



HAL
open science

L'activité collective : la dynamique d'une complexité

Claire Nourrit

► **To cite this version:**

Claire Nourrit. L'activité collective : la dynamique d'une complexité. Education. 2014. dumas-01112558

HAL Id: dumas-01112558

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01112558>

Submitted on 3 Feb 2015

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université Montpellier II
Faculté d'éducation

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Mémoire de 2^e année

Année universitaire 2013-2014

L'activité collective : la dynamique d'une complexité

Claire NOURRIT

Directeur de mémoire : Serge LEBLANC

Tuteur du mémoire : Serge LEBLANC

Soutenu en juin 2014

Résumé

Le travail en groupe d'élèves est une pratique fréquente en classe, aussi le thème de ce mémoire concerne la dynamique de l'activité de groupe. Le travail collectif en classe est plus complexe qu'il n'y paraît.

Au cours de ce mémoire, je m'interroge sur :

- les objectifs, la pédagogie et la méthodologie.
- la place de l'activité de chaque acteur dans l'activité collective.
- les interactions entre les acteurs et leurs conséquences.

L'analyse des situations filmées renforce ce questionnement d'un point de vue pratique et m'éclaire sur les éléments à mettre en place afin de favoriser la dynamique de l'activité collective.

The working group of students is a common practice in the classroom, as the theme of this thesis concerns the dynamics of group activity. Group work in the classroom is more complex than it seems.

In this thesis, I wonder :

- Objectives, pedagogy and methodology.
- The place of each actor in the collective activity.
- Interactions between actors and their consequences.

Analysis of videotaped situations reinforces this questioning from a practical point of view and enlighten me on what to put in place to support the dynamics of group activity.

Mots clés

Activité collective, socioconstructivisme, pédagogie de groupe, configuration d'activité, forme émergente, dynamique

Table des matières

1.	Introduction	4
2.	Etat de l'art	7
2.1	Les courants pédagogiques	7
2.2	La pédagogie de groupe.....	7
2.3	Les finalités de la pédagogie de groupe.....	9
2.4	Mise en œuvre de la pédagogie de groupe.....	10
2.5	Configuration et forme de l'activité collective.....	11
2.5.1	La configuration d'activité selon Veyrunes (2005)	12
2.5.2	L'activité collective comme forme émergente selon Vors (2010)	14
5.	Problématique.....	20
6.	Cadre théorique et conceptuel	21
6.1	Première activité située : la dictée négociée	22
6.2	Deuxième activité située : le dessin collectif.....	23
7.	Cadre méthodologique.....	24
7.1	Les données	24
7.2	Le traitement des données	26
7.3	Recueil des données.....	28
7.3.1	1 ^{ère} analyse : la dictée négociée	28
7.3.2	2 ^{ème} analyse : le dessin collectif.....	32
7.4	Analyse des recueils des données	38
7.4.1	Sur la base de l'entretien d'auto-confrontation	38
7.4.1.1	Repérage de l'activité individuelle de l'enseignant.....	38
7.4.1.2	Repérage de l'activité individuelle de l'élève	42
7.4.2	Sur la base de l'observation visuelle	43
7.4.2.1	Repérage de l'activité individuelle de l'enseignant.....	43
7.4.2.2	Repérage de l'activité individuelle de l'élève	44
7.4.3	Sur la base de l'observation phénoménologique	45
7.4.3.1	activités individuelles-sociales typiques.....	45
7.4.3.2	Les points de coordination entre acteurs	45
7.5	Comment favoriser la dynamique de l'activité collective : approche pratique	46

8	Conclusion.....	51
9	Bibliographie	56
	Annexe 1 : Analyse d'un travail en groupe à travers une séance de dictée négociée.....	57
	Annexe 2 : Détail du cours d'expérience	62
	Annexe 3 : Signes hexadiques analysés	63
	Annexe 4 : Analyse d'un travail en groupe à travers un dessin collectif.....	65
	Annexe 5 : Détail du cours d'expérience	70
	Annexe 6 : Signes hexadiques analysés	71

1. Introduction

Contextualisation

Le socio-constructivisme, la pédagogie de groupe, les apprentissages par interactions entre pairs... sont des termes qui sont fréquemment revenus dans le cadre de mes études.

Durant ma formation, différents cours suivis au sein de la faculté d'éducation (FdE) nous incitaient fortement à utiliser des méthodes, des pédagogies, favorisant l'interaction entre élèves.

Au cours de ma première année de master, j'ai effectué ma formation en alternance, au sein d'une classe de CM1 dans laquelle j'étais amenée à mettre en place des activités en groupe.

Personnellement, au cours de mon parcours scolaire, j'ai été confrontée essentiellement à des cours « magistraux » avec une disposition de classe en « rang d'oignons ».

Dans cette classe de CM1, j'ai été confrontée à une configuration en îlots et au travail en groupe de 4 ou 5 élèves.

Si toutes les méthodes pédagogiques peuvent être mises en œuvre, cette disposition favorise les interactions (échanges, confrontations...) entre les élèves.

Dans mon observation au sein de la classe, j'ai constaté que les échanges des élèves pouvaient porter sur différents sujets : aux données relatives aux apprentissages mais aussi liés aux relations affectives.

Egalement orientée par le professeur des écoles maître-formateur (PEMF), j'ai mis en place des séances de travail en groupe.

A l'issue de ces mises en place, il apparaît que tous les objectifs prévus ne sont pas atteints et que l'implication des élèves demeure aléatoire. Je reste donc partiellement satisfaite. Il est donc nécessaire pour moi de mieux appréhender l'activité de groupe dans ce qu'elle est, dans son intérêt et ses limites. En effet, la mise en œuvre d'une méthodologie du travail de groupe est nécessaire mais sûrement pas suffisante tant pour atteindre certains objectifs que pour optimiser les apprentissages.

Au cours de la deuxième année de master, j'ai effectué un stage en classe de maternelle où l'activité de groupe était favorisée. Il apparaît également que l'activité de chacun et les interactions entre individus sont des éléments clés du fonctionnement de groupe.

Je note donc, au cours de ces 2 années, qu'un dispositif (classe en îlots) ou une activité (collective) favorisent les interactions. Mais quelles sont les finalités de ces interactions ?

Comprendre les objectifs de la pédagogie de groupe et mieux cerner le rôle de l'enseignant sont des éléments importants. Comprendre le mécanisme intrinsèque du travail de groupe me paraît actuellement essentiel.

Réflexion et questionnements

Réflexion :

Lors des différents stages, j'ai pu mettre en œuvre des activités collectives et j'ai pu constater l'intérêt d'une telle pratique. Cependant, si j'ai pu observer que la majeure partie des élèves se mobilise individuellement, l'interrogation demeure au niveau du développement des apprentissages. Lors d'un enseignement magistral, des connaissances sont transmises, mais lors de la mise en œuvre d'activité de groupe, que se passe-t-il au juste ? Qu'en est-il du rôle et de la place de l'enseignant ? L'organisation, telle qu'une disposition en îlot ou autres dispositions, favorise les échanges mais une méthodologie spécifique est peut-être à considérer, notamment concernant la constitution des groupes, la gestion de l'espace, du temps, le choix de la discipline...

Question :

Quelles sont les finalités d'une pédagogie mise en place pour les activités de groupe ? Existe-il une méthodologie spécifique ?

Réflexion :

J'ai noté précédemment que la majeure partie des élèves se mobilise individuellement, que chacun agit dans une activité faite en commun.

Question :

Comment l'activité individuelle (élève ou enseignant) interagit dans l'activité de groupe ?

Etapas de réalisation

La première partie de ce travail concerne l'analyse d'articles scientifiques au regard de mes réflexions et de mes questions.

Cette analyse d'articles est venue :

- répondre à des questions,
- compléter des réponses sur les activités de groupe ainsi que sur les interactions entre les différents acteurs,
- m'interroger sur la complexité des activités de groupe et de leur utilisation.

La deuxième partie correspond à l'analyse de situations de groupe filmées : au sein d'une classe de CM1 lors d'une dictée négociée et au sein d'une classe de petite et moyenne section de maternelle lors d'un dessin collectif.

L'analyse de ces deux actions collectives s'est effectuée selon le cadre méthodologique du « cours d'action » de Theureau (2006).

J'ai recueilli diverses données lors des séances filmées et durant les entretiens d'auto-confrontation avec les acteurs.

Le traitement des données s'est effectué en plusieurs étapes : la construction d'un protocole à deux volets, le détail du cours d'expérience, les renseignements des composantes des signes pertinents du point de vue de l'enseignant et selon des propriétés visuelles et phénoménologiques.

J'essaierai d'apprécier quels sont les leviers d'une activité collective et comment favoriser, dans la pratique, la dynamique de l'activité collective.

2. Etat de l'art

Différents travaux ont été réalisés concernant la pédagogie de groupe. Nous resituerons cette pédagogie au sein des différents courants pédagogiques, en se basant sur les travaux de Le Boterf, Amossé et Labédie. Les finalités de cette pédagogie de groupe sont essentiellement définies par Meirieu et Lanneau. La mise en œuvre de cette pédagogie s'appuie sur les travaux d'Artur. Les questions relatives aux individus, au groupe, à l'activité et à l'articulation de ces différents paramètres seront abordées du point de vue des travaux récents de Veyrunes et Vors.

2.1 Les courants pédagogiques

Différents courants de pensées révélés par plusieurs auteurs correspondent à trois courants pédagogiques :

- Le courant béhavioriste qui se réfère à Pavlov, Skinner, Thorndike et Watson, est basé sur le conditionnement. Il développe des apprentissages mécaniques tout en niant le rôle de l'activité mentale.
- Le courant constructiviste basé sur les travaux et théories de Piaget, dont la démarche est plus individualisée, favorise l'autonomie de l'élève vis-à-vis des apprentissages. L'élève construit ses propres stratégies.
- Le courant socioconstructiviste, attribué aux travaux de Vygotsky (1926), qui s'appuie sur le constructivisme, développe essentiellement l'idée que les représentations de l'élève sont confrontées à celles de ses pairs par l'intermédiaire de discussions ou d'échanges. A ce sujet, Vygotsky développe le concept de zone proximale de développement dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre.

2.2 La pédagogie de groupe

Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales, la pédagogie de groupe est une « méthode pédagogique [...] qui est fondée sur les apports de la psychologie sociale et de la psychothérapie, considérant le groupe comme l'occasion et le lieu de processus influençant et altérant les réactions individuelles, facilitant ou parfois entravant l'apprentissage, l'acquisition des connaissances et la maturation personnelle » (d'apr. *Éduc.* 1979).

En d'autres termes, le travail de groupe implique l'élève dans son apprentissage mais n'inclut pas nécessairement que cela soit favorable à son apprentissage.

Meirieu (1984) définit la notion de groupe par rapport à la notion de classe. Pour bon nombre de personnes, la classe semble être l'unique modèle pour transmettre des connaissances aux élèves.

