



HAL
open science

Les ateliers : un dispositif pédagogique permettant la réussite de tous les élèves ?

Mathilde Carquin

► To cite this version:

Mathilde Carquin. Les ateliers : un dispositif pédagogique permettant la réussite de tous les élèves ?. Education. 2022. dumas-03723970

HAL Id: dumas-03723970

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03723970>

Submitted on 15 Jul 2022

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 2021-2022

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

**LES ATELIERS : UN DISPOSITIF PEDAGOGIQUE
PERMETTANT LA REUSSITE DE TOUS LES
ELEVES ?**

Mots clefs : Ateliers, Autonomie, Tutorat, Coopération

Présenté par : Mathilde CARQUIN

Encadré par : Florent PASQUIER

Remerciements

Je voudrais dans un premier temps remercier, mon directeur de mémoire M. PASQUIER professeur à Sorbonne Université, pour m'avoir encadrée, orientée, aidée, et conseillée.

J'adresse également mes sincères remerciements à Madame Jessica BAGLIONI, enseignante et maitre-formatrice, pour sa patience, sa disponibilité, sa bienveillance et ses judicieux conseils tout au long de l'année, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens à remercier Samuel, mon binôme cette année, pour son écoute, sa disponibilité et son soutien ainsi que toute l'équipe pédagogique de notre école pour ses conseils, ses encouragements et l'excellent accueil qui nous a été réservé.

Je remercie tous les professeurs, intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de répondre à mes questions durant mes recherches.

Enfin, je remercie ma famille qui m'accorde une confiance et un soutien inestimables.

Remerciements	2
Introduction.....	4
1. L'hétérogénéité dans les classes : quelles implications pour les enseignants ?.....	5
1.1 Expliquer l'hétérogénéité des élèves dans les classes	5
1.1.1 Un constat anthropologique : les élèves sont tous différents	5
1.1.2 Une pluralité des origines socio-culturelles	7
1.1.3 Les raisons historiques de l'hétérogénéité : la massification du système éducatif	7
1.2 Une réponse à cette hétérogénéité : la différenciation pédagogique.....	9
1.2.1 Les fondements de la différenciation pédagogique	9
1.2.2 Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?	10
1.2.3 Les conditions de la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique en classe ...	10
1.3 Le développement de l'autonomie des élèves : un levier pour la différenciation pédagogique	11
1.3.1 Qu'entend-on par « autonomie » ?	11
1.3.2 Qu'est-ce qu'un élève autonome ?	12
1.3.3 Former les élèves à devenir autonomes : l'autonomie dans les programmes d'enseignement.....	12
1.4 Favoriser l'autonomie et différencier l'enseignement avec un dispositif : les ateliers ...	13
1.4.1 Le concept d'ateliers et leur place dans les enseignements.....	13
1.4.2 Pourquoi mettre en place des ateliers ?	14
1.4.3 La gestion des ateliers par l'enseignant : ateliers dirigés	15
2. La mise en place des ateliers dans la classe des CM1A	16
2.1 Réflexions préalables à la mise en œuvre du dispositif	16
2.1.1 L'organisation spatiale et la ritualisation des ateliers	16
2.1.2 L'organisation matérielle	17
2.1.3 La constitution des groupes de travail	18
2.1.4 Quelles activités proposer aux élèves pendant les ateliers ?	19
2.1.5 Quelles implications pour l'enseignante ?.....	21
2.2 Les outils mis en place pour favoriser l'autonomie des élèves	22
2.2.1 Les affichages de la classe et les cahiers de référence	22
2.2.2 Les outils d'auto-correction et autres aides	22
2.2.3 La formation des tuteurs.....	23
2.3 Les outils pour analyser le fonctionnement des dispositifs.....	24
2.3.1 Des séances de régulation en EMC	24
2.3.2 Des grilles d'observation du comportement des élèves	25
2.3.3 Des questionnaires à destination des élèves	26
2.4 Analyse des résultats obtenus avec la mise en place du dispositif « ateliers »	26
2.4.1 Évolution de l'autonomie des élèves au cours de l'année.....	26
2.4.2 L'évolution du climat de la classe avec la mise en place des ateliers	36
2.4.3 Des élèves acteurs de leurs apprentissages : quels progrès dans leurs travaux ? .	37
2.4.4 Les inconvénients du dispositif ateliers.....	38
Conclusion : Retour sur les hypothèses de départ.	39
Bibliographie	41
Annexes :.....	42

Introduction

Cette année d'alternance en tant que professeure des écoles stagiaire a été très riche puisqu'elle m'a permis de faire un lien entre les connaissances théoriques dispensées à l'université, notre pratique de classe, et les observations effectuées durant les stages. Lors de ces différentes expériences j'ai pu faire le constat des problématiques rencontrées par les enseignants du premier degré : la grande hétérogénéité des élèves dans les classes, la nécessité de différencier les pratiques pédagogiques, la motivation des élèves, et leur autonomie.

J'ai été affectée, avec mon binôme, dans une école du 14^{ème} arrondissement de Paris et chargée d'une classe de CM1 avec 27 élèves. Le profil de cette classe résulte de la création par ailleurs de deux double-niveaux, un CE2/CM1 et un CM1/CM2. Il nous a été précisé que ces classes requéraient des élèves autonomes, capables de suivre les enseignements sans bénéficier de l'attention constante de l'enseignante. Ainsi dès les premières semaines, j'ai pu observer une grande hétérogénéité du niveau des élèves : G. qui décode plus qu'il ne lit et écrit encore en phonétique, N. accompagné 9h par deux AESH au lieu de 21h qui ne se lance pas dans le travail sans l'aide d'un adulte, des élèves qui ont besoin de se rassurer à qui il faut réexpliquer les consignes, et des élèves qui terminent rapidement leur tâche en demandant ce qu'ils peuvent faire. Je me suis donc interrogée sur la manière d'apporter une aide spécifique aux élèves en difficulté pour leur permettre de progresser, renforcer leur motivation et ainsi éviter le décrochage scolaire. Dès les premières semaines j'ai cherché à adapter les supports de travail et à me détacher du groupe classe lors des exercices écrits pour aider ces élèves sur la table de besoin. Cet îlot en fond de classe, regroupait ainsi des élèves rencontrant ponctuellement une même difficulté, recevant l'aide spécifique de l'enseignante. Ainsi, je me suis rendue particulièrement disponible pour les plus fragiles scolairement qui me semblaient avoir le plus besoin de moi. Cependant, ce dispositif de différenciation n'était que partiellement efficace car par ailleurs, de nombreux élèves me sollicitaient pour des questions pratiques (le matériel à utiliser, la présentation attendue, que faire lorsque le travail est terminé ? ...) et pour des étayages afin de dépasser une difficulté. Les allers-retours entre le groupe de besoin et les autres élèves rendaient difficile la gestion de la classe. Cette situation m'a permis de constater que l'autonomie n'est pas innée et qu'il est nécessaire d'apprendre aux élèves à devenir autonomes en leur donnant les outils pour s'affranchir de l'aide permanente de l'enseignante. De plus, je me suis rapidement aperçue que les élèves les plus « à l'aise » face au travail demandé, souvent les plus rapides dans l'exécution de la tâche, avaient également besoin d'être sollicités pour avancer et progresser. A ces élèves, il était proposé de terminer un travail non achevé, d'illustrer

une poésie ou de lire silencieusement. Cependant j'ai pu observer au fil du temps qu'ils manifestaient des signes d'ennui face à ces mêmes activités. J'ai ainsi été amenée à réfléchir aux différents dispositifs qui favoriseraient d'une part l'autonomie des élèves et permettraient à chacun de progresser à son rythme en recevant l'aide dont il a besoin. En m'inspirant des observations réalisées pendant les stages dans les classes des maitres formateurs, je me suis donc demandée :

Dans quelle mesure le dispositif des ateliers permet-il la réussite de tous les élèves ?

Pour répondre à cette question, je mettrai en place les ateliers dans ma classe pendant trois semaines en février et quatre semaines en avril. Sur cette courte durée, le dispositif requiert une organisation réfléchie en amont qui sera amenée à évoluer pour s'adapter aux mieux à la réalité de classe. Pour guider mon travail, j'émetts les hypothèses suivantes :

- **Première hypothèse** : Le travail en ateliers favorise l'autonomie des élèves et l'entraide ce qui permet à l'enseignant de se dégager du groupe classe pour aider les plus en difficulté.
- **Deuxième hypothèse** : Le travail en ateliers renforce la motivation des élèves face à leur travail en leur permettant de progresser à leur rythme et d'être acteurs de leurs apprentissages.

Pour tester et vérifier ces hypothèses, je m'appuierai sur les formations dispensées en master et sur mes lectures pour développer la partie théorique. Après avoir défini l'hétérogénéité des élèves, la différenciation pédagogique et l'autonomie ; j'évoquerai la mise en place du dispositif en classe. Enfin, j'analyserai l'évolution du comportement des élèves, ainsi que ma pratique pédagogique pour valider ou invalider mes hypothèses.

1. L'hétérogénéité dans les classes : quelles implications pour les enseignants ?

1.1 Expliquer l'hétérogénéité des élèves dans les classes

1.1.1 Un constat anthropologique : les élèves sont tous différents

L'hétérogénéité au sein des classes peut s'expliquer de différentes façons. Premièrement, nous faisons le constat qu'aucun enfant ne se développe au même rythme. Selon la théorie du psychologue Jean Piaget l'enfant se développe en suivant différents stades. Ces stades montrent que les capacités des élèves se construisent progressivement, par paliers, avec

des moments de latence même parfois de régression. Leur évolution ne suit donc pas le rythme des années de façon chronologique. Ainsi pour Eric BATTUT (2006) « chaque enfant, en fonction de variables internes (son propre développement et sa perception de lui-même) mais aussi externes (le contexte social qui l’entoure) évolue à son propre rythme. » Les classes organisées selon le critère de l’âge accueillent donc des élèves de maturité différente. Il faut ajouter que les élèves ne maîtrisent pas de la même façon les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, compétences définies par Caspar en 1999. De plus, ils n’apprennent pas tous de la même façon. Les postulats de Robert Burns en 1971 permettent de caractériser l’hétérogénéité psychologique des élèves :

« Il n’y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n’y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n’y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d’étude.

Il n’y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n’y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.

Il n’y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d’intérêts.

Il n’y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts ».

A ces différents modes d’apprentissage, s’ajoute comme le souligne Camille Predhumeau « l’hétérogénéité cognitive, autrement dit le développement et les capacités intellectuelles de chaque enfant. »¹ En effet, les enseignants côtoient des élèves à besoins éducatifs particuliers : des élèves en situation de handicap, dont l’inclusion est favorisée depuis 2005², et de plus en plus fréquemment des enfants ayant des troubles du spectre autistiques, des troubles dys parmi lesquels on trouve la dysphasie (entraînant des troubles du langage oral qui touchent aussi bien la production et la compréhension), la dyslexie-dysorthographe qui engendre des troubles du langage écrit, la dyslexie mixte affectant l’orthographe et la compréhension, entraînant un encodage illisible et la dyscalculie (aussi appelée trouble du raisonnement logico-mathématique) ou encore des troubles de l’attention, c’est-à-dire une difficulté à rester concentré sur la tâche.

Nous sommes également confrontés à des élèves nouvellement arrivés en France qui doivent s’adapter à un nouveau système scolaire et bien souvent à une nouvelle langue. Enfin, certains élèves appartenant à la communauté des gens du voyage fréquentent l’école épisodiquement ce

¹ C.PREDHUMEAU (2020), *Les ateliers autonomes en CM1, M2 MEEF*, Versailles, p. 11

² Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

qui perturbe la continuité pédagogique. Ce panel d'élèves qui compose les classes prouve bien qu'ils sont par nature tous différents.

1.1.2 Une pluralité des origines socio-culturelles

Tous les élèves n'ont pas la culture de l'école. Philippe Perrenoud dans *L'organisation du travail, clef de toute pédagogie différenciée* (2012) indique « que le développement intellectuel et affectif des enfants », « leurs aptitudes et dispositions à apprendre sont fortement liés à [leurs] conditions de vie et d'éducation familiale ». En effet, chacun d'eux vient d'une famille qui a une origine, une culture et une histoire différente. Ainsi, selon le sociologue suisse dans un « système éducatif unifié, la diversité des cultures est présente dans chaque école [qui] ont toutes la même mission : faire accéder tous leurs élèves à la même culture de base. » Enfin, Philippe Perrenoud soutient qu'il existe une culture de l'école « très proche de la culture familiale de certains élèves, issus des classes moyennes et supérieures et du coup très éloignée de la culture des classes populaires. » Cette distance avec la culture de l'école a un impact sur le comportement et le rapport au savoir des élèves. En effet, selon les élèves le savoir peut être envisagé comme :

- Une activité : savoir c'est répondre, effectuer les exercices, travailler, obéir à la consigne. C'est donc faire une activité. Ainsi, apprendre n'a pas de sens et est un processus extériorisé. S'ils savent les élèves font, sinon ils ne font pas.
- Un rapport à autrui : savoir c'est se positionner face aux pairs, à l'enseignant ou aux parents. L'enfant est ainsi tributaire de l'affect et de la médiation adulte.
- Quelque chose d'indépendant de soi, d'objectivé et d'intériorisé : le savoir fait sens en lui-même. Il peut être important sans être obligatoirement utile.

En résumé, les élèves issus des milieux socio-culturels les plus favorisés sont souvent plus connivents avec les normes scolaires que leurs camarades. Ce constat conforte l'idée d'une inégalité entre les élèves et apporte un autre éclairage sur leur hétérogénéité.

1.1.3 Les raisons historiques de l'hétérogénéité : la massification du système éducatif

Celle-ci résulte également d'un processus historique et s'est mise en place au fil du temps. Jusque dans les années 1970, la question de l'hétérogénéité dans les classes ne se posait

pas comme aujourd'hui. A partir des lois Ferry (1882) les élèves, selon leur sexe mais aussi leur appartenance sociale, fréquentaient des établissements scolaires différents et n'étaient pas soumis aux mêmes curricula. La réforme Berthoin de 1959 unifie les enseignements primaires et tous les élèves jusqu'à onze ans fréquentent un même type d'établissement. Ainsi, les enseignants du premier degré sont confrontés les premiers à l'hétérogénéité des élèves dans les classes. Il s'agit là d'une des premières mesures de massification du système dont l'objectif est de permettre à une classe d'âge de prolonger ses études obligatoires pour augmenter le niveau d'éducation. Cependant, c'est surtout la création du collège unique (1977) qui institue une « démocratisation » de l'enseignement secondaire, désormais ouvert à tous les élèves de l'école primaire qui va bouleverser le système éducatif. Désormais le traitement des différences entre les élèves n'est plus institutionnel mais pédagogique. Les enseignants accueillent dans les classes tous les élèves avec leurs difficultés et sont confrontés à une grande hétérogénéité sociale de leur public. L'objectif du ministre de l'Éducation Haby, avec la réforme de 1975, est l'égalité des chances en dispensant un même enseignement à tous. Néanmoins, l'élève doit s'adapter à l'enseignement et les différences entre les élèves, bien qu'effectives, ne sont pas réellement prises en compte. Plusieurs réformes se sont succédé, favorisant la prise en compte de l'hétérogénéité scolaire. La loi d'orientation sur l'éducation (Loi Jospin, 1989) place l'élève au centre de milieu éducatif. L'enseignement primaire est organisé en cycles et l'intégration des élèves en situation de handicap est favorisée. Enfin, la loi de Refondation pour l'école de la République de 2013 dite « loi Peillon » pose les jalons d'une école inclusive en s'appuyant sur le principe d'éducabilité : « Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ». Elle précise aussi que l'école « Veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans distinction. » (Loi de 2013).

Ainsi, selon les mots de Philippe Perrenoud, « il faut faire le deuil d'une classe homogène, lieu d'apprentissage collectif, où tous les élèves font la même chose sous la direction d'un maître dispensant un enseignement unique. » L'école accepte les différences comme une diversité et c'est désormais à elle de s'adapter aux élèves pour leur permettre d'apprendre et de progresser. Il s'agit donc bien d'éduquer ensemble des élèves différents dans le cadre d'une école inclusive, ce qui passe par la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

1.2 Une réponse à cette hétérogénéité : la différenciation pédagogique

1.2.1 Les fondements de la différenciation pédagogique

Si la prise en compte des différences est une injonction institutionnelle aujourd'hui pour réduire les inégalités entre les élèves, celle-ci n'a pas toujours été une priorité du système éducatif. Le philosophe Pierre Bourdieu dans *Les Héritiers* met en exergue l'inégalité socio-culturelle qui dépend du milieu familial (Pierre BOURDIEU, 1964). Pour lui il existe une forme de déterminisme, contre lequel l'école doit lutter. Cependant, il indique dans *l'École conservatrice* (1966), que le manque de prise en compte des inégalités sociale entre les élèves à l'école induit des inégalités scolaires. Grâce à ses travaux, l'idée que les élèves partiraient sur une même « ligne de départ » à l'école a été remise en cause et le système méritocratique qui prévalait a été considéré comme obsolète. Ainsi, des pédagogies compensatoires ont vu jour dans les années 1960, 1970 pour mieux prendre en compte les différences entre élèves et « donner à chacun ce dont il a besoin ». Dans le contexte de massification du système induit par la loi Haby de 1975 et le collège unique, Louis Legrand, professeur en sciences de l'éducation, propose l'idée d'une « nécessaire différenciation rationnelle de la pédagogie ». Celle-ci cherche à répondre au « conflit insupportable entre la diversité des publics présents dans les classes hétérogènes et l'unité réalisée des programmes et des méthodes ». (LEGRAND, 1984) En 1989, la nouvelle loi d'orientation qui propose de « placer l'élève au centre du système éducatif » prescrit la pédagogie différenciée comme un « moyen de prendre en compte les besoins particuliers de l'enfant et ses manières personnelles d'appréhender le savoir. » (BATTUT, 2018) Depuis, les textes institutionnels prescrivent cette pédagogie différenciée. La compétence P3 du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation stipule que l'enseignant doit : « Construire, mettre en œuvre, et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » ce qui implique de « différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins particuliers de chacun » et « d'adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers. »³ Réfléchir à une différenciation pédagogique relève donc bien d'une mission de l'enseignant, prescrite par l'institution pour répondre à l'hétérogénéité des élèves et pour permettre la réussite de tous.

³ Référentiel de compétences des métiers du professorat et des personnels d'éducation, repéré à : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

1.2.2 Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?

Selon l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, la pédagogie différenciée est la « démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs ». (MINIAC, 1989) L'objectif de la différenciation pédagogique est donc de permettre à tous les élèves d'acquérir les savoirs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, en vigueur à la rentrée 2016, en gardant un niveau d'exigence élevé pour chacun d'eux. A. Forget, dans le rapport du CNESEO explique qu'il est nécessaire de différencier pour « répondre à des besoins préalablement identifiés chez les élèves » et pour « amener chacun au maximum de son potentiel. » (CNESEO, 2017) L'enseignant qui différencie sa pédagogie tient compte de la dimension personnelle de l'apprentissage et dès lors conçoit une richesse de dispositifs ajustables, un climat de travail bienveillant propice aux apprentissages, et innove pédagogiquement. Ainsi, l'idée force de la pédagogie différenciée est de diversifier et de s'adapter aux élèves tout en étant convaincu de « l'éducabilité » (Meirieu, 2008) et de l'intelligence de chacun.

1.2.3 Les conditions de la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique en classe

Si les chercheurs et pédagogues s'accordent sur les définitions générales du concept de la différenciation, des spécificités surgissent quant à sa mise en œuvre concrète. En effet, il n'existe pas de définition opérationnelle précise, et les réponses apportées sont nombreuses. Comme le souligne le rapport du CNESEO (2017), il n'y pas de « recette efficace » mais un panel de pratiques pédagogiques. Les enseignants peuvent donc rencontrer des difficultés à mettre en œuvre du fait de la multiplicité des modèles et des démarches. Pour pouvoir la mettre en œuvre en classe, il faut donc tout d'abord bien connaître ses élèves pour identifier les besoins de chacun. Pour cela, l'enseignant doit s'appuyer sur des instruments d'évaluation précis dont le type s'accorde avec les objectifs poursuivis. De plus, comme le rappelle Eric Battut, (2018), il est nécessaire de fixer les mêmes objectifs pour tous les élèves car « rien n'est plus éloigné de la différenciation que l'idée d'une adaptation des programmes à la baisse. » Cela implique un niveau d'exigence élevé quel que soit le type d'élèves et d'établissement. L'enseignant doit également s'attacher à expliciter son enseignement, les attendus d'apprentissage et les codes de l'école pour ne pas creuser davantage les inégalités et permettre aux élèves plus éloignés de la

norme scolaire d'y avoir accès. Pour le jury de la conférence du CNESEO en 2017, cela passe par l'énoncé clair des objectifs d'enseignement, des synthèses régulières, des retours aux consignes et des bilans réguliers. Enfin, la pédagogie différenciée doit s'appuyer sur le groupe social. Pour Eric Battut, « la pédagogie différenciée ne vise pas une individualisation des parcours. Tout le temps de travail individualisé doit être contrebalancé de temps de travail collectif ou d'échanges entre pairs ayant des compétences hétérogènes. » En effet, les jurys de la conférence du CNESEO mettent en garde contre le travail tout individualisé qui risque de créer une école à deux vitesses en demandant moins aux élèves rencontrant des difficultés. Ils soulèvent également un écueil qui est de se concentrer davantage sur les élèves en difficulté alors qu'il convient « d'organiser des apports individuels pour tous les élèves. » (CNESEO 2017) Si travailler en différenciation nécessite généralement que l'enseignant se rende disponible pour les élèves qui en ont le plus besoin, cela implique de gérer les élèves « experts » en leur confiant des tâches autonomes. (BATTUT, 2018)

1.3 Le développement de l'autonomie des élèves : un levier pour la différenciation pédagogique

Certains élèves comprennent très vite les objectifs du travail demandé, et répondent facilement aux questions qui leur sont posées. Cette rapidité d'exécution implique de l'attente pour ces élèves une fois la tâche effectuée ce qui peut conduire à un ennui, qui, trop souvent répété peut avoir des lourdes conséquences telles que la démobilisation où le dégoût de l'école. Cela concerne également les élèves intellectuellement précoces, curieux et avides de connaissances. Pour gérer ces élèves, l'enseignant ne peut pas leur donner des activités occupationnelles afin de combler leur attente, mais leur donner du travail à faire en autonomie. Cette compétence transversale qui n'est pas spontanée doit être travaillée régulièrement pour se développer et s'affiner.

