2 à 4 exercices réussis rapidement avant de retomber et de stagner à 3 exercices réussis.

3.1.2. L'autonomie politique

| Critère 1 | Indicateur |
|---|---|
| L'élève sait ce qu'il doit faire durant tout le temps de l'atelier. | Nombre d'interventions du professeur pour rappeler les règles des ateliers. |

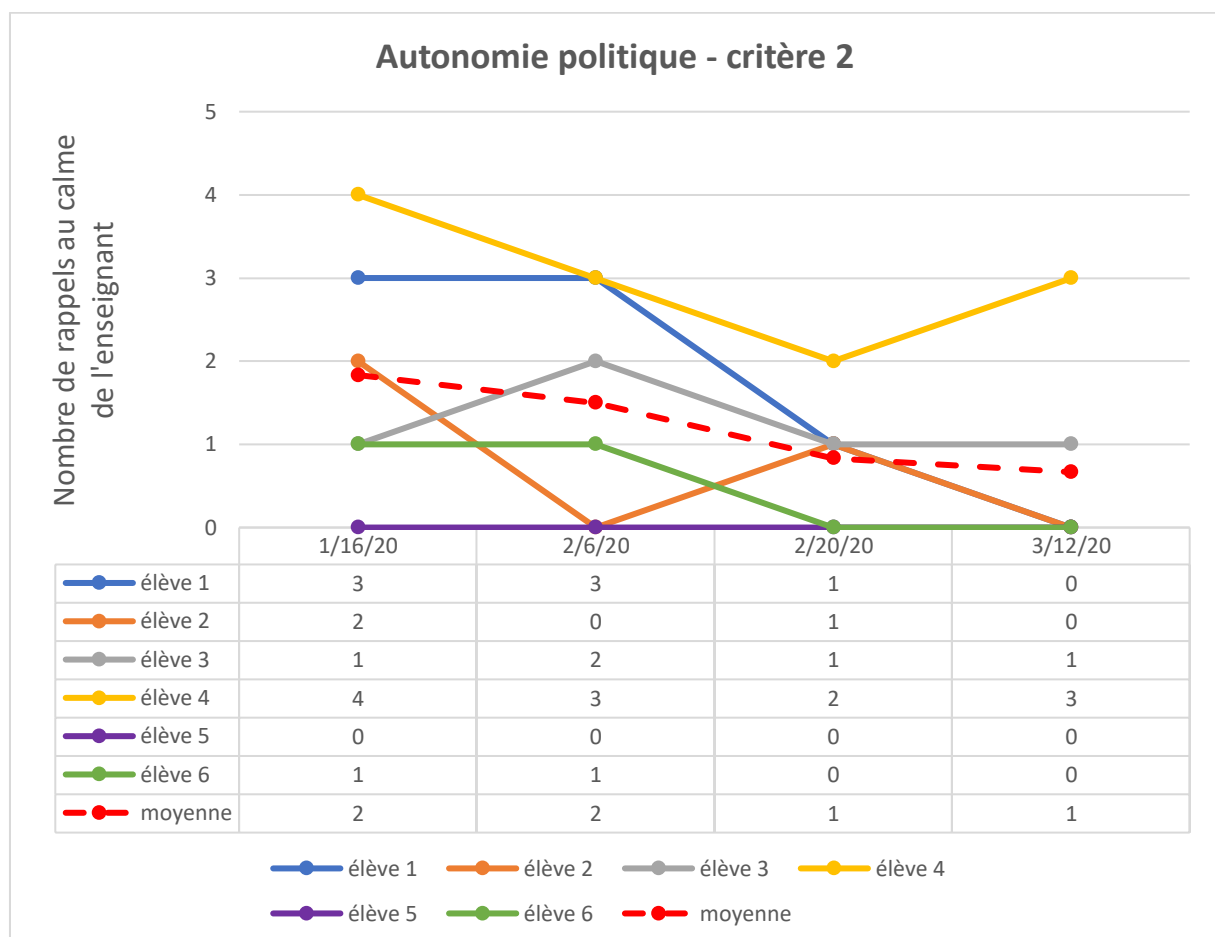
Graphique 2 / tableau 2 :