Si le mode de fonctionnement dit de « la classe » met en œuvre des relations unilatérales entre le maître et l'élève, la pédagogie de groupe tend à développer selon Meirieu des « relations plurielles et horizontales d'échanges entre élèves, un contact direct avec les réalités du monde, une évacuation totale ou partielle de l'autorité du maître ». Lors de l'activité collective, l'élève est réellement engagé dans la réalisation, il perçoit ses lacunes et les apprentissages qu'il pourra réutiliser. Le groupe mobilise l'élève sur la tâche à accomplir, favorise la volonté de réalisation et développe les interactions.

Si le groupe peut être défini comme une communauté de pairs, il est aussi défini comme outil pédagogique par Meirieu.

Selon les trois courants pédagogiques précédemment cités, le courant socioconstructiviste paraît le plus déterminant dans le cadre de mon étude.

En reprenant l'explicitation de Le Boterf (2001), nous pouvons définir le socioconstructivisme selon trois axes :

- Un axe cognitif et communicationnel (conflit sociocognitif)
- Un axe affectif (en lien avec la motivation des élèves)
- Un axe métacognitif (verbalisations et prise de conscience de la démarche d'apprentissage par l'élève)

Selon Amossé et Labédie (2001), le socioconstructivisme est élaboré à partir de trois concepts :

- L'interdépendance de l'apprentissage et de son contexte qui prend en compte l'environnement, la difficulté du sujet abordé et l'adaptation des élèves.
- Le conflit sociocognitif qui prend en compte les interactions sociales.
- La métacognition qui détermine l'analyse que l'élève fait de son fonctionnement intellectuel.

Il convient de définir plus largement ce qu'il en est du conflit sociocognitif.

Selon Doise et Mugny (1981), sur les bases de l'interaction sociale, le conflit sociocognitif engage les confrontations entre des conceptions différentes. Des divergences interindividuelles émergent au sein du groupe lorsque chaque élève formule son point de vue. En confrontation à la pensée des

autres, l'élève prend conscience de sa propre pensée, il peut la reconsidérer, reconsidérer aussi la pensée des autres, les représentations de chacun et reconstruire un nouveau savoir.

Il apparaît donc que la pédagogie de groupe est un dispositif d'apprentissage basé sur le modèle du socioconstructivisme.

2.3 Les finalités de la pédagogie de groupe

- En référence au Bulletin Officiel du 19 juin 2008 n°3, il apparaît parmi les compétences attendues chez les élèves : « échanger, questionner, justifier un point de vue, travailler en groupe, ... s'engager dans un projet, ... respecter les consignes simples en autonomie, ... s'impliquer dans un projet individuel ou collectif, ... ». Ces éléments sont pris en compte lors de la mise en place d'une pédagogie de groupe.
- Selon Meirieu (1993), cinq objectifs peuvent être distingués :

- La finalisation

Faire accéder à un « besoin de savoir », prendre en compte des caractères mobilisateurs de la tâche et des obstacles qui peuvent éventuellement se présenter.

- La socialisation

Apprendre à organiser un travail en commun, planifier les étapes de ce travail, trouver à chacun une place afin qu'il s'intègre dans le groupe, faire preuve de compétences dont il dispose, se dégager d'une image négative que les autres ont de lui, construire un réseau de communication, travailler sur la nécessité de la loi.

- Le monitorat

Placer les apprentissages scolaires à caractère cognitif au centre du dispositif, utiliser l'hétérogénéité des élèves, introduire des formes de travail différencié, renforcer les acquis des élèves qui sont en statut de « moniteur ».

- La confrontation

Déstabiliser les représentations par le jeu des interactions, susciter les contradictions, opérationnaliser le conflit sociocognitif.

- L'apprentissage

S'assurer d'une règle de fonctionnement de groupe, permettre à chacun de participer à la tâche, donner les moyens de participation, préciser l'objectif.

- Selon Lanneau (1972), les objectifs de la pédagogie de groupe visent à :
 - construire une personnalité solide,
 - aider à rassembler les informations multiples,
 - apprendre la participation,
 - encourager au dialogue,
 - permettre d'élaborer des formes de pensées
 - permettre d'élaborer des formes d'actions communautaires.

C'est dans les relations interpersonnelles, en confrontation avec autrui, que l'élève élabore sa propre image.

C'est dans le groupe que l'élève intègre ou critique les valeurs, les normes et les modèles.

C'est dans et par le groupe que l'élève devient capable d'autonomie.

Les motivations au travail sont fortement induites par le travail de groupe.

2.4 Mise en œuvre de la pédagogie de groupe

Selon la synthèse d'Artur (2007), les points clés à prendre en compte pour le travail en groupe sont les suivants :

- Former des groupes

La constitution du groupe reste une question importante. Il n'y a pas réellement de règle toute faite, il convient de choisir la moins mauvaise. En effet, faut-il faire de groupes homogènes ou hétérogènes ? Des groupes par affinités ? ...

La réflexion de la constitution du groupe reste une question à se poser.

- Apprendre à travailler en groupe

Le cadre de fonctionnement et des règles à respecter sont à déterminer par le maître. Progressivement, l'élève apprend à travailler en groupe, à écouter, à dire son point de vue et à entendre l'avis des autres.

Les questions du volume sonore, de la circulation des élèves, de l'utilisation du matériel et de la gestion du temps sont à prendre en compte, et les règles édictées doivent être clairement formulées.

- Un travail préalable au travail de groupe

Une période de travail individuel est souvent nécessaire afin qu'à l'intérieur du groupe, chacun puisse donner ses arguments, ses idées. En l'absence de cela, le « bon » élève risque d'imposer son point de vue.

- La confrontation en groupe

Le groupe est un lieu d'échanges d'idées et de points de vue. Il est souvent plus facile d'exprimer son point de vue en situation de groupe que face à une classe entière. Différentes hypothèses peuvent être formulées lors des interactions.

- La production du groupe

Un travail de groupe amène une production collective. Le maître incite le groupe à la réflexion et à la résolution des questions qu'il se pose. Cette production doit prendre du sens pour l'élève.

- La coopération du groupe

Il convient d'apprécier si tous les élèves ont des tâches similaires ou différentes.

La coopération se situe au niveau intragroupe mais peut prendre la forme d'une confrontation intergroupe.

- Rôle et posture du professeur

Si le maître ne maîtrise pas totalement le cheminement des élèves ou des groupes pour résoudre l'activité proposée, il lui appartient de s'assurer de la bonne compréhension des consignes, de se mettre en retrait pendant le travail du groupe et d'être le soutien des élèves à construire leurs propres connaissances.

- Notion du temps

L'activité de groupe nécessite du temps, qu'il est indispensable de maîtriser. Le maître doit faire le choix de la pertinence de cette pédagogie vis-à-vis des programmes et des apprentissages souhaités.

- L'évaluation

Si l'on parle d'évaluation de travail de groupe, les points à évaluer sont à déterminer au préalable, le savoir-faire, le savoir-être, l'écart entre le travail effectué et les critères de réussite

La synthèse d'Artur ne fait qu'appuyer mes questionnements. Elle montre l'importance des points à aborder sans donner la démarche à suivre.

2.5 Configuration et forme de l'activité collective

En classe, lors d'une activité collective, il est possible que cette activité paraisse désordonnée. Selon Veyrunes (2005) dans le cadre de ses recherches sur la configuration d'activité, il apparaît que l'activité collective présente une organisation. Les interactions des acteurs ont une forme structurée, même si elle n'est pas forcément produite intentionnellement par ces acteurs.

La réflexion de Vors (2010) se porte sur l'activité collective, notamment dans les milieux réputés difficiles. Pour lui, l'activité collective peut être définie comme une forme émergente.

2.5.1 La configuration d'activité selon Veyrunes (2005)

Les configurations d'activité sont des formes sociales complexes et dynamiques.

1. Situationnisme méthodologique

Selon Veyrunes, l'articulation entre les dimensions sociales et individuelles de l'activité s'oppose à différents courants ou approches. L'approche de Veyrunes est basée sur trois présupposés : l'auto-organisation, la non opposition entre l'individuel et le social et la signification attribuée par l'acteur.

a. Couplage « activité-situation » : auto-organisation

Pour tout système vivant, il y a nécessité de maintenir sa propre structure mais aussi de se développer dans les échanges avec l'environnement. Nous parlerons donc d'un couplage « activité-situation » qui induit autocréation, échanges et adaptation à l'environnement.

De ce couplage, naissent des actions individuelles dont l'organisation est considérée comme autonome et l'articulation des actions individuelles donnent sens à l'action collective.

b. Non opposition entre l'individuel et le social

C'est dans la dynamique de l'individu interagissant au sein d'un groupe que prennent sens et forme l'action collective et les actions individuelles.

L'action collective interagit sur les préoccupations individuelles et sur l'équilibre social.

c. Attribution par l'acteur de la signification de l'action

Les configurations d'activité procèdent de la signification que chaque acteur a : de sa propre action, de l'action collective et des actions individuelles des autres acteurs.

Il y a nécessité de s'intéresser aux significations que porte chaque acteur si l'on veut comprendre et analyser les configurations d'activité.

2. Dynamique intrinsèque de l'activité

a. Cours d'action de Theureau

C'est sur la base du cours d'action de Theureau que s'établit l'analyse des actions individuelles.

Theureau définit le cours d'action comme l'activité d'un acteur dans un environnement déterminé.

L'activité peut être significative pour l'acteur, montrable, racontable et commentable.

L'acteur fait appel à sa conscience pré-réflexive pour décrire son activité et verbaliser ses actions.

Cela correspond au « cours d'expérience », durant lequel l'acteur va donner du sens à son activité. L'analyse de l'activité intègre les préoccupations et les attentes de l'acteur. Les signes hexadiques selon les travaux de Theureau intègrent ces données.

b. Travaux réalisés sur la base de l'analyse d'une activité collective

Il s'agit de la description et de l'analyse des actions individuelles et des verbalisations en classe et en auto-confrontation au cours d'une activité collective en mathématiques en classe de CM2.

3. Concept de configuration d'activité

Suite à l'analyse de l'action individuelle des différents acteurs, la configuration d'activité se décrit au travers de trois dimensions :

a. Couplage des actions individuelles

L'action individuelle de l'élève se fait en fonction des actions individuelles de l'enseignant ou des autres élèves. L'activité située montre que la résolution d'un problème se fait selon les indices qui sont à disposition dans l'énoncé du texte mais également selon les suggestions ou orientations données par l'enseignant ou par d'autres élèves.

b. Existence de points d'articulation

Les actions individuelles des différents acteurs présentent des points d'articulation. Ces points d'articulation interfèrent sur les actions individuelles, apportant des contraintes à cette situation. Les points d'articulation correspondent aux contraintes de la situation qui sont significatives pour les acteurs : la nature du travail donné aux élèves, l'organisation spatio-temporelle favorisant le travail collectif, les artefacts et les formes d'interaction entre les acteurs.

c. Emergence d'un équilibre et d'un ordre

Différentes tensions apparaissent du fait des propositions convergentes ou divergentes des différents acteurs, des préoccupations, des contraintes liées aux points d'articulation mais la configuration d'activité présente un état d'équilibre entre ces différentes tensions. « Les formes d'interactions au sein de la classe contribuent à l'équilibre de la configuration » d'activité.

