

IUFM DE BOURGOGNE

CONCOURS DE RECRUTEMENT : professeur de écoles

*Apprendre autrement
à l'école :
le travail de groupe*

BOISSEAU Sabine

Directeur de mémoire : Jean-Pascal ALCANTARA

Année 2005/ 2006

N°de dossier : 05STA00700

SOMMAIRE

SOMMAIRE p 2

INTRODUCTION p 4

PREMIÈRE PARTIE : LE TRAVAIL DE GROUPE, UNE ORGANISATION RIGOUREUSE.

I. La pédagogie de groupe

- 1) Une définition p 6
- 2) Pourquoi faire du travail de groupe ? p 9

II. Comment constituer et organiser les groupes de travail ?

- 1) Mon expérience de l'année dernière : groupes hétérogènes constitués de façon homogène p 11
- 2) Les stages en responsabilité : une nouvelle approche p 13

III. Les dérives à éviter pour un bon fonctionnement

- 1) La dérive fusionnelle p 16
- 2) La dérive économique p 17

DEUXIÈME PARTIE : LES STRATÉGIES DU MAÎTRE POUR PERMETTRE L'ÉPANOUISSEMENT DE L'ENFANT.

I. Son rôle dans la classe

- 1) Être observateur des stratégies p 18
- 2) Permettre au groupe d'avoir une personne ressource p 20

II. L'importance de la régulation

- 1) Se positionner comme un médiateur p 22
- 2) Mettre en place des bilans intermédiaires pour favoriser la réussite du travail p 23

TROISIÈME PARTIE : LA MISE EN COMMUN: UNE PHASE ESSENTIELLE MAIS DÉLICATE.

I. Comment l'organiser pour l'optimiser ?

- 1) La mise en place doit obéir à des règles strictes p 25
- 2) Un déroulement à privilégier p 27

II. Comment exploiter au mieux cette phase ?

- 1) Confrontation des productions p 30
- 2) Évaluer les conséquences sur les apprentissages p 31

III. Comment vérifier le bénéfice du travail de groupe ?

- 1) Mise en évidence des compétences à développer p 33
- 2) Mise en place de critères pour évaluer p 35

CONCLUSION P 37

ANNEXES p 38

BIBLIOGRAPHIE p 51

RÉSUME/ MOTS CLÉS p 52

INTRODUCTION

Au cours de ma formation, j'ai toujours envisagé le travail de groupe comme un mode d'organisation de la classe ; où il est possible de faire travailler une compétence par les élèves grâce à un dispositif d'apprentissage particulier. Une fois la consigne clairement exprimée et le travail de groupe lancé, ça ne pouvait que bien se passer : chacun s'exprimerait, s'écouterait et apprendrait au contact des autres. Dans cette optique, l'élève devient acteur de son apprentissage, il s'investit dans la situation proposée, et, si celle-ci est bien construite, il pourra faire avancer ses représentations. Je concevais donc le travail de groupe comme une forme de travail moins traditionnelle et plus performante, permettant de travailler d'une façon différente et plus enrichissante pour les élèves et le maître.

Cependant, je me suis rendue compte en tant que pré recrutée avec une classe de CE2/ CM1/ CM2 que le travail de groupe n'était pas si évident à mettre en place et qu'il ne fonctionnait pas si facilement que cela ; il demande beaucoup aux élèves, et pas seulement de la réflexion et des connaissances. Il demande aussi un comportement et une attitude responsable et volontaire. Le constat est simple : le travail mis en oeuvre n'était pas très productif, voire totalement impossible et allait jusqu'à parasiter tout apprentissage. Celui-ci pouvait alors rapidement devenir stérile, en se transformant en simples affrontements d'opinions divergentes sans véritable apprentissage, ou alors en simple superposition de bavardages sans souci de l'objectif à atteindre. Ainsi les différentes tentatives mises en route n'ont pas abouti tout de suite, il a fallu beaucoup d'essais pour arriver à un semblant de travail en commun par petits groupes.

J'ai retrouvé les mêmes constats lors de mon stage en observation dans une classe de CE1 : tout un travail préalable est nécessaire pour que le travail de groupe fonctionne positivement.

D'autre part, on entend souvent certains enseignants prôner le travail individuel et donc être réfractaires au travail de groupe, on retrouve ainsi les réflexions du type « il y a trop de bruit pendant ce type de travail », ou alors « les élèves ne sont pas assez mûrs pour mener à bien une réflexion », ou encore « c'est une perte de temps ».

Malgré tout, le travail de groupe me semble être une bonne méthode pour rendre l'élève actif dans la construction de ses savoirs d'autant plus qu'il s'inscrit pleinement dans les directives des Instructions Officielles qui rappellent que l'une

des fonctions de l'école est d'amener l'enfant à construire sa personnalité, à acquérir de l'autonomie, de l'aider dans son apprentissage de la vie sociale tout au long des cycles de l'école primaire et qui insistent sur le fait qu'il « appartient au maître de varier les situations d'apprentissage, de jouer entre les moments d'apprentissage collectif, le travail individuel et le travail en petits groupes, homogènes ou non, selon l'objectif visé ».

Ainsi, à travers de ce mémoire, je vais tenter de développer la problématique suivante: **Comment faire pour rendre efficace un travail de groupe permettant l'acquisition de connaissances ?**

Pour tenter d'y répondre, je réfléchirai d'abord aux manières les plus pertinentes de constituer et d'organiser les groupes en fonction d'un apprentissage. Puis je m'intéresserai aux stratégies du maître pour permettre l'épanouissement de l'enfant au sein du travail de groupe. Enfin, j'essaierai de bâtir une réflexion sur les conditions à réunir pour rendre la mise en commun des travaux de groupe la plus intéressante mais surtout la plus bénéfique possible.

PREMIÈRE PARTIE: Le travail de groupe, une organisation

rigoureuse

I. La pédagogie de groupe

1) Une définition

Ces dernières années dans les écoles, on assiste de plus en plus à une recrudescence de travaux de groupe, qui auraient pour fonction de favoriser les apprentissages des élèves. Les maîtres cherchent ainsi des solutions s'éloignant des pratiques plus traditionnelles pour essayer de mettre l'élève au centre du système éducatif. Pour comprendre cela et pour réfléchir à l'efficacité du travail de groupe, il faut d'abord se pencher sur la définition de ce qu'est un groupe dans une classe, puis sur ce qu'on entend par pédagogie de groupe.

On peut tout d'abord se référer à Bachelard¹ qui affirme « qu' à l'école, le jeune milieu est plus formateur que les vieux, les camarades plus importants que les maîtres." Cela veut tout dire : pour que l'école soit bénéfique à l'élève, il faut un contact entre les membres de cette communauté d'élèves. On a ainsi toute l'ambition du travail de groupe.

Le travail de groupe est un outil pédagogique privilégié pour permettre aux élèves de construire leur savoir à travers une activité, un projet commun. Il consiste à regrouper les élèves en divisant la classe en petits groupes d'unités variables, afin qu'ils réalisent une même activité correspondant à un objectif fixé par le maître. Les élèves sont alors impliqués dans une tâche commune et participent à l'élaboration du travail donné en confrontant leurs idées avec celles des autres. Cependant, il ne faut pas oublier que la simple juxtaposition d'individus rassemblés en un certain lieu n'est pas une condition suffisante à l'existence du groupe. En fait, il n'y a groupe que lorsque le tout ne se réduit pas à la somme des parties. On doit donc en conclure qu'un groupe n'est pas une simple collection d'individus. Dans un article des *Cahiers Pédagogiques*², Raoul Pantanella affirme que l'élément groupal s'instaure quand il y a ce double mouvement d'interaction :

- des individus sur le groupe
- du groupe sur les membres qui le constituent.

C'est cette interdépendance qui permet au groupe de fonctionner et surtout de bien

1 *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, p 76

2 *Cahiers Pédagogiques*, mai 2004, n° 424

fonctionner. On peut donc postuler que le groupe est une unité en lui-même. Marie-Christine Toczek³ met en évidence une notion particulière relative au groupe qu'elle nomme « le groupe constitué » . En fait, un groupe constitué est un groupe où les personnes concernées ont une forme d'interaction sociale entre elles, où il y a des relations d'interdépendance entre tous les membres. Pour Marie-Christine Toczek, cette notion est essentielle pour avoir un groupe qui puisse fonctionner de façon bénéfique pour chacun. Pour cela, elle fait référence à Lewin qui, selon elle, a permis d'approcher une définition plus dynamique du groupe ; « un groupe est mieux défini par l'inter dépendance entre les membres du groupe que par la similitude des individus entre eux. »

D'autre part, pour véritablement parler de groupes, il faut au moins trois élèves pour entraîner un dialogue voire un conflit cognitif ; c'est à dire «des interactions cognitives entre des sujets ayant des points de vue différents». De ce fait, cet outil pédagogique est une structure qui doit permettre à l'élève d'arriver à un niveau cognitif supérieur, qui lui permet de progresser. L'interaction est caractéristique du travail de groupe : c'est lors de confrontation de points de vue que les enfants vont construire leur savoir. C'est en ce sens que l'on peut rapprocher le travail de groupe du constructivisme qui met en évidence qu'apprendre se fait par interaction avec les autres ; en effet, c'est l'élève qui construit ses savoirs suite à une confrontation avec ses pairs .

Selon Philippe Meirieu⁴, le projet d'une pédagogie constructiviste (c'est-à-dire soucieuse des apprentissages, notamment intellectuels et qui met l'élève au coeur des apprentissages pour l'en rendre acteur à part entière) , doit inverser le fonctionnement «naturel» des groupes dans le monde du travail et celui des loisirs, en instaurant une dynamique qui ne soit centrée ni sur la tâche ni sur le vécu affectif du groupe, mais sur le développement cognitif de chacun de ses membres. Le groupe d'apprentissage n'a de raison d'être que s'il est, pour chaque participant, un lieu et un moyen de faire des acquisitions intellectuelles.

Pour approfondir cette définition, il faut mettre le travail de groupe en opposition au fonctionnement de la classe traditionnelle, comme le fait Mérieu : « le travail de groupe est constitué de relations plurielles, d'échanges, articulés sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître » . Le groupe se caractérise alors par la présence d'individus en interaction,

3 Marie-Christine Toczek, *Le défi éducatif*, p 119/ 120

4 Philippe Meirieu, *Apprendre en groupe 1*, p 25

en prise directe sur la réalité et l'évacuation totale ou partielle de l'autorité du maître. On le voit ici, pour qu'il y ait travail de groupe, il faut que le maître ne soit plus le référent absolu mais qu'il délègue des responsabilités à ses élèves, qui seront alors considérés comme des « sujets ».

Dans le cadre de mes stages en responsabilité, j'ai ressenti le besoin de demander leurs représentations aux élèves de CM1 sur ce dispositif particulier, comme je ne connaissais pas vraiment leurs habitudes. C'est lors de la première journée que j'ai invité les élèves à se demander ce qu'était, selon eux, le travail de groupe. J'ai constaté que ces élèves étaient relativement conscients de ce qu'était ou ce que pourrait être le travail de groupe ; en fait, ils avaient déjà une idée préconçue de ce qu'est ce dispositif, due probablement à leurs expériences précédentes.

Voici quelques représentations qui sont ressorties du questionnaire proposé :

Dans un groupe, on fait chacun quelque chose.	Le travail de groupe, c'est entraider.
Ça nous donne d'autres méthodes.	C'est avoir confiance envers les autres et en nous-même.
On peut réfléchir plus rapidement.	C'est mieux pour ceux qui ont du mal.
On peut partager des idées.	Ça permet de mieux connaître les autres.
Avec plusieurs idées, c'est mieux.	

En faisant l'analyse des réponses, je me rends compte que deux sortes de réponses apparaissent. Premièrement, une dimension cognitive est mise en évidence par le fait que les élèves comptent sur la multiplication des idées au sein du groupe et ainsi la quasi assurance d'avoir des réponses ou des résultats à la fin du travail en groupe. Le côté positif et qualitatif du travail de groupe est donc essentiellement constaté par ces élèves. Deuxièmement, une dimension sociale apparaît nettement pour prouver que les élèves de cette classe ont une grande confiance envers leurs camarades qu'ils jugent capables de les aider le plus possible. Cela leur donne l'impression de ne pas être en échec, mais au contraire d'avoir la possibilité d'aider autrui et ainsi de tisser des liens qui pouvaient ne pas exister auparavant.