Ce graphique représente le nombre de fois où l’enseignant a dû intervenir auprès des élèves observés lors des ateliers en autonomie en raison du non-respect des règles de fonctionnement de ces ateliers. On remarque que le nombre d’interventions moyen est en baisse significative tout au long de la période d’observation ; ce qui signifie que l’enseignant a de moins en moins besoin d’intervenir durant les ateliers en autonomie pour faire respecter leurs règles de fonctionnement. Enfin, l’élève 4 se démarque du reste des élèves observés par un nombre d’interventions plus élevé et en dents de scie de l’enseignant, nous reviendrons sur ce point dans la discussion.

| Critère 2 | Indicateur |
|--|--|
| L’élève respecte le climat de travail. | Nombre de rappels au calme demandés par le professeur. |

Graphique 3 / tableau 3 :



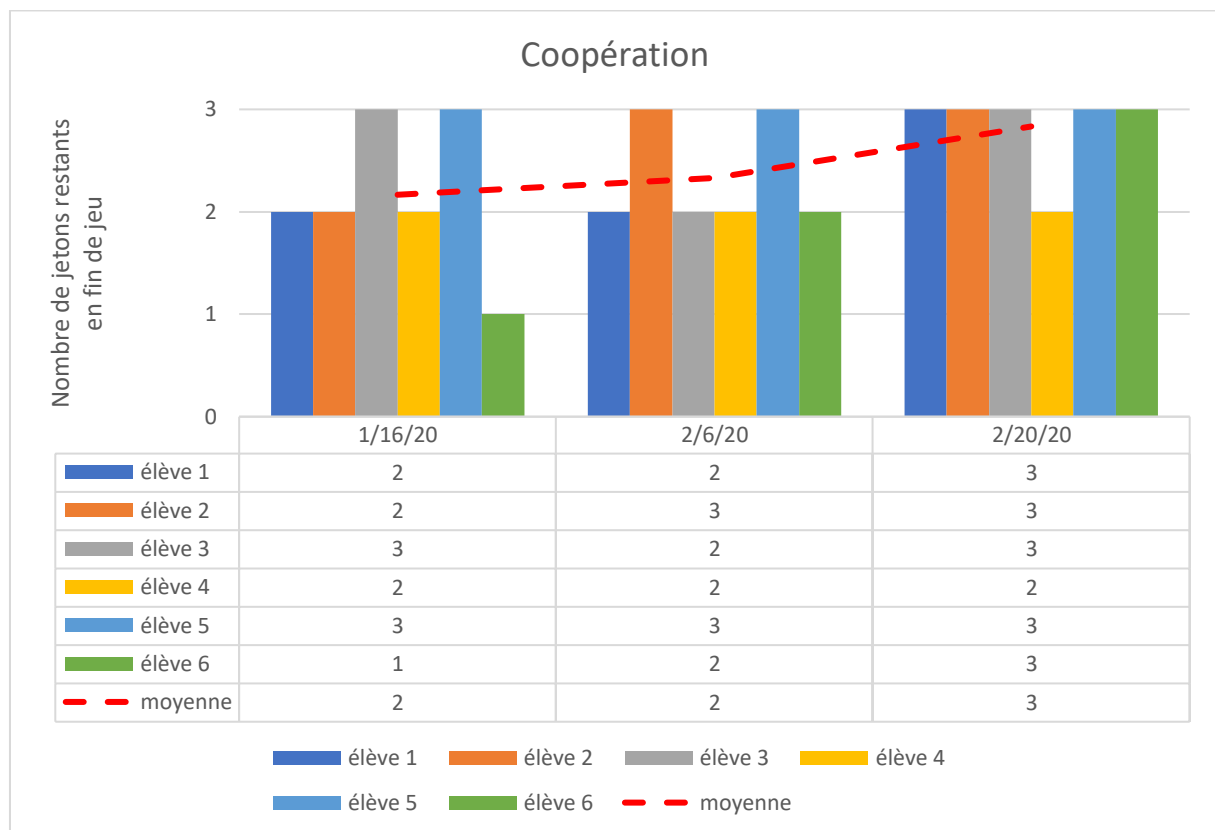
Ce graphique retrace l’évolution du nombre de rappels au calme demandés par l’enseignant lors des ateliers en autonomie. En moyenne, on constate que ce nombre diminue entre le début et la fin de l’expérimentation. L’élève 5 ne fait l’objet d’aucun rappel du professeur tout

au long de la période d'observation. L'élève 4, quant à lui, se détache encore une fois un peu des autres élèves car le nombre de rappels au calme est plus important tout au long de la période d'observation, ce qui sera également analysé plus loin dans la discussion.