4. Formalisation de la notion de configuration d'activité

Les configurations d'activité présentent les mêmes caractéristiques que les systèmes autonomes : comportement, individuation, unité, processus reproductible, transformation sans perte d'identité.

Ces configurations d'activité sont des formes dynamiques, malgré une organisation et une stabilité, basées sur les actions individuelles, les relations et les interactions significatives.

Elles offrent plusieurs fonctions sur le registre du possible vis-à-vis des élèves, concernant les préoccupations de socialisation, de validation positive et de réalisation de tâches et vis-à-vis du métier d'enseignant.

2.5.2 L'activité collective comme forme émergente selon Vors (2010)

Dans le cadre de ses recherches, Olivier Vors aborde le travail collectif selon la théorie de la forme.

Dans certains établissements, tels que les collèges pilotant les RAR (Réseau ambition réussite), les conditions de travail sont particulièrement difficiles. En effet, la difficulté première des enseignants est de mettre les élèves au travail face au contexte : agitations, situations imprévisibles, milieu social spécifique... allant jusqu'au risque de décrochage de la part des élèves.

L'étude de Vors, tend à montrer l'émergence d'une forme collective tournée vers le travail, une forme stable et viable qui a ses propres propriétés dynamiques renforcées. Cette forme apparaît dans la prise en compte des activités individuelles de chaque acteur ainsi que des interactions présentes.

Dans le cadre de son analyse, Vors utilise pour cadre théorique l'anthropologie cognitive située qui s'appuie sur la théorie de la forme qui permet d'élaborer la forme du collectif.

1. Constat initial : l'instabilité en RAR rend difficile l'activité collective de travail en classe

La réflexion de Vors se base sur le fait que, pour un enseignant comme pour les élèves, il est difficile, dans les milieux eux-mêmes réputés difficiles, de travailler en situation de classe. D'un côté les enseignants s'épuisent à vouloir remettre les élèves au travail allant même jusqu'à s'interroger sur leur qualité professionnelle. De leur côté, les élèves ayant des difficultés à rester attentifs, disponibles, tendent à décrocher du travail demandé. Incompréhension, pessimisme et agitations apparaissent comme des déterminants de ce qui se vit en classe. Cette situation induit la déscolarisation de certains élèves au même titre qu'elle induit le renoncement de certains enseignants.

Toutefois, les constatations de Vors vont dans le sens que le point clé important de la vie des adolescents qui vivent dans des cités, est basé sur une vie communautaire, sur des échanges et sur l'importance de la sociabilité. La sociabilité est un fonctionnement inhérent à ce que vivent ces adolescents tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Dans les milieux « difficiles », cette

sociabilité induit une quête incessante d'émotions, de sensations fortes vécues en groupe, de liens, d'échanges, de rencontres. Cette quête peut induire des comportements dits d'errance ou de « nomadisme » car cette recherche constante d'émotion à vivre en groupe prend la forme, vue de l'extérieur, d'une agitation. Basées sur des valeurs et des intérêts différents, les activités des différents acteurs (élèves et enseignant) sont en opposition voire en concurrence. Les règles de vie communautaire (du quartier) et de vie scolaire sont en opposition. Ex : braver les interdits et respecter les règles.

Dans ce contexte, le travail en classe demeure difficile et imprévisible. La mise en place d'une activité collective de travail durable est un des objectifs. Aussi, Vors s'intéresse à comprendre comment s'organise et se stabilise l'activité collective dans une classe en RAR.

2. Données scientifiques : l'activité collective comme forme émergente.

Dans une activité collective, les différents acteurs ont des comportements variés en lien avec leur propre autonomie d'action. De plus, les intentions de ces acteurs ne sont pas concordantes.

Cette situation présente une complexité telle que les situations de groupe, les collectifs, sont analysés comme des systèmes complexes. Cette complexité est donc analysée comme une entité, comme une forme existante en elle-même.

Vors s'intéresse donc plus particulièrement à la théorie de l'émergence (Maturana & Varela 1994) selon laquelle dans un système complexe émerge un ordre stable. L'idée essentielle qui apparaît est que « les interactions entre les acteurs vont faire émerger une forme collective stable ».

L'activité collective peut être appréhendée selon deux approches :

- La première approche, basée sur « la team cognition » (Sève et al., 2010), considère le partage des contenus cognitifs entre les différents acteurs comme essentiel au fonctionnement de groupe
- La deuxième approche, basée sur la théorie de la forme. Vors s'appuie particulièrement sur cette approche.

Quatre points essentiels caractérisent la théorie de la forme :

- Premièrement, des aspects psychiques sont à considérer en plus de l'aspect perceptif, par exemple une mélodie, un mouvement ou un acte.
- Deuxièmement, l'individu est indissociable de son environnement.

- Troisièmement, les formes sont dites émergentes ; elles sont basées sur les interactions entre les personnes et selon une auto-organisation et un ordre émergent.
- Quatrièmement, les formes sont à considérer comme des systèmes en équilibre physique, dynamique avec un ensemble de forces qui permet l'équilibre mais aussi des changements incessants tel un rapport de forces internes.

La compréhension de ce système et des processus est essentielle pour atteindre ces formes dites émergentes.

Selon cette même approche (théorie de la forme), les formes de travail en classe sont analysées afin de comprendre comment s'articule l'activité individuelle de l'enseignant et celle des élèves.

3. Le cadre théorique

Le cadre théorique, sur lequel sont établies les recherches de Vors, se situe dans l'approche de l'anthropologie cognitive située avec la mise en œuvre du cours d'action (Theureau, 2006) qui s'appuie sur quatre présupposés :

- L'hypothèse de l'autonomie de l'acteur
- Toute action est une activité de production de significations
- L'activité collective est abordée à partir de l'activité individuelle et de son articulation au collectif
- Une dynamique permettant des changements et l'émergence d'une stabilité

L'étude de l'activité individuelle-sociale est une première approche de l'activité collective. En effet, l'engagement individuel des acteurs entraîne une fluctuation de l'activité collective.

Analyser et identifier les interactions stables et les interactions de bifurcation permet d'atteindre une dynamique émergente. Il est donc important de comprendre les formes émergentes de l'activité collective dans la classe sur la base de l'analyse de l'articulation des activités individuelles-sociales de l'enseignant et des élèves.

La dynamique de l'activité collective se perçoit au travers des états stables ainsi que des états de changements qui sont propres à tous les systèmes complexes.

4. Résultats de l'analyse de l'activité collective (atelier en EPS, classe de 5ème en collège RAR)

On constate que la forme de l'activité est principalement tournée vers le travail alors que l'on peut observer une constante agitation. Il émerge une forme de l'activité collective avec changements et stabilité.

D'après l'observation de l'activité, il apparaît que les activités individuelles-sociales des élèves et de l'enseignant caractérisent la stabilité de la forme de l'activité collective.

L'activité individuelle-sociale des acteurs

L'activité individuelle-sociale des élèves

Cette activité est caractérisée par trois préoccupations essentielles :

- « travailler les exercices prescrits pour avoir une note convenable »
- « s'amuser à se défier entre pairs »
- « vagabonder en quête de préoccupation tout en restant attentif »

De plus, la caractéristique de l'activité collective des élèves est la prévalence de la préoccupation tournée vers le travail. C'est cette condition qui permet la viabilité de l'activité. En effet, on peut observer que les élèves retournent régulièrement d'eux même au travail.

Ces préoccupations sont communes à tous les élèves, à des niveaux différents.

L'activité de l'enseignant

L'enseignant organise son activité afin de rendre viable l'activité collective de travail. Les résultats montrent que l'activité de l'enseignant repose sur trois éléments particuliers :

- Le cadrage de l'espace et de sa circulation

L'enseignant est vigilant à l'organisation matérielle et spatiale ainsi qu'aux déplacements, tant ceux des élèves qui sont un risque de perturbation de l'activité de groupe qu'à ses propres déplacements qui doivent être adaptés à la situation.

- La focalisation sur les apprentissages

L'enseignant focalise ses interventions sur le travail effectué afin de maintenir l'engagement des élèves mais également pour ne pas entrainer le groupe dans les déviances.

- La tolérance aux transgressions ludiques

Cette tolérance est nécessaire afin de maintenir les élèves dans leur engagement. En effet, ce fonctionnement, qui limite les interventions répressives, mobilise les élèves dans leurs apprentissages. L'acceptation d'un décrochage temporaire permet à la forme collective de travail de perdurer car les déviances acceptables peuvent s'autoréguler. Les résultats montrent que les élèves reviennent, en général, d'eux-mêmes au travail.

Les interactions au service de la dynamique de la forme collective

- Les éléments désorganisateur

Ces éléments désorganisateur sont liés aux préoccupations déviantes des élèves et à la perception d'éléments qui font signes pour eux, relatifs au matériel, à l'activité et aux acteurs.

Ces déviances peuvent rapidement s'étendre mais des actions spécifiques viennent stabiliser la forme collective dominante tournée vers le travail.

- Les éléments stabilisateurs

Les différents acteurs ont des activités qui viennent stabiliser le travail de groupe. L'intervention de l'enseignant, afin de restaurer cette stabilité, doit être rapide : avec une organisation, la mise en place de limites, sa circulation dans l'espace et ses interventions. L'enseignant doit agir lorsqu'il sent un risque dangereux de déviances qui durent dans le temps, un risque relatif à la sécurité et/ou d'interactions délétères entre les élèves.

Des éléments stabilisateurs, du côté des élèves, sont liés à la place de l'enseignant, au travail demandé, à la lassitude des jeux de déviances...

Le processus ostentation/masquage

Des comportements nettement marqués apparaissent chez les élèves et chez l'enseignant : l'ostentation et le masquage.

- L'ostentation

L'élève se montre impliqué dans son travail et évite les remontrances trop fortes de l'enseignant. Il présente là, un comportement adapté au travail. L'enseignant se montre intéressé et ses interventions sont orientées vers les apprentissages et vers le travail.

L'ostentation est surtout représentée par une mise en visibilité spatiale (matériel), corporelle (position et circulation de l'enseignant) et orale (intervention de l'enseignant).

- Le masquage

Certains élèves ont tendance au décrochage de l'activité donnée sans toutefois remettre en cause l'activité collective. Les élèves cherchent à masquer leurs déviances qui demeurent furtives et peu fréquentes.

L'enseignant masque son contrôle de la classe en tolérant certaines déviances. Il contrôle régulièrement l'évolution de travail et l'ambiance générale de façon masquée.

La lecture de différents articles, m'incite à mieux cerner l'action de l'enseignant, l'action des élèves et ce qui se jouent dans ces interactions.

5. Problématique

L'étude bibliographique sur ce thème semble en partie apporter une réponse sur :

- La pédagogie de groupe et ses finalités (Meirieu, Le Boterf, Amossé et Labédie, Lanneau)
- La mise en œuvre de la pédagogie de groupe (Artur)
- L'activité individuelle des acteurs dans l'activité de groupe (Veyrunes, Vors)

Il apparaît que « cette activité sociale qui semble désordonnée, confuse » (Veyrunes) demeure une forme complexe, dynamique et stable.