Finalement, le travail de groupe suppose regroupement d'élèves, ayant acquis une identité et une reconnaissance, pour ainsi donner un nouveau rapport au savoir. Cette définition nous amène à envisager le travail de groupe « comme une véritable méthode pédagogique qui a en soi valeur et signification » , position défendue par Michel Barlow ⁵.

5 Michel Barlow, Le travail en groupe des élèves, p 30

2) Pourquoi faire du travail de groupe?

Proposer aux élèves de travailler en groupe, c'est chercher un type de réponses différent de ce qui se passe dans les classes traditionnelles. Mais les maîtres ne doivent pas y recourir de façon systématique. Comme le dit Michel Barlow⁶, « le travail des élèves en petits groupes est tout à la fois une méthode et un moyen pédagogiques. En tant que moyen, il n'a de sens que par rapport au but qu'on s'est donné. »

Toute la pédagogie du siècle dernier s'est intéressée au groupe et à sa pertinence. Les relations entre les différents apprenants d'un même classe a été mis en évidence par différents pédagogues au cours du XX^{ème} siècle, qui ont tenté de prouver l'importance du groupe sur les comportements individuels. Comme le rappelle Bernard Rey⁷, c'est Vygotski dans les années 1930 qui, le premier, a défendu la nécessité des interactions entre l'enfant et le maître mais aussi avec ses pairs. On s'aperçoit que de Durkheim à Cousinet, tous ont montré le rôle essentiel du groupe sur le développement individuel.

Il ne faut cependant pas considérer le travail de groupe comme une fin en soi, mais comme un outil à la formation personnelle et intellectuelle. Mais pourquoi utiliser cet outil ? De nombreux arguments tendent à utiliser le travail de groupe.

Il y a d'abord pour chaque enseignant la volonté de renforcer le développement cognitif de chaque élève. En effet, lors de ce travail, les élèves tentent de résoudre un problème et peut alors s'instaurer un débat ou un échange de points de vue différents. Cela entraîne une remise en cause des conceptions du sujet et aboutit à une évolution cognitive donc à un apprentissage. C'est ce qu'a tenté de démontrer des chercheurs en psychologie sociale de Neuchâtel ; en effet Doise et Mugny en 1981 ont prouvé, grâce à toute une série d'expériences, que ces débats ont un effet sur le développement cognitif de chaque élève. C'est ce qu'on appelle un conflit socio-cognitif, comme le souligne Bernard Rey⁸. Le travail de groupe rend ainsi l'élève capable d'échanger, de confronter ses points de vue, de discuter, d'argumenter, de contester, d'écouter, de coopérer, de développer son esprit critique.... De plus, il apporte aux élèves des méthodes de travail, de raisonnement, d'analyse et développe leur créativité. Il permet donc à l'enfant d'exercer ses capacités cognitives.

⁶Michel Barlow, Le travail en groupe des élèves, p 30

⁷Bernard Rey, Faire la classe à l'école élémentaire, p 94

⁸Bernard Rey, Faire la classe à l'école élémentaire, p 95

Une autre volonté émane du travail de groupe, il s'agit en fait de développer des compétences transversales telles que le demandent les Instructions Officielles qui mettent l'accent sur « le vivre ensemble » . La vie collective prend une nouvelle dimension à l'école et tout doit donc être fait pour favoriser les véritables situations de communication. Halina Prezesmycki⁹, met en avant plusieurs raisons pour recourir au travail de groupe et notamment le fait que des groupes plus restreints permettraient à l'élève timide ou manquant de confiance de s'intégrer plus facilement et ainsi de s'exprimer plus librement. Cela aurait un rôle sécurisant et permettrait alors de redonner confiance en ses propres capacités. Dans une situation de travail de groupe, les élèves se retrouvent dans un espace plus libre où chacun peut s'exprimer sans la crainte du regard du grand groupe ou du maître. Outre des compétences de communication, le travail de groupe favorise la socialisation de l'enfant. Il amène les élèves à partager leurs richesses, à accepter les règles et les contraintes nécessaires à la réalisation d'une activité en commun et par conséquent à développer leurs capacités d'écoute, de respect et de coopération afin de former des êtres aptes à vivre en société. On peut donc dire que ce dispositif de travail facilite vraisemblablement le décentrement de chacun et permet de conduire à l'écoute de l'autre.

Les réponses obtenues lors du préalable dans la classe de CM1 prouvent que les élèves envisagent le travail de groupe comme une solution positive pour mieux travailler ou pour travailler d'une autre manière, qu'ils soient performants ou non. De plus, lors des différentes tentatives de travail en groupe, je me suis aperçue que tous les élèves ont été motivés et se sont investis dans l'activité proposée. Seulement un élève parmi les 23 présents a eu du mal à s'intéresser au travail de groupe, mais j'ai constaté que c'était la même chose dans le reste des activités qu'elles soient individuelles ou collectives. J'aurais pensé que la recherche en groupes aurait permis de l'intégrer voire de le faire participer activement, mais cette démarche a échoué et malheureusement je n'ai pas réussi à l'intégrer. Il est resté dans les nuages tout au long des phases de recherche et finalement n'a pas profité de ce dispositif comme je l'espérais. Différentes tentatives ont été mises en place pour lui faire constater l'intérêt du travail de groupe, comme par exemple le mettre dans un groupe d'affinités, lui faire choisir le thème sur lequel il préférerait travailler, lui donner un rôle important ou alors un rôle moins important, mais tout cela n'a pas marché.

Heureusement les 22 autres élèves ont été intéressés par le travail de groupe et se

⁹ Halina Prezesmycki, La pédagogie différenciée, p 134

sont largement investis : en fait, je pense qu'ils ont perçu l'utilité du travail de groupe.

Par conséquent, le travail de groupe sollicite l'activité des élèves, les responsabilise et ainsi contribue au développement de leur autonomie ; ils sont mis en situation de prendre des initiatives et de faire des choix, ils peuvent s'engager réellement dans l'action, se tromper. Ils expérimentent la possibilité de travailler sans l'adulte et ainsi s'intègrent dans un groupe d'apprentissage.

II. Comment constituer et organiser les groupes de travail ?

1) Mon expérience de l'année dernière: groupes hétérogènes constitués de façon homogène

En se retrouvant face à une classe à triple niveaux, il n'est pas toujours évident de travailler dans de bonnes conditions ; Avec 9 CE2, 8 CM1 et 6 CM2 dans une petite école de campagne, je ne pouvais pas être avec tout le monde à la fois et approfondir les notions comme je le désirais. De plus, n'ayant que peu de matériel et d'ouvrages à ma disposition, j'ai rapidement envisagé la solution du travail de groupe afin de permettre un meilleur fonctionnement de classe mais surtout un meilleur apprentissage pour les élèves. Cela semblait pour moi une variable didactique intéressante à mettre en place, même si par la suite, cela s'est avéré difficile à installer dans ma classe.

Dès le début de l'année, le choix des membres constitutifs de chaque groupe m'a posé problème, mais constatant la quasi bonne ambiance générale (due certainement au fait que tous les élèves se connaissaient bien puisqu'ils ont toujours été à l'école ensemble), j'ai voulu travailler des disciplines comme les sciences, l'histoire géographie, où même quelquefois la littérature, en utilisant le travail de groupe. Cependant, cette trop bonne entente entre les élèves ou bien des tensions apparues suite à l'arrivée d'un nouvel élève ne m'ont pas facilité les choses. Comme l'indique Michel Barlow¹⁰, mes groupes étaient formés sur la base du « vécu socio affectif » des élèves. C'est pour cela que j'ai privilégié une répartition qui, selon moi, était la plus équitable possible : un élève perturbateur était disséminé dans chaque groupe, les « meilleurs » élèves eux aussi étaient partagés entre tous les groupes et je m'efforçais de séparer les trop bons camarades.

J'ai consciemment choisi de travailler avec des groupes hétérogènes, c'est-à-

10 Michel Barlow, Le travail en groupe des élèves, p36

dire en mélangeant les niveaux et les capacités de chacun ; je souhaitais que tous ces groupes soient équitables les uns par rapport aux autres. Pour expliciter ma pensée, je fais référence à Philippe Meirieu¹¹ qui affirme que chacun a besoin de « se retrouver avec les mêmes pour se sentir pris en compte dans ses spécificités, mais, même avec les mêmes, on n'apprend que des autres ou, plus exactement que parce que les mêmes dans un domaine considéré, sont toujours aussi des autres dans un autre domaine ». Telle était mon opinion, je pensais qu'il fallait profiter de cette hétérogénéité au maximum. Toute une recette de distribution dans chaque groupe ainsi formé était créée pour la circonstance puisque je voulais qu'il y ait mélange de CE2/ CM1/ CM2 dans chaque groupe ; de cette façon, une ébauche de tutorat pouvait avoir lieu pendant ces moments de regroupement. Bernard Rey¹² reprend l'idée de dosage qui me préoccupait lors de mes choix. Il affirme qu'il faut une « hétérogénéité moyenne du groupe ». Selon lui, un trop grand écart au niveau des capacités ne permet pas un travail efficace puisque les plus faibles risqueraient de se laisser dépasser par les plus forts ; mais une similitude trop forte n'est pas non plus bénéfique parce que le conflit cognitif indispensable à tout apprentissage ne pourrait avoir lieu. Cette idée me semble importante même si elle n'était pas toujours applicable dans mon cas, je pense que la contrainte que je m'étais fixée, c'est-à-dire de faire travailler ensemble mes trois niveaux, impliquait des différences sur le plan cognitif à l'intérieur de chaque groupe et donc des risques de dysfonctionnement ; mais cependant, ma démarche a finalement fonctionné au bout de nombreuses tentatives.

En utilisant cette démarche, je pouvais enfin me lancer dans le travail de groupe. Les premières tentatives en histoire-géographie n'ont rien donné, non pas à cause des membres de chaque groupe mais à cause du manque d'expérience des élèves. En effet, les élèves n'avaient pas l'habitude de ce dispositif et se sont sentis autorisés à discuter de choses n'ayant pas de lien avec le travail demandé plus qu'à travailler ensemble. C'est ainsi que j'ai dû faire plusieurs essais de répartition des élèves tout en conservant la démarche mise en oeuvre. Les déficiences constatées étaient dues largement à des problèmes de caractères et des difficultés à communiquer autrement qu'avec des bavardages ou des rires. Mais après des recadrages et de nombreuses discussions, le travail de groupe a réussi à se mettre en place et le mélange de niveaux s'est avéré intéressant et bénéfique surtout pour

11 Philippe Meirieu , Faire l'école, faire la classe, p 113

12 Bernard Rey, Faire la classe à l'école élémentaire, p 96

les CE2, qui se sont sentis en confiance et non plus comme les plus jeunes. Les CM1 ou CM2 ont ainsi tenu compte des avis des plus jeunes, alors qu'au début, ils les laissaient de côté pour des raisons égocentriques.

Je peux donc en conclure que la répartition hétérogène me semble être la meilleure méthode quand on travaille avec un classe multiniveaux parce que les élèves sont assez autonomes, d'autant plus lorsqu'ils sont en cycle III mais que des « dérives » comme nous le verrons plus tard sont toujours très difficiles à éviter.

2) Les stages en responsabilité: une nouvelle approche

Durant cette année de stages dans plusieurs classes, j'ai choisi de considérer le travail de groupe sous un nouvel angle ; c'est-à-dire que j'ai décidé de m'intéresser à une nouvelle organisation des groupes.

- Lors de mon premier stage en responsabilité, j'avais un double niveau constitué de 14 CP et 8 GS. Avec des enfants de cet âge, le travail de groupe ne semble pas évident, mais j'ai essayé de le mettre en place pour enrichir ma séquence de Découverte du monde. Je précise qu'avant la phase de travail en groupe, un temps de discussion collective pour mettre en évidence les enjeux d'un tel dispositif a eu lieu, mais j'y reviendrai dans une autre partie.