3.2. Résultats concernant la coopération entre les élèves

| Critère | Indicateur |
|---|---|
| L'élève est capable de jouer dans la bonne entente et dans le respect des règles du jeu avec ses camarades. | Nombre de jetons restants en fin de jeu / nombre de jetons remis au début des ateliers (3 jetons par jour pour les 2 ateliers cumulés de mathématiques et de français). |

Graphique 4 / tableau 4 :



Ce diagramme permet de voir l'évolution du nombre de jetons restants à chaque élève à la fin des ateliers de jeux en autonomie (grâce aux bâtons colorés) mais également l'évolution moyenne de ce nombre de jetons (courbe en pointillés rouge). Rappelons que l'enseignant retire un jeton à un élève lorsque celui-ci n'a pas été capable de coopérer avec les autres élèves lors d'un jeu. Contrairement aux autres observations, ce critère n'a pu être observé que trois fois au cours de l'expérimentation car il a été mis en place plus tardivement. On

s'aperçoit que la majorité des élèves observés parvient tout le temps à conserver au moins deux jetons. Aucun élève ne perd tous ses jetons. En moyenne, le nombre de jetons restants à la fin des ateliers a tendance à augmenter, ce qui signifie que les élèves progressent sur ce critère. Même si ces résultats sont encourageants, il faut tout de même rappeler que la période d'observation est très courte et qu'il serait nécessaire de vérifier ces résultats sur une période plus importante afin d'en tirer des conclusions significatives. Enfin, une petite remarque concernant l'élève 4 pour qui le nombre de jetons restants en fin de jeu stagne à deux jetons tout au long de la période d'observation.

4. Discussion

4.1. Re-contextualisation

Il convient tout d'abord de rappeler le contexte initial : une classe élémentaire avec des niveaux très hétérogènes dans laquelle la question était de savoir comment faire progresser tous les élèves. La différenciation s'est vite imposée comme la solution au problème, laissant place à une nouvelle interrogation : comment mettre en place une différenciation efficace au sein de sa classe ? L'état de l'art nous a alors permis d'identifier trois leviers pour tendre vers une différenciation efficace : l'autonomie, la motivation et la coopération entre les élèves. Pour notre étude, nous avons décidé de tester deux de ces leviers : le développement de l'autonomie et de la coopération entre les élèves, à travers la mise en place d'ateliers ; l'objectif étant de répondre à la problématique suivante :

« Dans quelle mesure la mise en place d'ateliers peut-elle favoriser l'autonomie et la coopération pour permettre la différenciation pédagogique ? »

Concernant la méthodologie, nous avons choisi d'observer quelques élèves de la classe grâce à une grille d'observation établie à partir d'indicateurs quantitatifs.

Il est temps, à présent, de vérifier si cette expérimentation permet de valider ou, au contraire, d'invalider nos hypothèses de départ, en lien avec les apports de l'état de l'art.

4.2. Mise en lien avec les hypothèses et les recherches antérieures

4.2.1. Hypothèse 1 : La mise en place d'ateliers devrait permettre de favoriser l'autonomie des élèves indispensable à la différenciation

Comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, l'autonomie des élèves est un préalable à la différenciation. Rappelons ainsi que Bernard Lahire (2001) distingue deux types d'autonomie : l'autonomie cognitive (qui correspond à la capacité de l'élève de faire par lui-

même) et l'autonomie politique (qui renvoie au respect des règles de la vie collective). Lors de notre expérimentation, l'un de nos objectifs était donc de savoir si la mise en place d'ateliers permettait de favoriser le développement de ces deux types d'autonomie chez les élèves.

Tout d'abord, concernant l'autonomie cognitive, nous avons cherché à savoir si les élèves étaient capables de réussir seuls les exercices demandés lors des ateliers autonomes. Il faut préciser ici que « réussir l'exercice seul » signifie sans l'aide du professeur mais avec la possibilité de se faire aider par son responsable de groupe, ce dernier n'ayant pas le droit de donner explicitement une réponse mais seulement de fournir une aide. Les résultats obtenus montrent que le nombre d'exercices réussis augmente au début de l'expérimentation avant de se stabiliser. Les élèves progressent donc sur ce critère de l'autonomie cognitive mais il semblerait qu'il y ait ensuite un pallier qui s'installe. Il serait intéressant de prolonger l'expérience pour voir si ce pallier s'installe ensuite durablement ou s'il y a encore une marge de progression. Le professeur peut également se demander ce qu'il peut mettre en place pour favoriser cette progression. Par exemple, l'enseignant peut prévoir du matériel spécifique supplémentaire à disposition en fonction de la tâche à réaliser. De plus, nous n'avons pas fait la distinction entre les exercices réussis en mathématiques et les exercices réussis en français au cours de l'expérience mais cela pourrait également constituer une piste à creuser pour savoir si la moyenne reste la même.