Comment l'activité individuelle de l'acteur dynamise l'activité de groupe ?

Comment favoriser la dynamique de l'action collective ?

6. Cadre théorique et conceptuel

Le cadre de mon objet d'étude va se centrer sur :

- La place des acteurs dans la dynamique de l'activité de groupe.

L'activité

Après avoir étudiée les différents supports scientifiques, il me paraît intéressant de comprendre l'activité de l'enseignant favorisant la dynamique de l'activité collective dans l'articulation avec les activités individuelles-sociales des élèves, afin de mieux concevoir, dans la pratique, l'activité de groupe.

Cette activité peut être analysée selon :

- les gestes professionnels et les postures décrits par Bucheton (2009)

Bucheton développe les gestes professionnels et les postures de l'enseignant et met en place un multi agenda permettant d'appréhender le travail de l'enseignant (le tissage, l'étayage, le pilotage, l'atmosphère).

- le « cours d'action » selon Theureau (2006)

Theureau définit le cours d'action comme l'activité d'un acteur dans un environnement déterminé. L'activité peut être significative pour l'acteur, montrable, racontable et commentable.

L'acteur fait appel à sa conscience pré-réflexive pour décrire son activité et verbaliser ses actions.

Cela correspond au « cours d'expérience », durant lequel l'acteur va donner du sens à son activité.

« L'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables ».

Je souhaite analyser l'activité de l'enseignant tout en intégrant ses préoccupations et ses attentes.

Les signes hexadiques selon les travaux de Theureau intègrent ces données. Aussi mon choix se porte sur « le cours d'action ».

6.1 Première activité située : la dictée négociée

Afin d'aborder de manière concrète le sujet de cet écrit, j'ai choisi de filmer la mise œuvre d'une activité de groupe.

Cette situation filmée s'effectue dans une classe de CM1 au sein d'une école de centre-ville, au cours du mois de février 2013.

La classe se compose de 25 élèves. La configuration de la classe est établie en îlots de 4 ou 5 enfants.

L'acteur est un enseignant expérimenté qui pratique régulièrement la dictée négociée.

Sur la base de la mise en œuvre de cette activité collective se porteront mon étude et mon analyse.

Il est, au préalable, nécessaire de décrire la mise place d'une telle dictée selon Cellier (2003).

- La dictée négociée

La dictée négociée fait partie des différentes formes de la dictée. Elle peut être utilisée en fin de cycle 2 et en cycle 3.

D'après Cellier (2003), une dictée négociée se réalise sur deux séances. La première séance comporte trois phases.

La première phase correspond à une dictée traditionnelle. Les élèves effectuent leur dictée individuellement. La dictée repose sur des problèmes déjà rencontrés et étudiés auparavant en classe.

La deuxième phase est un temps de relecture et de révision de la dictée par chaque élève.

Enfin vient la phase de négociation. Le maître constitue des groupes de deux ou trois élèves. A l'aide des deux ou trois dictées individuelles, chaque groupe doit rendre une seule dictée qui doit être négociée entre les élèves. La dictée de chaque groupe sera évaluée par le maître.

La deuxième séance correspond tout d'abord à une correction collective menée par le maître et les élèves puis un temps de concertation entre les élèves afin de faire un point sur leurs erreurs.

On retrouve différentes possibilités de composition des groupes. Le groupe peut être homogène ou hétérogène. Un groupe homogène permet de développer un travail de co-construction. Dans un groupe hétérogène, un travail de tutelle peut se mettre en place, les élèves d'un niveau plus élevé explicitent leur choix afin d'assurer une bonne orthographe et de fait une bonne note.

Cellier (*Ibid.*) fait également apparaître les compétences à développer en dictée négociée.

En effet, durant la phase de négociation, les élèves font émerger les représentations qu'ils ont concernant le fonctionnement de la langue, ils les confrontent à celles des autres et échangent leurs connaissances. La négociation leur permet d'argumenter et justifier leurs propositions, de revenir

sur certaines notions de la langue. De plus, les élèves peuvent relativiser sur l'évaluation qui devient collective.

« L'apprentissage se fait alors par et dans les interactions, le langage, la co-construction et parfois, le conflit ».

6.2 Deuxième activité située : le dessin collectif

Cette seconde situation filmée s'effectue au sein d'une classe PS/MS de maternelle d'une école de quartier, au cours du mois d'Avril 2014.

La classe se compose de 23 élèves, elle est organisée autour de tables d'ateliers.

L'acteur est une enseignante expérimentée qui met en place une activité collective avec un groupe de 5 élèves de petite et moyenne section dont l'objectif principal est d'apprendre à travailler en groupe. Le thème choisi par l'enseignante est la réalisation d'un dessin collectif que doivent réaliser les élèves.

Si la dictée négociée apparaît comme une activité normée, le dessin collectif demeure une activité qui n'a pas de forme préétablie.

7. Cadre méthodologique

7.1 Les données

Je base mon recueil de données sur une séance de travail en groupe filmée car je souhaite percevoir et analyser les éléments essentiels du travail de groupe et les préoccupations et attentes de l'enseignant.

En suivant, une analyse de ces données est effectuée au cours d'un entretien d'« auto-confrontation » avec chaque enseignant.

Pour la réalisation de mon travail, il convenait de :

- Contacter un enseignant en lui expliquant ma démarche et avoir son accord.

Travaillant au sein d'une école, je n'ai pas rencontré de réelle difficulté pour la prise de contact avec un enseignant, ainsi que pour obtenir son accord.

- Demander l'autorisation auprès de chaque parent d'élève de filmer leur enfant au sein de la classe afin de respecter le droit à l'image.
- Filmer les activités collectives.
- Réaliser l'entretien d'auto-confrontation avec l'enseignant.

L'entretien d'auto-confrontation

L'auto-confrontation consiste à connaître les démarches des acteurs qui sont verbalisées en différé. Selon Theureau (2000), « l'entretien d'auto-confrontation ainsi conçu constitue un moyen détourné de documenter l'expérience ou conscience préréflexive ou compréhension immédiate de son vécu de l'acteur à chaque instant de son activité ».

Le rôle de l'entretien d'auto-confrontation dans le cours d'expérience, le cours d'action et le cours d'interaction et le lien entre ces recueils de données sont des points importants.

De plus, l'entretien d'auto-confrontation peut-être complété par d'autres méthodes de verbalisation : la verbalisation simultanée, la verbalisation interruptive et l'entretien d'explicitation.

Afin de préparer l'entretien d'« auto-confrontation », j'ai suivi les *techniques de conduite d'entretien pour l'explicitation* de Dieumegard. Ces techniques comportent quatre points essentiels :

- Se baser sur un contrat de communication.
- Questionner pour obtenir une « parole incarnée ».

- Utiliser des techniques de guidage pour une évocation sensorielle.
- Repérer et faire élucider l'implicite.

En effet, les entretiens d'auto-confrontation et d'explicitation n'appartiennent pas au même cadre théorique mais ont des points communs. C'est pour cela que je me suis permise de m'appuyer sur les techniques de Dieumegard.

La démarche professionnelle

1^{ère} analyse

Lors du premier entretien avec le maître, le thème de la séance, la discipline et la pédagogie mise en application ont été abordés. Il s'agit là d'une dictée négociée en classe de CM1. La première partie de la séance demande aux élèves de travailler individuellement, puis, ils sont répartis en groupe afin d'établir une négociation sur leur travail réalisé.

J'ai dans un premier temps installé une caméra sur un trépied dans un coin au fond de la classe, afin de n'omettre aucun point concernant ma recherche et d'avoir une vue d'ensemble au moment de la consigne et de la phase individuelle. Durant la deuxième partie de la séance, je me suis déplacée de groupe en groupe afin d'entendre les interactions entre les élèves et avec le maître.

En effet, ne connaissant pas encore réellement la finalité de mon travail, il me paraissait indispensable à ce moment-là, de filmer la totalité de la séance.

L'entretien d'auto-confrontation s'est réalisé au lendemain de l'activité. Cela m'a permis de visionner la séance filmée avant de réaliser l'entretien.

L'entretien s'est effectué sur la base de la verbalisation interruptive. Nous avons, avec l'enseignant, visionné le film dans son intégralité et interagi sur diverses situations rencontrées au cours de la vidéo. (cf. verbatim en annexe)

2^{ème} analyse

Une première rencontre avec l'enseignante a permis d'aborder l'activité proposée. Il s'agit donc d'un dessin collectif réalisé avec un groupe de 5 élèves de PS et MS. La mise en œuvre de cette activité est déterminée par l'enseignante. Elle débute par l'énonciation des consignes et la verbalisation des élèves. Les élèves démarrent leur dessin collectif puis l'enseignante fait un bilan intermédiaire pour repositionner les élèves dans l'activité. Enfin, les élèves terminent l'activité et l'enseignante fait un retour avec le groupe puis en classe entière.

J'ai filmé l'intégralité de l'activité collective ainsi que son retour en classe entière.

Du fait des vacances scolaires, l'entretien d'auto-confrontation s'est réalisé trois semaines après. Il s'est effectué sur les mêmes principes que lors du premier entretien d'auto-confrontation.

7.2 Le traitement des données

Du fait de la problématique énoncée dans un chapitre précédent, je décide alors d'orienter le traitement des données selon la méthodologie décrite par Theureau. Dans un premier temps, la construction d'un protocole à deux volets, puis le détail du cours d'expérience, et enfin les signes hexadiques définis selon Theureau.

- Protocole à deux volets

Le protocole à deux volets correspond à un tableau retraçant, dans un premier temps, les données recueillies lors du visionnage de la séance, et les données relatives à l'entretien d'auto-confrontation.

Ce protocole permet une facilité d'analyse entre ces deux recueils de données.

Temps	Verbalisations et actions en classe	Verbalisations et actions en autoconfrontation
00'40	<p>PE : "Y. tu nous expliques la consigne s'il te plait ?"</p> <p>(Y. commence l'explication de la consigne, mais F. perturbe la classe à ce moment-là. Le PE la reprend, Y. recommence l'explication de la consigne) [...]</p>	<p>C : est- ce que tu peux m'expliquer la démarche concernant la consigne ?</p> <p>PE : Bon ben déjà, simplement c'est une technique de base en fait. Quand tu donnes une consigne, tu l'expliques et tu la fais reformuler par un élève juste pour, déjà que la classe l'entende une deuxième fois, [...]</p>

Figure 1 : Extrait du protocole à deux volets

- Détail du cours d'expérience

Lors de l'analyse du protocole à deux volets, j'ai sérié différentes actions de l'enseignant en « unité élémentaire ».

UE	Temps	UNITES ELEMENTAIRES : actions, émotions, interprétations et Representamen
UE 1	00'40	Fait répéter la consigne R = F. n'écoute pas la consigne

Figure 2 : Extrait du détail du cours d'expérience

- Les signes hexadiques

Pour chaque unité élémentaire, un tableau représentant les six composantes d'un signe dit « hexadique » peut être établi.