Pour comprendre l'origine des aliments, les élèves ont été regroupés par groupe de 4 pour réaliser une tâche commune : il s'agissait de classer des étiquettes d'aliments en fonction de leur origine dans un tableau. Je leur ai demandé de faire un tri des aliments qui, selon eux, allaient ensemble en en discutant entre eux et d'être capables ensuite de justifier leurs choix. Je souligne que cette séance a été placée en début de séquence d'où son importance pour la suite puisqu'elle devait me servir de base de travail.

Pour présenter les différents groupes de travail, j'avais inscrit les noms des membres de chaque groupe à l'entrée de la classe dès le début de la journée. Je pensais, en effet, que cela mettrait en condition les élèves qui n'étaient pas très habitués à travailler ensemble. Puis j'avais disposé les tables de manière à créer une atmosphère de travail favorable. Les enfants ont bien réagi et se sont tous impliqués dans la recherche.

La répartition des élèves s'est faite sur la base de la complémentarité GS/CP ; Toutes mes actions étaient en quelque sorte fondées sur un désir de modération

comme le résume Michel Barlow¹³ : faire en sorte que chacun se sente à l'aise dans son équipe de travail pour permettre finalement un résultat bénéfique. En effet, j'ai souhaité intégrer au maximum les GS qui étaient assez en retrait le reste du temps, et pour cela je les ai partagés entre chaque groupe déjà constitué de 2 CP. Mais j'ai tenu compte des affinités pour qu'ils se sentent en confiance et puissent plus facilement s'intégrer aux autres. Mon propos rejoint la définition du « groupe cohésif » telle que la donne Marie-Christine Toczek¹⁴. En effet, elle affirme qu'un tel groupe regroupe les notions « d'affinité et de moral » et que cela contribue à la formation d'un lien entre tous les membres pour ainsi amener un bon climat de groupe ; par conséquent, des meilleures conditions de travail et peut-être des résultats satisfaisants.

Pour analyser ma pratique, je dirais que les élèves ont suivi les consignes et ont travaillé en coopération ; de bonnes choses en sont ressorties, c'est-à-dire que la recherche a été fructueuse : les enfants avaient des idées personnelles sur le sujet puisqu'il leur était familier, ils ont osé donner leurs opinions et se mettre d'accord pour fournir un seul tableau ; s'il y avait des divergences, elles ont été acceptées compte tenu du fait que le tableau comportait une colonne « nous ne savons pas ou nous ne sommes pas d'accord » . Cela m'a semblé bien fonctionner à cause du fait peut-être que les élèves ont l'habitude de travailler seuls, conséquence du double niveau, ils sont déjà autonomes et n'ont pas besoin de l'aide continue du maître. Je peux aussi émettre l'hypothèse selon laquelle ces élèves étaient peut-être plus disposés à travailler pendant ce moment là ou bien plus motivés, parce que je leur proposais une activité inhabituelle pour eux.

Je peux donc en conclure que ce dispositif mis en place a dans l'ensemble bien fonctionné. Tenir compte des affinités peut permettre d'avoir un travail de groupe satisfaisant, même si je pense que l'âge des élèves en est pour quelque chose. Cette classe de GS/ CP ne se souciait pas encore des problèmes de rivalité mais était bien intéressée par ce nouveau mode de travail.

- Au mois de mars, dans une classe de CM1 constituée de 23 élèves, j'ai aussi eu l'occasion de mettre en place différents travaux de groupe. Cela était une nouvelle expérience pour moi puisqu'il n'y avait qu'un seul niveau. Pour certains travaux proposés notamment en mathématiques, histoire-géographie, ORL, ou même

13 Michel Barlow, Le travail en groupe des élèves, p 37

14 Marie-Christine Toczek, le défi éducatif «des situations pour réussir», p 120/ 121

littérature, je me suis inspirée de la méthode proposée par Marie-Christine Toczek¹⁵ : elle propose un dispositif d'apprentissage appelé le « Jigsaw-Teaching », qui consiste à répartir les tâches entre les élèves. En fait, tous les élèves travaillent sur le même thème mais chaque groupe a un travail spécifique à réaliser. J'ai ainsi expérimenté ce dispositif en littérature où chaque groupe avait un travail différent à fournir : un questionnaire à créer, un QCM à inventer, un résumé à construire. Ces différents travaux étaient nécessaires à la compréhension globale de l'oeuvre étudiée et donc chaque groupe s'est senti utile au reste du groupe classe : pour comprendre la suite de l'histoire, on a besoin des autres et surtout de leur travail. Cette approche m'a paru intéressante car elle favorise la motivation des élèves, elle les responsabilise et donne du sens au travail de groupe, le produit fourni est nécessaire au reste de la classe qui veut progresser dans un domaine. Cependant, le partage des tâches semble réellement prendre tout son sens s'il est appliqué sur la totalité de l'année, car il permet à chacun d'expérimenter différents rôles à l'intérieur du groupe, et différentes tâches.

Pour le reste des travaux de groupe, j'ai tenté la répartition par affinité ou par rapprochement géographique ; c'était le cas lors des séances en histoire ou en mathématiques. Dans tous ces cas, la constitution des groupes n'était plus liée aux compétences des élèves mais à des critères subjectifs. Cependant, ces groupes n'ont été possibles qu'après différentes expériences plus encadrées et largement commentées pour mettre en évidence les critères bénéfiques du travail de groupe.

Toutes ces approches peuvent avoir des points positifs et des points négatifs ; il est important de bien connaître sa classe pour se lancer dans des travaux de groupe et ainsi obtenir des résultats satisfaisants. Cependant, il n'est pas rare de se trouver confronté à des dérives dues essentiellement aux comportements et aux réactions des élèves mis en situation de travailler en groupe.

III. Les dérives à éviter pour un bon fonctionnement

1) La dérive économique

Le premier écueil à l'intérieur d'un groupe formé pour la circonstance serait de développer un groupe de production en donnant la priorité au projet et non aux apprentissages qui devraient découler du travail proposé. En effet, si les

15 Marie-Christine Toczek , le défi éducatif «des situations pour réussir» , p 130/ 131

apprentissages sont articulés autour d'un projet à finaliser, le but ultime est alors de se rapprocher de l'activité économique : motivation, volonté du travail fini et surtout sélection des apprenants pour une qualité optimale. Le désir de faire une « belle » production amène ainsi les élèves mais aussi quelquefois l'enseignant à une division du travail selon les capacités des élèves : on prend les meilleurs pour chaque tâche afin d'améliorer le rendement final. Dans le cas de la division du travail, l'apprentissage est donc totalement oublié au profit de la performance. En effet, on constate que l'élève n'acquière aucun nouveau savoir, puisqu'il utilise des compétences qui sont déjà présentes en lui. Or, l'école n'est pas là pour former des spécialistes dans un domaine mais pour que tous apprennent tout. Mais pour cela, il faut accepter d'oublier la qualité du produit fini. Selon Meirieu¹⁶ : « école a pour mission [...] d'aider chacun à acquérir de nouvelles compétences, fut-ce au détriment de la qualité des réalisations de groupes ».

Les travaux de groupe que j'ai eu l'occasion de proposer n'ont pas été jusqu'à cette division des tâches car je n'ai pas laissé les élèves décider de la façon dont ils exécuteraient ce travail : ils avaient tous la même tâche à faire, c'est-à-dire résoudre un problème en fournissant une réponse possible. D'après mes différentes expériences, j'en arrive à la conclusion que le travail de groupe doit être vraiment motivé par des objectifs clairement définis et surtout présenter un intérêt vis-à-vis des élèves. En effet, s'ils sont motivés par le sujet, ils n'auront peut-être pas la tentation de s'éparpiller et chacun voudra participer de façon bénéfique au problème qui leur est posé et endosser un rôle de « co-constructeur » dans les apprentissages du groupe classe. J'ai bien constaté cela en GS/ CP car les élèves semblaient réellement vouloir montrer à leurs camarades leurs opinions à arriver à un résultat concluant. Cependant, lors d'un travail en CM1 ; les élèves d'un groupe se sont plaints d'une élève qui prenait tout le travail en charge et voulait quasiment tout faire à elle seule. Je pense qu'elle ressentait le besoin de tout faire car elle se sentait trop en confiance dans le groupe ; ou bien les autres étaient peut-être moins confiants et plus hésitants dans le travail demandé. Cependant le problème a été résolu au cours des discussions d'après travail, et l'élève a compris que tout le monde pouvait et devait participer activement mais sans excès.

16 Meirieu, *Apprendre en groupes 1*, p 75

2) La dérive fusionnelle

Meirieu soulève un autre écueil du travail de groupe¹⁷ : le groupe fusionnel. Dans ce cas, la priorité est donnée au relationnel dans le groupe et le projet, tout comme l'apprentissage, est entièrement oublié. L'affectif prend le dessus et donc le but de ce groupe est de retrouver une unité fusionnelle en créant de nouveaux rapports entre les membres du groupe. Cette « quête » finit par effacer toute différence individuelle au profit de l'unité du groupe. De ce fait, chacun a regard et prise sur tous les éléments relatifs au vécu du groupe. L'affectif devenant primordial, le mode de communication privilégié s'appuie alors sur la fascination charismatique et la séduction.

Ces deux dérives font partie de l'évolution naturelle du groupe. Il faut donc rester très critique et revenir sur la pratique du groupe pour l'analyser afin d'éviter le plus possible ces deux obstacles. L'enseignant a donc un rôle très important à jouer : il doit dégager une spécificité du lieu scolaire. L'élève doit comprendre que l'école est construite à partir d'une logique pédagogique rationnelle (il faut exposer clairement les objectifs et les progressions) et non d'une logique économique fondée sur la transmission des savoirs; et d'autre part, créée dès qu'on met en avant l'efficacité comme valeur suprême.

Cette dérive fusionnelle s'est souvent ressentie durant mon année de pré-recrutement du fait des relations entre les élèves. En effet, lors des phases de travail en groupe, les élèves, même s'ils n'étaient jamais avec les mêmes camarades ne s'engageaient pas totalement dans l'action mais restaient à des considérations futiles qui se transformaient vite en bavardages inutiles. Je me rends compte que cette dérive aurait pu être évitée si les fondements de ce type de travail avaient été posés dès le début de l'année et non pas après différentes tentatives.

Pour ce qui concerne les stages de cette année, je n'ai pas perçu ce type de dérive, peut-être parce que les élèves ont été satisfaits de l'originalité de la situation. De plus j'avais fait à chaque fois un travail préalable sur le fonctionnement du travail en groupe pour mieux expliquer qu'il s'agit d'un travail à part entière et que si les choses ne se passent pas bien, on arrête les groupes et on revient à un enseignement plus traditionnel et peut-être moins stimulant pour les élèves. Avec les élèves de CM1, les règles de fonctionnement du groupe ont été faites au début de ma prise en charge de la classe, elles ont été rédigées en collectif après un temps de

17 Meirieu, Apprendre en groupes 1, p 87

dialogue et d'écoute : donc ces règles venaient des élèves eux-mêmes ; la sévérité des élèves m'a surprise car ils étaient enclins à donner des règles assez strictes et fermées à tout dialogue. Mais, grâce à un dialogue collectif, elles ont été assouplies et plus facilement applicables. Au fur et à mesure des travaux de groupe, les discussions des élèves, entre eux et avec mon aide, ont permis de recadrer certaines règles qui étaient trop floues, ou d'en ajouter des autres ressenties comme nécessaires.

En conclusion, je peux dire que la meilleure solution pour éviter certains dysfonctionnements est d'encourager les élèves à dialoguer entre eux au fil des travaux menés, et d'être clair dès le départ avec les élèves concernant les objectifs à tenir.

DEUXIÈME PARTIE : LES STRATÉGIES DU MAÎTRE POUR PERMETTRE L'EPANOUISSEMENT DE L'ENFANT.

I. Son rôle dans la classe

1) Être observateur des stratégies

Lors de la mise en place de travaux de groupe, le maître perd sa place de « leader » et ne se retrouve plus face à des élèves qui l'écoutent et attendent sa bonne parole, mais placé en position de retrait, souvent au fond de la classe pour observer comment se passent les choses. Ce recul est fondamental dans ce dispositif pour avoir conscience de l'impact du travail de groupe sur le groupe classe. On peut, en effet, affirmer que l'enseignant n'a pas seulement à gérer le fonctionnement de l'autorité mais aussi le fonctionnement du groupe de travail. La pédagogie de groupe modifie aussi son statut pédagogique : il n'est plus celui qui « offre », « transmet » le savoir mais celui qui permet aux élèves de le découvrir. Pour cela, il organise les apprentissages des élèves et reste maître de la gestion de ceux-ci.