1.3.1 Qu'entend-on par « autonomie » ?

Selon Eric Battut et Daniel Bensimhon, l'autonomie est « la capacité à décider sans se référer à un pouvoir central » ce qui, adapté à un contexte scolaire, induit « 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. » Cette autonomie s'acquière avec une certaine maturité. L'élève doit

comprendre pourquoi il travaille et en quoi la tâche lui sera bénéfique. Il faut donc que celle-ci ait du sens, qu'elle vise un objectif, et qu'elle développe l'intérêt de l'élève. Pour Philippe Meirieu, dans son article « Autonomie » issu de son *Dictionnaire du vivre ensemble* (2019), l'enseignant, en tant que spécialiste des apprentissages scolaires, a la « responsabilité de former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire », ce qui implique qu'il doit « à la fois faire acquérir des connaissances à l'élève et le rendre indépendant de nous dans l'usage qu'il fait de ce que nous lui permettons d'acquérir ».

1.3.2 Qu'est-ce qu'un élève autonome ?

Philippe Meirieu, dans son *Dictionnaire du vivre ensemble*, décrit les comportements d'un élève autonome. Pour lui, cet élève doit être capable : « de lire et de comprendre les consignes » (ce qui doit faire l'objet d'un apprentissage), « de se fixer un objectif et se donnant les moyens pour y parvenir et évaluer le résultat », « d'organiser son travail, de réunir les instruments nécessaires, de préparer sa table de travail », « de surmonter la difficulté sans forcément recourir à l'adulte, en cherchant les renseignements au bon endroit. » Il doit également savoir « mener une recherche, faire des brouillons et les relire en adoptant une distance critique », « analyser un échec, chercher pourquoi telle ou telle méthode n'a pas été efficace. » L'élève autonome est capable « d'apprendre et de savoir quand il sait, il peut organiser un travail de groupe et choisir ses partenaires de travail en fonction de l'objectif visé. » Il « écoute les autres et prend la parole en étant compris et convaincant » Il sait « se déplacer dans la classe pour chercher un renseignement ou un document sans avoir à demander l'autorisation et sans gêner ses camarades. » Enfin, il se « met au travail en l'absence du professeur. » En résumé, les élèves autonomes sont donc ceux qui gèrent seuls leur travail, en prenant des initiatives et en pensant par eux même.

1.3.3 Former les élèves à devenir autonomes : l'autonomie dans les programmes d'enseignement

Les instructions officielles pour chaque cycle évoquent l'apprentissage de l'autonomie. Le Socle Commun de Connaissance de Compétence et de Culture qui définit les finalités de la scolarité obligatoire a pour objectifs de « donner 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. »⁴ Pour cela, le domaine 2 « *Des méthodes pour penser et communiquer* » veut permettre « à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie ».⁵ C'est en maîtrisant des outils et des méthodes pour apprendre que les élèves « développent l'autonomie et les capacités d'initiative et s'impliquent dans le travail commun, l'entraide et la coopération. » Enfin le domaine 3 du Socle rappelle que l'école a la mission de faire acquérir aux élèves leur « capacité à juger par [eux-mêmes], en même temps que le sentiment d'appartenance à la société » en s'appuyant notamment sur la pratique de débats philosophiques où chacun peut exprimer librement ses opinions et écouter celles des autres. Finalement, comme le rappelle Cécile Laloux, dans l'introduction de *Construire l'autonomie des élèves* (2015) « la construction de l'autonomie est une des principales missions de la maternelle et de l'école élémentaire », mais « rendre les élèves autonomes, ce n'est pas les laisser se débrouiller seuls, c'est leur permettre de pouvoir résoudre des situations-problèmes, de choisir, d'essayer et de prendre des initiatives. » Elle ajoute également que « l'acquisition de l'autonomie est un moyen au service des apprentissages pour organiser un travail individualisé ou différencié, pour organiser un travail de groupe efficace, pour libérer l'enseignant et lui permettre la prise en charge d'élèves ou de groupes identifiés ». Il revient donc aux enseignants de mettre en place dans leur classe des dispositifs qui permettront aux élèves d'apprendre à devenir autonomes.

1.4 Favoriser l'autonomie et différencier l'enseignement avec un dispositif : les ateliers

1.4.1 Le concept d'ateliers et leur place dans les enseignements

Le dispositif peut être défini comme une approche pédagogique où les élèves sont appelés à travailler seuls ou en équipe via des activités requérant de l'équipement et une organisation spécifique. (LEGENDRE, 1993) Celui-ci est mis en place avec un nombre d'élèves limité réunis dans un même espace autour d'un matériel mis à leur disposition, dans un temps

⁴ Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, décret n°2015-372 du 31-3-2015 – J.O. du 2-4-2015 repéré à : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

⁵ Ibid.

de travail précis, avec un contrat de travail déterminé de manière explicite. Ces ateliers sont l'occasion de faire travailler une même compétence à plusieurs élèves avec des modalités et des objectifs variés. (Groupe de travail de l'IND-E d'Angers, 2021) Un tel dispositif n'est pas destiné à devenir une modalité d'enseignement privilégiée, comme le rappelle Éric Battut, mais il peut être mis en place durant différentes phases d'apprentissages : la phase de découverte ou de recherche, la phase d'entraînement pour renforcer les connaissances des élèves ou encore comme une stratégie de remédiation pour consolider un savoir qui n'est pas encore complètement acquis. Le travail en ateliers, particulièrement répandus dans les classes de maternelle, offre aussi de nombreux avantages en cycle 3.

1.4.2 Pourquoi mettre en place des ateliers ?

Premièrement, grâce au nombre restreint d'élèves au sein de chaque atelier, aux différentes modalités de travail et aux supports de travail variés, ces ateliers favorisent la différenciation pédagogique. Cette organisation en petits groupes « offre la possibilité essentielle pour l'enseignant de pouvoir approcher de façon efficace un groupe restreint d'élèves ». (BATTUT, 2018) L'enseignant peut donc se fixer sur l'un des ateliers, selon la complexité de la tâche proposée ou suivant les élèves qui le composent. En se mettant à disposition d'un groupe rassemblant entre 3 et 7 élèves, l'enseignant peut ainsi leur apporter l'aide spécifique dont ils auraient besoin, en reformulant, explicitant les consignes et objectifs, ou en régulant les échanges du groupe pour inviter les élèves à s'écouter. Il crée ainsi les conditions d'un étayage qui favorise l'acquisition de savoirs et savoirs faire, qu'il est plus difficile à mettre en place en classe entière. En permettant ainsi aux élèves d'échanger entre eux, d'argumenter et d'exprimer leur avis, l'enseignant se place en tant que médiateur dans une posture d'accompagnement. (BUCHETON, 2013). Tous les élèves peuvent ainsi trouver leur place dans ce dispositif plus souple où l'erreur est considérée comme un levier d'apprentissage et discutée notamment dans le bilan en fin d'activité. L'enseignant peut également se consacrer à l'observation du comportement des élèves et de leur progression grâce à des observables ciblés, pour envisager si nécessaire une remédiation.

De plus, si l'enseignant se fixe dans un atelier dirigé, les autres groupes travaillent en autonomie. Cela implique que la tâche qui leur est confiée est claire avec des objectifs explicites. Pour concevoir ses ateliers autonomes, l'enseignant doit tenir compte de la ZPD (Zone Proximale de Développement) caractérisé par Vygotski comme étant « un espace mental entre le connu et le nouveau » en proposant des tâches ni trop simples, ni trop compliquées,

mais suffisamment résistantes pour éviter le décrochage de certains élèves. Il tient compte de ce que les élèves savent déjà et donc de ce qu'ils peuvent faire seuls. Enfin, les ateliers n'impliquent pas nécessairement des tâches complémentaires avec une restitution collective. Une même tâche peut être confiée à des élèves d'un même groupe ce qui permet de favoriser l'entraide entre pairs dans des groupes hétérogènes. Ainsi travailler en groupes restreints favorise les interactions ce qui produit un effet « vicariant » défini par Albert Bandura comme « l'observation d'un élève par un autre permettant à celui-ci de tirer profit de l'apprentissage mené par l'autre élève, comme s'il en avait été l'acteur lui-même ». Ce mimétisme permet l'apprentissage de nouvelles compétences.

1.4.3 La gestion des ateliers par l'enseignant : ateliers dirigés

L'enseignant peut donc varier ses postures selon les ateliers proposés : soit en se fixant dans un atelier dirigé ce qui implique un certain lâcher prise de sa part concernant les autres ateliers autogérés par les groupes d'élèves, soit en étant mobile au sein de chaque groupe dans une posture d'accompagnement. Cette posture, définie par Dominique Bucheton comme « une combinaison momentanée de gestes pour s'emparer de la tâche » est flexible pour l'enseignant ce qui influe également sur la posture des élèves. Le tableau ci-dessous, proposé par D. Bucheton dans son ouvrage *Les gestes professionnels et le jeu de postures de l'enseignant dans la classe*, met en relation la posture de l'enseignant et celle de l'élève.

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

La posture adoptée par l'enseignant dépend fortement de la composition des groupes (hétérogènes ou homogènes). Même s'il se fixe dans un groupe, il doit rester vigilant à ce qui se passe dans les autres ateliers. Il est donc nécessaire de mettre en place des moments de

micro-régulation pour avoir un regard sur les ateliers autonomes. L'enseignant doit pouvoir lancer les élèves de son atelier dirigés dans la tâche pour qu'ils puissent se passer momentanément de sa présence. Il peut ainsi passer auprès des « autres ateliers afin de montrer aux élèves qu'il ne les lâche jamais complètement. » (Eric Battut, 2018) et s'assurer du travail des élèves. Le CNESEO précise que les élèves doivent régulièrement être encouragés à « expliciter leur cheminement pour rendre objectif ce qu'ils ont appris » ce qui implique que l'enseignant fasse « des retours précis à chaque élève sur ses progrès et les nouveaux objectifs qui lui sont fixés » pour que celui-ci puisse prendre conscience du chemin qu'il lui reste à parcourir dans ses apprentissages. Enfin, les ateliers peuvent être tournants, ce qui permet à l'enseignant de pouvoir suivre les élèves tout en leur donnant des repères. Les élèves auront ainsi vécu les mêmes ateliers ce qui permet un bilan commun au sein du groupe classe reconstitué.

2. La mise en place des ateliers dans la classe des CM1A

2.1 Réflexions préalables à la mise en œuvre du dispositif

2.2.1 L'organisation spatiale et la ritualisation des ateliers

Les ateliers ont été instaurés dans ma classe de CM1 à partir de la troisième période de l'année c'est-à-dire au mois de février et jusqu'à la fin de l'année scolaire. Le travail avec ce dispositif a été ritualisé dans l'emploi du temps et programmé sur la période. Ainsi, nous travaillons tous les jeudis et vendredis matin en ateliers tournants. Cela permet de rythmer la vie de la classe et de rompre temporairement avec le modèle « maître/élèves » qui prédomine dans le dispositif frontal. Cependant, le travail en ateliers nécessite une organisation spatiale en îlots qui peut être contraignante pour les élèves. En effet, si l'enseignant veille à ce que chacun voie correctement le tableau, certains sont placés de profil ce qui oblige systématiquement de se tourner pour être face au tableau. Il est à noter également que l'organisation en îlots rassemble plusieurs élèves autour d'une même table ce qui encourage les échanges mais peut aussi induire des bavardages. La combinaison des deux dispositifs, frontal et îlots pour les ateliers, constitue un équilibre favorable aux apprentissages et permettant de varier les postures des élèves et de l'enseignante. Pour passer d'un dispositif à un autre, un réaménagement de la classe a été nécessaire pour faciliter la mobilité des tables, les déplacements des élèves et de l'enseignante. Ainsi, nous avons trié le mobilier et enlevé certains meubles encombrants et inutilisés pour libérer des espaces ce qui a rendu la classe plus claire et agréable. La création des îlots a ensuite été pensée suivant l'objectif des ateliers et la disposition de la classe comprenant 27 élèves.

Pour limiter le nombre de groupes qui démultiplierait le nombre d'activités mais également le nombre de pôles à surveiller, j'ai choisi de constituer 4 îlots regroupant entre 6 et 7 élèves. Les élèves d'une même rangée pivotent leurs tables et les rassemblent pour former un îlot (annexes 1 et 2). Pour installer leur table, les élèves peuvent s'appuyer sur le marquage au sol avec un système d'étiquettes : chaque élève dispose, sur un pied de sa table, d'une étiquette avec son prénom. Une autre étiquette similaire marque l'emplacement de ce pied de table lorsque celle-ci est tournée en dispositif atelier. La classe gagne ainsi beaucoup de temps pour installer les tables en îlots puisque chacun sait qu'il doit se positionner sur sa marque. (annexe 3)

Au sein de chaque îlot, tous les élèves doivent pouvoir regarder le tableau afin d'avoir une vision d'ensemble des ateliers de la classe, de repérer où ils en sont dans les rotations et ainsi anticiper leur prochaine activité. Pour rendre ces temps de travail plus lisibles pour les élèves, l'enseignante doit penser en amont un affichage didactique flexible.

2.1.2 L'organisation matérielle

Élèves et adultes (enseignants et accompagnants d'élèves en situation de handicap) peuvent se repérer dans les temps de travail en ateliers grâce à deux affiches fixées au tableau (annexe 4). Celles-ci indiquent l'activité prévue pour chaque atelier, la répartition des élèves dans les groupes, la liste du matériel nécessaire pour travailler dans chaque atelier, ainsi que le niveau sonore autorisé pour chaque activité et son responsable. Avant les temps de travail en atelier nous rappelons les différents niveaux sonores et désignons celui qui, dans chaque groupe, sera garant du respect de ce niveau sonore. En effet, la gestion du bruit est essentielle pour permettre la réussite des ateliers. Les élèves doivent prendre conscience qu'une ambiance trop bruyante n'est pas propice aux apprentissages. Ainsi, chaque groupe dispose d'un feu tricolore : vert « je peux parler à voix haute car je travaille avec la maitresse », orange « je chuchote » (pour les activités collaboratives), et rouge « je respecte le silence » (pour les activités autonomes individuelles) sur lequel a été entouré le niveau sonore autorisé. Les responsables sont donc chargés de rappeler aux membres de leur groupe de le respecter. Si malgré ce système la classe est trop bruyante, l'enseignante analyse les raisons de ce bruit et en tire les conséquences. Les élèves pourront alors être sanctionnés dans le système de gestion du comportement de la classe ou, suivant le nombre d'avertissements, cesseront l'activité.

Les affichages proposés sont mobiles avec des étiquettes à aimant permettant d'indiquer facilement les rotations des ateliers. Les élèves changent d'atelier toutes les 15 à 20 min pour rythmer le travail et favoriser l'attention des élèves. La bonne gestion du temps qui permet aux

ateliers de « tourner » efficacement est facilitée par l'utilisation du Time Timer qui sonne et marque la fin de l'activité. (Annexe 6) Grâce à cet outil, les élèves peuvent organiser leur temps de travail, se fixer des objectifs et l'enseignant peut maîtriser son emploi-du temps et cadrer précisément le travail autonome dans les différents ateliers. L'installation et le rangement des ateliers n'étant pas compris dans les 15 min de travail, il faut anticiper et prévoir un temps dédié à la fin de chaque activité. Pour optimiser le temps de travail des élèves, le matériel est rangé dans des boîtes ou des bannettes disposées sur les tables au préalable par l'enseignante. Les élèves peuvent ensuite le ranger facilement et le transmettre au groupe suivant. Faire « tourner » le matériel de groupe en groupe plutôt que de faire déplacer les élèves d'îlot en îlot permet d'une part de gagner du temps en évitant certains déplacements inutiles dans une classe où il peut être difficile de faire circuler 27 élèves en même temps entre les tables, et d'autre part les élèves qui sont assis à leur place peuvent se saisir rapidement de leur matériel personnel. Cependant, ils peuvent être amenés à se déplacer et à changer de groupe temporairement suivant les objectifs de l'atelier.

2.1.3 La constitution des groupes de travail

Les groupes de travail en ateliers ont été constitués à partir du plan de classe mais également suivant le profil et les besoins de chacun. Ce sont des groupes hétérogènes qui ont été formés pour permettre aux élèves qui travaillent en autonomie de s'entraider en tutorat. Le tutorat peut être défini comme une « organisation pédagogique permettant les échanges de savoirs et de connaissances entre deux élèves, un tuteur et un tutoré. » (Groupe de travail de l'IND-E d'Angers, 2021) Cette relation entre élèves permet au tutoré de recevoir rapidement la réponse à sa question ou l'aide dont il a besoin sans recourir systématiquement à l'intervention de l'enseignante qui peut ainsi aider d'autres élèves en difficulté. Cette situation d'entraide donne également au tuteur l'occasion d'ancrer ses propres connaissances et compétences. On peut observer en annexe 7 le tutorat entre deux binômes d'élèves issus d'un même groupe. Le choix d'une constitution de groupes hétérogènes s'explique également par l'attribution de rôles différents aux élèves lors de travaux en coopération. Chacun peut ainsi témoigner de ses compétences et faire part de ses connaissances pour permettre l'aboutissement d'un travail commun. Par exemple, en annexe 8, le groupe travaille sur un jeu de plateau avec des questions de conjugaison. Différents rôles sont attribués aux membres du groupes (joueurs, maître du jeu) et chaque élève contribue à faire gagner son équipe. Cependant, la composition des groupes peut être modifiée pour rassembler autour d'une même tâche des élèves avec un profil ou des

besoins similaires. Dans ce cas, les ateliers ne sont plus tournants et chaque groupe peut travailler sur une tâche qui, combinée à celle des autres groupes, permet d'introduire une situation de découverte. C'est le cas par exemple en histoire (voir annexe 9) où chaque groupe analyse un document différent et présente cette analyse au reste de la classe pour construire la leçon de manière collaborative. Pour ce type d'ateliers, travailler en groupes homogènes permet donc de proposer des documents iconographiques ou des textes courts au sens explicite à des élèves « petits lecteurs » tandis que les élèves bons lecteurs travailleront sur des documents plus complexes.

2.1.4 Quelles activités proposer aux élèves pendant les ateliers ?

Les ateliers non tournants avec des groupes homogènes sont une modalité de travail que j'ai mis en place ponctuellement certains jeudis après-midi en histoire. Dans ce cas, ce sont des activités de découverte qui ont été proposées aux élèves avec un fort étayage de l'enseignante tournant auprès de chaque groupe pour faire émerger les notions clés. (annexe 9)

D'autres phases de découvertes ont été menées lors d'atelier tournants où chaque activité porte sur la même discipline. (annexe 10) C'est le cas notamment en sciences, où les différents groupes ont pu en une séance, découvrir les différentes éruptions volcaniques avec les tablettes numériques (annexe 11), découvrir des éruptions historiques lors de recherches documentaires et se familiariser avec les volcans du monde grâce à un jeu de plateau. (annexe 12) Ces travaux de découverte nécessitent l'intervention de l'enseignante auprès de chaque groupe, qui s'assure que chacun comprenne les notions clés. Ces ateliers semi-dirigés font toujours l'objet d'une reprise en classe entière pour faire le bilan des apprentissages et des expériences dans chaque groupe.

Les ateliers récurrents (chaque jeudi et vendredi matin) avec des groupes hétérogènes visent des objectifs précis (voir annexe 13) et sont organisés de la manière suivante :

- Un atelier est dirigé par l'enseignante souvent pour une activité de découverte ou de manipulation, notamment en sciences où le travail en petits groupes facilite la mise en place d'expériences. Par exemple, chaque groupe sous la surveillance de l'enseignante, a pu simuler une éruption volcanique pour en comprendre le fonctionnement, et tester la viscosité de différentes matières se rapprochant de la lave. (Voir annexes 14 et 15)
- Un groupe autonome travaille en coopération avec du matériel de manipulation lors d'activités d'entraînement avec des jeux d'apprentissage en mathématiques ou en français.

C'est le cas par exemple du jeu de plateau « le Cognito Presto⁶ » pour réinvestir les connaissances en étude de la langue (voir annexe 8), du domino des synonymes (annexe 16) ou du « bingo des fractions⁷ » pour s'entraîner à reconnaître les différentes écritures d'une fraction (annexe 17).