Les différentes composantes possibles d'un signe dit « hexadique » selon Theureau sont : l'unité élémentaire, le representamen, les préoccupations, les attentes, le référentiel et l'interprétant.

Dans le cas de mon étude, je me suis intéressée à cinq composantes :

L'unité élémentaire :

Elle correspond à une fraction de l'activité montrable, racontable et commentable par l'enseignant.

Le representamen :

Il correspond à ce qui va perturber l'acteur, ce qui va faire « choc ».

Les préoccupations :

Elles correspondent à l'intérêt de l'acteur en fonction du representamen.

Les attentes :

Elles correspondent à ce qui est attendu par l'acteur en lien avec la situation dans laquelle il est engagé présentement.

Le référentiel :

Il correspond aux éléments relatifs à la culture de l'acteur qu'il mobilise dans la situation.

UE 1 - 00'40 - Fait répéter la consigne par une élève		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que les élèves comprennent bien la consigne	Qu'ils connaissent le déroulement de la séance, qu'ils ne soient pas surpris de la démarche et des différentes phases de travail	la reformulation de la consigne est une "technique de base". Expérience passée et connaissance de la méthodologie de la dictée négociée.
REPRESENTAMEN : F. n'écoute pas la consigne		

Figure 3 : Extrait du tableau des signes hexadiques

7.3 Recueil des données

7.3.1 1^{ère} analyse : la dictée négociée

Je choisis d'analyser cinq unités élémentaires qui correspondent à certaines étapes à prendre en compte lors de la mise en place du travail de groupe.

Je fais le choix de ces situations en fonction des préoccupations et des attentes qui sont pertinentes pour mon travail : la consigne, la constitution des groupes, une problématique individuelle, la négociation et la régulation de conflits.

Chaque partie traitée comprendra : dans un premier temps la description de la situation (unité élémentaire) et dans un deuxième temps l'analyse des signes hexadiques révélés lors de l'entretien d'auto-confrontation.

La consigne

UE 1 - 00'40 - Fait répéter la consigne par une élève		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que les élèves comprennent bien la consigne	Qu'ils connaissent le déroulement de la séance, qu'ils ne soient pas surpris de la démarche et des différentes phases de travail	la reformulation de la consigne est une "technique de base". Expérience passée et connaissance de la méthodologie de la dictée négociée.
REPRESENTAMEN : F. n'écoute pas la consigne		

- Description

La dictée négociée va démarrer. Le PE demande aux élèves si quelqu'un peut rappeler la consigne de la dictée négociée. La consigne va être donnée deux fois par des élèves et enfin reformulée par le PE.

- Analyse des signes hexadiques

L'analyse de cette unité élémentaire nous permet de faire émerger la préoccupation principale de l'acteur. Le PE souhaite tout d'abord que la consigne soit comprise par tous les élèves.

Ensuite, son attente relève de la méthodologie d'une dictée négociée. En effet, le PE veut que chaque enfant connaisse le déroulement de la séance, qu'aucun ne soit surpris par la démarche. Le but étant que chacun participe à chaque phase de travail.

L'acteur se base sur sa propre expérience et sur ses connaissances. Pour lui, le moment de la consigne et de la reformulation fait partie d'une technique de base. Il lui apparaît indispensable de donner plusieurs fois la consigne car la dictée négociée est une activité très normée. Les enfants ont besoin de pouvoir comprendre chaque phase de l'exercice.

La constitution des groupes

UE 2 - 17'35 - La constitution des groupes		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que la création de groupe hétérogène soit respectée	Que chaque élève puisse travailler dans son groupe	Connaissance de chaque élève, référence à la zone proche de développement
REPRESENTAMEN : Mise en place des groupes		

- Description

La première étape de la séance, correspondant à la rédaction individuelle de la dictée, est terminée. Les groupes de travail se forment. Certains sont des groupes habituels, les autres groupes sont constitués par le PE.

- Analyse des signes hexadiques

L'étape de la constitution des groupes est très importante.

Dans ce cas-là, le PE fait le choix de former des groupes hétérogènes. Il place généralement un élève en difficulté avec deux élèves plus brillants tout en faisant attention à ne pas faire des groupes de niveau trop différent.

L'intérêt est que chaque élève puisse négocier sans être déstabilisé par le niveau des autres. Afin de constituer les groupes de cette façon, il est nécessaire de connaître chaque élève et leur niveau. Le PE relie cette explication avec le principe de la zone proche de développement de Vygotsky.

La problématique individuelle : un élève revendique un changement de groupe

UE 3 - 19'32 - Problématique individuelle : un élève revendique un changement de place		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que le comportement de K. n'induisse pas de perturbation	Que le comportement de K. soit jugulé par le groupe	Connaissance de l'élève, connaissance et expérience du travail en groupe dont la phase de négociation qui peut générer du bruit
REPRESENTAMEN : K. demande à changer de groupe		

- Description

Après la constitution des groupes, les élèves commencent la phase de négociation. Le PE s'installe auprès d'un des groupes, et un élève K. l'interpelle pour changer de groupe.

- Analyse des signes hexadiques

Le PE a conscience des difficultés de K., aussi il me fait part des problèmes de comportement de cet élève. Dans cette situation, le PE préfère gérer le problème de comportement, plutôt que les lacunes scolaires. En effet, l'acteur est habitué à mettre en place des travaux en groupe, et de fait, il sait que cela génère forcément du bruit. Il souhaite alors que le comportement de K. n'induisse pas de perturbation supplémentaire à la séance. Sa principale attente est que le comportement de K. soit jugulé par le groupe.

Pour gérer une telle situation, la connaissance des élèves est indispensable.

Les interactions entre élèves et avec l'enseignant

UE 4 - 23'10 - négociation : le PE donne une piste pour aider à la réflexion		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que les élèves aient une base de réflexion, de raisonnement	Que les élèves discutent entre eux, interagissent et réfléchissent sur un problème donné	Connaissance et expérience de la phase de négociation
REPRESENTAMEN : un groupe ne trouve pas la résolution de son problème		

- Description

Le PE s'installe avec un groupe. Les élèves sont en désaccord sur l'écriture d'un mot. « Ces gens-là », ils hésitent entre « ces » ou « ses », mais ne se souviennent plus de la règle. Le PE les oriente afin de leur donner une piste de discussion.

- Analyse des signes hexadiques

Afin de favoriser leurs échanges, les élèves ont besoin d'avoir une base de discussion.

Dans cette situation, les élèves n'arrivent pas à expliquer l'orthographe d'un mot. L'acteur intervient, leur donne une piste, dans le but qu'ils aient une piste de réflexion. Le PE souhaite vivement que les élèves puissent discuter, interagir entre eux et réfléchir sur un problème donné. Pour cela, il les oriente sans donner la solution à leur problème.

Cela résulte d'une certaine expérience dans la manière d'aider à la négociation.

La régulation des conflits

UE 5 - 25'13 - Régulation des conflits		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que l'élève puisse expliquer à son groupe les raisons de l'orthographe d'un mot	Que tous les élèves comprennent la règle d'orthographe	Connaissance et expérience de la négociation autour d'un conflit
REPRESENTAMEN : P-L. : "Quand il y a un s entre deux voyelles ça fait [z]"		

- Description

Le PE s'approche d'un autre groupe. Les élèves sont en train de négocier sur le mot « chaussure » à savoir s'il prend un « s » ou deux. Un des élèves connaît la règle du son [s] et le PE lui demande de l'expliquer aux deux autres élèves. Ils ne sont pas dans la négociation mais plutôt sur « qui a raison ». Alors le PE insiste à plusieurs reprises afin que le savoir se transmette.

- Analyse des signes hexadiques

Cette dernière situation nous montre que la phase de négociation n'est pas acquise par tous. En effet, dans ce cas, les élèves ne négocient pas leur problème, mais sont en conflit, un rapport de force inhérent au fonctionnement du groupe.

L'acteur porte un intérêt particulier à voir chaque groupe afin d'éviter de telles situations. Lors du visionnage de la vidéo, j'ai constaté que le PE demandait à plusieurs reprises à un élève de transmettre la règle à ses camarades. J'ai pensé que ses préoccupations et ses attentes se portaient essentiellement sur le tutorat. Cependant, l'entretien d'auto-confrontation m'a éclairé sur le fait que nous sommes surtout dans de la gestion de conflits en favorisant le monitorat.

Le PE arrive, dans cette situation, à gérer le conflit et à recadrer la phase de négociation en objectivant l'objet du conflit.

7.3.2 2^{ème} analyse : le dessin collectif

Les unités élémentaires correspondent aux fractions de l'activité retenues et commentées par l'enseignant lors l'entretien d'auto-confrontation.

Détermination du contenu de l'activité

UE 1 - 00'10 – détermination du contenu de l'activité		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Faire verbaliser les élèves sur la tâche à accomplir	Que les élèves aient compris ce qu'ils vont faire	Expérience de l'enseignante sur la démarche utilisée lors d'ateliers.
REPRESENTAMEN : lors d'un précédent dessin collectif, il y avait 2 soleils		

- Description

L'enseignante s'installe à table avec le groupe d'élèves prédéterminé. Lorsque tous les élèves sont attentifs, elle évoque avec eux l'activité et plus précisément, elle leur demande ce qu'ils vont faire comme dessin.

- Analyse des signes hexadiques

Il est important pour l'enseignante de bien déterminer avec les élèves le contenu de l'activité. De par son expérience, elle sait que c'est un élément essentiel afin que les élèves prennent connaissance de la tâche à accomplir.

Rappel de la séance précédente

UE 1 - 00'54 – Rappel sur la séance précédente		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Rendre visible les objectifs	Que les élèves comprennent ce qu'ils sont en train d'apprendre, pourquoi ils le font.	L'enseignant sait qu'elle doit fixer les objectifs et les rendre visibles pour les élèves
REPRESENTAMEN : lors d'un précédent dessin collectif, il y avait 2 soleils		

- Description

L'enseignante fait un rappel sur la séance précédente où certains élèves du groupe avaient réalisé un dessin collectif. Une élève se souvient qu'ils avaient dessiné deux soleils. L'enseignante leur propose alors de se mettre d'accord entre eux.

- Analyse des signes hexadiques

La préoccupation principale de l'enseignante est de rendre visible les objectifs. Il apparaît essentiel que les élèves comprennent ce qu'ils vont apprendre et pourquoi ils le font. L'intérêt est de faire du lien entre les différentes séances pour repérer « les écueils à éviter » mais aussi savoir comment faire pour travailler ensemble.

Repositionnement de l'objectif

UE 2 - 02'50 – Repositionnement de l'objectif		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Positionner clairement les objectifs de l'activité avant de la commencer	Que les élèves se souviennent de la consigne et de l'objectif en ce début d'activité	Repositionner les objectifs au démarrage de l'activité correspond aux « gestes d'enseignant »
REPRESENTAMEN : Les élèves se ruent sur les feutres		

- Description

Lorsque l'enseignante place la boîte de feutres au milieu de la table, tous les élèves se précipitent. L'enseignante arrête leur action et reprend avec eux les objectifs de cette activité.