Dès lors, l'enseignant en charge de la classe doit inévitablement endosser le rôle d'observateur de la tâche (pour voir si les choses se déroulent selon ses attentes) et le rôle d'observateur de la méthode (pour voir comment est-ce que les élèves procèdent dans le groupe et pour voir aussi si chacun s'investit). En effet, s'il veut voir si le travail s'est bien passé ou si les élèves ont tiré quelque chose de cette

phase de confrontation collective, le maître doit faire acte de présence dans la classe en circulant au milieu de tous les groupes, il observe ainsi les enfants et écoute les discussions pour suivre l'évolution de l'apprentissage mais surtout pour constater comment évoluent les représentations, les solutions proposées. Michel Barlow¹⁸ reprend ces rôles essentiels pour montrer que toutes les observations du maître lui serviront de base pour la suite ; il pourra se faire une idée sur la façon de travailler de chaque et ainsi les mettre en confrontation dans un bilan d'après coup. Cela aura un impact non négligeable lors du passage de chacun des groupes devant le groupe classe, puisque le maître aura réfléchi à quel groupe devra passer en premier. D'après Jo-Anne Reid, Peter Forrestal et Jonathan Cook¹⁹, « l'observation continue du travail va permettre à l'enseignant de vérifier le degré d'implication de chaque élève ». On peut donc dire qu'il ne suffit pas d'être un observateur passif mais qu'il faut aussi une véritable implication de la part de l'enseignant, celui-ci doit s'assurer que les groupes fonctionnent bien et qu'aucun n'est bloqué pour quelque raison que ce soit. D'autre part, le maître doit aussi commencer à réfléchir à l'organisation de la synthèse : en observant les groupes, des idées d'organisation peuvent apparaître et ainsi donner une vue d'ensemble de ce que sera cette phase délicate.

D'après mon expérience de l'année passée, la gestion de ma position dans la classe m'a parue difficile à définir pendant ces temps de travail de groupe : je ne pouvais avoir un œil sur tous les échanges d'autant plus que j'avais à gérer au minimum cinq groupes en même temps : j'avais l'impression que la séance m'échappait. En effet, pendant que je relançais l'activité dans un groupe ou que j'écoutais leurs réflexions pour résoudre le problème posé, un autre venait me solliciter pour des problèmes le plus souvent relationnels ou se dissipait, ne sachant pas précisément quelle tâche accomplir. Je ne me sentais donc pas très efficace dans mes interventions. Au fur et à mesure, je me suis rendue compte qu'il était donc primordial, en préparant ma séance, de réfléchir à la place que j'occuperais pendant l'activité. C'est pour cela que j'avais décidé d'organiser un plan de travail, où j'observerais tel groupe à tel moment et tel autre groupe à un autre moment. C'est pour cela qu'il semble essentiel que le maître prenne le temps de prendre des notes afin de pouvoir faire des remarques pertinentes le moment donné.

Lors de mes différents stages en responsabilité, j'ai tenté de m'impliquer davantage dans ce rôle en prenant soin d'observer dans le détail ce qui se passait à

18 Michel Barlow, Le travail en groupe des élèves, p 26/ p 100

19 Jo-Anne Reid, Peter Forrestal, Jonathan Cook, Petits groupes d'apprentissage dans la classe, p 58

l'intérieur de chaque groupe. Pour cela, je pris soin de passer dans les rangs pour me faire une idée précise de ce qui était dit dans chaque groupe. J'ai tenté de m'insérer discrètement dans les groupes pour encourager les élèves à décrire leurs stratégies, à discuter sur la vraisemblance des réponses, où même à ramener les élèves qui se dissipaient facilement. Tout cela s'est fait de façon interrogative sans jamais diriger les élèves ou les induire en erreur. Par exemple, en mathématiques, j'ai essayé de voir quel groupe je ferai passer en premier selon les stratégies qui ont été avancées.

2) Permettre au groupe d'avoir une personne ressource

Pour donner toutes les chances au travail de groupe, le maître doit savoir intervenir de façon ponctuelle à l'intérieur de chaque groupe. Pour qualifier cette mission, nous pouvons reprendre les termes de Michel Barlow²⁰, qui présente alors le maître comme « personne ressource sur la méthode ou la tâche ». C'est alors seulement à ce moment-là qu'il peut donner quelques conseils, quelques pistes pour mettre les élèves sur la voie afin de ne pas les laisser s'empêtrer dans des problèmes insolubles. Néanmoins, sa tâche est ici la plus délicate ; en effet, il intervient pour aider en cas de difficulté et pour recentrer sur l'activité si le besoin s'en fait sentir mais il est important que se soit sous la forme de questions pour stimuler le groupe, en faisant un retour sur ce qui se passe ou rappeler les règles. Nous pouvons donc dire qu'à chaque fois qu'il le peut, l'enseignant doit s'efforcer de créer une situation où les enfants se reposent de moins en moins sur son avis et de plus en plus sur leur propre initiative et leur propre jugement : c'est alors qu'ils prennent pleinement conscience du fait qu'ils avancent dans leurs réflexions ne serait-ce simplement qu'en tentant de surmonter les contradictions qui apparaissent entre les membres du groupe.

Il ne faut pas perdre de vue que, dans un tel dispositif et en classe de façon plus générale, les membres du groupe apprennent en faisant des erreurs : il est important d'accepter que le groupe n'évolue pas rapidement sauf dans le cas où la consigne n'a pas été comprise, si le groupe s'est éloigné du sujet ou en cas de conflits relationnels importants. Se laisser du temps pour observer et cerner la cause des difficultés avant d'intervenir permet de mener une action plus pertinente. L'intervention peut aussi avoir comme but d'amener les enfants à s'interroger sur ce

20 Michel Barlow, Le travail en groupe des élèves, p 27

qui se passe afin d'inciter le groupe à prendre la responsabilité de son fonctionnement et de l'apprentissage de ses membres.

Mais l'action de l'enseignant ne se limite pas à agir quand il y a des difficultés : il peut permettre aux enfants, par ses questions, d'approfondir leur réflexion sur ce qu'ils sont en train de faire ou poursuivre leur analyse si un groupe a terminé bien avant les autres. Son rôle au sein de chaque est avant de tout faire pour que tous les élèves se sentent à l'aise et puissent enrichir leurs compétences.

Ce rôle de « personne-ressource » n'est pas évident à tenir ; en ce qui me concerne, à chaque fois que j'ai eu à mener un travail de groupe, je me suis rendue compte que j'avais tendance à toujours vouloir aider trop précisément les élèves dans leur recherche. En fait, dans un souci de pertinence, il m'est apparu que mes interventions étaient trop ciblées et pouvaient être synonymes de réponse toute faite. J'ai alors envisagé dans la classe de CM1 de n'intervenir oralement que si le besoin s'en faisait réellement sentir. J'ai répondu aux sollicitations des élèves quand elles étaient réellement motivées et c'est ainsi que j'ai essayé à chaque fois de mettre un groupe sur la voie sans donner la solution. Finalement, il ne s'agit en aucun cas d'aider le groupe en difficulté mais au contraire d'étayer la situation pédagogique mise en place. Pour cela, de nombreuses possibilités s'offrent à nous. Lors de mon stage, j'ai testé différentes formes qui peuvent faciliter le travail de groupe : lors des travaux en mathématiques, les élèves avaient à réaliser un classement de différentes figures ; j'ai constaté que, sitôt qu'ils en avaient la possibilité, ils me demandaient toujours si leur classement était juste, s'ils devaient faire comme cela ou autrement. Pour répondre à leurs demandes, je me suis positionnée comme reflet au reste du groupe, c'est-à-dire que je renvoyais au reste du groupe la question posée par l'élève, je leur proposais de réfléchir à la pertinence des réponses par rapport à leurs acquis antérieurs.

J'ai abordé ici la responsabilité de l'enseignant pour favoriser le développement cognitif de chaque élève. En fait, son rôle est d'aider au maximum les élèves pour leur permettre d'évoluer dans leurs apprentissages, cela signifie donc tout faire pour que le travail de groupe se fasse dans de bonnes conditions : il s'agit finalement de faciliter les échanges et ainsi développer la cohésion du groupe classe. Cependant, la responsabilité du maître ne se limite pas à cela.

II. L'importance de la régulation

1) Se positionner comme médiateur

Afin de permettre à chaque groupe de s'épanouir intellectuellement et socialement, il est important que le maître prenne aussi la fonction de modérateur de la vie affective du groupe ; Dans ce cas précis, il encourage, motive les groupes les plus dépassés. Il est important d'installer un climat de confiance au sein de chaque groupe pour que chacun puisse s'investir dans la recherche sans peur d'être jugé. J'ai pu le constater, les relations entre le maître et l'élève, le maître et le groupe ainsi que celles entre le maître et la classe sont très importantes. Une relation de confiance entre les différents acteurs doit être mise en place si l'on veut favoriser une bonne atmosphère de travail. Les rôles attribués à chacun sont connus et l'on sait alors quelle est la place que l'on peut avoir dans cette situation particulière du travail de groupe. Même dans une telle situation, la présence du maître non loin des élèves est importante ; cette présence peut être rassurante si les élèves ne parviennent pas à se dégager d'un problème ou simplement pour la reconnaissance du travail demandé. Cette présence du maître est très exigeante car il faut, pour le maître, savoir équilibrer l'aspect structurant nécessaire au bon déroulement du travail avec l'aspect de liberté des élèves.

C'est pour cela que l'enseignant est le garant des qualités des échanges : il doit favoriser l'expression, la communication et régler en dernier recours les conflits relationnels. Ses interventions doivent porter essentiellement sur la communication entre les élèves. Les échanges n'en seront que plus riches. L'enseignant doit cependant rester disponible en cas de conflits ou de demande d'aide dans un autre groupe tout en laissant aux membres du groupe un certain temps pour pouvoir régler seuls leurs problèmes. Cette gestion de l'intervention ou de l'effacement de l'enseignant me paraît toujours difficile, il m'arrive d'hésiter face à certaines situations en me demandant : « vont-ils arriver à résoudre le problème seuls ou dois-je intervenir pour les guider ? » . Il me semble nécessaire lorsqu'on commence la pédagogie de groupe d'imposer des consignes très strictes en ce qui concerne les valeurs à partager dans la classe et en sein du groupe et s'assurer de leur application. Cela leur fournit un cadre pour échanger en toute sérénité. Les règles du travail en groupe prendront peu à peu le relais. Pour cela, il me semble nécessaire d'organiser une discussion collective autour de ces valeurs à respecter ; ainsi tous les élèves peuvent s'exprimer plus librement, ils peuvent argumenter et peut-être

mieux en percevoir l'utilité, en en parlant entre eux, les argumentations des camarades prennent plus de sens qu'un discours imposé par le maître. Cependant, si les débats dégènèrent ou ne se passent pas bien, je pense que le maître a le devoir imposer des règles qui lui semblent nécessaires et surtout justifiées par les débordements observés.

Le travail de groupe est l'occasion de mettre en avant des valeurs de coopération, de solidarité, de respect mutuel qui contrecarrent un univers social souvent parasité par l'individualisme, l'indifférence, la violence. . . C'est pour cela que le rôle du maître est si important, car à travers le travail de groupe, c'est la socialisation de chaque enfant qui est en jeu. Tout au long de mes stages, j'ai constaté que les élèves doivent à chaque fois sentir qu'ils ont une contribution importante à apporter au reste du groupe. Ils doivent prendre conscience de la nécessité de l'autre dans le bon fonctionnement du travail de groupe.

Être médiateur à l'intérieur d'un groupe classe n'est pas si évident que cela. Tout en s'efforçant de multiplier le temps de parole de chacun, le maître doit veiller au respect des règles de fonctionnement établies dans la classe.

2) Mettre en place des bilans intermédiaires pour favoriser la réussite du travail.