- Un groupe passe une évaluation formative et s'entraîne en autonomie ou en tutorat. Chaque semaine, un atelier de mathématiques est consacré à l'auto-évaluation et à l'entraînement des élèves sur la notion étudiée (annexe 18). Ils remplissent donc un QCM reprenant l'ensemble des connaissances et compétences travaillées en mathématiques au cours de la semaine puis se corrigent en autonomie avec la fiche réponse mise à leur disposition. (annexe 19) Ainsi, les élèves peuvent prendre conscience de leur avancée dans les apprentissages et des compétences qu'ils doivent particulièrement travailler. Suivant leur résultat au QCM, les élèves se positionnent sur l'un des trois parcours proposés : « je commence tranquillement », « je me sens à l'aise avec la notion » ou « parcours expert » et choisissent la fiche de travail correspondante pour s'entraîner à leur rythme. Ce système de parcours leur permet de consolider leur capacité à s'auto-évaluer. Chaque élève dispose d'une étiquette nominative qu'il positionne sur la fiche parcours ce qui permet à l'enseignante de contrôler à distance le choix des fiches de travail et de proposer éventuellement quelques ajustements. Les élèves travaillent donc en autonomie ou peuvent demander l'aide d'un camarade tuteur, ce qui doit être indiqué sur la fiche pour l'enseignante qui évalue ainsi son niveau d'autonomie (annexe 20).
- Enfin, un dernier atelier propose une activité autonome de production d'écrit (rédaction en lien avec un poème ou un livre étudié en classe) ou un atelier collaboratif de problèmes mathématiques. Les activités d'écritures sont systématiquement accompagnées d'une grille d'auto-évaluation (annexes 21-22) reprenant les critères de réussite de l'exercice. Celle-ci sert de guide de relecture pour les élèves et leur permet de gagner en autonomie en sachant précisément ce qu'ils ont à faire sans appeler systématiquement l'enseignante. Les élèves s'entraînent également à la copie car j'ai constaté dès le début d'année que certains recopient une leçon ou une poésie mot à mot sans anticiper la fin de la phrase, perdant ainsi beaucoup de temps. De plus, une grande partie d'entre eux, même les plus performants, ne recopient pas correctement le texte modèle, oubliant les règles d'accords, omettant des

⁶ Jeu issu du site <https://laclasseemallory.net/>

⁷ Inspiré du bingo proposé par <https://lalaimesaclasse.fr/>

mots. L'atelier de copie permet donc de développer des stratégies plus efficaces et leur apprend à relire leur texte.

Les activités de recherche mathématiques visent quant à elles la collaboration entre pairs et l'explication des stratégies de résolution. Lors de la mise en commun après une recherche individuelle, les élèves d'un même groupe réalisent une affiche de référence pour un type de problème qui sera ensuite présentée à la classe puis affichée à l'issue d'un vote. (annexe 23) Ce sont donc les fondamentaux, mathématiques français, qui sont majoritairement travaillés en ateliers pour prendre le temps de consolider certaines notions malgré des programmes d'enseignement chargés. Cependant, ce dispositif est propice à la mise en place de séances de manipulations qui n'auraient pas pu être conduites aisément en classe entière. Ainsi, toutes les phases d'apprentissages (découverte, institutionnalisation, entraînement et évaluation) sont travaillées durant les temps d'ateliers propices au développement de l'autonomie et à la différenciation.

2.1.5 Quelles implications pour l'enseignante ?

En amont du temps d'ateliers, les différentes activités sont présentées à la classe lors d'un temps collectif, ce qui permet à chacun de comprendre ce qui est attendu. L'enseignante fixe ainsi le cadre de travail et donne les consignes qui doivent être claires, indiquer le matériel et le temps imparti pour chaque activité. Elle gère également le volume sonore en demandant aux responsables de chaque groupe de remplir leur mission. Enfin, elle rappelle les binômes de tuteurs au sein de chaque groupe pour que les élèves en autonomie puissent s'entraider sans appeler systématiquement l'enseignante qui travaille avec d'autres élèves. Ainsi elle choisit suivant les objectifs de travail, de se fixer dans un groupe pour un atelier dirigé de découverte ou pour aider un groupe de besoin en remédiation. Ces ateliers dirigés permettent notamment de personnaliser le travail des élèves puisque les plus performants peuvent travailler directement sur une fiche d'exercices tandis que les plus fragiles peuvent commencer par une activité de manipulation avec l'enseignante avant de travailler sur ces mêmes exercices. (Annexe 24) L'enseignante peut aussi circuler de groupe en groupe pour aider certains élèves en difficulté dans une posture d'accompagnement souple. Cette modalité de travail lui permet d'observer le comportement des élèves pour évaluer leur capacité à travailler ensemble, à se respecter, à s'entraider et leur autonomie. Cette autonomie des élèves est notamment favorisée par les outils fournis par l'enseignante lors de la préparation des ateliers mais également

construits par la classe tout au long de l'année. Ils apprennent ainsi à se saisir de ces aides qui les entourent.

2.2 Les outils mis en place pour favoriser l'autonomie des élèves

2.2.1 Les affichages de la classe et les cahiers de référence

La mise en place des ateliers a notamment pour but de libérer l'enseignante de la gestion de l'ensemble du groupe classe pour qu'elle soit plus disponible pour accompagner les élèves en difficulté. Pour éviter alors que les autres groupes restent bloqués face à une tâche, il est nécessaire de donner aux élèves des outils de référence dans lesquels ils pourront retrouver les règles et les leçons à convoquer pour effectuer les exercices. Ces outils prennent la forme d'affichages construits par la classe ou par les élèves eux-mêmes au fil des découvertes. Ces affiches sont organisées par discipline sur les murs de la classe pour faciliter leur lisibilité. (annexe 25) Elles reprennent les notions clés avec des exemples ou peuvent également se présenter sous forme de cartes mentales pour plus de clarté. D'autres règles qui n'ont pas fait l'objet d'affichages sont regroupées dans le cahier de référence, disponible sur la table des élèves en fonction de l'activité proposée. Par exemple, le cahier de référence en étude de la langue (annexe 26) peut être consulté par les élèves lors des activités de correction de dictée ou d'écriture. L'enseignante indique à l'aide d'un codage le type d'erreurs relevé dans le texte, puis les élèves peuvent se référer à ce cahier pour s'auto-corriger. Il est possible également pour chacun de consulter son cahier de leçon de mathématiques ou de français lors d'un atelier d'entraînement sur fiche d'exercices, pour ne pas rester bloqué sur une question difficile. Cependant, l'élève doit l'indiquer sur sa fiche pour en informer l'enseignante qui pourra par la suite retravailler la notion avec lui lors d'un APC (Activités pédagogiques complémentaires). Ainsi, il prend conscience des connaissances qu'il lui reste à acquérir et des notions qu'il doit retravailler.

2.2.2 Les outils d'auto-correction et autres aides

Pour éviter que les élèves ne sollicitent l'enseignante pour des questions pratiques liées au matériel à utiliser, aux différentes tâches à réaliser en cas d'activités en plusieurs temps, tous ces points sont rappelés avant le début des ateliers et des aides leurs sont fournies sur chaque table. Par exemple, les élèves peuvent se référer en permanence aux affiches présentant les ateliers (annexe 2) qui restent en permanence au tableau. Ils bénéficient également de grilles de relecture de leur travail qui leur permettent de suivre des étapes de réalisation et de savoir si la

production correspond aux critères de réussite. (Annexes 21-22) Comme évoqué précédemment, les élèves peuvent également s'autocorriger pour le QCM de mathématiques et choisir en autonomie, selon leur résultat, une fiche de travail qui correspond à leur niveau. Une bannette avec des aides (tableaux de numération plastifiés, tableaux de conversion, calculatrices) est mise à disposition des élèves en fond de classe, et chacun peut y accéder librement. Enfin, si les règles des différents jeux d'apprentissage sont expliquées avant les ateliers, celles-ci sont rappelées sur une fiche à disposition du groupe concerné pour éviter les désaccords. (annexe 17) Cependant malgré les outils divers mis à leur disposition, les élèves qui se trouvent face à un obstacle peuvent avoir besoin d'un guidage proposé par l'enseignante ou par un camarade dans une situation de tutorat.

2.2.3 La formation des tuteurs

Le tutorat est un partenariat entre élèves qui peut être convoqué aussi bien en classe entière que lors d'un temps de travail en groupe. Ces relations d'aide sont bénéfiques à la fois pour le tutoré, le tuteur et pour l'enseignant. En effet, l'élève en difficulté peut dépasser une difficulté ponctuelle et éviter d'être bloqué dans ses apprentissages. L'explication venant d'un pair rend la résolution du problème plus accessible tandis que lorsqu'elle est donnée par un enseignant au statut d'« expert » la difficulté peut sembler parfois insurmontable. Le tutorat est l'occasion pour le tuteur de perfectionner sa compréhension des notions qu'il a acquies. Il prend ainsi conscience des savoirs et compétences qu'il maîtrise ce qui contribue à développer un sentiment d'estime de soi. Enfin, cette relation permet à l'enseignant d'observer et de valider les acquisitions des élèves mais également de se rendre plus disponible pour des élèves nécessitant une aide approfondie en remédiation. Le tutorat doit cependant être encadré pour éviter d'une part que ce soit toujours les mêmes qui endossent le rôle de tuteur et d'autre part pour organiser les déplacements au sein de la classe. Il faut veiller également, comme le rappelle S. Connac, à éviter que cette relation ne devienne « asymétrique et qu'elle entretienne, chez l'élève tutoré, un sentiment d'incompétence ». Une formation et un suivi des élèves tuteur sont donc nécessaires. Ainsi, nous avons réfléchi en classe entière au comportement attendu des tuteurs et tutorés lors d'une séance d'Éducation morale et civique. Le thème « Comment aider un camarade qui en a besoin ? » a fait l'objet d'un débat durant lequel chaque élève a pu s'exprimer, confronter ses idées à celles des autres et parvenir à des points d'accord qui ont été notés sur une affiche. (annexe 27) Les élèves pourront s'y référer en cas de difficultés. Cette première étape de la formation des tuteurs a été suivie du passage d'un brevet de tuteur par tous

les élèves pour attester auprès de l'enseignante, de leur capacité à assurer leur mission. (annexe 28) La quasi-totalité des élèves a obtenu le brevet de tuteur ce qui permet de valoriser les compétences de chacun et la réversibilité des rôles tuteur/tutoré. Des élèves se sont donc portés volontaires pour devenir le tuteur d'un élève avec l'accord de celui-ci. Ce sont donc des binômes créés par affinité rassemblant deux élèves qui estiment « bien travailler ensemble ». Ces relations entre les binômes sont suivies et font l'objet d'un bilan lors de séances de régulation.

2.3 Les outils pour analyser le fonctionnement des dispositifs

2.3.1 Des séances de régulation en EMC

Simultanément à la mise en place des ateliers dans la classe de CM1A, des instances de régulations ont été instaurées. Les séances dédiées prennent la forme de réunions démocratiques qui visent à organiser la vie du groupe classe. Celles-ci permettent de faire un bilan sur les propositions des élèves, leurs observations, les dysfonctionnements observés, leurs critiques et leurs responsabilités. Les élèves peuvent ainsi s'exprimer librement sur leur expérience durant les temps d'ateliers. Les objectifs de ces séances sont en lien avec les programmes d'EMC (Enseignement moral et civique) où l'on attend des élèves qu'ils soient capables d'« exprimer leurs émotions et sentiments en les régulant », qu'ils « expriment leurs opinions en respectant celles des autres », et qu'ils se sentent « membres d'une collectivité ». Comme le rappellent les auteurs du livre *La classe coopérative aux cycles 2 et 3*, offrir l'opportunité aux élèves de s'exprimer dans un cadre bien établi permet « de se sentir en sécurité dans un espace régi par un cadre connu de tous », de « se sentir écouté et reconnu » et enfin de « trouver des solutions pour obtenir réparation dans le cas d'un dommage ». Ainsi, à l'issue de chaque temps d'ateliers, généralement le vendredi en fin de matinée, les élèves peuvent prendre la parole. Lors de ces « conseils de coopération »⁸ un élève volontaire est désigné pour être le président de la réunion. Il distribue ainsi la parole à ses camarades et recentre le débat. L'enseignant.e le guide pour remplir son rôle, et note les propositions des élèves qui sont par la suite votées pour être adoptées. Par exemple, lors d'un de ces conseils, les élèves ont décidé les règles du travail de groupe. Leurs propositions retenues ont été notées sur une affiche qui sert de référence en cas de non-respect de ces règles. (Annexe 29) Ils ont également discuté les rôles de tuteurs et de tutorés. Enfin, ils ont pu proposer certaines activités telles que la création d'un modèle réduit

⁸ Enseigner en classe coopérative, Groupe de travail de l'IND-E d'Angers, Paris, Retz, 2021 p.112.

du système solaire pour la classe. Cette maquette a été réalisée lors d'un atelier ce qui a permis de réinvestir les connaissances sur le système solaire en sciences mais également des compétences mathématiques « tracer des cercles » et la proportionnalité. (Annexe 30). Grâce aux séances de régulation, l'enseignant.e peut donc prendre conscience de la manière dont ont été vécus ces ateliers par les élèves et ceux-ci peuvent être acteurs de ces temps d'apprentissage.

2.3.2 Des grilles d'observation du comportement des élèves

Durant les différents temps d'ateliers mis en place depuis le mois de février, j'ai pu observer l'évolution du comportement des élèves et leur progrès grâce à 3 grilles d'observation. (Annexes 32 – 33 – 34) Ces grilles évaluent l'autonomie des élèves et leur capacité à travailler en groupe à trois moments dans l'année : en décembre (avant la mise en place des ateliers), en février (lors des trois premières semaines de travail en ateliers) et en avril (après plusieurs temps de travail en ateliers suivant les différentes configurations citées en 2.1.3). L'observation des élèves porte sur les critères suivants : « savoir se lancer seul dans la tâche », « Utiliser les outils de références spontanément en cas de besoin », et « éviter de solliciter systématiquement l'enseignante lorsqu'elle travaille avec un autre élève en faisant appel à l'aide d'un camarade ». Ceux-ci font clairement références aux différentes compétences de l'élève autonome énoncées par P. Mérieu (voir 1.3.2). De plus, la mise en place systématique d'un atelier collaboratif m'a permis d'observer la participation orale des élèves au sein du groupe et leur contribution à la réalisation de la tâche collective. Ces grilles d'observation ont pu être remplies lors d'ateliers semis-dirigés ou autonomes. Ainsi, j'ai pu circuler de tables et tables et noter mes remarques. Cependant, lorsque j'encadrai des groupes de besoin ou un atelier de découverte, je me suis appuyée sur l'entête des fiches de travail autonome en mathématiques remplie par les élèves (annexe 20) qui me donnait un aperçu de leur parcours sur cette activité. Les bilans oraux en classe entière après chaque temps d'ateliers m'ont également permis de recueillir les remarques des élèves. Pour évaluer chaque critère, j'ai donc utilisé un système de couleurs indiquant la fréquence à laquelle chaque élève faisait preuve des compétences retenues. Ainsi, le vert indique que l'élève témoigne toujours de la compétence sélectionnée, l'orange indique que le comportement de l'élève est variable (il témoigne parfois de la compétence sélectionnée) et enfin le rouge indique que l'élève ne témoigne jamais de la compétence sélectionnée. Pour pouvoir analyser ces grilles d'observation, j'en ai extrait les données pour les présenter sous forme de diagrammes (Figures 1, 2 et 3) ce qui les rend plus lisibles.

J'ai également utilisé un autre tableau renseignant la quantité de travail fournie par chaque élève en moyenne lors des temps de travail en autonomie avec des plans de travail (annexe 35). Je présenterai ce dispositif ci-après. Ce tableau m'a permis d'évaluer l'activité effective de chacun sur les temps de travail autonome. Par exemple, un élève qui ne termine jamais une fiche qu'il a lui-même choisi sera orienté sur une autre moins difficile et une remédiation sur les temps d'APC pourra être envisagée.

2.3.3 Des questionnaires à destination des élèves

Si les élèves ont eu l'occasion de s'exprimer librement lors de débats réglés après chaque temps d'ateliers, certains n'osaient pas toujours prendre la parole devant le groupe classe surtout pour évoquer des dysfonctionnements impliquant des camarades. En effet, certains élèves ont préféré s'entretenir avec moi plutôt que de faire part de leur expérience sur les temps prévus. J'ai donc également fait passer un questionnaire aux élèves (annexe 34) pour qu'ils puissent, par écrit, renseigner leur ressenti, leur sentiment d'intégration dans le groupe d'atelier, leur implication dans les tâches proposées tout en justifiant leurs réponses ou en faisant les remarques de leur choix. Ainsi, j'ai pu avoir un autre éclairage sur leur vécu les temps d'ateliers et m'appuyer sur ces questionnaires, passés fin février 2022, pour faire réfléchir les élèves sur certains comportements. Par exemple, un élève qui avait à cœur de voir gagner son équipe au jeu du cognito presto, accusait un élève rencontrant des difficultés de le faire perdre, lui disant qu'il était nul. Le témoignage de l'élève, repris anonymement a permis de mettre en lumière certains comportements inappropriés et de discuter des attitudes qui permettent au groupe d'avancer ensemble. Ces traces d'élèves ont donc nourri les séances de régulation et permis l'instauration ou le rappel des règles du vivre ensemble. Il me tenait à cœur de garder une trace de leur témoignage sur les temps d'ateliers et d'en tenir compte dans mon analyse. Ainsi pour en faciliter la lecture, j'ai extrait les mots clés de chaque réponse d'élève pour obtenir des nuages de mots (annexes 37). Plus les mots clés ont été cités souvent, plus ils sont inscrits en gros caractères.

2.4 Analyse des résultats obtenus avec la mise en place du dispositif « ateliers »

2.4.1 Évolution de l'autonomie des élèves au cours de l'année

Les premiers mois de l'année ont été, pour mon binôme comme pour moi, le temps des prises de conscience des réalités de classe mais aussi de l'urgence à mettre en place une différenciation pédagogique pour permettre à chacun de progresser à son rythme. Pour

organiser sereinement et le plus efficacement possible cette différenciation nous avons cherché à nous libérer du groupe classe quelques instants pour accorder du temps aux élèves en difficulté tout en permettant aux autres élèves de consolider leurs connaissances et compétences de manière autonome. Ainsi, différentes modalités de travail ont été testées au cours de l'année pour leur permettre d'acquérir cette autonomie. Elles seront évoquées dans ce bilan qui retracera l'évolution de l'autonomie et les progrès des élèves tout au long de cette année. Le dispositif des ateliers et ses conséquences sur la classe sera particulièrement analysé dans cette partie, cependant, j'évoquerai aussi brièvement les aménagements proposés par mon binôme, qui ont eu un impact sur le comportement des élèves.

2.4.1.1 Un premier dispositif avant les ateliers : le fichier d'autonomie

Avant la mise en place du dispositif « ateliers », le premier pas vers l'autonomie a été engagé au mois de décembre grâce à un fichier d'autonomie. Ce fichier offrait la possibilité aux élèves qui avaient terminé le travail obligatoire, de consolider leurs compétences et connaissances avec des activités courtes et ludiques. Ce petit livret dont chaque élève possédait un exemplaire dans une pochette individuelle, proposait des activités de compréhension de texte sous forme de rapports d'enquêtes policières, des coloriations magiques pour réviser les tables de multiplication des mots croisés permettant de réinvestir les notions d'histoire, et des activités de révision en sciences. (annexe 37) Très vite, la plupart des élèves s'est emparée de ce nouvel outil ce qui a diminué le nombre de questions du type « Maitresse, qu'est-ce que je fais quand j'ai terminé mon travail ? ». Cependant, certains élèves n'avaient pas le réflexe de sortir leur fichier d'autonomie ce qui pouvait occasionner de l'attente inactive ou certains bavardages. D'autres élèves n'avaient que très peu, voire pas du tout l'occasion de se saisir de leur fichier car ils utilisaient l'entièreté du temps imparti pour effectuer les exercices obligatoires avant la correction. Enfin, j'ai constaté que la majorité des élèves faisaient les activités qui leur plaisaient le plus sans se confronter à celles qui leur semblaient plus difficiles. Ce fichier a donc été une modalité temporaire peu efficace car d'une part elle entraînait une inégalité entre les élèves (ceux qui ont pu s'en saisir et d'autres qui ne l'ont presque pas commencé) et d'autre part car ils n'ont pas systématiquement terminé les activités commencées. Par exemple, de nombreux élèves se sont motivés entre-eux pour découvrir le dessin caché du coloriage magique et se sont lancés dans cette activité. En revanche, dès qu'un élève avait découvert la solution, les autres n'ayant plus le privilège de la découverte, se sont désintéressés du travail. (voir annexe 36). A la fin du mois de décembre, deux élèves sur 27 ont rendu leur fichier terminé, 22

l'ont rendu partiellement complété avec une majorité d'activités non abouties et 3 élèves ont rendu un fichier vierge. J'ai donc cherché un moyen qui permettrait à tous les élèves de bénéficier de ce temps de travail autonome, avec des contraintes pour qu'ils terminent leur activité.