- Analyse des signes hexadiques

Dans cette situation, l'enseignante doute de la compréhension des objectifs. Il apparaît, pour elle, important de repositionner l'objectif principal de cette activité avant le démarrage afin que les élèves s'en souviennent.

Bilan intermédiaire

UE 3 – 05'16 – Bilan intermédiaire		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Accompagner les élèves, les relancer dans l'objectif principal	Que les élèves reviennent à l'objectif d'apprendre à travailler ensemble	Connaissance sur les différentes postures de l'enseignant selon les « positions de Bucheton » : le lâcher prise puis l'accompagnement
REPRESENTAMEN : les élèves dessinent chacun dans leur coin		

- Description

Les élèves dessinent indépendamment les uns des autres. L'enseignante, après un temps de « lâcher-prise », arrête l'activité des élèves afin de repositionner les objectifs.

- Analyse des signes hexadiques

Le souci de l'enseignante est de mettre du sens à l'activité. Dans sa démarche, elle accompagne les élèves dans la compréhension de l'objectif de l'activité. Elle fait référence aux différentes postures de l'enseignant selon Dominique Bucheton.

Vers la conscience préreflexive

UE 4 – 05'20 – Vers la conscience préreflexive		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Faire verbaliser les élèves	Que les élèves donnent du sens à leur activité	Connaissance de l'enseignante
REPRESENTAMEN : les élèves répondent « non, ça n'est pas un dessin tous ensemble »		

- Description

Durant le bilan intermédiaire, l'enseignante demande aux élèves si le dessin réalisé est un dessin « fait tous ensemble », les élèves répondent négativement à la question.

- Analyse des signes hexadiques

Afin que l'activité collective prenne sens, l'enseignante fait verbaliser les élèves sur la réalisation du dessin.

Les élèves comprennent le sens de l'objectif sans toutefois arriver à le mettre en application.

Une tâche commune partagée

UE 4 – 11'00 - une tâche commune partagée		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Satisfaction de l'enseignant	Que les élèves comprennent l'intérêt de « travailler ensemble »	Référence à Vygotski et à son rôle de formatrice au sein de la FdE
REPRESENTAMEN : Trois élèves s'unissent pour dessiner l'herbe.		

- Description

Au cours de l'activité, trois élèves se retrouvent côte à côte, chacun participant à une tâche commune. L'enseignante se montre satisfaite de cette activité collective.

- Analyse des signes hexadiques

La satisfaction de l'enseignante va dans le sens d'une valorisation du travail des élèves. Complétée par la verbalisation, l'enseignante fait émerger le sens de l'intérêt du travail ensemble.

Prise en compte d'une problématique individuelle

UE 1 - 11'00 – Prise en compte d'une problématique individuelle		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Favoriser le développement des acquisitions	Que l'élève en difficulté trouve sa place dans l'activité collective	Connaissance de l'élève et de ses difficultés
REPRESENTAMEN : un élève dessine en marge des autres		

- Description

L'enseignante constate qu'un élève dessine dans un coin de la feuille sans interaction avec ses pairs.

- Analyse des signes hexadiques

Elle ne l'exprime pas oralement car elle a connaissance des difficultés personnelles de cet élève. Afin de permettre un développement le plus satisfaisant possible concernant les apprentissages, elle s'adapte au fonctionnement de cet élève vis-à-vis d'une participation au travail collectif difficile pour lui.

Bilan terminal

UE 1 – 29'20 – Bilan terminal (classe entière)		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que tous les élèves de la classe sachent ce qui a été réalisé et la démarche mise en place	Que les élèves participants partagent et verbalisent leur expérience et leur démarche	Utilisation d'une démarche standardisée lors d'ateliers
REPRESENTAMEN : tous les élèves sont réunis au coin regroupement		

- Description

A la fin de l'activité, lors du regroupement en classe entière, l'enseignante sollicite l'attention de tous les élèves sur le dessin collectif. Elle interroge plus particulièrement les acteurs qui verbalisent et qui partagent leur expérience et leur démarche.

- Analyse des signes hexadiques

Après toute activité en atelier en classe de maternelle, il convient de faire un bilan final en classe entière. L'enseignante souhaite que les élèves prennent connaissance de ce qui a été réalisé et de la démarche mise en place. Elle souhaite que l'observation de la réalisation collective, l'écoute de la démarche et de l'intérêt de ce qui a été fait soient un élément participant à l'apprentissage et aux acquisitions par les autres élèves.

7.4 Analyse des recueils des données

J'organise l'analyse du recueil des données, dans un premier temps sur la base de l'entretien d'auto-confrontation, puis dans un deuxième temps sur la base de l'observation.

Je présente l'analyse des entretiens d'auto-confrontation et de l'observation en fonction du :

- Repérage de l'activité individuelle de l'enseignant en interaction avec les élèves
- Repérage de l'activité individuelle de l'enseignant vis-à-vis de l'activité collective

Je note, toutefois, que certaines activités de l'enseignant se situent dans l'interaction avec les élèves et dans l'activité collective.

- Repérage de l'activité individuelle de l'élève en interaction avec les différents acteurs
- Repérage de l'activité individuelle de l'élève vis-à-vis de l'activité collective

7.4.1 Sur la base de l'entretien d'auto-confrontation

7.4.1.1 Repérage de l'activité individuelle de l'enseignant

- Repérage de l'activité individuelle de l'enseignant en interaction avec les élèves
→ Eveiller à la conscience préreflexive

Une des activités de l'enseignant concerne la conscience préreflexive. Dans les deux situations, elle est formalisée par la verbalisation. En classe de primaire, lors de la négociation ou de la régulation de conflits, il s'agit de l'application de cette conscience préreflexive, « savoir pourquoi je sais » (métacognition) alors qu'en classe de maternelle, il s'agit essentiellement de favoriser, d'initier les élèves à cette démarche du montrable, racontable et commentable.

Verbalisations et actions en auto-confrontation
PE 1 : [...] en fait, je leur demande sur... en fait sur quoi ils sont en train de négocier, c'est quoi leur sujet de discussion [...]
[...] on confronte nos problèmes et on essaye de trouver une solution [...]
PE 2 : [...] même au départ, tu vois, je reviens pour les faire verbaliser, pour être certaine qu'ils ont décodé parce que c'est compliqué, comme ils, comme ils sont encore pas dans l'analyse réflexive [...]

→ Faire un bilan terminal

Un des points signifiés par l'enseignante de maternelle concerne le bilan terminal qui est mis en application dans l'activité collective. Ce bilan sert à faire verbaliser les élèves sur ce qu'ils ont réalisé. Lors d'une dictée négociée, le bilan terminal n'est pas effectué dans l'activité de groupe, toutefois le bilan relatif à cette activité est réalisé ultérieurement lorsque la dictée de chaque groupe est corrigée.

Verbalisations et actions en auto-confrontation

PE 2 : [...] Donc là, ce que je fais, c'est que, de toute façon quand on fait des ateliers, il faut que, ce qu'ils ont appris serve aussi aux autres, c'est-à-dire que à chaque fois qu'on fait un travail collectif ou autre, on le... on va l'expliquer aux autres, ce qu'ils ont appris [...]ça va faire aussi progresser les autres, partager leur expérience et puis leur apprentissage [...]

- Repérage de l'activité individuelle de l'enseignant en interaction avec les élèves et vis-à-vis de l'activité collective

→ Constituer les groupes

Du côté des enseignants, il apparaît qu'un des paramètres est la constitution des groupes. Cette constitution est établie par l'enseignant en fonction de ses critères de connaissances de la classe et des élèves. En faisant référence à Vygotski, les deux enseignants mettent en place des groupes hétérogènes mais de niveau similaire.

Verbalisations et actions en auto-confrontation

PE 1 : [...] j'essaie de respecter les tables comme ça ils sont à côté et puis ils ont l'habitude de travailler ensemble et ensuite quand il faut que je déplace un ou deux élèves parce qu'ils sont à quatre par table et qu'ils passent par trois, je me débrouille pour mettre toujours un élève en difficulté avec des élèves qui s'en sortent plutôt bien. J'évite de mettre des groupes avec trois élèves en difficulté. J'essaie de faire des groupes qui soient cohérents aussi en terme de niveau comme on va négocier, enfin comme les élèves vont négocier et que je veux qu'ils discutent entre eux, je veux pas non plus qu'il y ait un trop grand écart [...]

Parce que quand on met des élèves en groupe pour travailler, tu sais là, c'est le principe de Vygotsky avec la zone proximale de développement [...]

PE 2 : [...], je leur dis alors à quoi ça sert de faire ensemble ? pour qu'elles comprennent aussi... Vygotski, tu vois, c'est le côté formatrice qui ressort !, c'est que à plusieurs on arrive à couvrir une surface, parce que colorier de l'herbe c'est quand même assez fastidieux, alors que là, ben à plusieurs, on arrive à faire quelque chose et on peut s'encourager alors que seul, ça aurait été fatigant [...]

→ Donner l'objectif et le déroulé de l'activité

Lors des entretiens d'auto-confrontation, l'aspect relatif à la place de l'objectif, du contenu et de la consigne donnée est abordé. Si dans la première situation la consigne est transmise par l'enseignant et reformulée par les élèves, dans la deuxième situation, ce sont les élèves qui déterminent ce qu'ils vont réaliser et l'enseignante leur exprime l'objectif. Dans les deux situations,

les enseignants expriment et souhaitent que les élèves sachent ce qu'ils vont faire avant de le faire. Dans les deux situations, consigne, contenu et objectifs sont à plusieurs reprises formulés.

Verbalisations et actions en auto-confrontation
<p>PE 1 : [...] c'est une technique de base en fait. Quand tu donnes une consigne, tu l'expliques et tu la fais reformuler par un élève juste pour, déjà que la classe l'entende une deuxième fois, c'est sûr qu'il doit y avoir des enfants qui doivent être dans la lune et en même temps [...]</p> <p>Mon objectif étant que les enfants sachent dans quelle... qu'est-ce qui va se passer dans le temps qui est demandé [...]</p> <p>Donc en fait les enfants quand ils vont commencer l'activité, ils savent exactement ce qu'il va se passer par la suite, ils ne sont pas en train de se dire « et après qu'est-ce qui va se passer ? » il n'y a pas d'incertitude. J'ai enlevé les incertitudes pour qu'ils soient tranquilles. [...]</p> <p>PE 2 : [...] j'essaie de vérifier, de faire verbaliser ce qu'on va faire [...]</p> <p>c'est pour repositionner, qu'on redémarre, qu'on se mette d'accord quoi, de ce qu'on est en train de faire, c'est l'évocation de ce qu'on va faire.</p> <p>[...] Que l'objectif, c'est de voir comment on fait pour travailler à 4 sur une même feuille [...]</p> <p>[...] c'est tout le temps comme ça, on commence, on les fait évoquer, rappeler ce pourquoi on est là, ce qu'on va apprendre, donc pour toujours être lisible par rapport à mes objectifs d'apprentissage [...]</p>

→ Accompagner

L'accompagnement est également un paramètre noté dans les deux situations même s'il est mis en œuvre différemment. En classe de primaire, l'enseignant fait verbaliser les élèves dans le cadre de métacognition (lors de la négociation et de la régulation des conflits). En classe de maternelle, l'enseignante passe par le bilan intermédiaire pour recentrer les élèves sur l'activité, repositionner l'objectif et les faire verbaliser.