Durant la phase de travail de groupe, l'enseignant peut intervenir pour réguler les échanges. Le mieux est certainement de prévoir et d'anticiper ces interventions, pour éviter de se disperser le moment venu. Dans la mesure où l'on connaît bien ses élèves et si on a pu déjà les observer pendant un travail de groupe, les interventions seront plus ciblées et auront certainement plus d'effet qu'une simple consigne donnée à l'ensemble de la classe. Il semble alors intéressant de créer des moments de bilans lors de travaux de groupe. Passer à l'intérieur de chaque groupe pour prendre connaissance de leurs idées ou pour encourager chacun à s'exprimer n'est pas suffisant selon moi pour permettre un travail bénéfique à chacun. Il faut ajouter à cela un temps de bilan intermédiaire qui permettra à chaque groupe et plus encore à chaque membre de savoir où il en est. Cela peut paraître superflus pour des groupes qui fonctionnent bien, des groupes de niveau homogène, mais je pense que ce bilan peut et doit être une aide pour ceux qui ont des difficultés. En effet, beaucoup d'élèves ont du mal à synthétiser leurs idées, et se perdent dans des points de détail

non essentiels à la résolution du problème proposé. C'est pour cela que Michel Barlow²¹ évoque cette étape comme indispensable pour la poursuite du travail en commun, il propose la question « où en est-on dans l'avancée des travaux ? » comme moteur de cette phase réflexive.

D'après Philippe Meirieu²², si l'objet du travail en groupe se situe dans la confrontation, l'enseignant doit être vigilant afin de ne pas laisser jouer massivement les relations de captation, de fascination ou de domination. La régulation de l'enseignant doit donc reposer sur des questions très précises du type : « Sur quelles conceptions chacun a-t-il changé d'avis ? Pourquoi ? As-tu été vraiment convaincu ? Comment ? Pourrais-tu convaincre quelqu'un, à ton tour, de ce que tu as découvert ? » .

Cette étape n'est pas simple à mettre en place ; comme j'ai pu le constater, les élèves conscients qu'ils n'ont pas fini leur travail sont pressés par le temps et ne prêtent que peu d'attention à ce que le maître peut dire. J'ai eu l'occasion de la mettre en place, cela n'a pas marché les premières fois, mais, au fur et à mesure les élèves s'attendent à ce moment inévitable et en prennent leur parti. Pour évacuer cette réticence, j'ai tout de suite instauré cette phase dans les règles de fonctionnement du travail en groupe. Avec les élèves, nous en avons discuté a priori pour mettre en évidence ses avantages et son importance. Quand les élèves sont conscients du bénéfice qu'ils peuvent en retirer, j'ai constaté qu'ils sont moins réticents.

Effectuer un bilan intermédiaire se trouve être aussi un enjeu pour le maître, en effet, celui peut alors s'assurer que tous les groupes ont travaillé, ont cherché et surtout ont réfléchi. Cela pourra être alors l'occasion de recadrer les débordements et de mettre aux travail les élèves qui ne l'ont pas fait jusqu'à présent.

Pour ma part, cette phase de bilan m'a souvent servi à remettre les choses en place, c'est-à-dire à impliquer davantage les élèves qui ne l'étaient pas auparavant. Dans ma classe de CE2/ CM1/ CM2, j'ai souvent eu à faire à ce problème, le travail était perdu de vue et les élèves se laissaient aller à des bavardages et tout cela dérapait assez facilement. Pour tenter d'y remédier, j'ai opté pour la méthode « dure » , c'est-à-dire préciser aux élèves que le travail de groupe n'est pas obligatoire dans cette séance, que l'on peut très bien s'en passer mais qu'il offre un autre éclairage à la notion étudiée sans pour autant jeter le discrédit sur

21 Michel Barlow, Le travail en groupe des élèves, p 52

22 Meirieu, Apprendre en groupes n°1

l'enseignement magistral qui est inévitable dans une classe. C'était surtout pour moi une façon de remotiver le groupe classe afin qu'il ne perde pas de vue l'objectif du travail de groupe. C'est ainsi l'occasion de mettre l'accent sur la responsabilisation de chacun des membres .

Dans la classe des CM1, la phase de bilan a surtout servi à faire accélérer les élèves dans leurs recherches, qui étaient souvent trop détaillées et ces détails devenaient inutiles. Il s'agit essentiellement de ne pas perdre l'objectif de vue et de se remotiver les uns les autres.

TROISIÈME PARTIE : LA MISE EN COMMUN, UNE PHASE ESSENTIELLE MAIS DÉLICATE.

I. Comment l'organiser pour l'optimiser?

1) La mise en place doit obéir à des règles strictes

Le travail de groupe ne se limite pas à la recherche par groupes de solutions à un problème posé. Pour en tirer un quelconque bénéfice, il est essentiel d'intégrer une phase de restitution, c'est à dire de mise en commun. Dès lors, il s'agit de reconstituer le groupe-classe et de faire profiter chacun du travail accompli dans les différents groupes. La collecte des résultats obtenus lors du travail de groupe, suivi d'un temps de comparaison des résultats, doit permettre à la classe d'aboutir à une synthèse du savoir à retenir. La confrontation des productions et des arguments des élèves permet en effet de trier les éléments pertinents contenus dans ces productions et d'élaborer ainsi une conclusion théorisant la notion mise en évidence dans la séance.

Cette phase présente de nombreux intérêts pour l'apprentissage de chaque élève car elle est l'occasion d'apprendre aux élèves à maîtriser des objectifs de savoir-faire et de savoir-être : apprendre à communiquer devant un grand groupe, savoir intéresser les autres, les écouter, réagir, intervenir... Il s'agit en fait d'une des nombreuses exigences des Instructions Officielles qui mettent l'accent sur la nécessité de travailler l'oral le plus souvent possible et dans des situations variées ; ce travail en fait ainsi partie. Cette phase permet également de diversifier et de compléter les apports des différents groupes et de mettre en valeur le travail effectué. Enfin, la mise en commun offre à l'enseignant l'occasion de vérifier ce qui a

été appris par les élèves, de souligner les incertitudes et de relever ce qui reste à apprendre, de constater si certaines notions ou démarches ont été réinvesties.

Toutefois, cette phase de communication ne doit pas se limiter pas au seul fait de montrer son travail à l'ensemble de la classe, elle est aussi un important *moment de partage et d'échanges* autour des connaissances activées, des méthodes utilisées, des stratégies développées pour traiter le problème posé. C'est encore un temps pendant lequel les élèves peuvent critiquer, justifier leurs productions, où les richesses personnelles de chacun vont être bénéfiques à tous. Grâce à ce nouveau conflit socio-cognitif, l'élève peut s'apercevoir qu'il existe encore d'autres réponses possibles auxquelles ni lui ni son groupe n'a pensé. C'est aussi là que les productions incorrectes peuvent être critiquées ou complétées. Tous ces prédicats doivent être clairement exposés aux élèves afin qu'ils soient conscients de l'importance de cette phase et qu'ils ne la prennent pas à la légère. J'ai pris l'habitude pendant mes stages de mettre en lumière le rôle essentiel de la mise en commun et j'ai pu constaté que cela aidait considérablement les élèves pour le reste de leurs recherches. Ils avaient ainsi conscience que le travail était important pour le reste de la classe et ainsi une plus grande implication s'est faite ressentir.

Dans le cas de la mise en commun du travail en lecture, les élèves ont pris part à un moment de dialogue très positif pour les élèves qui effectuaient la présentation de leurs travaux. En effet, le groupe classe a fourni des remarques très constructives qui ont pu aider les présentateurs. Pour que cette synthèse soit constructrice, il faut qu'elle montre les capacités des élèves, qu'elle réorganise les connaissances mais surtout qu'elle laisse une trace de l'ensemble de l'apprentissage visé. Halina Przesmycki²³ propose trois aspects essentiels à prendre en compte pour permettre que cette synthèse soit constructive. En premier lieu, il faut que cette phase renvoie à la classe la photographie de ses capacités, et ainsi que les élèves se sentent valorisés par la matérialisation des possibilités du groupe classe. J'ai remarqué cela lors de mon stage en GS/ CP où beaucoup d'élèves étaient volontaires pour présenter leur travail à la classe, ils avaient la fierté de montrer que des éléments de leur travail étaient utiles pour le reste de la leçon. La seconde raison évoquée concerne la possibilité de réorganiser les connaissances disparates recueillies grâce à la mise en commun de différents travaux de groupe. Enfin, cette synthèse joue le rôle de trace de l'ensemble de l'apprentissage visé : on pourra par exemple s'en servir pour réaliser une trace écrite collective, qui sera mémoire des

23 Halina Przesmycki, La pédagogie différenciée, p 137

découvertes de la séance.

C'est à ce moment-là que le rôle du maître est le plus important parce que c'est à lui que revient la tâche de gérer les productions de chaque groupe. Pour cela, il peut afficher la production de chaque groupe ou alors corriger les différents exposés en interaction avec les élèves. C'est pourquoi, lors de la construction de mes séquences, en particulier celles du CM1, il m'est apparu important de réfléchir aux différentes possibilités d'améliorer la mise en commun. Les hypothèses émises pour tenter de remédier à l'aspect lassant de la mise en commun sont les suivantes :

- décrire soigneusement les objectifs, les consignes, le type de restitution, l'évaluation afin de donner du sens à l'activité
- choisir un matériel adapté (grandes affiches, marqueurs...) pour faciliter la lisibilité de l'affichage
- afin d'éviter que les groupes poursuivent leur travail et leur discussion, il est nécessaire de récupérer toutes les productions et de remettre les élèves en position frontale, face au tableau afin de faciliter et de mobiliser leur attention
- varier les procédures de présentation (utiliser des dessins, des écrits ...)
- nommer un rapporteur de manière à ce que ce rôle ne soit pas tenu par le maître
- l'enseignant doit se placer au fond de la classe pour que le rapporteur s'adresse à la classe et non seulement au maître.

J'ai tenté de mettre en oeuvre ces différentes orientations avec les élèves de CM1 : lors d'une dictée négociée faite en groupes, la mise en commun a eu lieu grâce à des affiches suffisamment lisibles pour tous qui ont été présentées par les groupes puis commentées par le groupe classe. La confrontation et la discussion ont alors pu être pertinentes et profiter à chacun.

2) Un exemple de déroulement à privilégier.

La mise en commun est donc une étape importante dont les modalités nécessitent d'être établies, connues et peut-être choisies par les élèves avant le lancement du travail de groupe. Cependant, cette étape est souvent mal perçue par les élèves mais aussi par le maître, qui est déçu de constater que les élèves semblent assez indifférents à ce qu'ont pu réaliser leurs camarades pendant le travail de groupe. Une hypothèse est retenue par Michel Barlow²⁴ : les élèves ne sont pas intéressés par la mise en commun parce que celle-ci ne présente aucun intérêt pour

24 Michel Barlow, Le travail en groupes des élèves, p 38/ 39

eux, elle répète en fait ce qui a été réalisé dans les groupes. L'auteur expose quelques conseils permettant d'optimiser la mise en commun des productions :

- ne pas vouloir reconstituer trop rapidement le groupe-classe à la fin d'une réflexion menée en petits groupes.
- privilégier l'aspect complémentaire des productions exposées (quel intérêt y a-t-il à entendre les autres répéter ce que l'on a dit soi-même ?).
- il souligne d'autre part que « l'intérêt de la mise en commun peut tenir à sa forme plus qu'à son contenu » .

Il semble donc intéressant de varier les dispositifs de restitution pour tester d'autres formes utilisables pour la mise en oeuvre de la phase de restitution et par cela de varier les procédures à chaque fois que cela est possible. On peut ainsi avoir recours à :

- l'écrit (affiche, page photocopiée et distribuée à chaque membre de la classe...)
- l'iconographie (panneau d'exposition, tableau)
- la gestuelle (mime, tableau vivant, chorégraphie)
- le théâtre (dialogue, sketch, marionnettes ou spectacle d'ombres...)

De nombreuses possibilités s'offrent ainsi à l'enseignant pour tirer le meilleur bénéfice de la mise en commun. Cependant, l'important est de ne pas tomber dans la banalisation de la phase mais au contraire de dynamiser les échanges.