2.4.1.2 Analyse de l'autonomie des élèves avec la mise en place des ateliers

2.4.1.2.1 L'autonomie et les compétences relationnelles des élèves, évaluées en décembre

Avant de commencer le travail en dispositif « ateliers » et afin d'avoir un point de repère pour évaluer la progression des élèves tant sur leurs compétences relationnelles que sur leur autonomie, j'ai rempli la grille d'observation de l'annexe 32 à la fin de la deuxième période, au mois de décembre. Pour évaluer chaque critère retenu, j'ai observé les élèves lors des temps d'exercices individuels mais également lors des activités de groupe. Voici les résultats obtenus :

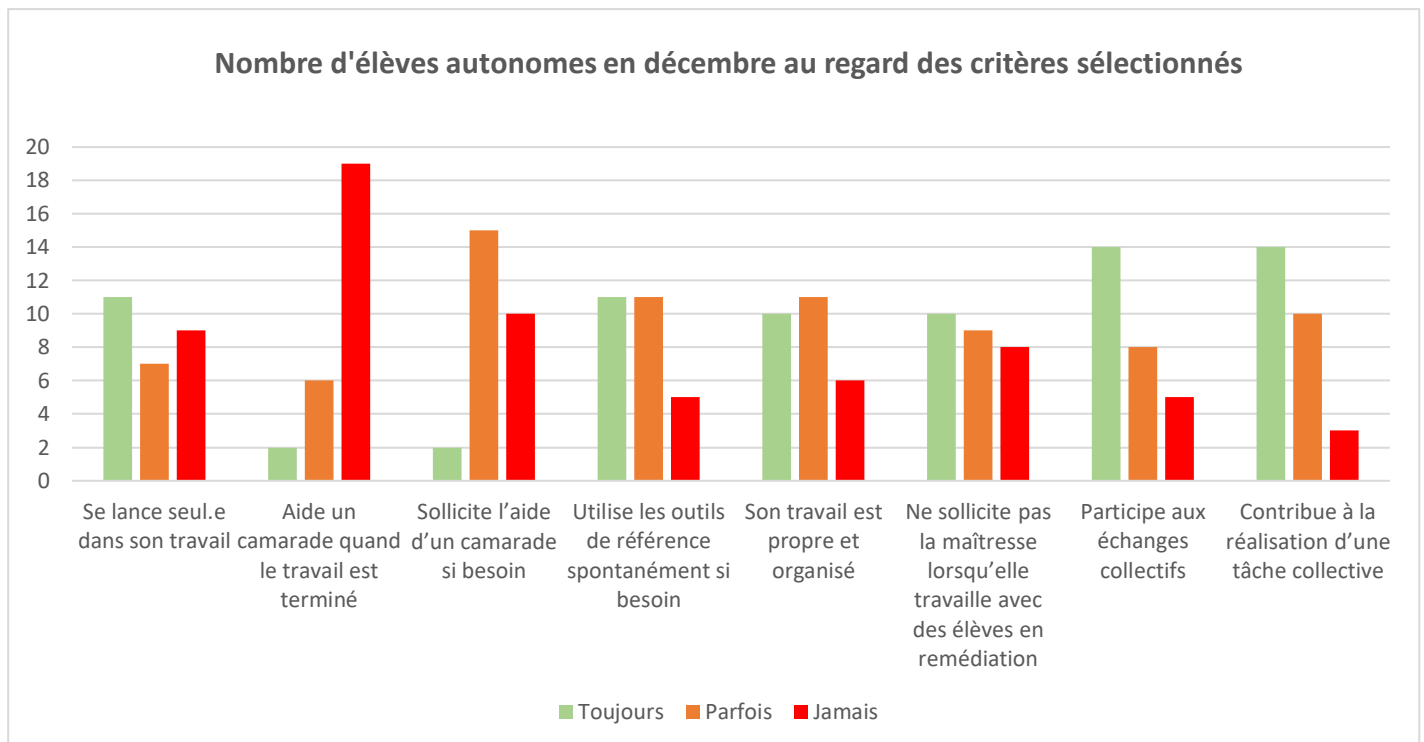


Figure 1 - Diagramme présentant l'autonomie et les compétences relationnelles des élèves, évaluées en décembre 2021.

J'ai pu constater qu'environ 10 élèves sur 27 étaient « autonomes » selon la définition de Mérieu, c'est-à-dire qu'ils « se lancent seuls dans leur travail », et « utilisent spontanément les outils à leur disposition pour chercher seuls la solution au problème posé sans appeler systématiquement l'enseignante. » La mise en place des fichiers d'autonomie, évoqués

précédemment, a eu un impact positif sur le comportement des élèves qui ont su s'en saisir. En revanche, les 63% d'élèves restants me sollicitaient encore régulièrement pour répondre à leurs questions et pour se rassurer avant de se lancer dans la tâche. Ces sollicitations réduisaient le temps que je pouvais consacrer aux élèves à besoins éducatifs particuliers. De plus, avant la mise en place des ateliers, les élèves avaient, pour 55,5%⁹ d'entre-eux, des difficultés à organiser leur travail et à le présenter proprement. En effet, 6 élèves rendent régulièrement des cahiers dans lesquels les fiches de travail ne sont pas collées ou débordent, les numéros d'exercices ne sont pas indiqués et le travail n'est pas daté bien que ces consignes soient systématiquement données.

Concernant les compétences relationnelles observées, le graphique indique bien qu'en décembre l'entraide dans la classe était très limitée. Nous avons constaté, mon binôme et moi, que les élèves étaient réticents à travailler ensemble, d'autant plus s'ils n'avaient pas d'affinités particulières avec leur camarade. Certains, parmi les plus performants, rejetaient même l'idée d'aider un camarade en difficulté. Seuls deux élèves apportaient une aide régulière et spontanée à leur voisin de table concernant l'organisation matérielle et la relecture des consignes. Ces comportements peuvent s'expliquer par le manque d'habitude à travailler ensemble. En effet, après m'être entretenue avec l'équipe éducative de l'école, j'ai constaté que mes collègues proposent peu d'activités de groupe par « crainte » du bruit et de la perte de contrôle du groupe classe. Cela peut expliquer en partie mes observations sur la participation orale des élèves lors des travaux en équipe et leur contribution à la tâche collective. Le diagramme montre qu'en décembre, 5 élèves ne participent pas aux échanges dans le groupe et 8 élèves ne s'impliquent qu'occasionnellement dans les débats. De plus, 13 élèves ne participent pas ou peu à la réalisation de la tâche collective. Parmi ces élèves, certains se reposent entièrement sur leur camarade qui fournit l'essentiel du travail, soit par manque d'investissement, soit par manque de confiance en-eux. D'autres montrent des difficultés à gérer leurs émotions, et se renferment à la moindre frustration occasionnée par des divergences d'opinions au sein du groupe. La gestion de ces difficultés relationnelles a été une priorité lors de la mise en place des ateliers, en instaurant notamment les conseils de coopération.

⁹ Les pourcentages calculés sont arrondis au dixième.

2.4.1.2.2 L'autonomie et les compétences relationnelles des élèves évaluées en février

Les ateliers ont commencé au début du mois de février, chaque semaine pendant 3 semaines, avec une rotation sur deux matinées les jeudis et vendredis matin. Ponctuellement, les ateliers de découvertes en sciences et en histoire ont été mis en place deux jeudis après-midi. Pour ce mois de février j'ai évalué chaque critère en ajoutant « savoir s'auto-évaluer en choisissant une fiche de travail adapté à sa progression ». C'est en effet une compétence régulièrement travaillée avec l'atelier d'entraînement sur fiches en mathématiques cité précédemment. Mes relevés dans la grille d'observation (annexe 33) sont présentés sur le diagramme ci-dessous.

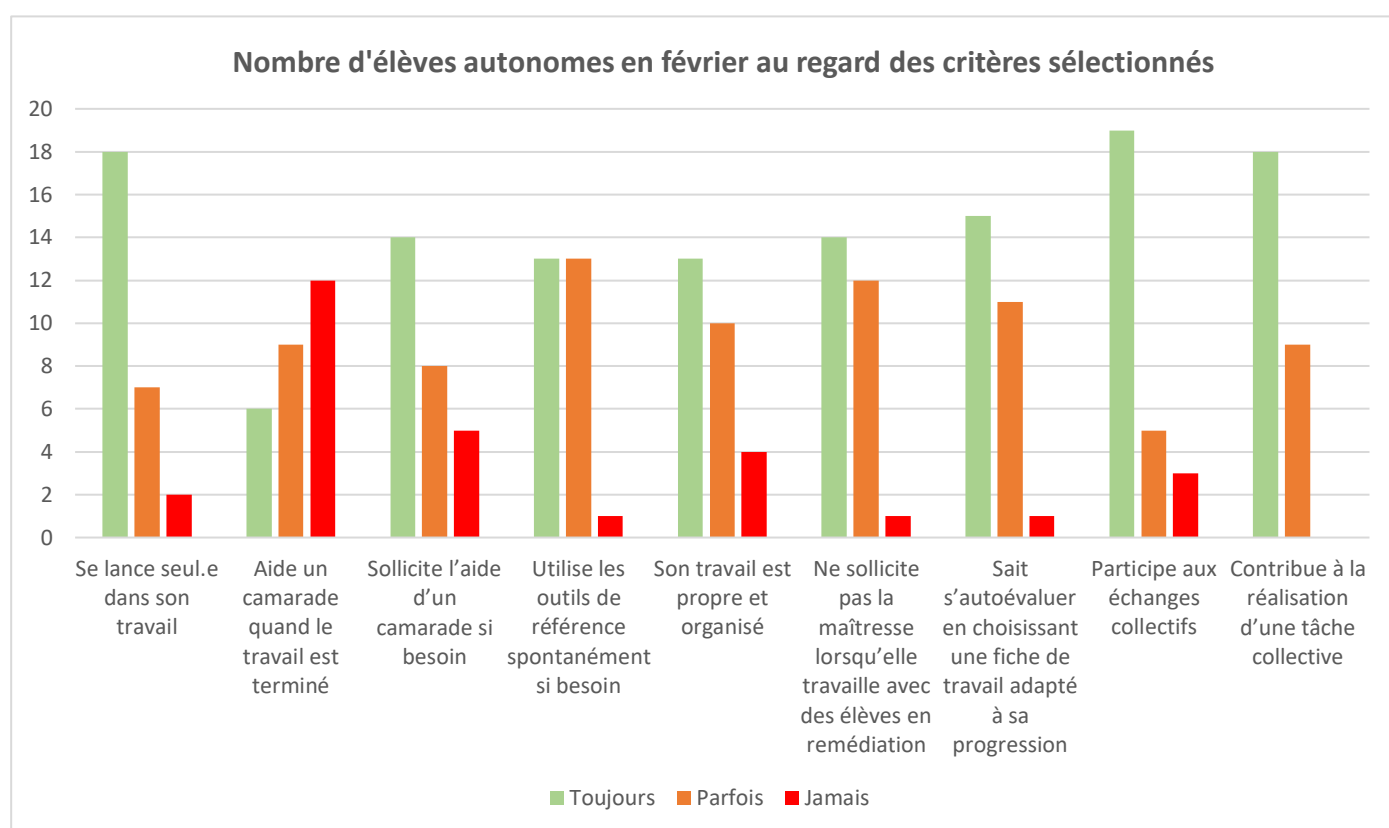


Figure 2-Diagramme présentant l'autonomie et les compétences relationnelles des élèves, évaluées en février 2022.

Au regard de ces relevés, je remarque que les élèves se lancent davantage seuls dans leur travail sans attendre qu'on les y encourage et sans être bloqués par des questions matérielles. En effet, 18 élèves n'ont besoin d'aucune aide pour commencer leur activité contre 12 au mois de décembre. 7 élèves ont encore besoin d'être rassurés ou trainent pour entrer dans la tâche demandée, et 2 élèves en grandes difficultés, dont un en situation de handicap, ne peuvent se passer de l'aide d'un adulte pour leur rappeler ce qu'il faut faire. Le fait que 66,6%

des élèves se lancent en autonomie dans leur travail peut être expliqué premièrement par la présence des nombreux affichages qui rappellent les objectifs et la tâche à effectuer, et deuxièmement par un phénomène de mimétisme entre les élèves. En effet, la disposition en îlots pendant les ateliers permet à chacun d'observer les agissements de ses camarades et donc de faire comme eux.

Les résultats observés pour la compétence « savoir utiliser les outils de référence en cas de besoin » sont liés aux précédents. 96,2% des élèves se servent des aides à leurs dispositions (affichages, cahiers de leçons...) ce qui leur permet de chercher seuls la solution au problème rencontré et d'organiser leur travail.

Le critère « organiser et soigner son travail » connaît aussi des améliorations puisque 13 élèves rendent un travail conforme aux consignes de présentation et aux critères de réussite contre 10 élèves en décembre. Les grilles de relecture ont permis de mieux organiser leurs écrits. Les phases de rappel des consignes avant les temps d'ateliers ont aidé à l'organisation du temps de travail en rappelant chacune des étapes à suivre. Cependant, 14 élèves rencontrent des difficultés. Cela s'explique notamment par la quantité de matériel proposé et par un trop grand nombre d'étapes à respecter. Par exemple, en atelier de mathématiques, les élèves ont à compléter tout d'abord le QCM puis à s'évaluer grâce à la fiche de correction. Suivant leurs résultats, ils choisissent ensuite une fiche de travail dans un des parcours. Lorsqu'ils ont terminé, ils peuvent en choisir une autre d'un niveau supérieur. Un élève peut donc, à la fin de cet atelier, avoir manipulé entre 3 et 5 fiches de travail qu'il lui faudra coller dans son cahier pour correction. Il n'est pas rare, avec autant de documents, que certains laissent trainer une fiche ou qu'ils les collent au mauvais endroit dans la précipitation en fin d'atelier. De même, lors d'un atelier de copie, les élèves avaient à corriger leur dictée dans leur cahier en s'aidant du codage de l'enseignante et du cahier de référence. Puis, ils devaient la recopier sans erreur sur une feuille A4 grâce à la grille listant les critères de réussite. Pour aboutir ce travail, il fallait donc passer par 3 étapes, manipuler 2 supports différents et s'aider de 2 outils de référence. Quelques élèves ont donc oublié une étape : soit la correction de la dictée, soit la relecture de la copie. Plus de la moitié de la classe n'était donc pas encore capable en février d'organiser son travail en autonomie, conséquence de mes tâtonnements au début de cette nouvelle organisation.

L'introduction des parcours de travail et des grilles de réussite ont permis de commencer à travailler la compétence d'auto-évaluation qui permet aux élèves de conscientiser leur progression et leur rythme d'apprentissage. Je constate que les élèves ont été assez objectifs dans leur auto-évaluation pour choisir une fiche de travail adaptée à leur niveau. Le QCM

préalablement rempli les a guidés dans leur choix. 15 élèves savent donc se positionner seuls sur un parcours et travailler à leur rythme, 10 rencontrent parfois des difficultés pour choisir entre deux parcours : soit ils commencent par une fiche trop difficile, soit certains se cantonnent au parcours 1 alors qu'ils sont en mesure de réussir le 3, pour ne pas se confronter à la difficulté. Les retours réflexifs sur leurs travaux m'ont permis de discuter avec eux du choix des fiches pour les orienter au mieux vers un travail ni trop facile ni trop compliqué.

Les améliorations constatées précédemment ont eu un impact sur les sollicitations de l'enseignante par les élèves. 14 élèves peuvent se passer du recourt systématique à l'adulte référent et 1 seul élève en situation de handicap requiert cette aide permanente. 7 élèves ont donc réussi à diminuer leurs sollicitations de l'enseignante ce qui est dû en partie à l'instauration progressive du tutorat et au mimétisme déjà évoqué. L'entraide dans la classe a nettement évolué, puisqu'en décembre 19 élèves ne proposaient jamais leur aide à un camarade en difficulté contre 12 en février. Parmi ceux-ci, on trouve notamment des élèves qui manquent de confiance en eux, où qui travaillent régulièrement avec l'enseignante. 6 élèves se sont portés volontaires pour être tuteurs d'un élève dans leur groupe et 9 apportaient leur aide de temps en temps, suivant les sollicitations de leurs camarades de plus en plus fréquentes.

Enfin, concernant les compétences relationnelles évoquées par les critères : « participe aux échanges collectifs » et « contribue à la tâche collective », je constate que 70,3 % des élèves s'impliquent dans les discussions avec leurs pairs contre seulement 51,8% en décembre. Cette évolution est liée notamment à la mise en place des débats coopératifs qui ont permis à chacun de pouvoir s'exprimer devant le groupe, de prendre confiance en eux, et d'apprendre à écouter ses camarades. Tous les élèves participent désormais aux tâches collectives grâce à la distribution de rôles différents à chaque élève notamment lors des jeux coopératifs. Le nombre d'élèves s'impliquant « parfois » dans la réalisation de la tâche collective est encore élevé en février (9 élèves soit 33% de l'effectif). En cause, une difficile gestion des émotions pour certains CM1, notamment lors des activités de jeu. Ceux-ci ne supportent pas la frustration de perdre la partie. D'autres s'énervent lorsque la répartition des rôles ne leur convient pas ce qui peut les conduire à rester dans leur coin en guise de protestation. La gestion des émotions est en apprentissage tout au long des cycles 2 et 3. Nous l'avons particulièrement travaillée en éducation morale et civique, et en éducation physique et sportive dans le cadre des jeux collectifs.

2.4.1.2.3 L'autonomie et les compétences relationnelles des élèves évaluées en avril

Les élèves ont travaillé de nouveau en ateliers pendant 3 semaines au mois d'avril lorsque j'ai repris la classe. Je précise la gestion de classe lors de cette reprise n'a pas été facile. Les élèves étaient très motivés mais également très bruyants. Ils avaient « oubliés » les règles du travail de groupe et particulièrement celles concernant le niveau sonore autorisé, malgré un rappel du fonctionnement des ateliers. Un arrêt temporaire des activités a donc été nécessaire lors de la première séance pour faire une mise au point. Mes relevés dans la grille d'observation (annexe 34) pour l'ensemble des trois séances sont présentés sur le diagramme ci-dessous.

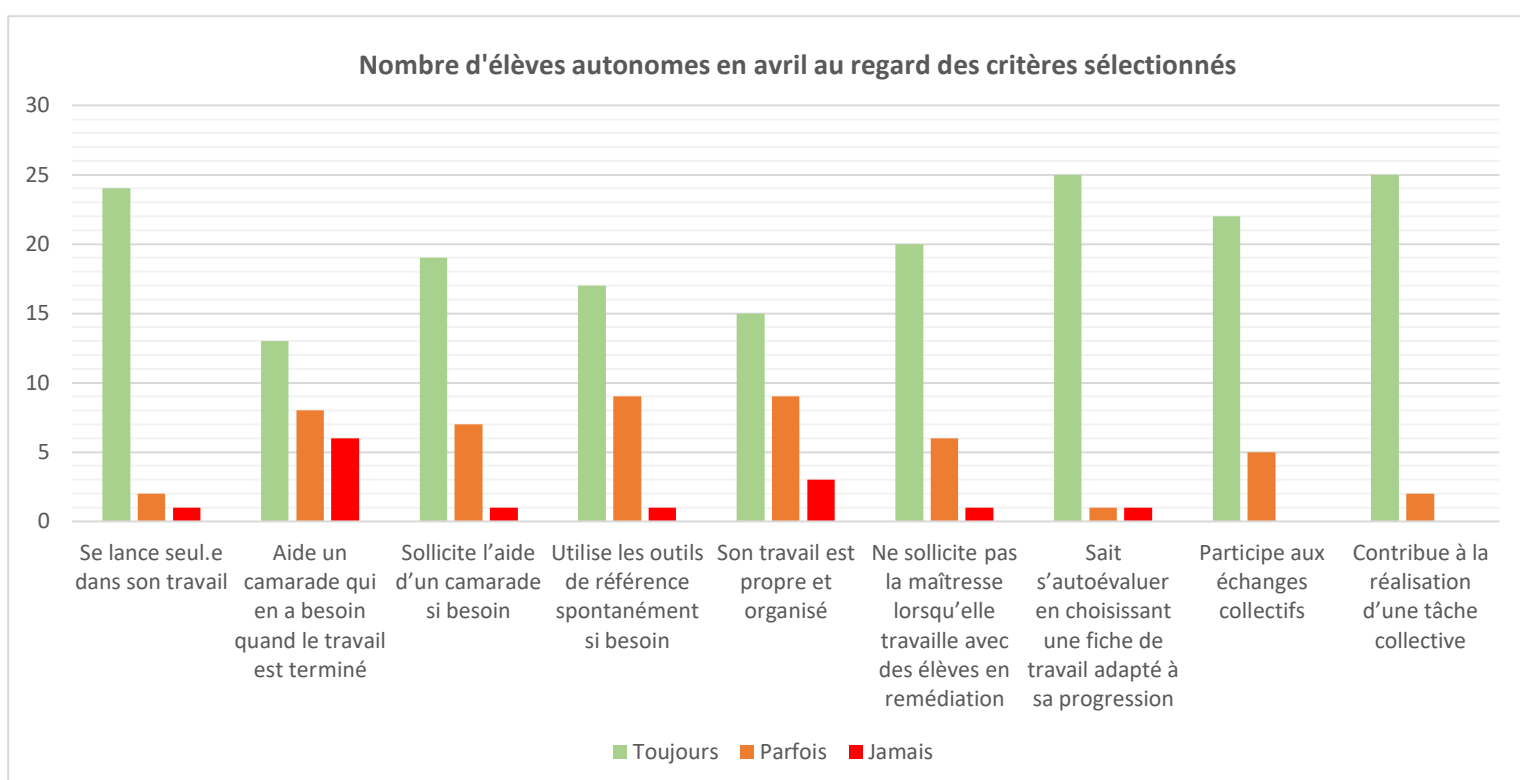


Figure 3- Diagramme présentant l'autonomie et les compétences relationnelles des élèves, évaluées en avril 2022.

Grâce à ces relevés, je peux constater qu'hormis 3 élèves identifiés qui ont besoin de l'aide récurrente de l'enseignante pour se lancer dans la tâche, la majorité des élèves (88,8 %) commence son travail en autonomie en se référant aux affichages où par automatismes. En effet, certaines activités sont récurrentes pendant les temps d'ateliers (comme les ateliers d'entraînement en mathématiques) pour lesquelles les élèves ont développé des automatismes. Les élèves savent aussi travailler seuls ou en tutorat sans appeler l'enseignante travaillant avec leurs camarades en remédiation. Les trois élèves qui ne valident pas ce critère sont des élèves en grande difficulté qui travaillent systématiquement avec moi lors d'ateliers de manipulation.