Verbalisations et actions en auto-confrontation
<p>PE 1 : [...]. Je donne juste la page, là où il y a le tableau et en lisant la leçon vous devriez arriver à vous débrouiller [...]</p> <p>PE 2 : [...] voilà, là j'ai fait du lâcher prise, on est sur les positions de Bucheton donc euh... et là je reviens dans l'accompagnement, allez, on repositionne [...]</p> <p>[...] donc je l'accompagne, c'est-à-dire je les laisse faire, donc j'ai bien positionné au départ, [...] on fait un bilan intermédiaire pour repositionner les objectifs parce que c'est normal, ils partent dans leur histoire [...]</p>

- Repérage de l'activité individuelle de l'enseignant en interaction avec les élèves ou vis-à-vis de l'activité collective

→ Intervenir

Une des démarches spécifiques en classe de maternelle est quand même la tendance à la valorisation du travail réalisé par les élèves, alors qu'en classe de primaire, les interventions de l'enseignant sont essentiellement normatives. Dans ces situations-là, il apparaît que l'activité de l'enseignant est en interaction avec les élèves en classe de maternelle alors qu'en classe de primaire, l'activité de l'enseignant s'effectue vis-à-vis de l'activité collective.

Verbalisations et actions en auto-confrontation

PE 2 : [...] la valorisation, est ce que c'est un beau dessin ? [...]

c'est aussi toujours pour valoriser le fait d'avoir travaillé en groupe, d'avoir passé un bon moment, d'être parvenu à avoir réalisé quelque chose [...]

→ Prendre en compte les problématiques personnelles

Un autre point correspond à la prise en compte de problématiques individuelles. Dans les deux situations, les enseignants font référence à leur connaissance des élèves et de leurs difficultés, et chacun fait en sorte que l'élève trouve sa place et puisse travailler dans le groupe.

L'activité de l'enseignant se situe vis-à-vis des élèves mais il anticipe l'incidence que cela pourrait avoir sur l'activité collective.

Verbalisations et actions en auto-confrontation

PE 1 : [...] lui, il a des problèmes de comportement donc en fait, là je suis plus sur du comportement avec K. que sur l'orthographe [...] donc je ne peux pas me permettre un dérapage [...]

PE 2 : [...] M. il a une histoire particulière aussi, donc M., on va dire, ce qui le caractérise, c'est son immaturité, c'est, c'est... voilà, mais justement, c'est pour ça qu'il est là. C'est parce que il ne sait pas encore le faire [...]

[...] bon M., il ne sait pas faire un château par exemple, donc là quand même il... il y a son nom dessus donc il a fait, il a participé donc c'est aussi toujours pour valoriser le fait d'avoir travaillé en groupe, d'avoir passé un bon moment, d'être parvenu à avoir réaliser quelque chose [...]

7.4.1.2 Repérage de l'activité individuelle de l'élève

- Repérage de l'activité individuelle de l'élève en interaction avec des différents acteurs

→ Coopérer

Les éléments rapportés lors d'entretien d'auto-confrontation ne permettent pas de révéler l'activité de l'élève en interaction avec l'enseignant. On note cependant des éléments concernant l'activité de l'élève en interaction avec les autres élèves.

Verbalisations et actions en auto-confrontation

PE 1 : Donc tu vois, P-L. il donne la réponse, Y. elle, elle est dans le je gagne je perds, c'est le problème de la négociation, c'est pour ça aussi que je passe, parce que pour les enfants, négocier ça veut dire : qui a raison. [...]

PE 2 : [...] et on peut s'encourager alors que seul, ça aurait été fatigant... moins, moins sympathique que là [...]

[...]M., elle commence pas par dire « ce que j'ai fait moi », elle dit « Sarah a fait » donc voilà, tu te dis que y'a un petit pas qui est fait, qu'il en reste encore [...]

- Repérage de l'activité individuelle de l'élève vis-à-vis de l'activité collective

→ Verbaliser, mettre du sens

L'enseignant souhaite s'assurer de la compréhension du sujet par l'élève, il lui demande de reformuler le contenu et l'objectif de l'activité. De plus, il y a nécessité pour chaque enseignant de favoriser la verbalisation qui vient mettre du sens à l'activité.

Verbalisations et actions en auto-confrontation

PE 1 : [...] Et Y., comme j'ai vu qu'elle était un petit peu... pas trop là à ce moment-là, je lui ai demandé de le faire. Et en fait elle avait entendu, c'était pour vérifier

PE 2 : [...] parce que comme ils sont dans l'agir les petits, ils vont prendre [...]

[...] que à plusieurs on arrive à couvrir une surface, parce que colorier de l'herbe c'est quand même assez fastidieux, alors que là, ben à plusieurs, on arrive à faire quelque chose et on peut s'encourager alors que seul, ça aurait été fatigant... moins, moins sympathique que là, elles prennent chacune leur espace... donc là, y'a un moment où ils font ensemble, ils s'organisent.

7.4.2 Sur la base de l'observation visuelle

7.4.2.1 Repérage de l'activité individuelle de l'enseignant

Les données de l'auto-confrontation sont essentielles. Toutefois, lors du premier entretien, les questions posées ne sont pas conformes à ce qu'il conviendrait de poser afin d'obtenir des réponses faisant appel à la conscience préreflexive de l'enseignant, lui permettant de décrire son activité et verbaliser ses actions.

Lors du deuxième entretien, les questions paraissent plus pertinentes mais les réponses apportées sont en décalage avec les questions posées. Je ne suis pas arrivée à replacer le sujet dans le sens demandé, alors que les réponses allaient dans le sens d'une explication, d'une démarche théorique.

Ces entretiens d'auto-confrontation ont donc des limites. Aussi, dans le cadre de cette analyse du recueil des données, je prends également en compte les données sur la base de l'observation.

Tel que le considère Vors, je me permets d'identifier la forme émergente de l'activité collective par ses propriétés visuelles et phénoménologiques. Les propriétés visuelles concernent l'organisation spatiale, matérielle et humaine. Les propriétés phénoménologiques concernent les activités individuelles-sociales typiques qui constituent l'activité collective.

- Repérage de l'activité individuelle de l'enseignant en interaction avec les élèves et/ou vis-à-vis de l'activité collective

L'observation des vidéos montrent que dans les deux situations, on retrouve :

- une organisation spatiale : la place de chaque acteur, l'emplacement des différents lieux de travail, déplacement des enseignants.
- une organisation matérielle : distribution de feuilles, de feutres...
- une organisation humaine par la formation des groupes d'élèves, nombre d'élèves, compétences...

- Repérage de l'activité individuelle de l'enseignant en interaction avec les élèves

L'enseignant intervient par sa gestuelle sans formuler de mots. Ces éléments semblent relatifs à la communication non verbale :



- l'enseignant accompagne le geste de l'élève dans son dessin ce qui permet de structurer l'espace de la feuille et de favoriser l'implication des autres élèves qui arrivent à situer leur propre dessin par rapport à ce qui a été fait précédemment,



- l'enseignant pose son index sur la bouche afin d'obtenir le silence, cette seule gestuelle semble être efficace,



- l'enseignant prend le bras de l'élève pour le déplacer.

Je formule l'hypothèse que les activités individuelles non verbales de l'enseignant, en interaction avec les élèves, favorisent et structurent l'activité collective.

7.4.2.2 Repérage de l'activité individuelle de l'élève

- Repérage de l'activité individuelle de l'élève en interaction avec les élèves et/ou vis-à-vis de l'activité collective

Ce que l'on voit nettement, c'est qu'une fois l'activité installée, en présence ou en l'absence de l'enseignant, les élèves interagissent entre eux tout en restant tournés vers le travail.

Je formule l'hypothèse que cette configuration d'activité est en équilibre ou bien que cette forme d'activité est stable (cf. Veyrunes, Vors).

Un autre point qui apparaît concerne les éléments désorganisateur de l'activité.

Lors de la négociation relative à la dictée négociée, un groupe d'élèves, en interaction sur un mode ludique en marge du travail prescrit, reste tout de même attentif à l'enseignant et au travail.

Un autre élément apparaît lorsque les élèves décrochent de l'activité de groupe sans que cela ait toutefois d'incidence sur l'activité collective. Il ne semble pas que ces éléments soient désorganisateur de l'activité collective, mais plutôt désorganisateur de l'activité individuelle. On voit M. qui joue

avec sa petite voiture, on voit S. qui, n'ayant pas de feutre joue avec son bracelet, on voit T. qui, ne pouvant dessiner le chemin prévu, décroche de l'activité et regarde de tous côtés.

7.4.3 Sur la base de l'observation phénoménologique

7.4.3.1 activités individuelles-sociales typiques

L'analyse des films confortée par les entretiens d'auto-confrontation permet de déterminer les activités individuelles-sociales typiques de l'enseignant qui sont :

- Vis-à-vis de l'activité collective : organiser, intervenir
- En interaction avec les élèves : s'assurer de la compréhension, faire verbaliser, accompagner, prendre en compte les problématiques individuelles.

Cette analyse permet également de déterminer les activités individuelles-sociales typiques des élèves qui sont :

- De s'amuser ou de se provoquer entre pairs
- De réaliser l'activité demandée

Ces activités individuelles-sociales typiques semblent donc concerner pour chaque acteur l'activité individuelle ou collective, ou bien, se situer en interactions entre acteurs.

Toutefois, les interventions spontanées des élèves n'induisent pas une activité typique de l'enseignant, en ce sens qu'elles peuvent ou pas être prises en compte par l'enseignant. Cela semble avoir une incidence sur l'activité de l'élève sans que l'on puisse déterminer une activité typique.

7.4.3.2 Les points de coordination entre acteurs

Ces points de correspondance se situent essentiellement dans le registre des interactions précédemment notées lors de l'analyse des recueils des données.

Les points clés que je relève lors des entretiens d'auto-confrontation sont :

- Eveiller la conscience préreflexive
- Accompagner
- Intervenir
- Coopérer

Les points clés que je relève lors de l'observation sont :

- La communication non verbale,
- les interactions entre élèves qui restent tournés sur le travail en présence ou en l'absence de l'enseignant.