Au fil de mes lectures, j'ai eu l'occasion de découvrir une nouvelle forme de mise en commun qui s'éloigne du traditionnel exposé fait au groupe classe. Il s'agit de la mise en commun « en groupes tournants » : cette méthode s'appuie sur différents groupes ABCDE formés dans la classe (élèves A1, A2, A3, A4 + B1, B2, B3, B4 + C1, C2, C3, C4 + D1, D2, D3, D4... soit 20 élèves au total répartis en 5 groupes) . Pour la deuxième phase du travail, il s'agit de constituer de nouveaux groupes composés chacun d'élèves issus des groupes ABCDE précédents : groupe1 (élève A1+B1+C1+D1+E1) , groupe 2 (élève A2+B2+C2+D2+E2)... : les nouveaux groupes 1, 2, 3, 4, 5 rassemblent des représentants de tous les groupes précédents, capables d'apporter l'ensemble des éclairages prévus par le professeur pour cette activité. Chaque élève expose le résultat des travaux de son groupe. L'intérêt de cette modalité est que tous les élèves sont amenés à prendre la parole, et que chacun devient responsable des connaissances qu'il doit transmettre. Tout le monde étant impliqué individuellement, il n'est plus question de « s'abriter » derrière tel ou tel élève en situation de réussite. Avec mes 23 élèves de CM1, j'ai souhaité

mettre en place ce dispositif lors de la restitution des travaux effectués : cela a été le cas lors d'un travail en arts visuels, où chaque devait travailler sur une oeuvre différente ; chaque élève a dû présenter la recherche de son groupe à un nouveau groupe reformé par mes soins. Cela a relativement bien fonctionné parce qu'il ne s'agissait pas d'un travail approfondi, les élèves n'avaient pas de recherche stricte à effectuer mais à seulement une présentation succincte. Je crois néanmoins que cette méthode ne peut pas être applicable à tous les travaux de groupe parce qu'elle suppose une connaissance approfondie du sujet, une aisance des élèves, et aussi une forte implication de leur part.

L'enseignant doit se demander quelle place tenir pendant ce moment délicat ; un article des Cahiers pédagogiques²⁵ fournit quelques indications qui méritent d'être approfondies. En effet, le maître doit écouter, prendre en compte les différentes propositions des élèves ; en fait, « il organise une discussion, attire l'attention sur les convergences et les divergences et demande des justifications ... » . Il doit sans cesse rechercher un consensus à la fin de certaines phases de discussion lorsque cela s'avère nécessaire. En fin d'activité, le professeur devient le valideur, celui qui sait et dit ce qui est conforme à la discipline. Ce rôle de garant est nécessaire pour que les élèves progressent : il faut une assurance que le résultat du problème est correct.

Pour ma part, lors de mon stage en CM1, j'ai souhaité mettre en oeuvre des mises en commun moins traditionnelles pour comparer le résultat à ce que j'avais pu observer précédemment. Les élèves ont notamment utilisé l'écrit photocopie pour présenter un travail en littérature, une affiche présentée à la classe avec les différentes procédures pour les mathématiques, ou même un panneau d'exposition pour le travail sur documents en histoire. Toutes ces démarches ont semblé bien fonctionner et fournir une entrée plus motivante pour les élèves, toutefois, cela semble intéressant sur trois semaines, mais je pense qu'il faudrait davantage approfondir chacune des démarches plus sur la durée pour que les élèves apprécient à sa juste valeur chaque procédure de restitution.

II. Comment exploiter au mieux cette phase ?

1) Confrontation des productions

25 Les Cahiers Pédagogiques mai 2004, n°424

Nous l'avons vu, la mise en commun est une phase de communication, et pas seulement au sens étymologique du terme. Il s'agit pour tous les groupes de partager et d'échanger des connaissances, des richesses personnelles, des méthodes de travail, des stratégies de résolution... Les élèves peuvent comparer, critiquer, justifier leur production. Chacun peut voir la démarche de tel ou tel autre groupe pour répondre au travail demandé. Cette étape montre à l'élève d'autres solutions auxquelles ni lui ni son groupe n'avaient peut-être pensé. Il peut donc se produire une confrontation de plusieurs points de vue divergents voire opposés, conduisant à un conflit socio-cognitif . En effet, si ce type de conflit émerge principalement pendant le travail de groupe, il peut apparaître également dans le groupe classe, dirigé par le maître. Ce dernier peut en effet répondre aux interrogations des élèves et faire avec eux la critique d'une production incorrecte en la comparant aux autres productions. L'argumentation nécessite un réel apprentissage. Les élèves ne peuvent réinvestir cette habileté spontanément en petit groupe qu'après avoir compris en quoi cela consistait. La mise en commun peut permettre d'apprendre ensemble à argumenter : le maître aura pris le soin auparavant de sélectionner ou du moins de repérer les différentes suppositions qui peuvent servir de base à l'argumentation.

Pour travailler sur l'origine des aliments, j'ai eu recours au travail de groupe, c'est ainsi qu'après un temps de recherche en groupe, j'ai procédé à la mise en commun des divers tris réalisés. J'ai décidé d'afficher simultanément toutes les productions au tableau. Chaque groupe est venu au tableau, mais seul le rapporteur du groupe présentait le tri réalisé. A l'issue d'échanges collectifs sur les aliments qui posaient problème, nous avons réalisé collectivement un nouveau tri à retenir, reprenant les critères les plus pertinents relevés durant la discussion.

La première difficulté que j'ai rencontrée a été la gestion de la présentation de leur tri par chaque groupe : j'ai pu constater un grand manque d'écoute entre les groupes, ainsi qu'une volonté des auditeurs d'intervenir pendant que les autres présentent leur tri. Nous avons donc perdu beaucoup de temps à ce moment de la mise en commun. Au cours de la discussion suivant l'affichage des productions, j'ai identifié un autre problème inhérent à cette phase de mise en commun. En effet, j'ai eu beaucoup de mal à repérer sur l'instant les remarques les plus pertinentes sur lesquelles faire réagir les autres élèves. Sans ce problème, j'aurais mieux réussi à conserver un axe de discussion et à ne pas m'en écarter. Toutes ces difficultés de

gestion ont abouti à une attention très dissipée au moment de conclure sur les découvertes effectuées lors du travail de groupe.

Peut-être, aurais-je du m'y prendre d'une façon pour gérer cette mise en commun ; en effet, j'aurais pu ramasser les différentes productions et les examiner tranquillement pour en tirer des critères pertinents, mais je m'étais rendue compte que les GS/ CP oubliaient facilement ce qu'ils avaient fait et j'ai cru que leur argumentation à propos de leurs choix serait moins pertinente si elle n'était pas après le travail effectué. J'ai donc opté pour une mise en commun «en direct» .

Lors de mon autre stage en CM1, j'ai choisi la mise en commun «en différé» lors des travaux en histoire où les élèves avaient étudié des documents concernant les Grandes Découvertes. Chaque groupe travaillait sur des documents et devait les présenter au reste de la classe grâce à des panneaux d'affichage où figuraient leurs remarques et leurs recherches. Différer la mise en commun a permis notamment à chaque groupe de développer et d'améliorer ses affiches, cela a donné un recul nécessaire afin de se recentrer sur les éléments les plus importants. Cependant, cette façon de faire n'est peut-être pas à renouveler tout le temps car j'ai constaté que certains élèves perdaient rapidement le sujet de leur travail et ne s'en souciaient plus : cela aurait pu être évité si j'avais insisté davantage sur l'importance de cette mise en commun pour les autres ; en effet, ils ne pouvaient pas construire correctement leur leçon sans les interventions de tous les groupes. Je me suis aussi demandée si cette phase était nécessaire pour ce travail, il aurait peut-être mieux fallu que les élèves déambulent dans la classe pour prendre connaissance des travaux réalisés sans l'intervention des groupes ; ceux-ci auraient pu intervenir seulement pour faire part de leurs difficultés et des point essentiels à retenir.

2) Evaluer les conséquences sur les apprentissages

L'action didactique menée par l'enseignant trouve son aboutissement lors de la présentation des recherches menées par groupe. Il convient alors maintenant de se pencher sur ce temps d'évaluation qu'est aussi la mise en commun.

Pour l'enseignant, ce moment permet de noter les réinvestissements de savoir, savoirs-faire, savoirs-être et de prendre connaissance des démarches de chaque groupe (outils, stratégies, logique développée) et de les analyser avec les élèves. Il peut alors constater si une notion vue précédemment a effectivement été comprise et si surtout le travail de groupe a permis aux élèves d'évoluer dans leurs

représentations. Pour l'élève, il s'agit de présenter un produit fini. C'est cette production qui donne du sens aux apprentissages faits en groupe. En effet, pour accepter de s'investir autant intellectuellement qu' affectivement dans ce type de travail, l'élève a besoin d'être motivé ; c'est à dire de sentir que ce dispositif va lui être utile (l'apprentissage a du sens pour l'apprenant) et va lui apporter une satisfaction personnelle (reconnaissance sociale du travail effectué en groupe par l'adulte et ses pairs lors de la mise en commun) . Toutefois, le maître doit être vigilant en évaluant ce produit fini. Ce n'est pas *forcément* les membres du groupe qui auront élaboré le plus beau produit fini qui auront le plus appris (se contentant d'entretenir ou de perfectionner leurs compétences) . Il faut donc prendre en compte le niveau initial de chaque élève ainsi que les progrès individuels réalisés au cours de l'activité.

Beaucoup s'accordent à le dire, la mise en commun peut s'avérer être une étape extrêmement constructive parce qu'elle permet notamment de réorganiser les diverses connaissances recueillis lors du travail de groupe. Apprendre à synthétiser ses savoirs favorise par la suite le travail en autonomie des élèves. De plus, l'intérêt de cette étape est de mettre en commun les savoirs mais aussi les savoir-faire et les savoir-être , ce peut être alors l'occasion de la réalisation d'une trace écrite finale. Ce sont donc des moments essentiels dans l'apprentissage du travail coopératif, de la solidarité, du respect de la parole de l'autre. De plus, apprendre à communiquer sa production aux autres en grand groupe, accepter que les autres aient des stratégies différentes de la sienne, et prendre en considération ces procédures nouvelles permet aux élèves de réinvestir ensuite ces compétences en groupes restreints. Le conflit socio-cognitif peut apparaître en grand groupe et cela permet aux élèves n'ayant pas l'habitude de ce type de réflexion d'en voir l'utilité et par conséquent de pouvoir le réinvestir par la suite de façon autonome. Cela s'est ressenti avec les CM1 lors des travaux sur la résolution de problèmes : différentes procédures ont été découvertes et expliquées, certaines étant plus performantes. Grâce à la mise en commun, les élèves ont été confrontés à des procédures nouvelles pour eux, qu'ils ont eu à réinvestir dans d'autres situations. J'ai alors pu constaté l'importance de la mise en commun puisqu'elle servait de base au reste de ma séquence. Sans elle, les procédures n'auraient pas pu évoluer ; de ce fait, au fil des exercices, j'ai pu évaluer si les élèves avaient tiré profit des mises en commun car ils devaient les réinvestir et je me suis rendue compte que la clarté des restitutions influe sur le réinvestissement

de la notion.

Par conséquent, il ressort que la mise en commun est une étape essentielle lors d'un travail de groupe. Elle permet notamment de synthétiser les connaissances découvertes mais surtout de développer des compétences transversales relatives au développement social de l'élève. Il reste maintenant à s'interroger sur l'efficacité du travail mis en oeuvre pendant ce temps de travaux en groupes restreints.

III. Comment vérifier le bénéfice du travail de groupe ?

1) Mise en évidence des compétences à développer.

Comme dans chaque domaine enseigné à l'école, il existe deux principales compétences à évaluer au travers du groupe : les compétences relatives aux apprentissages (compétences d'ordre disciplinaire : savoirs et savoir-faire spécifiques / compétences dans le domaine de la langue écrite mais surtout orale) et les compétences transversales.

D'après les auteurs de l'article issu des *Cahiers Pédagogiques*²⁶, l'évaluation de l'efficacité du travail en groupe peut se faire par les contrôles de connaissances acquises par chaque élève. En effet, l'objectif du travail de groupe est un apprentissage de chacun : on n'évaluera donc pas les productions de groupe mais les progrès réalisés par chaque élève. A travers le travail de groupe, l'enseignant vise le développement de l'individu, développement cognitif mais aussi social. Si les résultats escomptés ne sont pas là, il est bon de s'interroger sur le travail proposé (était-il réellement pertinent ?) et sur la conduite du travail (les consignes données étaient-elles bonnes ? ont-elles été bien comprises ? qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? ...)