Depuis décembre, et grâce à d'autres dispositifs tels que les plans de travail que j'évoquerai ci-après, les élèves ont eu l'occasion de s'entraîner sur la compétence « savoir s'auto-évaluer en choisissant une fiche de travail adaptée à sa progression. » Ces entraînements accompagnés de retours réflexifs sur leur pratique, ont permis à 25 élèves soit 92,5% des effectifs de la classe, de travailler à leur rythme en fonction de leurs besoins. Deux élèves n'y sont pas encore parvenus.

Depuis l'instauration d'un tutorat encadré, en période 3, je remarque que les élèves s'entraident beaucoup plus spontanément. 21 élèves sur 27 accompagnent leurs camarades pour l'organisation de leur cahier, les incitent à se servir des outils de la classe, leur rappellent la leçon ou expliquent l'exercice en donnant des exemples. Les élèves qui rencontrent une difficulté ponctuelle hésitent de moins en moins à faire appel à leur camarade.

Bien que les élèves aient adoptés le fonctionnement des ateliers et connaissent les activités récurrentes qui fonctionnent toujours de la même façon, 12 encore des difficultés pour organiser leur temps de travail. En effet, certains ne prennent pas le temps de coller les documents au fur et à mesure qu'ils les remplissent et se retrouvent, au moment de ranger, à devoir tout organiser et coller dans leur cahier dans la précipitation. Certains écrivent sur les fiches directement alors que les consignes demandent d'écrire sur le cahier pour que les réponses soient plus lisibles. Ces élèves privilégient parfois la quantité d'exercices rendus plutôt que le soin apporté à leur travail. C'est une tendance qui doit s'inverser, et je compte travailler particulièrement ce point en période 5.

Enfin, j'observe que les discussions régulières après les ateliers ont permis d'aider certains élèves à gérer leurs émotions et à discuter davantage entre eux pour trouver des solutions en cas de désaccord. Cela a eu un impact favorable sur l'implication des élèves dans les travaux de groupes puisque 22 élèves participent systématiquement aux échanges et 25 s'impliquent toujours dans les activités de groupes proposées. L'objectif est donc désormais de permettre aux 25,7 % d'élèves restant, plus réservés, de prendre confiance en eux pour faire entendre leurs idées. Notre travail sur la gestion des émotions continuera jusqu'à la fin de l'année car j'ai constaté que certaines améliorations étaient encore fragiles pour 4 élèves.

2.4.1.3 Renforcer l'autonomie avec la mise en place des plans de travail par mon binôme

Le développement de l'autonomie des élèves et la prise en compte de leur rythme personnel de progression ont fait partie des priorités de notre binôme. Nous nous sommes donc concertés pour intégrer ces deux axes à notre pratique pédagogique. Si le dispositif des ateliers n'a été

mis en place que pendant mes temps de stages en responsabilité, mon binôme a également introduit en classe un dispositif complémentaire en période 4 : les plans de travail. Les objectifs de ce dispositif sont les suivants :

- Permettre à chaque élève qui a terminé un travail de se saisir de fiches d'entraînement pour consolider ses connaissances des fondamentaux (mathématiques et français).
- Libérer temporairement l'enseignant du groupe classe pour qu'il puisse se consacrer à un groupe en remédiation.
- Permettre aux élèves d'organiser leur travail et de prendre conscience de leur progression.
- Entraîner les élèves à l'autoévaluation en les laissant choisir des fiches adaptées à leur progression.

Ainsi, les élèves ont pu travailler ces compétences tout au long de la semaine et non plus seulement pendant les ateliers. Des fiches de travail sur toutes les notions travaillées depuis le début d'année ont été photocopiées et disposées en fond de classe dans deux classeurs, un pour les mathématiques et un pour le français. (annexe 39) Les élèves ont reçu un plan de travail personnalisé pour une durée limitée (annexe 40) avec des objectifs quantitatifs différents. Par exemple, lors la première mise en place, les élèves devaient effectuer en 3 semaines, 10, 15 ou 20 activités. Ces quantités se sont avérées surestimées et ont été ajustées à 8, 10 ou 15 lorsque j'ai poursuivi le dispositif pour 4 semaines. Les fiches d'activités sont organisées par domaine : conjugaison, grammaire, vocabulaire, géométrie, mesures, numération, opérations, problèmes et par niveau de difficulté. Lorsqu'ils ont terminé une activité, les élèves vont choisir une fiche dans un des classeurs et retournent à leur place pour la remplir silencieusement en autonomie. La fiche terminée est déposée dans une bannette pour correction de l'enseignant.e. Quand elle est corrigée et rendue avec un code couleur servant d'appréciation (bleu = tout juste, vert = 2-3 erreurs, jaune = plus de 3 erreurs et orange = à revoir), les élèves complètent leur feuille de route et conservent leur fiche d'activité corrigée dans leur pochette. Cette feuille de route est un outil indispensable pour permettre à l'élève d'avoir conscience de sa progression (grâce aux codes couleur), pour qu'il s'organise et puisse choisir des fiches de travail suivant les compétences qu'il doit consolider. Celle-ci lui permet également de savoir le nombre de fiches qu'il lui reste à faire pour atteindre ses objectifs. (annexe 40) Ce dispositif a eu un impact positif sur le travail des élèves puisqu'ils s'emparaient volontiers de leur plan de travail et étaient très motivés pour réussir un maximum d'exercices. Ils ont accueilli cette nouvelle modalité de travail comme un challenge personnel. Enfin, des temps de travail ont été dédiés à ces activités autonomes pour permettre à chacun d'y participer. Ce dispositif est donc venu compléter les temps d'ateliers et a joué un rôle important dans l'apprentissage de l'autonomie. Le tableau de

l'annexe 35 rassemble les résultats des élèves durant les deux périodes de mise en place du dispositif. On remarque que les objectifs ont été largement surestimés pour le mois de mars car aucun élève n'a atteint les objectifs fixés concernant le nombre d'exercices à effectuer, ce qui est dû aux tâtonnements de la mise en route de cette nouvelle modalité de travail. En revanche, les élèves ont choisi des objectifs tout à fait réalistes pour la période du mois d'avril. Je précise néanmoins que les objectifs ont rarement été atteints en termes de quantité d'exercices effectués (seuls 3 élèves y sont parvenus), car les absences d'élèves ont été nombreuses et longues en raison de l'épidémie de covid-19. Ils ont donc eu, moins de temps que prévu pour se saisir de leur plan de travail. Nous avons constaté tout de même que globalement, la compétence « savoir s'auto-évaluer », est validée car les élèves choisissent des fiches de travail d'un niveau adapté à leur progression. Il en est de même, pour le critère « ne sollicite pas l'enseignant qui travaille en remédiation » car les élèves sortent spontanément leur plan de travail silencieusement. Nos observations concernant le soin apporté au travail sont similaires à celles qui ont été faites dans le cadre des ateliers.

2.4.2 L'évolution du climat de la classe avec la mise en place des ateliers

En analysant les trois diagrammes et en confrontant les réponses des élèves au questionnaire (annexe 37), je retiens donc que ce dispositif a fait considérablement évoluer le climat de classe. Au début de l'année, les élèves étaient réticents à travailler ensemble, montraient parfois des signes de rejet de l'autre et les conflits étaient nombreux. Les ateliers collaboratifs ont donc resserré les liens entre les élèves qui ont appris ensemble en partageant leurs expériences, leurs compétences et leurs méthodes. Les jeux éducatifs leur ont permis de consolider leurs connaissances différemment. Ils ont appris en s'amusant ce qui a renforcé considérablement leur motivation à travailler. En effet, à la question « *Qu'est-ce qui te plait durant les ateliers ?* » une majorité d'élèves évoque ces jeux, qui permettent de « travailler autrement ». Ils relèvent également le changement de disposition de la classe qui devient plus agréable en îlots, et l'importance de l'aide apportée par leurs camarades. Le tutorat pour tous les types d'activités a également eu un impact très positif sur les rapports entre les élèves. Au mois d'avril, 7 binômes tuteur/tutoré ont été mis en place spontanément ce qui a permis à certains élèves très dépendants de l'aide de l'enseignant.e, d'apprendre à s'en détacher progressivement, et de prendre confiance en eux. Parmi ces tuteurs, certains faisaient partie en début d'année des plus réfractaires à travailler avec un camarade. De plus, la symétrie dans les rôles tuteur/tutoré a renforcé l'estime de soi de nombreux élèves. Ainsi, à la question :

« Penses-tu que l'aide du tuteur te permet de progresser ? », les élèves répondent « oui » à l'unanimité et leurs remarques montrent bien qu'ils prennent leur rôle à cœur. Ils « réexpliquent » sans donner la « réponse » et donnent des « exemples » pour permettre à leur tuteur de « comprendre » la notion. Les conseils coopératifs ont joué un rôle très important pour organiser et réguler ces relations.

2.4.3 Des élèves acteurs de leurs apprentissages : quels progrès dans leurs travaux ?

Tout d'abord, la mise en place des ateliers (collaboratifs et autonomes) m'a permis de respecter le temps d'apprentissage de chaque élève. En mettant en place les parcours avec des exercices différenciés (présentation, niveau de difficulté), chacun a pu avancer à son rythme et consolider ses apprentissages. Selon moi, cela a eu un impact positif sur la motivation des élèves car ils ne se sont pas contentés de faire les fiches les plus simples et ont réellement cherché à valider le plus de compétences possibles en cherchant à se dépasser. Par exemple, G. élève en grande difficulté au début d'année en mathématiques et en français, a repris confiance en lui grâce au système des parcours en mathématiques. Il a développé une grande motivation pour travailler cette discipline et a fait des progrès conséquents. En début d'année, il ne parvenait pas à terminer son travail, restant bloqué face à la difficulté. Avec ce système de fiches par niveau, il s'est d'abord rassuré en voyant qu'il savait faire le niveau 1, puis a tenté de réussir le niveau 2 ce qu'il fait régulièrement. Il réalise désormais deux fiches de travail ou commence directement au niveau 2, ce qu'il n'aurait jamais fait avant. Cette prise de confiance en lui s'est traduite également dans la présentation de ses cahiers qui sont nettement plus soignés qu'en début d'année. Si au départ, G avait besoin de moi pour se lancer dans son travail, il réalise aujourd'hui ses fiches en autonomie. Ainsi, j'ai pris en compte les besoins diversifiés de chacun de mes élèves pour les placer au centre des situations d'apprentissages. Je me suis adaptée à eux en variant mes postures et en diversifiant les ateliers proposés pour remédier à certaines difficultés rencontrées, en leur proposant notamment des activités de manipulation avant les exercices. C'est le cas par exemple, pour mon élève en situation de handicap, rarement accompagné sur les temps d'ateliers. Cet élève fait l'objet d'une programmation adaptée à son rythme de travail. La notion de fraction par exemple, découverte au CM1, est renforcée grâce aux ateliers ludiques avec manipulation de matériel ou support numérique. Ainsi, cet élève ne se sent pas délaissé et voit que l'enseignant.e prend en compte ses besoins. Il est donc davantage

motivé et impliqué dans ses apprentissages. Aussi, les élèves ont pu être acteurs de leurs apprentissages en participant à la création des affichages de référence, des grilles de relecture. Chacun s'est senti investi dans la mise en place du dispositif ateliers puisqu'il contribuait à en construire les outils et les règles.

2.4.4 Les inconvénients du dispositif ateliers.

Après six semaines de travail en ateliers j'ai donc pu dresser le premier bilan des avantages apportés par ce dispositif mais également constater certains inconvénients. Premièrement, l'organisation des ateliers m'a demandé une importante préparation matérielle. J'ai dû créer certains jeux collaboratifs tels que le domino des synonymes, ou réutiliser des supports mis en ligne par des enseignant.es.¹⁰ afin de réviser précisément la notion travaillée en classe. Il fallait notamment plastifier toutes les cartes à jouer et les plateaux de jeux, et mettre en forme les outils de travail construits avec les élèves. Nous n'avons pas eu l'occasion d'investir dans des jeux éducatifs cette année mais j'ai pu observer des enseignantes lors de mes stages qui m'ont conseillé certaines références dont je souhaiterais m'emparer pour ma pratique future. Le matériel préparé sera néanmoins conservé pour une réutilisation éventuelle. Ce sont des ressources précieuses pour les années à venir. Enfin, en m'appuyant sur les réponses des élèves aux questionnaires (annexe 40) et particulièrement à la question « Qu'est-ce qui ne te plaît pas [pendant les temps d'ateliers] » il me paraissait important de revenir sur la gestion du bruit. Certains élèves soulignent que le « bruit » récurrent en classe pendant les ateliers peut être gênant. En effet, deux activités coopératives sur 4 (au maximum) sont proposées pendant les temps d'ateliers. Ce sont des activités qui motivent les élèves et entraînent des discussions vives ou des exclamations spontanées. Ces bruits de travail sont parfois intenses et je dois régulièrement interpellier les responsables du niveau sonore pour qu'ils tiennent leur rôle. Concentrés sur leur activité, ceux-ci ne sont pas toujours capables de remplir également leur mission de chef du niveau sonore. Pour ces raisons, la maîtrise du groupe classe peut être parfois difficile surtout, comme je l'ai évoqué précédemment, lorsqu'on reprend les ateliers après une période d'interruption liée à l'alternance des PES. Il est donc nécessaire dans ce cas, d'interrompre les activités le temps de rappeler les règles du travail de groupe. L'utilisation d'un baromètre sonore lors de la reprise des ateliers a également permis aux élèves de se rendre compte que le bruit nuit aux bonnes conditions de travail.

¹⁰ Exemples de ressources consultées : <https://laclassedemallory.net/> et <https://lalaaimesaclasse.fr/>

Enfin, parmi les éléments qu'ils apprécient le moins, les élèves évoquent le « timer », la « vitesse » des changements d'ateliers. Ces remarques soulèvent également un autre point : malgré l'entraide qui permet à chaque élève d'avancer, ceux-ci ont des rythmes de travail différents, et certains n'ont pas terminés le travail lorsque le timer sonne la fin de l'atelier. Nous perdons du temps en fin d'atelier lorsque ceux-ci cherchent à terminer leur exercice, pendant que le reste de la classe range le matériel et colle les documents. Cela retarde le moment de retour au calme nécessaire. Pour éviter qu'un élève se sente en échec pour ne pas avoir terminé ses exercices, un temps individuel avec celui-ci est proposé sur le temps d'APC afin de revenir sur ses procédures, lui faire expliciter, faire un bilan de ses progrès et lui permettre d'avoir un temps supplémentaire nécessaire pour finir sa fiche de travail.

Conclusion : Retour sur les hypothèses de départ.

Au regard de ce que j'ai écrit, je peux donc conclure que les ateliers permettent, de rompre avec le rythme de classe frontale et de diversifier les modalités d'apprentissage au-delà de la seule intervention de l'enseignant.e. Mes élèves sont aujourd'hui plus autonomes dans la gestion de leur travail mais également dans leur attitude face aux activités proposées. Les relations de tutorat se sont développées dans la classe, et constituent un levier pédagogique permettant d'apprendre à travailler avec l'autre et de réguler ses émotions. Les ateliers ont donc développé une cohésion de classe avec des élèves moins enclins au divertissement, plus à l'écoute de ce qui les entoure et donc plus appliqués et efficaces dans leur travail. Ainsi, ma première hypothèse : « *Le travail en ateliers favorise l'autonomie des élèves et l'entraide ce qui permet à l'enseignant de se dégager du groupe classe pour aider les plus en difficulté.* » est validée tout en rappelant que le développement de l'autonomie des élèves constaté aujourd'hui est aussi le résultat des plans de travail mis en place par mon binôme. La combinaison de ces différents dispositifs nous a permis d'expérimenter quelques principes de la pédagogie coopérative prônée notamment par Sylvain Connac. Cependant, en raison de l'alternance des PES, le dispositif des ateliers n'a pas été suivi régulièrement. Il aurait été intéressant que mon binôme l'expérimente également pour nourrir cette analyse d'un autre point de vue et prendre davantage de recul par rapport à notre pratique. De plus, nous avons testé des dispositifs qui, pour être réellement efficaces, doivent être reconduits sur plusieurs périodes voire plusieurs années. On peut alors s'interroger sur ce qu'il adviendra pour les élèves quand ces dispositifs ne leur seront plus proposés.

Concernant ma deuxième hypothèse qui était la suivante : « *Le travail en ateliers renforce la motivation des élèves face à leur travail en leur permettant de progresser à leur rythme et d'être acteurs de leurs apprentissages* » je peux constater également des résultats très positifs. Les élèves ont pu être acteurs de leurs apprentissages en prenant part à la construction des ateliers mais aussi en prenant conscience de leur rythme de travail. Cette implication des élèves a renforcé leur motivation : ils se fixent des objectifs personnels et tentent de les atteindre. Les ateliers proposant des tâches coopératives ont permis également à chaque élève de trouver progressivement sa place au sein du groupe en valorisant ses compétences. Ainsi, les différences présentes dans la classe ont été considérées comme une richesse. Finalement, apprendre aux élèves à devenir autonomes et proposer « une organisation coopérative du travail, c'est les former à des relations de fraternité » car « par le mutualisme des talents la solidarité devient facile ; par la valorisation des forces individuelles, la générosité devient possible ; par l'échange des expériences de vie, le respect réciproque et l'acceptation de l'altérité deviennent des évidences pour bâtir son existence. »¹¹

¹¹ CONNAC, S. (2021), préface d'*Enseigner en classe coopérative, cycle 2 et 3*, Paris, Retz, p° 7.

Bibliographie

- BATTUT, E. (2006). *Comment différencier la pédagogie*. Paris: Retz.
- BATTUT, E. (2018). *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée en cycle 3*. Paris: Retz.
- BATTUT, E. (2018). *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée en cycle 3*. Paris: Retz.
- BUCHETON, D. (2013). *Postures et gestes de l'enseignant, postures des élèves, quelles dynamiques pour les apprentissages ?* Saint Denis: LIRDEF Montpellier GFEN.
- CASPAR, P. C. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- CNESCO. (2017). *Différenciation Pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse*. Paris.
- Groupe de travail de l'IND-E d'Angers. (2021). *Enseigner en classe coopérative*. Paris: Retz.
- LALOUX, C. (2015). *Construire l'autonomie des élèves*. Lille.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Guérin/ ESKA.
- LEGRAND, L. (1984). *La différenciation pédagogique*. Paris: Editions du Scarabée.
- Meirieu, P. (2008). *Dictionnaire du vivre ensemble*.
- MINIAC, C. B. (1989). La pédagogie différenciée. *Recherche et formation*, 119 - 124.
- PERRENOUD, P. (2012). *L'organisation du travail, clef de toute pédagogie différenciée*. Paris: ESF Editeur.
- Pierre BOURDIEU, J.-C. P. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Les éditions de minuit.

Page Web consultées

- MERIEU, P, (2008), *Dictionnaire du vivre ensemble*, Repéré à <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>, (consulté le 12 février 2022)
- CONNAC, S, (2016), Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail, Repéré à <https://journals.openedition.org/edso/1725>, (consulté le 18 janvier 2022)

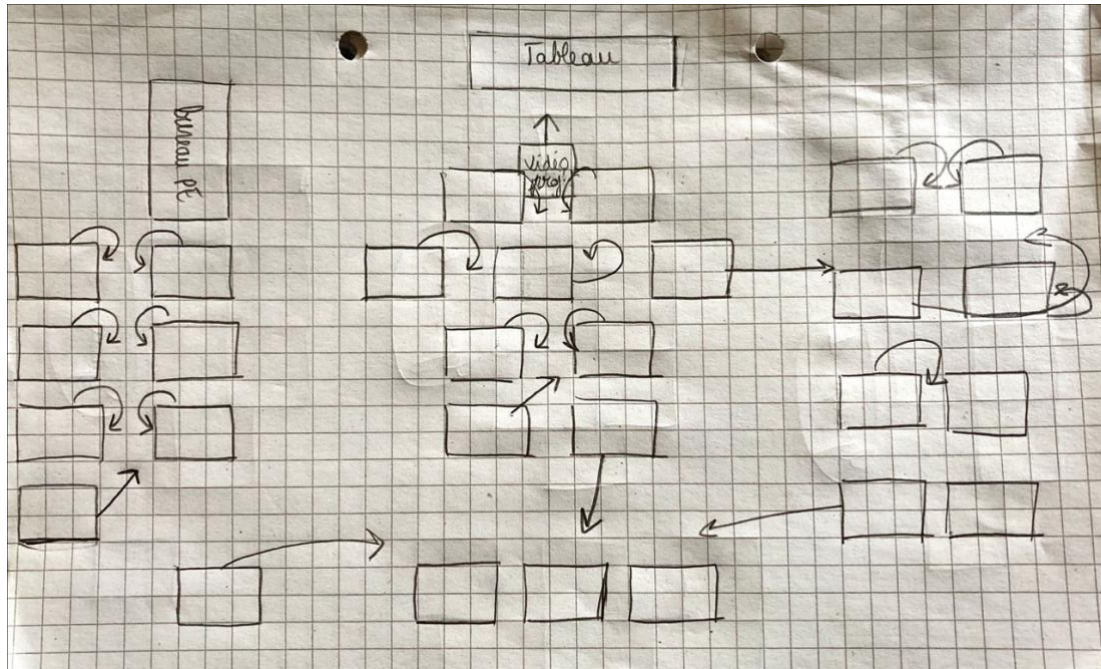
Mémoires en ligne :

PREDHUMEAU, C, (2020), Les ateliers autonomes en CM1, (M2 MEEF 1^{er} degré, CY Cergy Paris UNIVERSITÉ) repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02866118/document>, (consulté le 30 octobre.)