Enfin, sur ce critère, les résultats ont mis en évidence deux élèves :

- l'élève 6 qui est capable de réussir un nombre plus élevé d'exercices, cela s'explique par le fait qu'il s'agit d'un élève ayant des facilités dans les apprentissages dans tous les domaines. Le professeur l'ayant déjà identifié comme un élément moteur du groupe classe, celui-ci a été nommé responsable d'un groupe dès le début des ateliers ;
- l'élève 4 qui se démarque par un manque de constance et des résultats variables tout au long de la période d'observation ; cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'un élève qui a la capacité de réussir les exercices mais qui se laisse vite emporter par son manque de concentration et ses problèmes de comportement.

L'autonomie politique, quant à elle, favorise également la mise en place de la différenciation puisqu'elle correspond au respect des règles de la vie collective. Nous avons donc observé ce second critère à travers la capacité des élèves à savoir ce qu'ils devaient faire durant tout le temps des ateliers mais aussi à travers leur capacité à respecter le climat de travail. L'évolution de ces deux critères est globalement positive puisqu'on remarque que le professeur a de moins en moins besoin d'intervenir auprès des élèves au fil du temps. Cela

permet donc une meilleure différenciation à deux égards : les élèves en ateliers autonomes se montrent plus responsables et autonomes dans leurs tâches (ils sont capables par exemple de choisir le niveau d'exercices qui leur correspond sans demander l'avis du professeur), tandis que le professeur peut consacrer plus de temps à son groupe en atelier guidé pour travailler sur une notion ou faire de la remédiation. L'élève 4 nécessite toujours une intervention plus fréquente du professeur. Ce dernier peut désormais anticiper les besoins de cet élève et peut prévoir des « portes de sortie » de l'activité quand il constate que cet élève n'est pas concentré sur la tâche en cours en prévoyant d'autres activités en autonomie par exemple et il peut aussi canaliser son énergie soit en lui proposant de réaliser l'atelier dans un coin plus calme de la classe ou à proximité du professeur afin que celui-ci puisse réagir plus rapidement.

Pour conclure, les résultats obtenus sur les deux premiers critères (autonomie cognitive et autonomie politique) ont plutôt tendance à valider notre hypothèse. En effet, la mise en place d'ateliers semble favoriser l'autonomie des élèves même si cette autonomie peut encore progresser pour certains et si elle reste encore fragile et instable pour d'autres.

4.2.2. Hypothèse 2 : La mise en place d'ateliers devrait permettre de développer la coopération entre les élèves nécessaire à la différenciation

Nos lectures sur la différenciation nous ont également permis de constater que le développement de la coopération entre les élèves pouvait être un vecteur de différenciation. Le second objectif de cette recherche était donc de savoir en quoi la mise en place d'ateliers allait permettre de favoriser cette coopération entre élèves. Pour cela, nous avons observé la capacité des élèves à jouer dans la bonne entente et le respect des règles du jeu lors d'ateliers spécifiquement dédiés aux jeux entre pairs. Les résultats montrent sur ce point une légère amélioration entre le début et la fin de la période d'observation. Il est donc possible que, grâce à ces ateliers-jeux, les élèves agissent et donc apprennent ensemble. Toutefois, cette période étant très courte, nous ne pouvons pas tirer de conclusion trop hâtive. De plus, il faut savoir que le professeur propose le même jeu (avec des règles évolutives) sur la même période. Cela permet donc aux élèves de s'approprier le jeu petit à petit et de bien connaître les principales règles. Il est donc logique que le professeur intervienne moins souvent au cours de la période. Par contre, les jeux proposés ne sont pas de vrais jeux de coopération donc il aurait été intéressant de creuser davantage en ce sens. En conclusion, les résultats de l'expérimentation sont donc insuffisants pour permettre de confirmer cette hypothèse. Toutefois, d'autres recherches sur la question, menées par Sylvain Connac (2017), permettent de valider cette hypothèse. En effet, il souligne, d'une part, que l'approche coopérative est plus efficace que

les approches individualistes et compétitives notamment en termes d'apprentissages, de socialisation et de motivation. D'autre part, il fait ressortir les bénéfices pour les élèves particulièrement au niveau de l'autonomie et de la responsabilisation. Une fois de plus, nous constatons donc que ces trois éléments (coopération, autonomie et motivation) sont intimement liés.