Il ne faut cependant pas oublier que l'efficacité du travail de groupe ne se limite pas au plan individuel, il s'agit également d'un apprentissage des règles de vie collectives autrement dit «le vivre ensemble» . La formation de la personne et du citoyen, l'autonomie dans la relation élèves-maître, l'autonomie dans la relation élèves-savoirs sont autant de compétences qu'il convient de développer et donc d'évaluer. C'est pour cela qu'il convient d'évaluer le fonctionnement du groupe, d'analyser les dérives éventuelles. Cette réflexion permet de trouver des solutions (par exemple, face à la mauvaise gestion du temps, des élèves ont proposé la création d'un nouveau rôle : le gardien du temps). Pour cela, on peut proposer un

26 *Les Cahiers Pédagogiques*, mai 2004, n° 424

questionnaire à chaque élève, qui pourra être mis en parallèle à celui effectué par le maître lors de son observation active.

Selon Michel Barlow²⁷, toutes les phases du travail de groupe doivent être incluses explicitement dans l'évaluation et commentées par le professeur : implication dans le travail de groupe, qualité des résultats et attention lors de l'exploitation. C'est une position qui s'impose lors de la mise en place de la méthodologie du travail de groupe avec la classe. Elle est cependant suffisamment chronophage pour qu'on se demande combien de temps il faut la maintenir lorsque les réflexes sont en place. Des critères tels que l'investissement, le bavardage, le retrait, la participation active pour donner son opinion... peuvent être mis en place lors d'un bilan de travail de groupe.

« Les objectifs de l'enseignant consistent à aider les élèves à s'améliorer et à faire de leur mieux », telle est l'opinion de Jo-Anne Reid²⁸ ; ainsi les compétences à développer ne se limitent pas à un simple contrôle des connaissances acquises, mais à un développement intellectuel de chaque élève ; il s'agit en fait d'une évaluation continue tout au long de l'année et des travaux de groupe.

Lors de mes différents stages, j'ai essayé de me recentrer sur des compétences relatives à la formation de la personne et du citoyen, telles que le respect des autres et l'écoute de chacun des membres du groupe. Pour cela, j'ai mis en place des questionnaires d'auto-évaluation et de co-évaluation : les élèves avaient à donner des remarques sur le fonctionnement de leur groupe, sur les points à remédier, sur les dysfonctionnements éventuels. Des compétences de coopération ont été difficiles à mettre en place parce que certains élèves n'étaient pas habitués à travailler en groupe. Il s'agit en fait d'un apprentissage sur l'année qui mérite de s'y atteler réellement car il permettra en outre de régler certaines situations délicates dans les relations entre élèves.

Du point de vue des compétences disciplinaires, l'essentiel de mes interventions a servi à développer la compréhension globale des élèves sur différents types de textes, tels que documents historiques, documents littéraires. Il s'agissait finalement de rendre les élèves capables de comprendre des énoncés en toute situation.

27 Michel Barlow, Le travail en groupe des élèves, p 91/ 92

28 Jo-Anne Reid, les petits groupes d'apprentissage, p 110

2) Mise en place de critères pour évaluer

Le travail de groupe n'est pas une fin en soi, mais pour se rendre compte de son efficacité et de son impact sur les élèves, il convient de mettre en place des situations qui permettent d'évaluer les points positifs et les points négatifs. C'est ainsi que le maître peut concevoir des critères qui seront évalués à différentes étapes de ce dispositif mis en place. Cependant, il ne faut pas perdre de vue, comme le rappelle Jo-Anne Reid²⁹, que l'évaluation du maître est continue. Elle se construit pendant la prise de notes, c'est-à-dire pendant toutes les étapes du travail de groupe. Il est important de prendre en compte le niveau initial de chaque élève ainsi que les progrès individuels réalisés au cours de l'activité (signes d'une véritable appropriation des connaissances) plutôt que de juger globalement le produit fini, reflet d'un travail collectif.

Lorsqu'il s'agit de montrer l'efficacité du travail de groupe pour l'amélioration des résultats individuels, il peut être intéressant de mettre en place divers procédés comme, par exemple, faire rédiger par les groupes d'élèves tout ou partie de leur propre cours ou bien rédiger des questions de contrôle en rapport direct avec le travail (savoirs et savoir-faire) et les productions réalisées en groupes et les présenter aux élèves.

Lors du stage CM1, les élèves ont eu à remplir un questionnaire réalisé à l'intérieur des groupes ; cela servait de co-évaluation car le critère de réussite était la faisabilité du travail. Les élèves se sont ainsi rendus compte que certaines phrases étaient trop difficiles à comprendre. Les élèves ont alors fait part de leurs difficultés et les groupes concernés ont, selon moi, mieux intégré ces remarques qui venaient de camarades. Cette co-évaluation est reprise par Jo-Anne Reid³⁰ qui met en avant la responsabilisation de chaque élève dans ce procédé.

Pour impliquer davantage les élèves et comprendre avec eux les dysfonctionnements éventuels, il peut être intéressant de mettre en place un sondage visant à recueillir l'opinion des élèves sur le travail de groupe réalisé. L'objectif est ainsi de savoir si l'élève pense « avoir appris plus » dans ce dispositif que lors de séances traditionnelles. Cela permet à chacun de se remettre en question et de s'interroger sur son action au sein du groupe. Dans ce cas, le maître peut aussi se remettre en question et avoir alors un regard critique sur sa didactique. Voici quelques remarques récoltées auprès d'élèves de CM1:

29 Jo-Anne Reid, Les petits groupes d'apprentissage, p 58

30 Jo-Anne Reid, Les petits groupes d'apprentissage, p 107

On met tous de notre mieux dans le travail de groupe.	Je trouve que c'est plus facile en groupe, on a réfléchi ensemble.
Je travaille beaucoup mieux en groupe	C'est plus facile en groupe que tout seul.

On s'aperçoit alors que tous les élèves ont une évaluation positive globale du travail de groupe. Tous s'accordent à dire que les résultats sont meilleurs en groupes que tout seul ; que la réflexion est plus facile et donc meilleure. Il apparaît finalement que le travail de groupe a été bénéfique pour tous les élèves de cette classe, car ils ont participé, cherché ensemble des solutions et avancé dans leurs représentations.

Pour conclure, il apparaît donc qu' « évaluer, c'est observer »³¹, observer le produit du travail mais aussi les processus mis en oeuvre pour accomplir ce travail. Il est essentiel pour le maître de savoir ce qu'il va évaluer avant de proposer un travail de groupe, pour ainsi attirer toute l'attention sur ces points essentiels.

31 Michel Barlow, Le travail en groupe des élèves, p 95

CONCLUSION

Nous l'avons vu, le groupe est très enrichissant pour chaque élève . Les interactions sont plus faciles, plus fréquentes, l'autonomie est développée et surtout les apprentissages s'en trouvent favorisés ; on s'approche alors d'une efficacité du travail de groupe.

Acquérir des connaissances ne se fait pas dans la facilité : il s'agit pour le maître de donner des situations qui se rapprochent le plus de l'efficacité. Mais, il faut relativiser ce mot : à l'école, on ne recherche pas la rentabilité de chaque travail proposé ; on recherche plutôt l'idée de construction de la personne tout au long de la scolarité.

Mais malgré son grand intérêt pédagogique, le travail en groupe ne peut être considéré comme l'unique forme de travail. Il est donc souhaitable et recommandé d'alterner entre les leçons collectives, individuelles et en groupe selon les objectifs visés.

Cette réflexion avait pour objectif de définir de quelle façon utiliser le travail en groupe pour qu'il soit un réel outil d'apprentissage, permettant l'acquisition de connaissances. En cherchant des réponses à cette question, je me suis rendue compte qu'il n'existait pas de "potion magique" pour transformer instantanément les élèves en participants actifs et respectueux des autres. Il faut beaucoup de temps et d'énergie à l'enseignant pour installer un travail de groupe efficace et producteur d'apprentissage car celui-ci met en jeu de nombreux apprentissages sociaux.

Il me semble pourtant que le travail de groupe est indispensable pour l'élève comme pour l'enseignant. Il permet à l'élève d'apprendre à vivre en communauté et d'acquérir une démarche citoyenne. Pour l'enseignant, le travail en groupe constitue une variable didactique très importante et lui permet de développer une pédagogie de différenciation pour que chaque élève puisse apprendre.

Annexe 1 : fiche de préparation sur l'introduction du travail de groupe en CM1

Objectifs: Comprendre ce qu'est le travail de groupe.

Compétences:

Saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives. Reformuler l'intervention d'un camarade.	S'insérer dans une conversation. Participer à un débat et en respecter son organisation. Rédiger des règles de vie avec l'aide du maître
--	--

ORGANISATION	DÉROULEMENT/CONSIGNES	MATÉRIEL
Individuel 10 min	<p>Phase 1: Questionnement individuel Présentation de l'activité: le maître explique que plusieurs travaux de groupe vont être mis en place pendant les 3 semaines Mise en évidence du fait que le travail de groupe est un dispositif particulier qui peut bien fonctionner si tout le monde y met du sien Interroger les élèves pour avoir leurs représentations à propos du TG « Selon vous, qu'est-ce que le travail de groupe? » Temps de réflexion individuelle sur brouillon Les élèves n'auront pas à faire des phrases mais seulement à mettre des mots</p>	Affiche outil brouillon
Groupe classe 15 min	<p>Phase 2: Mise en commun Synthèse collective de toutes les propositions qui sont faites Le maître note au tableau les plus réponses pertinentes Dialogue collectif pour se mettre d'accord sur les règles de fonctionnement Le maître note les règles sur une affiche outil Ramasser les productions individuelles</p>	brouillon

Annexe 2 : représentations des élèves sur le travail de groupe

<p><u>Ce que m'a apporté le travail de groupe.</u></p> <p>très bien car on s'est reconforté on a chuchoté. ou, car on c'est organisé on a tous participé / on s'est mit chacun de son côté et ensuite on a tous donner notre avis</p>	<p><u>Ce que m'a apporté le travail de groupe.</u></p> <p>C'est le monde a travailler. Je trouve que c'est plus facile en groupe. On a réfléchit ensemble. Il n'y avait un peu trop de bruit. Il faudrait que tous les groupes chuchotent.</p>
<p><u>Le travail de groupe</u></p> <p>Et ça a plusieurs et ensemble. Ça sert aussi a plus réfléchir à plus d'idées savoir plus de choses et à travailler à plusieurs</p>	<p><u>Le travail de groupe</u></p> <p>Le travail de groupe est pour moi une travail avec un groupe de plusieurs élèves. Par exemple un groupe de 2, 3 ou 4 élèves.</p>
<p><u>Le travail de groupe</u></p> <p>C'est plus facile car on peut réfléchir plus rapidement.</p>	<p>Dans un groupe sont fait chacun quelque chose.</p> <p>Travailler à plusieurs pour aider travailler en équipes ça aide aussi à avoir confiance aux autres et de nous même et de mieux les connaître</p>
<p><u>Le travail de groupe</u></p> <p>C'est travailler ensemble, Partager des idées.</p>	

Annexe 3 : réactions sur ce qu'a apporté le travail de groupe

C'est que m'apporté le travail de groupe

~~Et~~ ça s'est bien passé tout le monde avait des idées sauf que Thomas disait et nous nous faisons les questions

ça a été plus facile que tout seul.

Quand quelqu'un avait une question il la donnait, puis on voyait si ça allait.

ça s'est bien passé en littérature et en art visuels.

6) Les règles ont bien été respectées. (toutes pas toutes) ~~Les~~ ^{pas} des membres ne font pas ce qui a brisé que notre travail a été bien.

C'est que m'a apporté le travail de groupe.

En Et Lecteur tout s'est bien passé. Tout le monde a travaillé ensemble.

Oui! j'arrive à travailler en groupes.

En lecture tout s'est bien passé. Mais en peinture quand on disait quelque chose Tomas disait toujours oui! oui! jamais non. On pouvait dire des bêtises il disait toujours oui!