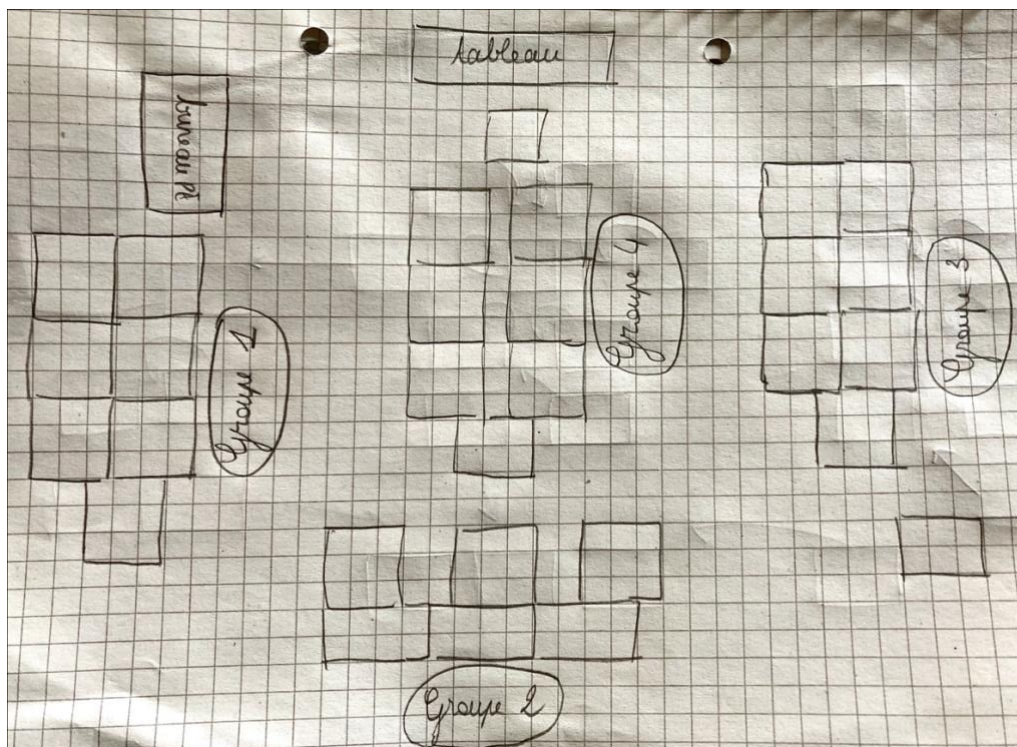
GUILLEMINOT, R, *Favoriser l'autonomie et l'entraide grâce au travail de groupe*, (M2 MEEF, Université de Rouen), repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01701801>, (consulté le 11 novembre.)

Annexes :

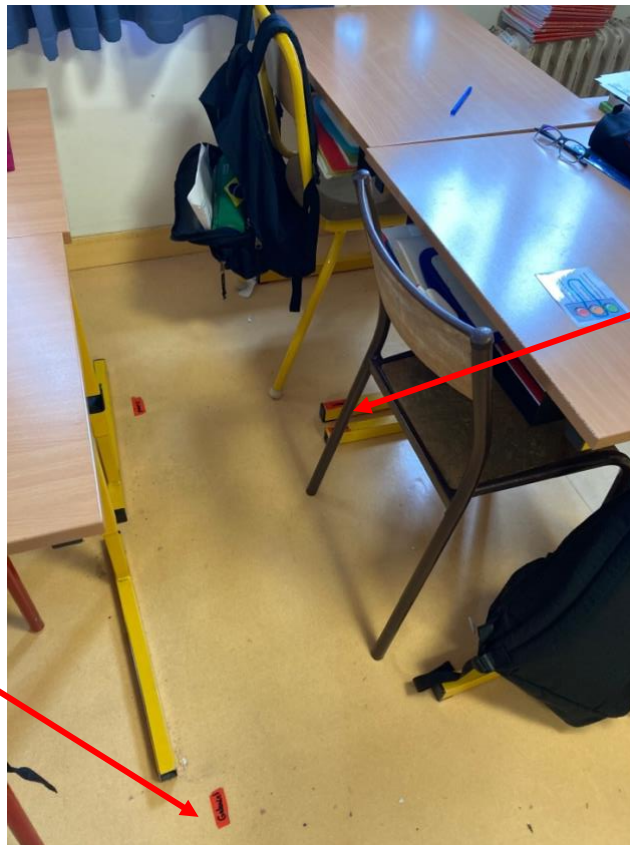
Annexe 1 : Plan de la classe organisée en frontal les lundi, mardi et mercredi matin (avec indications des mouvements de tables pour passer en îlots pour les ateliers.)



Annexe 2 : Plan de la classe agencée en îlots le jeudi et vendredi matin pour travailler en ateliers.



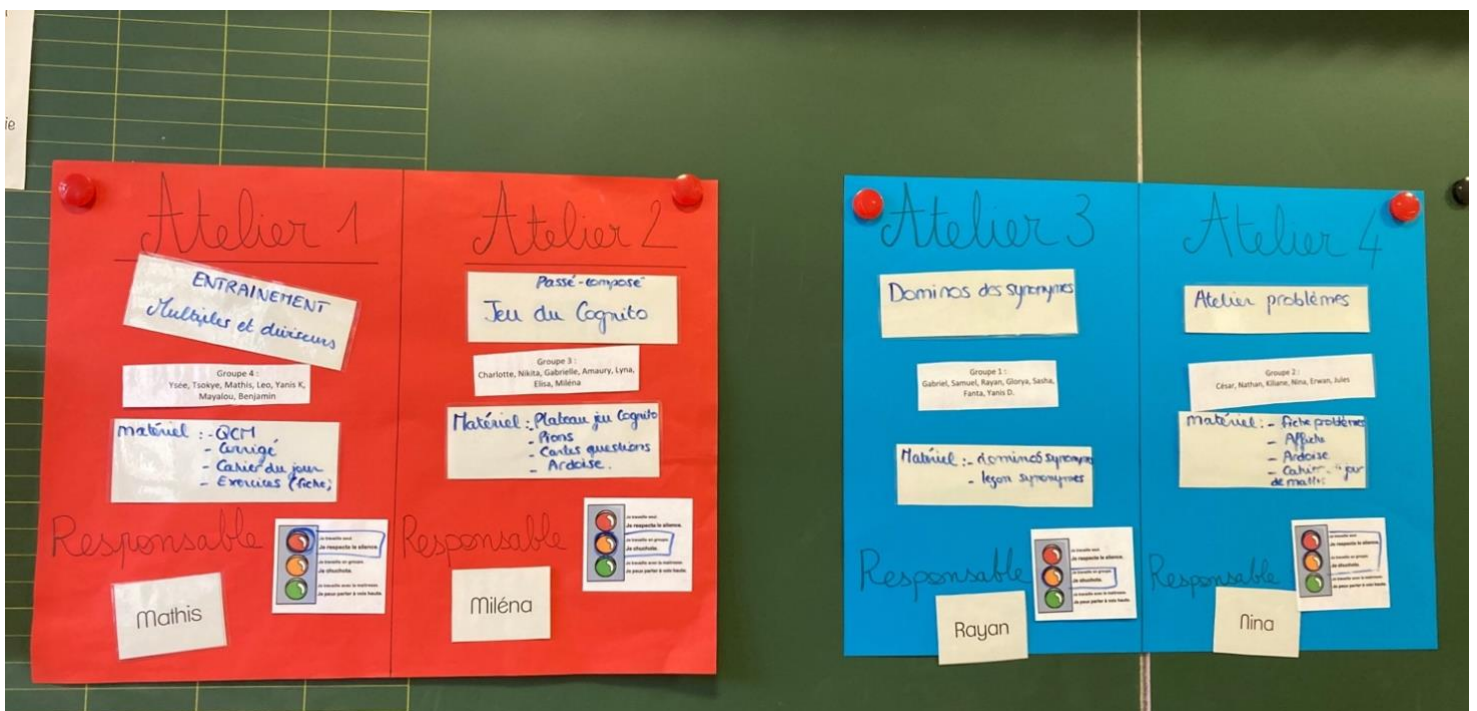
Annexe 3 : Système d'étiquettes adhésives nominatives au sol pour repérer le positionnement des tables en flot.



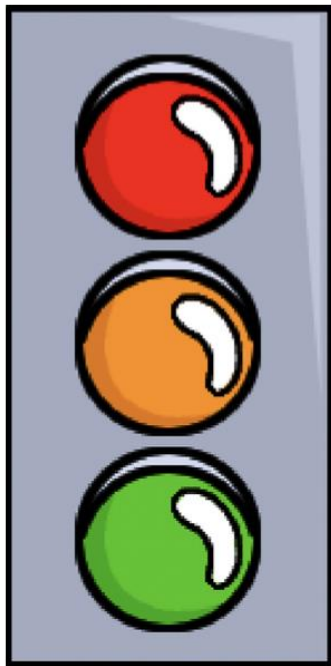
Étiquette de l'élève sur le pied de table à positionner sur l'étiquette au sol.

Étiquette de l'élève au sol

Annexe 4 : Affiches d'organisation des ateliers tournants (4 activités différentes).



Annexe 5 : Support pour la gestion du niveau sonore : le feu tricolore.



Je travaille seul.

Je respecte le silence.

Je travaille en groupe.

Je chuchote.

Je travaille avec la maitresse.

Je peux parler à voix haute.

Annexe 6 : Le time-timer



Annexe 7 : Atelier de compréhension de texte avec questionnaire et tutorat entre élèves.



Annexe 8 : Atelier 2 – Jeu coopératif « Cognito » avec des questions de conjugaison.



Annexe 9 : Fiche de préparation d'une séance d'histoire menée en ateliers complémentaires homogènes (non tournants)

Histoire		Séquence : François 1 ^{er}	Séance 3/3
Le temps des rois		Séance : La découverte du monde au temps de François 1 ^{er}	Durée : 50 min
Problématique		Comment le monde a-t-il été découvert au temps de François 1 ^{er} ?	
Objectifs de la séance		<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que les européens sous le règne de François 1^{er} ont une connaissance partielle du monde. - Découvrir les ambitions de conquêtes, commerciales et religieuses des Européens au temps de François 1^{er} - Comprendre comment se sont déroulées les rencontres entre conquérants européens et Amérindiens. 	
Compétences visées (BO 2015)		<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des documents de nature diverses (<i>domaines 1 et 2 du socle</i>) - Extraire des informations pertinentes de documents pour répondre à des questions (<i>domaines 1 et 2</i>) - Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document. (<i>domaines 1 et 2</i>) - Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances. (<i>domaines 2 et 3</i>) 	
Phases	Durée	Déroulement	Support(s)/ Modalité de travail
Rappel	3 min	Faire rappeler aux élèves ce qui a été vu lors de la séance précédente <u>Réponse attendue</u> : François 1 ^{er} est le mécène de nombreux artistes ce qui lui permet de renforcer son pouvoir et sa grandeur.	Oral collectif
Observation et analyse de document	10 min	Distribuer aux élèves la fiche d'activité et projeter les deux planisphères au tableau. <u>Question de la PE</u> : Quelle est la nature des deux premiers documents ? <u>Réponse attendue</u> : Ce sont des cartes (préciser que ce sont des planisphères → représentation à plat du monde). Expliquer aux élèves que ces deux cartes ont été faites à 100 ans d'intervalle par 2 cartographes (personne chargée de dessiner les cartes). Faire repérer le continent européen sur les deux cartes. <u>Consigne</u> : Observez bien ces deux planisphères puis comparez les. Vous notez vos remarques sur vos ardoises. Laisser un temps d'observation aux élèves (2 min). <u>Éléments attendus</u> : → Sur la carte de gauche (1482) le continent américain n'est pas représenté. → Sur celle de droite qui date du XVI ^{ème} siècle, on retrouve bien l'Afrique, l'Amérique et les pôles. C'est presque une carte du monde actuelle. → Sur la carte de droite on voit des anges qui soufflent sur le monde pour représenter les vents (connaissances scientifiques limitées). Vents très importants à l'époque car les bateaux fonctionnent avec des voiles.	Écrit individuel puis oral collectif <u>Pour les élèves</u> : - Photos des 2 cartes <u>Pour la PE</u> : - Planisphères vidéo projetés
Mise en commun			

		Conclure qu'à la fin du Moyen-Âge, le monde n'est que partiellement connu par les Européens.	
Récit de la PE + questions	7 min	<p><u>Consigne</u> : Je vais vous lire un récit qui va nous permettre de comprendre comment le monde a été découvert au temps de Fr1er.</p> <p>Lecture d'un récit (adapté du manuel RETZ histoire CM1)</p> <p><u>Question de la PE</u> : Qu'avez-vous retenu du récit ?</p> <p><u>Réponse attendue</u> : Les européens ont voyagé à travers le monde pour trouver des matériaux précieux (de l'or, des métaux, des épices...). Certains pensent encore que la terre est plate et l'on cherche à en faire le tour.</p> <p>Les grands navigateurs comme Christophe Colomb ou Vasco de Gama trouvent des passages maritimes et « découvrent de nouvelles terres ».</p> <p>Cependant ces nouvelles terres en Amérique sont déjà habitées par des peuples que l'on appelle Amérindiens car Christophe Colomb pensait avoir découvert l'Inde au lieu de l'Amérique.</p>	<p>Lecture de la PE</p> <p><u>Pour la PE</u> : Récit</p>
Nouvelle recherche Ateliers Semi-dirigés	15 min	<p>PE : « Nous allons donc découvrir comme se sont déroulées les rencontres entre ces européens qui cherchaient à s'implanter sur ces nouvelles terres, et les peuples qui y vivaient déjà. »</p> <p>Les élèves sont répartis en 4 groupes de travail (groupes homogènes). Chaque groupe reçoit un document à étudier.</p> <p><u>Consigne</u> : Vous allez observer votre document/le lire puis essayer de comprendre ce qu'il dit. Ensuite, par groupe répondez à la question : Selon votre document, comment s'est passée la rencontre entre les conquérants européens et les Amérindiens. »</p> <p>Les élèves lisent leur texte ou observent leur document. Ils répondent aux questions de leur fiche pour conclure sur les conditions de la rencontre entre conquistadors et Amériidiens. La PE passe dans les rangs pour répondre aux questions et étayer.</p> <p>Lorsqu'ils ont analysé leur document, les élèves prépare une synthèse pour le présenter à la classe sur le modèle suivant (écrit au tableau) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Présentation de la nature du document + titre 2- Présentation de l'auteur : qui est-il ? 3- Lecture ou description du document. 4- Que nous apprend ce document ? 	<p>Travail écrit par groupe de 5/6</p> <p><u>Par groupe</u> :</p> <p>Doc 1 : Image Codex (Petits lecteurs) Doc 2 : Récit J. Cartier (lecteurs moyens → groupe dirigé) Doc 3 : Gravure arrivée C.Colomb à Cuba Doc 4 : Extrait du journal de C. Colomb « Les Indiens sont propres à être commandés » (Lecteurs confirmés) Doc 5 : Extrait des essais de Montaigne. (Bons lecteurs)</p>
Mise en commun	10 min	<p>Chaque groupe vient présenter à la classe ce qu'il a compris de son document. Les rôles ont été répartis au sein du groupe entre les élèves : 1 qui présente la nature, 1 qui lit le titre, 1 qui présente l'auteur, 1 qui lit le document et 2 qui proposent leur analyse.</p> <p>Les autres groupes résument les idées principales sur la fiche d'activité.</p>	<p>Oral collectif puis écrit individuel</p> <p>Fiche d'activité avec documents</p>
Bilan	5 min	Les élèves complètent la trace écrite à trous puis la collent dans leur cahier d'histoire.	Écrit individuel.

Annexe 10 – Fiche de préparation d’une séance de découverte sur les volcans en ateliers tournants.

Timer 15 min par atelier	Atelier 1 Autonome	Atelier 2 Semi-dirigé	Atelier 3 Semi-dirigé	Atelier 4 Semi-dirigé
Domaine	Sciences	Sciences	Sciences	Sciences
Activités de découverte	Observation et dessin d’une éruption volcanique	Lecture compréhension d’un texte sur le Vésuve et Pompéi	Jeu de repérage des volcans célèbres sur un planisphère	Lecture compréhension d’un texte sur le métier de volcanologue
Objectifs	Découvrir deux types d’éruptions volcaniques et les caractériser avec ses mots.	Lire et extraire des informations pertinentes d’un texte pour répondre à des questions.	Relever des informations sur les cartes volcans pour les replacer sur le planisphère.	Lire et extraire des informations pertinentes d’un texte pour répondre à des questions.
Matériel	-2 tablettes numériques -Vidéos éruptions 1 et 2 -Feuilles blanches -Crayon de papier -Cahier de sciences	-Journal <i>Le Mag des volcans</i> . -questionnaire -cahier de sciences	-Planisphère <i>Les volcans dans le monde</i> -Cartes <i>Volcans du monde</i>	Texte <i>Volcanologue, un métier à risque</i> -Questionnaire
Différenciation		Lecture du texte à voix haute par l’enseignante.	-Utiliser les indices de la carte (drapeaux) pour repérer les pays. -Différencier le rôle des joueurs (lecteur, chercheur)	Lecture du texte à voix haute par l’enseignante.
Une fois le travail terminé : Coller les documents dans le cahier de sciences et transmettre le matériel au groupe suivant.				

Annexe 11 – Groupe autonome travaillant sur l’atelier 1 : découverte de deux types d’éruptions.



Annexe 12 – Groupe semi-dirigé travaillant sur l’atelier 3 : jeu de repérage des volcans du monde.

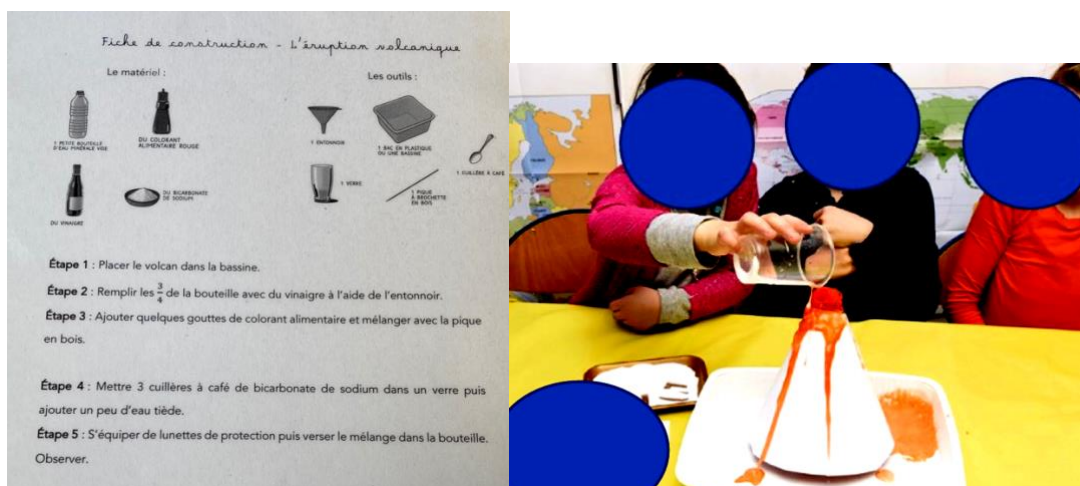


Annexe 13 – Fiche de préparation d’un temps de travail en ateliers tournants récurrents le jeudi matin et vendredi matin.

Timer 20 min par atelier	Atelier 1 Dirigé	Atelier 2 Autonome	Atelier 3 Autonome	Atelier 4 Semi-dirigé
Domaine	Sciences	Mathématiques	Français (EDL)	Mathématiques
Activités	Expérience : « L’éruption volcanique »	Bingo des fractions	Auto-correction (dictée) + copie sans erreur	QCM autocorrectif + fiche d’entraînement (3 parcours)
Objectifs	-Être capable de suivre un protocole étape par étape. -Déduire de l’expérience comment remonte la lave dans un volcan. → <i>Quantités en lien avec les fractions.</i> -Être capable d’expliquer l’expérience en la schématisant dans son cahier.	-Être capable de repérer différentes écritures d’une fraction. -S’entraider.	-Être capable de corriger sa dictée en suivant un codage et en faisant appel à ses connaissances en EDL. -La recopier sans erreur.	- Être capable de s’autoévaluer à l’aide d’un QCM. -Savoir choisir un parcours de travail adapté à sa progression.
Matériel	- Bouteille d’eau - Feuille A4 - Colorant - Vinaigre - Bicarbonate de soude - Entonnoir - Bac	- 7 Planches de jeux - Cartes fractions - Sablier - Règle du jeu	- Cahier de dictée - Stylo vert - Feuille A4 - Stylo bleu - Grille de relecture.	- QCM auto évaluatifs - Correction QCM - 3 bannettes avec fiches parcours - Fiches de travail différenciées - Cahier du jour

	<ul style="list-style-type: none"> - Verre - Paille - Cuillère à C. - Fiche protocole - Cahier 			
Différenciation	Attribuer un rôle différent à chaque élève.	Aide d'un camarade.	Utiliser le cahier de référence pour revoir les règles.	Demander de l'aide à un camarade. Utiliser les outils de la classe (tableau de numération, affichage, cahier de référence) Choisir une fiche de travail avec un parcours adapté à sa progression.
Une fois le travail terminé : rangement de l'atelier et transmission du matériel au groupe suivant.				