4.3. Limites et perspectives

4.3.1. Limites

Tout d'abord, la durée de l'expérimentation a dû être écourtée en raison de la situation exceptionnelle liée au Covid-19. Cela constitue une limite importante de notre travail puisque les résultats obtenus ont été relevés sur une période très courte et il faut donc prendre cela en considération à leur lecture et interprétation.

De plus, ce qui fonctionne avec une classe peut ne pas fonctionner avec une autre classe en fonction du contexte. Il serait donc intéressant de mener cette expérimentation dans une autre école afin de pouvoir comparer les résultats mais également dans une classe d'un autre niveau. En effet, l'expérience a été menée dans une classe de CE2 avec des élèves de 8 ans, âge auquel les enfants commencent à acquérir une certaine autonomie. L'expérimentation serait certainement plus difficile à mettre en place dans une classe d'un niveau inférieur.

Enfin, au cours de cette expérience, nous avons opté pour la formation de groupes avec des élèves de niveaux différents dans chaque groupe afin de favoriser l'entraide à l'intérieur des groupes. Cela a permis d'observer la coopération entre les élèves au sein des groupes, l'un des objectifs de notre expérimentation. Toutefois, il m'aurait semblé plus judicieux à certaines occasions de pouvoir sortir du cadre rigide de l'expérimentation pour reformer les groupes en fonction des besoins selon les notions travaillées. Je n'ai pas pris cette liberté au cours de l'expérimentation pour pouvoir comparer des résultats toujours obtenus dans des conditions similaires. En dehors du cadre de l'expérimentation, il est par contre tout à fait envisageable de changer les groupes en fonction des besoins des élèves et des objectifs du professeur.

4.3.2. Perspectives

L'état de l'art nous avait permis de relever un troisième levier de différenciation : la motivation des élèves. Je n'ai pas choisi d'observer ce levier au départ car il me semblait difficile de pouvoir mesurer le niveau de motivation des élèves. Toutefois, au cours de l'expérimentation, j'ai pu interroger les élèves à plusieurs reprises sur leur niveau de

motivation à réaliser les différents ateliers et finalement il aurait été possible de mesurer celui-ci par le biais de questionnaires par exemple avant et après la période d'observation pour comparer les écarts. Il serait donc tout à fait intéressant de se pencher davantage sur cette question de la motivation. Sur ce point, j'ai pu observer dans ma classe un réel enthousiasme des élèves vis-à-vis des ateliers.

D'autre part, j'ai décidé de mettre en place des ateliers uniquement en mathématiques et en français comme il s'agissait d'une première approche des ateliers pour moi. A l'avenir, il serait également envisageable de développer des ateliers dans d'autres disciplines. Cela permettrait d'offrir un panel d'activités plus varié aux élèves au cours des ateliers pour éviter la monotonie et accroître encore leur autonomie mais également de pouvoir mettre en place plus d'activités de manipulation en petits groupes avec le professeur comme par exemple pour faire des expériences sur Questionner le monde.

4.3.3. Ouverture sur le métier

Ce travail sur la différenciation en élémentaire m'a permis de mieux comprendre les enjeux actuels du métier. J'ai pu aborder et mieux cerner les compétences du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation, notamment les compétences suivantes :

- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage (comme nous l'avons vu, connaître les élèves est indispensable pour pouvoir différencier),
- Prendre en compte la diversité des élèves (c'est l'objectif même de la différenciation),
- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation (l'un des enjeux de la différenciation),
- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (selon moi, une condition sine qua none du métier de professeur des écoles).