C'est que m'a apporté le travail de groupe.

ça s'est bien passé. Mais Morgane disait

tout se qu'il faut faire et elle voulait /

qu'on travaillait travaillé de notre côté.

Je travaille beaucoup mieux en groupe.

Annexe 4 : réactions à propos du travail de groupe réalisé

Ce que m'a apporté le travail de groupe

Le travail de groupe entre moi, Nathan, Séverine et Mathieu avait bien marché car nous ont travaillé sur le questionnaire donc on réfléchissait tous ensemble. Séverine, Nathan et Jérémie corrigait les fautes. Moi et Nathan ont réfléchissait à d'autres questions.

Ce que m'a apporté le travail de groupe

C'est été dans mon pays mieux que qui on on était tout seuls mais travaillé déjà mieux. J'ai imaginé depuis la solution dans mon pays puis après j'ai dit de la réponse que j'ai imaginé.

Ce que m'a apporté le travail de groupe

C'est bien passé, parce que nous avons fait chacun des questions.

On n'a pas parlé d'autres choses donc on n'a beaucoup avancé. Moi j'aime mieux travailler en groupe, car on met tous de notre mieux. Le travail c'est fait par groupe de 3 personnes ou de 4 personnes et puis on a fait de la littérature.

Annexe 5 : règles de vie élaborées avec le groupe classe

Pour bien travailler en groupe, il faut :

Travailler tous ensemble.

S'organiser à l'intérieur du groupe et se répartir les tâches.

S'entraider.

Faire participer chacun des membres.

Donner la parole à tous les membres et s'écouter.

Discuter de toutes les idées trouvées.

Se poser des questions entre nous.

Parler doucement pour ne pas déranger les autres groupes

Annexe 6 : grille de répartition du maître avec de CE2/ CM1/ CM2

	5 m	5 m	5 m	5 m	5 m	5 m
G1 +faible	Faciliter la compréhension du sujet et la répartition des tâches REMARQUES					
G2		Faciliter la compréhension du sujet et la répartition des tâches REMARQUES				
G3			Faciliter la répartition des tâches et la confrontation des opinions REMARQUES			
G4				Faciliter l'écoute de tous et la confrontation des opinions REMARQUES		
G5					Faciliter la confrontation des opinions et la synthèse REMARQUES	
G6 + fort						Faciliter la synthèse et la présentation des résultats REMARQUES

Les cases vides sont remplies au fil de la séance par des observations importantes

Les remarques sont notées après l'entretien avec le groupe

Annexe 7 : production des GS/ CP en Découverte du Monde

D'où viennent les aliments que nous mangeons?
 Je cherche à classer les aliments selon leur origine animale ou végétale.

?	?	Nous ne sommes pas d'accord Nous ne savons pas
		
		
		
		
		



Annexe 8 : production d'un groupe qui ne s'est pas mis d'accord

D'où viennent les aliments que nous mangeons?

Je cherche à classer les aliments selon leur origine animale ou végétale.

?	?	Nous ne sommes pas d'accord Nous ne savons pas
		
		



Annexe 9 : production de CM1 en littérature

- 1^{ère} question Quelle que les corneilles aiment le plus? :
- a) les billes
 - b) les diamants
 - c) l'argent
- 2^{ème} questions Comment s'appelle la corneille la plus maladroite? :
- a) Trait-le-Manchot
 - b) Gauche le-Manchot
 - c) Dauche-le-Manchot
- 3^{ème} questions Qui va éder Poucet les oies? :
- a) La rafal
 - b) Gauche-le-Manchot
 - c) Imire le renard
- 4^{ème} questions Où les corneilles installe leur nids? :
- a) dans la coline
 - b) dans la montagne
 - c) dans les marais
- 5^{ème} questions Qui a une plume blanche sur son aile? :
- a) Gauche la corneille
 - b) Akka
 - c) Gauche-le-Manchot

Annexe 10 : production en littérature

Littérature.

Comment s'appelle la corneille qui est maladroite ?

Lui a envoyer chercher poucet et pourquoi ?

Comment s'appelle le chef des corneilles ?

Où se cache Pils ?

Lui est Gargon - Blume - Blanche ?

Qu'y a-t-il dans le pot de terre ?

Que faisait Pils avant d'être capturé ?

Les Corneilles.

Les Corneilles ont trouvé un pot de terre, elles essayent de l'ouvrir, mais elles n'y arrivent pas.

Enfin le renard les interpella, il leur proposa son aide, lui n'y arriva pas non plus.

Mais, il leur dit qu'il connaissait un gargon qui pourrait l'ouvrir et dit que c'était poucet.

Et poucet a été kidnappé par les corneilles.

Annexe 11 : fiche de préparation concernant un travail de groupe.

Objectifs:

- Reconnaître et distinguer les polygones particuliers (quadrilatères, triangles) des polygones non particuliers.

Compétences:

<p>Décrire une figure en vue de l'identifier</p> <p>Identifier de manière perspective une figure simple</p> <p>Commencer à identifier certaines de leurs caractéristiques.</p>	<p>Utiliser à bon escient le vocabulaire : côté, sommet, angle droit, quadrilatère et triangle.</p> <p>Formuler et communiquer sa démarche et ses résultats, les exposer oralement</p> <p>Argumenter à propos de la validité d'une solution</p>
--	---

ORGANISATION	DÉROULEMENT/CONSIGNES	MATÉRIEL
<p>Groupe de 4</p> <p>20 min</p>	<p>Phase 1: Recherche par groupe</p> <p>Présentation de l'activité avec rappel de la séance précédente (définition des polygones)</p> <p>Mise en évidence des polygones comme sujet d'étude.</p> <p>Formation des groupes de 4 élèves et distribution du matériel de travail (cf annexe 1)</p> <p>Lecture et explication de la consigne par les élèves.</p> <p>Distribution des rôles à l'intérieur de chaque groupe et rappel des règles de travail.</p> <p><i>« Essayer de classer les polygones qui sont sur cette feuille selon les critères de votre choix. Inscrivez les lettres des figures que vous mettez ensemble sur une feuille de brouillon, et notez votre critère de classement. »</i></p> <p>les élèves devront remplir une feuille de classement qui sera ramassée par le maître(cf annexe 2)</p> <p>Insistance sur la nécessité de critères et de justification sur ses choix.</p> <p>Recherche par groupe avec passage du maître dans les rangs pour vérifier les différentes stratégies des groupes.</p>	<p>feuilles polycopiées des polygones</p> <p>grandes figures pour le maître</p> <p>feuilles de brouillon</p> <p>feuilles de classement</p> <p>matériel de géométrie</p>
<p>Groupe classe</p> <p>15 min</p>	<p>Phase 2: Mise en commun</p> <p>Regroupement des groupes et retour au calme: temps de synthèse sur le fonctionnement du groupe</p> <p><i>« nous allons voir ensemble ce que vous avez trouvé. Chaque groupe de quatre va expliquer son classement ,et surtout ses critères. »</i></p> <p>Passage de groupes, qui n'ont pas les mêmes classements, au tableau pour présenter son travail</p> <p>Le maître récolte au tableau les différentes propositions des élèves</p> <p>Temps de discussion collective pour s'assurer de la cohérence des critères</p> <p>Justification des opinions avec validation par le groupe classe: il s'agit surtout d'un moment de langage où les enfants décrivent chaque figure en les comparant les une aux autres.</p> <p>Ce que l'on attend des élèves: le classement le plus efficace est celui qui se fait selon le nombre de sommets ou le nombre de côtés</p>	<p>Affiche outil</p> <p>productions des élèves</p>

ORGANISATION	DÉROULEMENT/CONSIGNES	MATÉRIEL
<p>Individuel</p> <p>10 min</p>	<p>Phase 4: Synthèse</p> <p>Reprise du classement effectué en le validant avec le groupe classe.</p> <p>Les figures seront triées de façon visible au tableau et resteront à disposition des élèves.</p> <p>Temps de synthèse fait par les élèves en individuel.</p> <p>Distribution de la feuille de travail (cf annexe 3)</p> <p><i>« Vous allez remplir un tableau à double entrée (pour chaque figure) que je vous distribue, vous pouvez vous aider du classement effectué. Vous direz ce que vous remarquez. »</i></p> <p>Insistance sur la nécessité de justifier ses remarques et de faire un texte explicatif.</p> <p>Ce que l'on attend des élèves: qu'ils remarquent que le nombre de sommets et de côtés est toujours le même pour chaque figure</p>	<p>Affiche outil avec classement des figures</p> <p>feuilles de travail avec tableau à double entrée</p>
<p>Groupe classe</p> <p>Individuel</p> <p>15 min</p>	<p>Phase 5: Institutionnalisation et trace écrite</p> <p>Dialogue collectif pour valider les réponses des élèves</p> <p>Le maître remplit au fur et à mesure le tableau et manipule les polygones pour visualiser le classement.</p> <p>Correction des élèves si besoin.</p> <p>Apport du vocabulaire par le maître qui met en évidence les quadrilatères/ triangles/ autre polygones.</p> <p>Finalisation de la feuille de travail pour synthétiser les savoirs apportés. <i>« Coloriez sur votre feuille polygones, tous les quadrilatères en bleu, les triangles en vert et les autres en jaune. N'oubliez pas de noter la légende sur la feuille. »</i></p> <p>Rangement de la feuille dans le classeur</p>	<p>Même tableau pour le maître</p> <p>affiche outil</p> <p>feuilles photocopiées des polygones</p> <p>crayons de couleur</p>
<p>Individuel</p> <p>5 min</p>	<p>Phase 6: Evaluation formative: si fini</p> <p>Distribution de la feuille de travail: reconnaître de manière perceptive des figures en vue de les identifier (cf annexe 4)</p> <p>exercice: mettre une légende à chaque groupe de polygones.</p> <p><i>« vous devez mettre le même symbole dans les figures qui appartiennent à la même famille, noter votre légende en dessous</i></p>	<p>Feuille de travail</p> <p>crayons de couleur</p>

Annexe 12 : grille d'évaluation utilisée en CM1

Fonctionnement du groupe			
	OUI	NON	Commentaires
Tous les élèves ont-ils participé ?			
Quelqu'un s'est-il senti rejeté ?			
Chacun a-t-il pu exprimer ses idées ?			
Est-ce que l'on savait tous ce qu'on avait à faire ?			
Tous les membres ont-ils contribué au travail ?			
A-t-on divisé les tâches ?			
Est-il arrivé qu'une seule personne domine le groupe ?			
Y-a-t-il eu des divergences d'opinion ?			
Comment ont-elle été résolues?			
A-t-on argumenté et tenté d'arriver à une décision commune ?			
Sommes-nous satisfaits du travail accompli ?			

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages:

- Michel BARLOW, *Le travail en groupe des élèves*, Armand Colin, 1993.
- Marie-Christine TOCZEK. *Le défi éducatif, « des situations pour réussir »*, Armand Colin, 2004
- Bernard REY. *Faire la classe à l'école élémentaire*, coll. Pratique et enjeux pédagogique, ESF, 1998
- Halina PRZESMYCKI, *La pédagogie différenciée*, coll. Hachette Education, 1991
- Jo-Anne REID, Peter FORRESTAL, Jonathan COOK, *Les petits groupes d'apprentissage*, collection Agora, Beauchemin, 1996
- Philippe MEIRIEU. *Itinéraire des pédagogies de groupe. « Apprendre en groupe 1 et 2 »*, Chronique sociale, coll. Formation, 1984.

Articles de périodiques:

- Les Cahiers Pédagogiques, n° 424, mai 2004

Instructions officielles:

- M.E.N., *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, C.N.D.P., 2002.

RÉSUMÉ :

Le travail de groupe est un outil pédagogique très riche pour l'enseignant. Mais pour s'assurer de son efficacité dans les apprentissages, il est nécessaire de réfléchir sur les enjeux de sa mise en place au sein de la classe. Le rôle du maître, la mise en commun, l'évaluation sont autant de réflexions à mener pour rendre le travail de groupe efficace et surtout bénéfique pour les élèves.

MOTS CLÉS :

- travail de groupe
- motivation
- développement intellectuel
- processus cognitif
- acquisition de connaissances