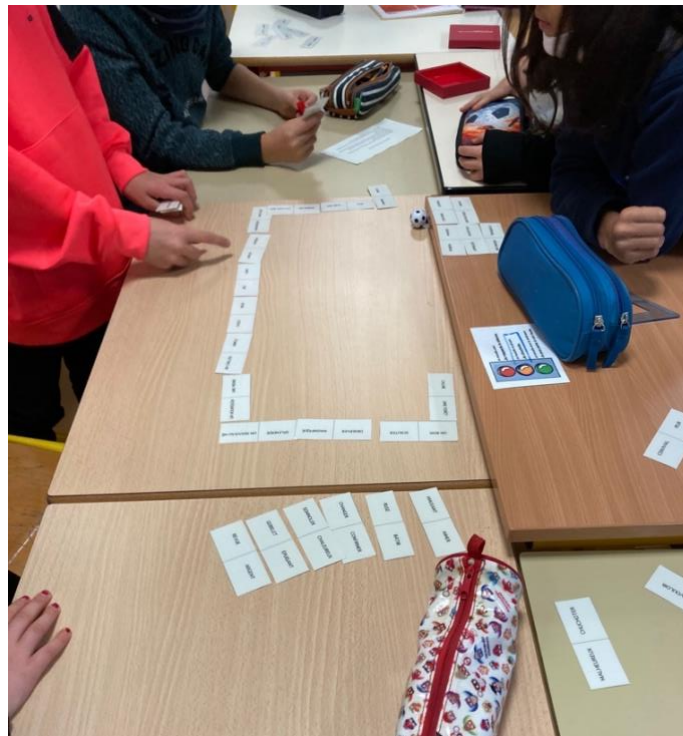
Annexe 14 – Atelier dirigé : expérience « l'éruption volcanique » en sciences.



Annexe 15 – Atelier dirigé : expérience « comprendre pourquoi certains volcans explosent » en sciences.



Annexe 16 – Atelier de jeu coopératif « Le domino des synonymes ».

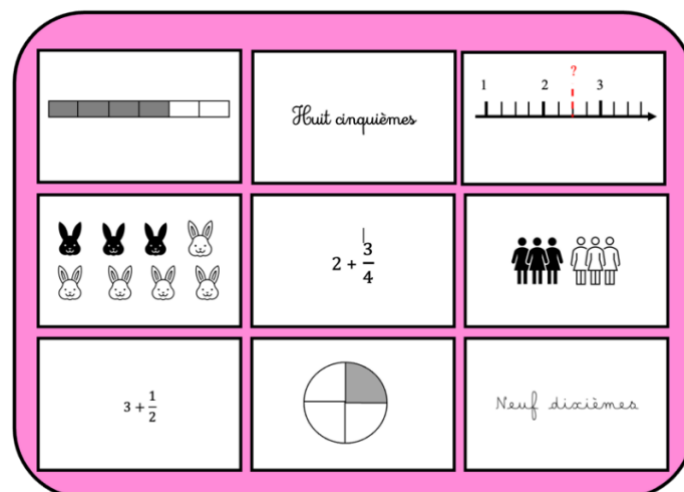


Annexe 17 – Exemple de jeu d'apprentissage proposé aux élèves en atelier de mathématiques : le bingo des fractions.

Règles du Bingo des fractions

- 1) Chaque joueur prend une planche colorée.
- 2) Faire une pioche avec les cartes fractions retournées face contre table.
- 3) On retourne la première carte fraction de la pioche.
- 4) Chaque joueur regarde s'il possède une écriture de la fraction retournée sur sa planche.
 - Si c'est le cas, il prend la carte et la pose au bon endroit sur sa planche.
 - Si personne n'a la carte proposée, celle-ci est remise au fond de la pioche.
 - Si deux joueurs peuvent mettre la carte sur leur planche, le plus rapide pour la prendre la garde.

Le gagnant est celui qui a rempli entièrement sa planche avec les cartes fractions.



Annexe 18 - Travail autonome sur fiches (QCM bilan autocorrectif en mathématiques puis fiches de travail différenciées)



Annexe 19 – QCM auto-évaluatifs hebdomadaires (évaluation formative en mathématiques)

Compétence : Je sais repérer un nombre décimal sur une demi-droite graduée

Consigne : Pour chaque question, trouve la ou les bonnes réponses parmi celles proposées.

1) Le repère A correspond à ...	<u>8,06</u>	0,86	86
2) Le repère B correspond à ...	<u>8,60</u>	8,06	<u>8,6</u>
3) Le repère C correspond à ...	8,47	<u>8,74</u>	87,4

Compétence : Je sais décomposer un nombre décimal.

4) $8 + \frac{5}{10} + \frac{2}{100}$ est égal à ...	8,52	<u>85,2</u>	85,02
5) $74 + \frac{9}{100}$ est égal à ...	7,49	<u>74,90</u>	<u>74,09</u>
6) Il y a 35 dixièmes dans le nombre ...	350	<u>3,50</u>	<u>0,35</u>

Quand tu as terminé, corrige au stylo vert.

Handwritten: 20 Lamberti par avril

Compétence : Je sais utiliser et représenter les grands nombres.

Consigne : Pour chaque question, trouve la ou les bonnes réponses parmi celles proposées.

1) Un million s'écrit...	10 000 000	1 000 000	100 000
2) Un million est égal à ...	10 centaines de milliers	1000 milliers	100 dizaines de milliers
3) 8 dizaines de millions est égal à ...	800 millions	80 millions	8 millions
4) 20 centaines de milliers est égal à ...	20 millions	200 millions	2 millions
5) Quelle est l'écriture en chiffres de trois-millions-cinq-cent-mille ?	3 500 000	30 500 000	300 000 500
6) Quelle est l'écriture en chiffres de dix-huit-millions-sept-dent-quatre-vingt-dix-huit-milles ?	18 000 798	18 798	18 798 000
7) Quelle est l'écriture en chiffres de six-millions-deux-cent-douze ?	6 212 000	6 000 212	600 212 000
8) Le nombre qui vient juste avant 6 000 000 est	5 000 999	5 999 999	599 999
9) Quel nombre est supérieur à 1 896 503 ?	1 897 000	1 800 964	2 000 000
10) Quel nombre est inférieur à 8 372 060 ?	8 400 000	8 000 000	8 371 070

Annexe 20 - Exemple de fiche de travail (Parcours 1 « je commence doucement ») remplie par un élève.

En-tête remplie par l'élève pour indiquer son niveau d'autonomie.

Nombres décimaux – Niveau 1 en autonomie

Compétence : Savoir repérer et placer un nombre décimal sur une droite graduée.

Pour faire les exercices :

- J'ai demandé de l'aide à un camarade.
- J'ai utilisé mon tableau de numération
- Je n'ai pas eu besoin d'aide
- J'ai apporté de l'aide à un camarade

Exercice 1 : Décompose les nombres suivants comme dans l'exemple.

$53,85 = 53 + \frac{8}{10} + \frac{5}{100}$

a. 5,41 b. 0,56 c. 35,7 d. 402,03

Exercice 2 : Écris les nombres suivants avec une virgule.

89 centièmes 54 dixièmes 6 centièmes

676 centièmes 5 069 centièmes

Exercice 3 : Place les nombres suivants sur la droite graduée.

$0,8 - 0,3 - 2,7 - 1,4 - 3,1 - 0,10 - 2,70$

Exercice 4 : A quel nombre correspond chaque lettre ?

Annexe 21 – Grille autocorrective à cocher pour un atelier de copie d’une poésie.

Objectif : Recopier un texte sans erreur le plus soigneusement possible.

Autocorrection	Élève	Maîtresse
Je n’ai pas oublié de mots		
Je n’ai pas oublié de majuscule		
Je n’ai pas oublié les accents		
Je n’ai pas oublié la ponctuation		
J’ai vérifié l’orthographe des mots		
Mon écriture est lisible		
Mon travail est soigné, sans ratures		

Annexe 22 – Grille autocorrective pour un atelier de production écrite.

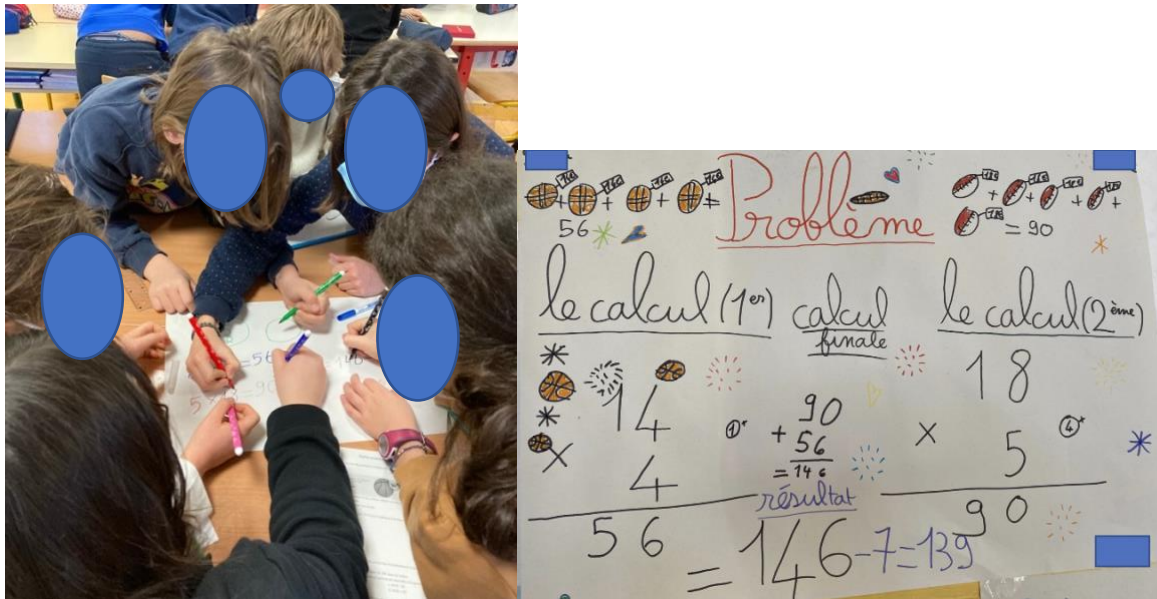
Dans le Maroc

Dans le Maroc il y a un désert
 Dans ce désert il y a un village
 Dans ce village il y a une boutique
 Dans cette boutique il y a une caisse
 Dans cette caisse il y a de l’argent
 La caisse renversa la boutique
 La boutique renversa le village
 Le village renversa le désert
 Le désert renversa le Maroc

Ecrire un poème à la manière de « Dans Paris » de Paul Buard

Critères de réussite :	Oui	Non
Le poème a un titre.	✓	
Le poème a deux strophes.	✓	
Le poème contient 8 vers minimum.	✓	
Les vers de la première strophe commencent par « Dans » ou « Sur ».	✓	
Les vers de la première strophe contiennent l’expression « il y a ».	✓	
Le dernier mot de chaque vers est repris dans le vers suivant.	✓	
Les vers de la seconde strophe contiennent tous le même verbe (« renversa » ou autre verbe au choix).	✓	

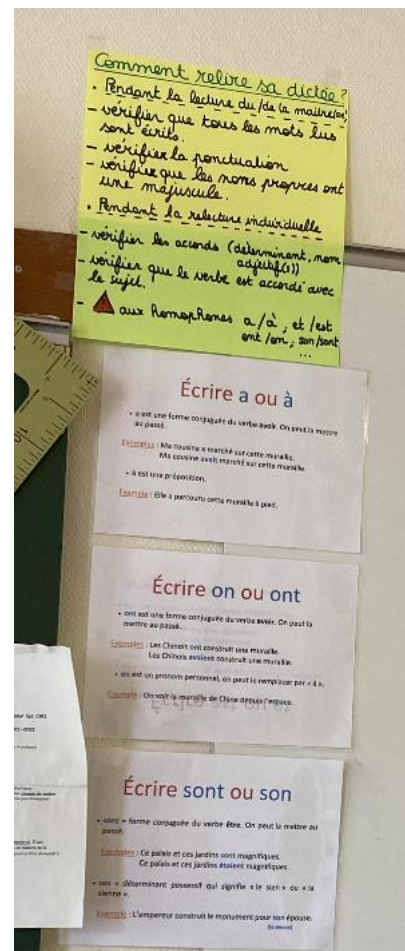
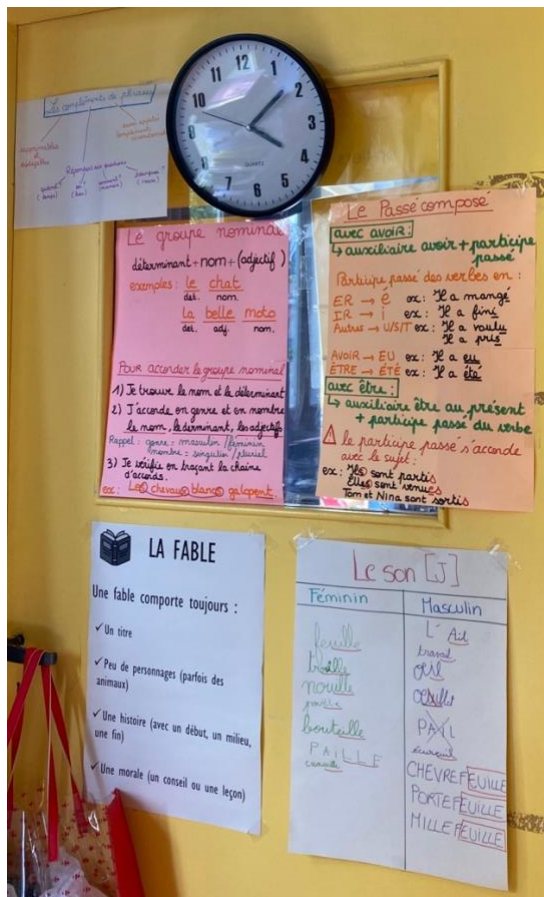
Annexe 23 – Exemple d’affiche de référence « les problèmes multiplicatifs à deux étapes » réalisée par un groupe d’élèves.



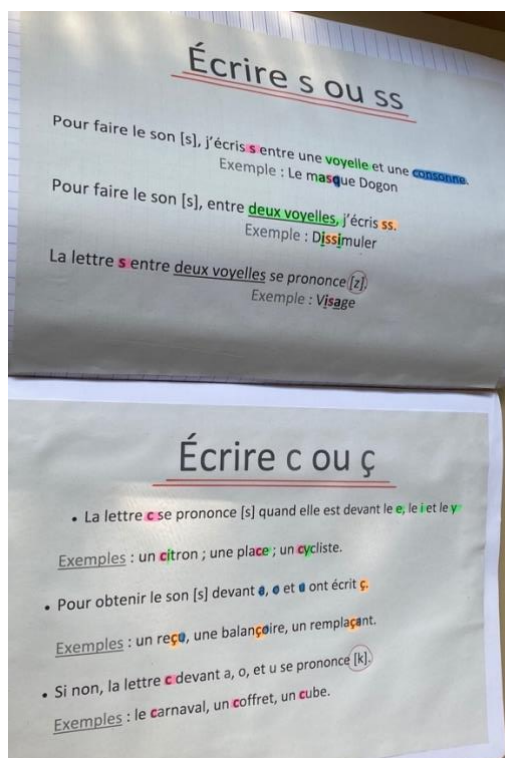
Annexe 24 – Exemple de matériel de manipulation pour la remédiation en mathématiques.



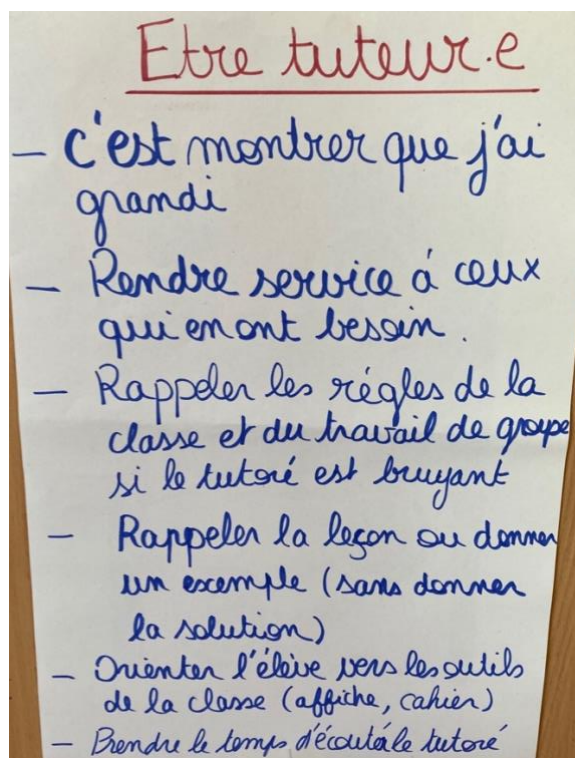
Annexe 25 – Les affichages de référence en mathématiques et en français.



Annexe 26 – Cahier de référence en dictée avec les règles d’orthographe.



Annexe 27– Affiche de référence pour le rôle de tuteur.



Annexe 28 – Brevet de tuteur (issu d'Enseigner en classe coopérative, cycle 2 et 3 proposé par le groupe de travail de l'IND-E d'Angers, rempli par une élève.

PRENOM : [] NOM : []
 Tu fais du tuteur
 CLASSE : CM1A

BREVET DE TUTEUR.E CYCLE 3

1 – Je souhaite devenir tuteur.e parce que :
 Cela me permettra de me faire plus de copains et copines.
 Je pourrai commander quelqu'un.e.
 Je pourrai demander à quelqu'un.e de faire ce qui ne me plaît pas.
 Je montrerai que j'ai grandi.

2 – Un.e tuteur.e, ça sert à :
 Aider le maître ou la maîtresse.
 Rendre service aux enfants qui en ont besoin.
 Apprendre à devenir un.e chef.fe.

3 – Lorsqu'un.e enfant dont je suis le/la tuteur.e ne veut pas m'écouter :
 J'emploie la violence, comme ça il/elle m'écoute.
 Il/elle n'a pas à m'obéir, je ne suis pas son/sa chef.fe.
 Je vais me plaindre au maître ou à la maîtresse.
 Pendant la récréation, je me moque de lui/d'elle.

4 – Lorsqu'un.e enfant que j'aide dérange la classe :
 Je crie aussi fort que lui/qu'elle.
 Je lui fais les gros yeux, comme ça il/elle a peur.
 Je descends son étiquette de comportement.
 Je lui rappelle les règles de la classe et du travail de groupe (chuchoter, ne pas bavarder).

5 – Lorsqu'un.e enfant me demande de l'aide :
 2 réponses
 Je lui dis que je n'ai pas le temps.
 Je fais le travail à sa place.
 Je lui donne les réponses.
 Je lui rappelle la leçon et je peux lui donner un exemple.
 Je lui explique sans donner la solution.

6 – Si je vois un.e enfant qui ne travaille pas :
 Je lui dis « travaille ! »
 Je ne fais rien, c'est son problème.
 Je lui demande s'il/si elle a besoin d'aide.
 J'appelle le maître ou la maîtresse pour qu'il/qu'elle s'en occupe.

7 – Lorsqu'un.e enfant ne comprend pas, après que je lui ai expliqué :
 2 réponses
 Je lui fais comprendre qu'il/qu'elle n'est pas très fort.e.
 J'essaie à nouveau de lui expliquer.
 Je ne fais rien.
 Je l'envoie vers le maître ou à la maîtresse.

8 – Lorsque je vais aider un enfant qui m'a demandé de l'aide :
 Je lui explique et s'il/si elle ne comprend pas, je lui donne les réponses.
 Je prends le temps d'écouter sa demande pour l'aider.
 Je l'ignore car je n'ai pas envie de l'aider.
 Je lui dit qu'il/qu'elle est nul.le.

9 – Lorsque je ne veux plus être un.e tuteur.e :
 2 réponses
 Je ne peux rien faire, c'est obligé de rester tuteur.e.
 Je vais dire à l'enseignante que je ne veux plus être tuteur.e.
 J'en parle au conseil de la classe.
 Je ne dis rien mais je refuse d'aider les autres.

10 – Quand je suis tuteur.e, je peux :
 2 réponses
 Donner des ordres ! 😊
 Orienter vers les outils de la classe si besoin (affiches, cahiers de leçons)
 Aider un.e camarade en gênant les autres.
 Finir mon travail avant d'aider.

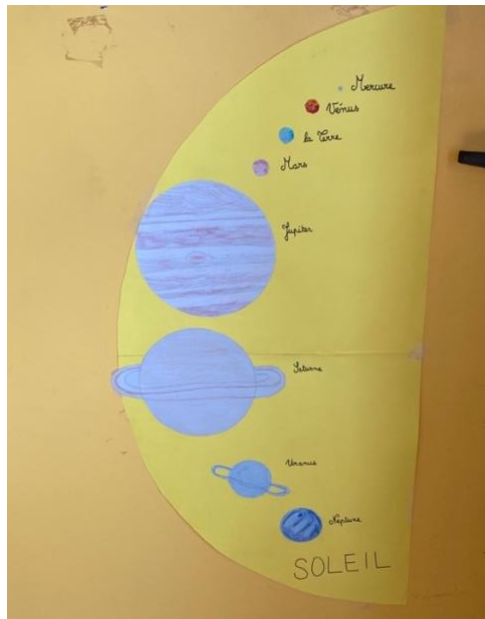
Annexe 29 – Affiche de référence « les règles du travail de groupe ».

Travailler en groupe :

- 1) chuchoter
- 2) discuter si on n'est pas d'accord sans s'énerver
- 3) aider un camarade qui rencontre une difficulté :
 - ↳ donner un exemple
 - ↳ faire un schéma
 - ↳ rappeler la leçon
 - ↳ remonter les affiches

"aider c'est expliquer sans donner la réponse."

Annexe 30 – Modèle réduit de système solaire proposé et produit par les élèves de CM1A.