4.3.4. Réactions personnelles

Pour ma part, ce mémoire a été l'occasion de m'intéresser à un sujet dont je pressentais l'importance dès le début de ma formation mais qui me semblait en même temps presque inatteignable : la différenciation. En effet, dès les premiers contacts avec ma classe, j'ai pu observer que les élèves avaient des niveaux très hétérogènes et, très vite, je me suis posée la question de savoir comment amener chacun au meilleur de lui-même. La tâche me paraissait très difficile car il s'agissait en même temps de ne pas perdre de vue le groupe classe. Mes différentes lectures m'ont vite menée sur la piste des ateliers, solution que je trouvais

particulièrement intéressante car elle permettait à la fois de développer l'autonomie des élèves et en même temps de pouvoir mieux cibler leurs besoins, tout en m'éloignant d'un enseignement purement frontal.

Au début, en tant que professeur débutant, il est très difficile de parvenir à se détacher de cette manière d'enseigner, de peur de perdre le contrôle de cette gestion de classe encore fragile que nous venons de passer les quelques premiers mois à installer péniblement. De plus, cela demande beaucoup d'énergie à mettre en place les premiers temps car il faut souvent répéter la même chose, rappeler les règles de fonctionnement... Parfois, les ateliers ne se déroulent pas exactement comme prévu car un élève monopolise notre attention ou encore parce qu'un jeu ne se déroule pas aussi bien que nous l'avions imaginé, mais on s'adapte et on se rend compte que ce n'est pas plus difficile que lorsqu'il se passe le même genre d'incident en situation d'enseignement frontal. Progressivement, chacun trouve son rythme dans cette nouvelle organisation : l'enseignant apprend à lâcher-prise et les élèves apprennent à être autonomes. Les bénéfices ne sont pas tout de suite visibles mais, petit à petit, on se rend compte que les sollicitations des élèves durant les temps d'autonomie sont moins nombreuses, qu'un élève en difficulté a eu le déclic sur une notion lors d'un atelier guidé... et surtout que l'enseignant connaît bien mieux ses élèves, ce qui lui permet d'adapter son enseignement et surtout d'apporter des remédiations avant qu'un élève ne soit complètement perdu et découragé sur une notion. Mon expérience a été de courte durée et il faudrait bien sûr la prolonger pour en tirer des conclusions plus précises mais ces premières observations et ces premiers résultats me confortent dans ce choix.

Je sais maintenant qu'il existe autant de manières d'enseigner que de professeurs. Chacun doit trouver une manière d'enseigner qui s'accorde à la fois à sa personnalité, mais également et surtout à son public car il ne faut pas oublier que chaque classe, chaque élève sont différents. Je ressors de cette expérience un peu plus forte car je sais maintenant que je suis capable à mon petit niveau de laisser place à la différenciation dans ma manière d'enseigner. J'ai appris et je retiens avant tout que différenciation rime avec adaptation et donc que le professeur des écoles doit se réinventer chaque jour. C'est d'ailleurs ce que nous démontre encore une fois le contexte actuel d'enseignement à distance qui vient bouleverser totalement notre manière d'enseigner.

Un nouveau défi de taille s'offre à nous...

Conclusion

Il existe de nombreux dispositifs permettant d'accéder à la différenciation au sein d'une classe.

Quel que soit le dispositif retenu, il conviendra surtout de se rappeler qu'il est indispensable de développer les conditions favorables à sa mise en œuvre : l'autonomie, la coopération entre les élèves et la motivation. Pour cela, le professeur doit, avant toute chose, apprendre à connaître ses élèves pour adapter son enseignement, mais le professeur doit également s'adapter au contexte. La période de confinement que nous vivons actuellement en raison de la pandémie mondiale de Covid-19 est inédite. L'enseignement à distance peut renforcer les inégalités sociales entre les élèves puisqu'ils ne disposent pas tous du même accès aux nouvelles technologies. Dans ce contexte, le ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer, a rappelé l'importance du rôle des professeurs des écoles pour pallier à ces inégalités en insistant notamment sur « leur fonction éducative de nature profondément sociale ». Il a également souligné l'enjeu de la rentrée prochaine : « réussir une plus grande personnalisation pour tous nos élèves ».

L'heure est donc plus que jamais à la différenciation !

Bibliographie

Académie de Paris (2019). https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1908395/les-differentes-formes-de-differentiation le 20/04/20.

Astolfi, J. P. (1995). Essor des didactiques et des apprentissages scolaires.

Battut, É., & Bensimhon, D. (2018). *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée en Cycle 2*. Retz.

Blanchard, C. (2017). <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-cooperation-c-est-politique> le 21/08/2017.

Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. ESF Sciences Humaines.