Annexe 32 – Grille d’observation de l’autonomie et de la participation des élèves évaluées **fin** décembre 2021

NOMS	Se lance seul.e dans son travail	Aide un camarade quand le travail est terminé	Sollicite l’aide d’un camarade si besoin	Utilise les outils de référence spontanément si besoin	Son travail est propre et organisé	Ne sollicite pas la maîtresse lorsqu’elle travaille avec des élèves en remédiation	Participe aux échanges collectifs	Contribue à la réalisation d’une tâche collective
J.	Green	Orange	Orange	Green	Orange	Green	Orange	Green
L.	Red	Red	Red	Orange	Orange	Green	Red	Red
Y.	Red	Red	Orange	Orange	Green	Red	Red	Red
C.	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Green
A.	Green	Orange	Orange	Green	Green	Green	Green	Green
M.	Green	Orange	Orange	Orange	Green	Green	Green	Green
N.	Green	Green	Orange	Green	Green	Green	Green	Green
N.	Orange	Red	Red	Red	Red	Orange	Green	Orange
L.	Green	Red	Red	Green	Orange	Green	Green	Green
Y.	Green	Orange	Red	Orange	Green	Orange	Green	Orange
B.	Red	Red	Orange	Red	Red	Red	Red	Orange
C.	Orange	Red	Red	Green	Green	Orange	Green	Orange
M.	Green	Red	Orange	Red	Green	Green	Orange	Green
K.	Red	Red	Orange	Orange	Red	Red	Green	Orange
E.	Green	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Green	Green
G.	Orange	Green	Green	Green	Green	Orange	Green	Green
S.	Green	Orange	Orange	Green	Green	Green	Green	Green
Y.	Orange	Red	Orange	Orange	Orange	Orange	Green	Green
E.	Red	Red	Red	Red	Orange	Orange	Orange	Orange
R.	Red	Red	Green	Orange	Orange	Red	Red	Orange
G.	Orange	Red	Red	Green	Green	Orange	Orange	Green

M.								
F.								
N.								
S.								
G.								
T.								

Légende	
	Systématiquement
	Parfois
	Jamais

Annexe 33 – Grille d’observation de l’autonomie et de la participation des élèves en ateliers évaluées **fin février**.

NOMS	Se lance seul.e dans son travail	Aide un camarade qui en a besoin quand le travail est terminé	Sollicite l’aide d’un camarade si besoin	Utilise les outils de référence spontanément si besoin	Son travail est propre et organisé	Ne sollicite pas la maîtresse lorsqu’elle travaille avec des élèves en remédiation	Sait s’autoévaluer en choisissant une fiche de travail adapté à sa progression	Participe aux échanges collectifs	Contribue à la réalisation d’une tâche collective
J.									
L.									
Y.									
C.									
A.									
M.									
N.									
N.									
L.									
Y.									
B.									
C.									
M.									
K.									
E.									
G.									
S.									
Y.									
E.									
R.									
G.									
M.									
F.									
N.									
S.									
G.									
T.									

Légende	
	Systématiquement
	Parfois
	Jamais

Annexe 34 - Grille d'observation de l'autonomie et de la participation des élèves en ateliers évaluées **fin-avril**.

NOMS	Se lance seul.e dans son travail	Aide un camarade qui en a besoin quand le travail est terminé	Sollicite l'aide d'un camarade si besoin	Utilise les outils de référence spontanément si besoin	Son travail est propre et organisé	Ne sollicite pas la maîtresse lorsqu'elle travaille avec des élèves en remédiation	Sait s'autoévaluer en choisissant une fiche de travail adapté à sa progression	Participe aux échanges collectifs	Contribue à la réalisation d'une tâche collective
J.									
L.									
Y.									
C.									
A.									
M.									
N.									
N.									
L.									
Y.									
B.									
C.									
M.									
K.									
E.									
G.									
S.									
Y.									
E.									
R.									
G.									
M.									
F.									
N.									
S.									
G.									
T.									

Légende	
	Systématiquement
	Parfois
	Jamais

Annexe 35 – Tableau présentant les résultats d’élèves avec le dispositif « plan de travail »

Noms	Résultats des plans de travail en mars (3 semaines)				Résultats des plans de travail en avril (4 semaines)			
	Objectif Fixé (Nombre d'exercices)	Nombres d'exercices réalisés en autonomie	Couleur moyenne obtenue	Soin apporté au travail	Objectif Fixé (Nombre d'exercices)	Nombres d'exercices réalisés en autonomie	Couleur moyenne obtenue	Soin apporté au travail
J.	10	5	vert	Bien	10	7	vert	Très bien
L.	10	2	jaune	Assez bien	8	5	jaune	Assez bien
Y.	10	3	jaune	Très bien	8	4	vert	Très bien
C.	17	10	bleu	Très bien	10	10	bleu	Très bien
A.	17	4	bleu	Très bien	10	10	bleu	Très bien
M.	17	4	vert	Très bien	10	6	vert	Très bien
N.	17	5	bleu	Très bien	10	6	bleu	Très bien
N.	14	4	vert	Assez-bien	10	6	bleu	Bien
L.	17	7	vert	Très bien	15	10	vert	Bien
Y.	17	3	vert	Très bien	8	5	bleu	Très bien
B.	10	4	orange	Assez-bien	8	6	Jaune	Assez-bien
C.	17	7	bleu	Très bien	10	10	bleu	Très bien
M.	14	6	vert	Très bien	10	8	vert	Très bien
K.	10	4	vert	Assez-bien	10	5	jaune	Assez-bien
E.	14	5	vert	Bien	10	6	vert	Bien
G.	14	6	vert	Très bien	10	7	vert	Très bien
S.	17	11	vert	Très bien	15	13	vert	Très bien
Y.	14	4	vert	Bien	10	8	bleu	Très bien
E.	10	3	jaune	Bien	10	6	vert	Bien
R.	10	5	bleu	Très bien	8	7	Vert	Très bien
G.	10	4	vert	Bien	8	5	Vert	Très bien
M.	10	2	vert	bien	8	4	jaune	Bien
F.	10	1	vert	Assez-bien	8	4	Vert	Bien
N.	10	2	vert	Avec aide	8	4	Vert	Avec aide
S.	14	4	jaune	Assez bien	10	8	vert	Bien
G.	10	4	bleu	Bien	8	6	vert	Bien
T.	14	2	jaune	bien	8	5	vert	bien

Annexe 36 : Questionnaire à destination des élèves : le travail en ateliers

Questionnaire : retour sur les temps d'atelier.		
	Oui	Non
Apprécies-tu les temps de travail en atelier ?		
<i>Pourquoi ?</i>		
Lors des activités en autonomie, demandes-tu souvent de l'aide ?		
<i>Remarque :</i>		
Utilises-tu les outils de la classe (affichage, cahiers de référence...)		
<i>Remarque :</i>		
Penses-tu mieux réussir les exercices lorsqu'il y a le choix entre les 3 parcours ?		
<i>Pourquoi ?</i>		
Lors des activités de groupe, penses-tu que chacun peut parler ?		
<i>Remarque :</i>		
Penses-tu que chacun est écouté sans être rejeté ou critiqué ?		
<i>Remarque :</i>		
Est-ce que chaque élève du groupe a pu participer à l'activité ?		
<i>Remarque :</i>		
Les rôles au sein du groupe sont-ils répartis sans problèmes ?		
<i>Remarque :</i>		
Les échanges entre les tuteurs/tutorés sont-ils respectueux ?		
<i>Remarque :</i>		
Penses-tu que l'aide du tuteur te permet de progresser ?		
<i>Pourquoi ?</i>		
Quel atelier as-tu préféré ?		
Qu'est ce qui te plaît dans les temps d'ateliers ?		
Qu'est-ce qui ne te plaît pas ?		

Questionnaire rempli par une élève.

Questionnaire : retour sur les temps d'atelier.		
	Oui	Non
Apprécies-tu les temps de travail en ateliers ?	X	
<i>Pourquoi ?</i> jusqu'en peut faire des activités et des jeux		
Lors des activités en autonomie, demandes-tu souvent de l'aide ?	des fois	
<i>Remarque :</i> des fois je demande l'aide à [] pour les math		
Utilises-tu les outils de la classe (affichages, cahiers de référence...)	X	
<i>Remarque :</i>		
Penses-tu mieux réussir les exercices lorsqu'il y a le choix entre les 3 parcours ?	X	
<i>Pourquoi ?</i> Comme ça je peut choisir le niveau 1 et après faire le 2		
Lors des activités de groupe, penses-tu que chacun peut parler ?		X
<i>Remarque :</i> parfois il y en a qui participe pas		
Penses-tu que chacun est écouté sans être rejeté ou critiqué ?		X
<i>Remarque :</i> des fois [] il dit que je suis nul et que je doit passer au corrigé		
Est-ce que chaque élève du groupe a pu participer à l'activité ?	X	
<i>Remarque :</i>		
Les rôles au sein du groupe sont-ils répartis sans problèmes ?		X
<i>Remarque :</i> On n'est pas d'accord pour le maître du jeu		
Les échanges entre les tuteurs/tutorés sont-ils respectueux ?	X	
<i>Remarque :</i>		
Penses-tu que l'aide du tuteur te permet de progresser ?	X	
<i>Pourquoi ?</i>		
Quel atelier as-tu préféré ? les corrigés		
Qu'est ce qui te plaît dans les temps d'ateliers ? quand on fait les jeux et la science et les fiches de math		
Qu'est-ce qui ne te plaît pas ? les problèmes et le sali copie		

Annexe 37 – Nuages de mots constitués à partir des réponses d’élèves au questionnaire.

<p>Apprécies-tu les temps de travail en atelier ?</p>	<p>Word cloud containing: ensemble, change, jeux, cool, Activités, OUI, différent, aide, activités, tables, groupe, échange.</p>
<p>Lors des activités en autonomie, demandes-tu souvent de l’aide ?</p>	<p>Word cloud containing: tuteur, non, aide, OUI, parfois.</p>
<p>Utilises-tu les outils de la classe (affichage, cahiers de référence...)</p>	<p>Word cloud containing: calculatrice, maths, dictée, facile, cahier, leçon, aide, OUI, affiche, règle, exemple, non, écrire, tableau, matériel.</p>
<p>Penses-tu mieux réussir les exercices lorsqu’il y a le choix entre les 3 parcours ?</p>	<p>Word cloud containing: inscrire, pareil, choisir, niveau, facile, 3, finir, 1, plus, OUI, expert, progresser, commencer, passer, non, parcours, difficile, progres, Progresser, sais, x, étiquette.</p>
<p>Penses-tu que chacun est écouté sans être rejeté ou critiqué ?</p>	<p>Word cloud containing: écoute, chef, dit, décider, aide, décide, veut, hon, nul, choisir, jeu, OUI, participe, maitre, écouté, participer, critique.</p>

<p>Est-ce que chaque élève du groupe a pu participer à l'activité ?</p>	<p>A word cloud in shades of blue and white. The most prominent words are 'oui' and 'non'. Other visible words include 'jeu', 'travail', 'accord', 'disputer', 'regarder', 'écouter', 'rester', 'mettre', 'eu', 'rôle', 'là', 'chacun', 'loin', 'temps', 'trop', 'différent', 'jouer', 'questions', 'maitre', 'coin', 'bouder', and 'différent'.</p>
<p>Penses-tu que l'aide du tuteur te permet de progresser ?</p>	<p>A word cloud in shades of green and white. The most prominent words are 'oui' and 'comprendre'. Other visible words include 'aider', 'question', 'savoir', 'trouver', 'exemple', 'terminer', 'exercice', 'faire', 'réponse', 'tuteur', 'français', 'explique', 'maths', and 'exercice'.</p>
<p>Quel atelier as-tu préféré ?</p>	<p>A word cloud in shades of green and white. The most prominent words are 'cognito' and 'volcans'. Other visible words include 'écriture', 'maths', 'maquette', and 'problèmes'.</p>
<p>Qu'est-ce qui te plaît durant les ateliers ?</p>	<p>A colorful word cloud. The most prominent words are 'travailler', 'jeu', and 'écriture'. Other visible words include 'copain', 'aider', 'activités', 'changer', 'jouer', 'fiche', 'histoire', 'amuser', 'groupe', 'expérience', 'sciences', 'tourner', 'parler', 'table', 'ami', 'place', 'tourne', 'sais', 'cognito', 'jeux', 'activité', and 'copain'.</p>
<p>Qu'est-ce qui ne te plaît pas ?</p>	<p>A word cloud in shades of red, orange, and white. The most prominent words are 'problèmes' and 'timer'. Other visible words include 'rallye', 'bruit', 'O.C.M.', 'tricher', 'décide', 'rien', 'fini', 'vite', 'décider', 'ranger', 'bavarde', 'arrêter', 'corriger', 'copie', and 'changer'.</p>

Annexe 38 – Exemples d’activités constituant le fichier d’autonomie distribué en décembre 2021

Enquête 10

Vol de billets

Paul Tronc, un riche marchand de tapis, vient d’être cambriolé. On lui a pris tous les billets qu’il avait cachés sous son lit. L’inspecteur Lafouine découvre que le voleur est entré par une minuscule lucarne située au rez-de-chaussée de la maison. Avec une pince, il récupère quelques cheveux que le cambrioleur a sans doute perdus quand il s’est glissé par l’étroite ouverture. Quatre hommes sont soupçonnés par le policier.

Le premier s’appelle Yvan Dupain. C’est un petit homme chauve portant des lunettes aux verres épais. Depuis cinq ans, il s’occupe des affaires de Paul Tronc.

Le second se nomme Marc Tapage. C’est le domestique de la maison. Il mesure près de deux mètres pour un poids approchant les cent vingt kilos. Il est chargé de repousser les visiteurs indésirables.

Jean Bon, le troisième suspect, est le voisin du marchand de tapis. Petit et maigre, c’est un ancien sportif. Il vit seul et ne s’entend pas très bien avec Paul.

Enfin, le quatrième homme, Rémi, est le fils unique de la victime. Etudiant en médecine, il ne vient chez son père que pendant les vacances scolaires.

Quel homme est le cambrioleur ?

CONFIDENTIAL

Fiche enquêteur

Qui est la victime ? Paul Tronc

Qui sont les accusés ?
Yvan Dupain
Marc Tapage
Jean Bon
Rémi

Quel est le délit ?
 Vol
 Agression
 Meurtre
 Autre

Indicé(s) :
Des cheveux courts écaillés la lucarne

Qui est le coupable ?
Jean Bon

Pourquoi ?
Il est petit et maigre il s’est par chance et usé

AFFAIRE CLASSEE AFFAIRE

Enquête 10 résolue non résolue

Activité de compréhension de texte

Nom :Date :

Dessin magique n° 8

7x2	9x2	2x9	6x3	3x4	3x5	9x2	4x5	8x2	2x9	5x3	10x2	3x4	7x2	7x2	4x5	5x4	2x10	2x7
7x2	5x3	7x2	3x6	3x6	6x2	6x3	3x6	2x6	3x6	4x5	2x9	3x4	7x2	6x2	4x5	5x4	8x2	4x5
2x6	2x6									3x5	4x4	3x6	5x4	7x2	3x6	2x6	2x7	3x5
5x4	2x10																	
9x2	7x2																	
2x9	6x3																	
2x8																		
2x6																		
2x6																		
2x6																		
2x8																		
2x8																		
2x8																		
3x6																		
10x2																		
2x10																		
4x4	2x10	3x4	2x9	5x4	6x2	5x9	7x1	3x1	8x6	9x1	3x2	7x6	2x10	3x6	3x5	3x6	3x5	4x9
2x8	2x9	7x2	2x8	2x6	4x5	9x4	1x4	6x1	10x4	9x1	1x3	7x6	2x6	2x6	2x7	2x9	9x2	5x8
4x3	5x4	8x2	3x6	10x2	10x2	8x6	1x9	1x8	7x5	6x1	8x1	9x4	8x2	4x3	8x2	3x5	4x3	8x5
4x6	4x3	6x4	3x5	3x9	9x2	10x3	1x8	10x3	5x7	8x3	2x4	9x3	2x6	6x4	2x7	3x8	6x2	3x9
3x10	3x10	3x9	7x3	3x10	7x4	7x3	4x7	5x5	8x3	4x6	4x6	6x4	8x3	9x3	6x4	7x4	5x6	7x4

1-10	Gris
11-20	Bleu
21-30	Vert
31-50	Noir

Quel dessin as-tu découvert ?

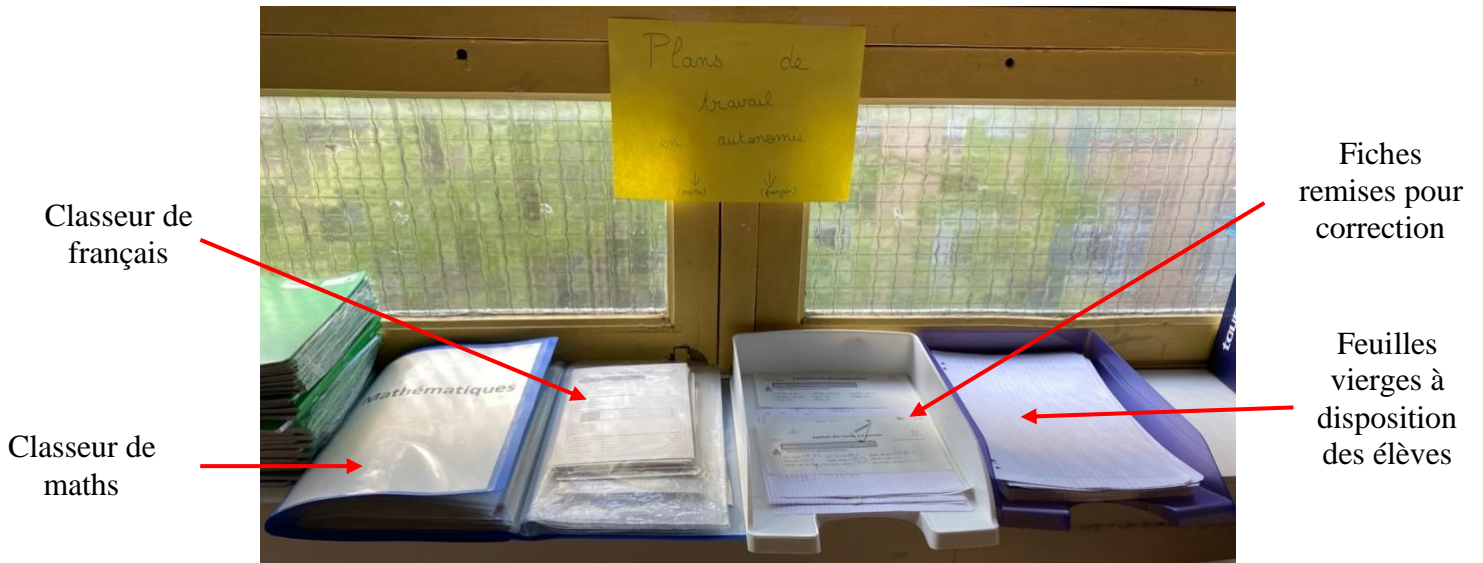
L'Alfa Romeo

.....

* Les cases blanches doivent rester ainsi.

Coloriage magique non achevé (révision des tables de multiplication)

Annexe 39 – Le coin des plans de travail en fond de classe.



Annexe 40 – Feuille de route complétée par un élève

Prénom [] **PLAN DE TRAVAIL - MARS**

Plan de travail rouge: je dois faire au moins 17 activités.

	Intitulé de la fiche	Couleur
Français	Conjugaison : Les passé composé groupe 2	vert
	Grammaire : Les déterminants	vert
	Vocabulaire : Le dictionnaire groupe 2	vert
Mathématiques	Géométrie : Droite parallèle et perpendiculaire groupe 3	vert
	Mesures : Les durée groupe 3	vert
	Numération : Les fraction groupe 3	vert
	Opérations : Division des nombre entier groupe 3	vert
	Problèmes	

Code couleur

R J V B

Non compris à revoir
Encore des erreurs
Juste, après correction
Tolérance 2-3 erreurs
Tout juste au 1^{er} essai

Mon bilan
A remplir le 25/03

J'ai donc fait 17 activités en tout sur 17

J'ai eu : 7

rouges jaunes verts bleus

Soin | Écriture
(J'ai soigné mon écriture, j'ai tiré les traits à la règle, je n'ai pas gaspillé de feuilles.) A B C D

Comportement
(J'ai chuchoté, je n'ai pas dérangé les autres, je ne me suis pas déplacé pour rien.) A B C D

Autonomie
(J'ai terminé toutes les fiches, j'ai travaillé seul(e) sans déranger les autres, je n'ai pas perdu de temps.) A B C D

Résumé

Aujourd'hui, dans les classes, le public rencontré par les enseignants est très hétérogène. Pour prendre en compte cette hétérogénéité, la mise en place de la différenciation pédagogique semble essentielle. Cependant, pour que celle-ci soit efficace, il convient de réfléchir à la mise en place de dispositifs permettant à tous les élèves de progresser à leur rythme. J'ai donc choisi pour cette étude, de travailler en ateliers dans ma classe de CM1 en vue de la réussite de tous les élèves. Ainsi, en favorisant le travail coopératif en construisant des relations de tutorat entre élèves et en élaborant avec eux leurs outils de travail, j'ai pour objectif de rendre les élèves plus autonomes et acteurs de leurs apprentissages.

Abstract

Nowadays in the classrooms, primary schoolteachers deal with widely mixed groups. In that context, implementing differential instruction in the classroom looks essential. Nevertheless, making this instruction as efficient as possible implies specific measures that allow all the pupils to progress at their own pace. I therefore chose to implement workshop sessions in my classroom (CM1) to determine if this instruction is beneficial for everyone. To make the pupils more autonomous and actors of their own learning I took a series of measures such as the establishment of cooperative work, mentoring between the students and the involvement in the elaboration of their work tools.