Gaudreau, N. (2019). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.

Lahire, B. (2001). La construction de l'«autonomie» à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161.

Larcher, A., Laversanne, E., Michel, A., Onyszko Leclair, A. & Walker, S. (2019). *Enseigner en classe flexible*. Retz.

Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.

Meirieu, P. (2018). *La Riposte*. Autrement.

Perrenoud, P. (2015). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF Sciences Humaines.

Perrenoud, P. (2016). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF éditeur,.

Prairat, E. (1999). *Penser la sanction: les grands textes*. Editions L'Harmattan.

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage, terrains*. Paris. Messidor, éditions sociales.

Annexes

Règles de fonctionnement spécifiques aux ateliers

- > Les règles de la classe s'appliquent durant les ateliers en autonomie.
- > Les déplacements sont possibles uniquement pour les responsables de groupe.

Au début de l'atelier :

- Le responsable du groupe prend la bannette et l'écriteau de l'atelier à effectuer
- Je vérifie le numéro de l'atelier sur l'écriteau puis je regarde la consigne affichée
- Je me mets au travail dans le silence
- Si je travaille sur une feuille, je note tout de suite mon nom, mon prénom et la date

Durant les ateliers en autonomie, je ne peux pas :

- Déranger la maitresse
- Me déplacer
- Bavarder avec mes camarades

Si je suis bloqué sur un exercice, je peux (dans l'ordre) :

- Relire attentivement la consigne
- Utiliser le matériel à disposition s'il y en a
- Regarder la leçon correspondante
- Faire un signe au responsable de mon groupe pour qu'il vienne m'aider
- Passer à l'exercice suivant

Si j'ai terminé en avance, je peux (dans l'ordre) :

- Terminer une fiche ou un exercice non effectué lors d'un autre atelier
- Apprendre, revoir ou illustrer une poésie
- Revoir les mots de la semaine (je peux les écrire sur mon cahier de brouillon)
- Relire mes leçons de la semaine
- Lire un livre qui est dans mon casier
- Faire mon cahier d'autonomie ou un mandala qui est dans mon casier

Si je n'ai pas terminé au moment du changement d'atelier :

- Je change tout de même d'atelier avec les autres élèves de mon groupe
- Je pourrai reprendre mon travail plus tard si j'ai terminé plus rapidement un autre atelier (bannette « travail en cours »)

A la fin du temps de l'atelier :

- Je range le matériel utilisé (je vérifie qu'il ne manque aucune pièce s'il s'agit d'un jeu)
- Si je dois rendre un travail, je le dépose dans la bannette « travail terminé »
- Si je n'ai pas terminé un travail, je le dépose dans la bannette « travail en cours »
- Si c'est un travail sur le cahier du jour, je le dépose ouvert à la bonne page sur le banc

Année universitaire 2019-2020

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : La différenciation en élémentaire

Auteur : MéliSSa GRADEL

Résumé :

Comment mettre en place une différenciation pédagogique efficace en classe élémentaire ? Cet Écrit Scientifique Réflexif met en avant trois leviers d'action pour y parvenir : le développement de l'autonomie des élèves, la coopération entre eux et leur niveau de motivation. L'objectif de l'étude est de tester deux de ces leviers à travers la mise en place d'ateliers : le développement de l'autonomie et de la coopération entre les élèves. Concernant la méthodologie, nous avons choisi d'observer quelques élèves de la classe grâce à une grille d'observation établie à partir d'indicateurs quantitatifs. Les résultats montrent que les ateliers permettent de développer l'autonomie politique et cognitive des élèves mais sont plus nuancés quant au développement de la coopération.

Mots clés : Gestion de classe, différenciation pédagogique, autonomie cognitive, autonomie politique, coopération, motivation, cycle 2, ateliers.

Summary :

How to set up an effective differentiated instruction in elementary class? This thesis highlights three levers of action to achieve this: the development of student autonomy, cooperation between them and their level of motivation. The objective of the study is to test two of these levers through the establishment of workshops : the development of autonomy and cooperation between students. Regarding the methodology, we chose to observe few students in the class thanks to an observation grid established using quantitative indicators. The results show that the workshops allow students to develop political and cognitive autonomy but are more nuanced as regards the development of cooperation.

Key words : Classroom management, differentiated instruction, cognitive autonomy, political autonomy, cooperation, motivation, elementary class, workshops.