7.4.3.3 Les interactions typiques / dynamique de l'activité collective

Ces interactions permettent de décrire la dynamique de l'activité collective. Ces interactions, sources de stabilité et de bifurcation, semblent concerner essentiellement :

- La verbalisation initiée par l'enseignant lorsqu'il s'assure de la compréhension de la part des élèves, ou lorsqu'il aide à la négociation, pousse au raisonnement, fait décrire comment s'est déroulée l'activité...
- La verbalisation réalisée par l'élève qui réfléchit, questionne, met du sens, sait pourquoi.
- L'accompagnement par l'enseignant lorsqu'il émet des pistes de réflexion, lorsqu'il soutient la démarche mise en place, lorsqu'il valorise et lorsqu'il prend en compte les problématiques individuelles.
- L'accompagnement d'un élève envers un autre élève dans la démarche de réflexion.
- La coopération entre élèves qui est la participation des acteurs à la tâche prescrite.
- L'intervention de l'enseignant que ce soit pour redonner le cadre du travail collectif ou pour valoriser le travail réalisé.
- L'intervention de l'enseignant, verbale ou non verbale, face aux activités individuelles-sociales typiques de déviances des élèves (amusement, décrochage), peut leur permettre de se replacer dans l'activité demandée.

7.5 Comment favoriser la dynamique de l'activité collective : approche pratique

Comme mentionné dans l'introduction de ce mémoire, suite à la mise en place d'une activité de groupe, je restais partiellement satisfaite, soucieuse d'atteindre les objectifs et d'optimiser les apprentissages.

Aussi je me permets, dans un premier temps, de relater et de décrire ci-après le déroulement de l'activité collective menée lorsque j'étais en stage d'observation et de pratique accompagnée. Puis dans un deuxième temps, j'envisage d'aborder comment cette activité collective aurait pu être conduite sur la base des éléments favorisant la dynamique de l'activité collective.

L'activité

L'activité collective que j'ai mise en place se déroule dans une classe de moyenne section de maternelle au sein d'une école de quartier de Montpellier. Cette activité concerne le domaine « découvrir le monde » et plus précisément les mathématiques. Elle permet d'approcher les notions de quantités et de nombres.

La situation : les boîtes d'œufs

L'activité se déroule avec un groupe de 5 élèves sur une table d'atelier. Chaque élève possède une boîte de 12 œufs vide et un petit plateau. Une centaine de bouchons est placée dans un grand bol au milieu de la table. Les élèves, chacun leur tour, doivent prendre des bouchons, les mettre sur leur plateau et remplir chacune des douze alvéoles de leur boîte d'œufs. Ils ont la possibilité de réaliser l'action en plusieurs fois. Pour réussir l'activité, la boîte d'œufs doit être remplie entièrement et il ne doit pas rester de bouchon sur le plateau.

Les objectifs de la séance étaient :

- Evaluer une quantité dans une tâche de construction progressive d'une collection équipotente à une collection de référence.
- Dénombrer une quantité et mettre cette quantité en mémoire pour constituer une collection correspondante.
- Comparer deux quantités et envisager le nombre de bouchons qui manquent (anticipation) ou qui sont en trop.

D'autres objectifs transversaux étaient pris en considération :

- Verbaliser afin de donner du sens à l'activité
- Observer et interagir afin d'adopter sa propre stratégie
- Expliciter les tâches effectuées à l'ensemble de la classe

La mise en œuvre :

Cet atelier dirigé se déroule en plusieurs étapes. Une première étape correspond à l'énonciation de la consigne. Je donne la consigne « il faut mettre un bouchon dans chaque alvéole de la boîte pour réussir » puis laisse les élèves manipuler les boîtes d'œufs, le plateau et les bouchons afin d'entrer dans l'activité par le jeu et la manipulation.

Afin de poursuivre l'activité, j'énonce la deuxième partie de la consigne en montrant l'exemple « tu prends des bouchons et tu les mets sur ton plateau. Ensuite, tu en mets un dans chaque trou. On

regarde s'il y a un bouchon dans chaque trou. S'il reste des trous, au prochain tour, on pourra encore prendre des bouchons pour remplir la boîte ».

Tout au long de l'activité, j'essaie de faire verbaliser, expliciter et interagir les élèves :

- La verbalisation sur l'activité individuelle : « est-ce qu'il y a un bouchon dans chaque trou ? », « reste-t-il des bouchons sur ton plateau ? », « peux-tu fermer la boîte ? »...
- L'explicitation de la tâche réalisée, de la stratégie adoptée : « comment as-tu fait pour réussir à fermer ta boîte ? »...
- L'interaction entre pairs : « y a-t-il assez de bouchons dans la boîte de P. ? », « est-ce que M. peut fermer sa boîte ? Pourquoi ? », « peux-tu expliquer à S. comment il pourrait faire ? »

Enfin, lorsque l'activité se termine, je choisis de faire une synthèse avec le groupe d'élèves puis en classe entière lors du regroupement. Les élèves du groupe viennent verbaliser le travail qu'ils ont réalisé devant le reste de la classe. Ce retour en classe entière permet aux autres élèves de prendre connaissance de l'activité qu'ils réaliseront les jours suivants.

L'analyse de l'activité :

Lors de l'analyse de l'activité réalisée avec le groupe, certains points me paraissent satisfaisants : l'organisation, la participation des élèves, le climat de travail...

Cependant, je reste partiellement satisfaite. En effet, tous les objectifs ne sont pas atteints et principalement les objectifs transversaux.

Différents points concernant la mise en œuvre de l'activité, la mise en activité des élèves ainsi que les apprentissages visés et réalisés, restent à améliorer :

La mise en œuvre de l'activité :

- La phase de problématisation : cadre, appropriation par les élèves, mises en mots...
- La phase de confrontation, interaction : stratégies efficaces et inefficaces formulées par les élèves.
- La phase de conceptualisation, verbalisation : apprentissages des élèves, synthèse formulée par les élèves.

La mise en activité des élèves :

- Les phases de verbalisation :

- les interactions verbales et les retours qui permettent les confrontations : isoler certains critères et faire bouger progressivement les représentations
- devenir, être responsable de son propos et de son action.

Les apprentissages visés et réalisés :

- Clarifier les objectifs de la séance.

Éléments complémentaires :

A l'issue du mémoire, j'aborde comment cette activité collective aurait pu être conduite sur la base des éléments favorisant la dynamique de l'activité collective.

Sur le modèle de l'activité précédente, je complète par éléments suivants :

Dans un premier temps, il est important de revoir une partie de la mise en œuvre de l'activité, notamment les phases de problématisation, de confrontations et de conceptualisation.

Au niveau de l'objectif

L'objectif qui est pour moi d'approcher les notions de quantités et de nombre doit pouvoir être approprié par les élèves, en énonçant le but de ce que l'on va faire avec des mots compréhensibles par les élèves. A l'issue de ce travail préliminaire, je demande aux élèves de reformuler avec leurs propres mots.

Puis je décris le déroulé de l'activité avec les différentes phases.

La verbalisation et l'explicitation

- L'entrée de l'activité par le jeu et la manipulation reste une étape importante pour les enfants de cette classe, cependant, à l'issue de cette phase, j'envisage une verbalisation par les enfants sur leur réalisation.
- Tout au long de l'activité, j'interroge les élèves sur ce qu'ils font, comment ils le font et pourquoi ils le font. Je sollicite également les autres élèves du groupe afin de favoriser les interactions et permettre la réflexion.
- A la fin de l'activité, chaque élève explique, au sein du groupe, puis à l'ensemble de la classe, ce qu'il a réalisé et comment il l'a fait.

Ces phases de verbalisations tant en ce qui concerne l'objectif qu'en ce qui concerne l'activité, sont essentielles. Elles permettent aux élèves de mettre du sens sur l'activité collective et sur leur propre activité.

La confrontation-coopération

Je favorise les interactions entre les élèves afin que par la confrontation ou la coopération, chacun puisse déterminer ou modifier sa stratégie.

L'accompagnement et la valorisation

Tout au long de l'activité, j'accompagne les élèves dans leur réflexion, dans leur démarche et je prends en compte les difficultés rencontrées par certains élèves. Dans cette situation, soit je soutiens l'élève, soit je demande à un autre élève de travailler avec.

De plus, je valorise le travail effectué afin de favoriser la motivation et je reste cependant vigilante aux déviances.

Les éléments notés ci-dessus révèlent la nécessité de bien comprendre la complexité de l'activité collective, les enjeux des interactions, le rôle et la place de l'enseignant afin de développer la dynamique de l'activité collective. Dans cette situation, l'activité collective prend tout son sens et implique l'élève dans son apprentissage.

8 Conclusion

Le sujet de ce mémoire était l'activité collective : dynamique d'une complexité. En effet, si en apparence l'activité collective semble simple à mettre en place, il apparaît, à l'issue d'une réflexion sur la pédagogie de groupe, sur l'activité individuelle, sur l'activité collective et sur les interactions entre les acteurs, qu'il n'en est rien.

Réfléchir à l'activité collective en classe nécessite effectivement de s'interroger sur ces différents éléments.

Un ensemble de questions se posait à moi vis-à-vis de cette pédagogie et de ses finalités, de ce qui est mobilisé lors de la mise en œuvre de l'activité collective, de sa place dans le développement des apprentissages et du rôle de l'enseignant.

Suite à ces premières interrogations, des aspects plus spécifiques sont apparus concernant les activités et les interactions des différents acteurs.

Comment l'activité individuelle (élève ou enseignant) interagit dans le groupe ? et quelle est la place des interactions dans l'activité collective ?

Ces questions trouvent tout ou partie des réponses dans les supports théoriques analysés.

Ma démarche a été la suivante :

Dans un premier temps, je situe la pédagogie de groupe au sein des différents courants pédagogiques. Elle trouve sa place dans le socioconstructiviste. Différents auteurs accompagnent mon propos sur la pédagogie de groupe, notamment :

- Meirieu qui prend en compte les dimensions relationnelles et la fonction pédagogique de l'activité de groupe
- Le Boterf qui prend en compte le savoir et la relation
- Amossée et Labédie qui déterminent le contexte, les interactions et le savoir.

Les finalités de la pédagogie de groupe sont abordées selon des éléments notés dans le Bulletin Officiel et selon Meirieu qui détermine les finalités suivantes : finalisation, socialisation, monitorat, confrontation, apprentissages. De plus, permettre d'élaborer des formes de pensées et permettre d'élaborer des formes d'actions communautaires sont des finalités décrites par Lanneau.

La mise en œuvre de cette pédagogie de groupe est décrite selon Artur, qui détermine une méthodologie autour des thèmes suivants :

- l'enseignant, rôle et posture,
- le travail en groupe (coopération, confrontation, production)
- la notion du temps et l'évaluation

Dans un deuxième temps, j'ai centré mes recherches scientifiques sur des articles abordant plus particulièrement l'activité collective en classe et les interactions.

- sur la base de l'étude de la configuration d'activité de Veyrunes.

L'étude de la configuration d'activité selon Veyrunes prend en compte certains éléments dont l'adaptation à l'environnement, les interactions dans le groupe, le développement du sens et de la forme des actions individuelles et collectives et l'attribution de la signification par l'acteur.

Suite à ses travaux, Veyrunes détermine le concept de configuration d'activité selon :

- Le couplage d'actions individuelles
- L'existence de points d'articulation
- L'émergence d'un équilibre et d'un ordre

- sur la base des travaux de Vors concernant l'activité collective comme forme émergente.

L'analyse de Vors se fait selon la théorie de la forme. L'activité collective est perçue comme une entité à part entière où le sens, l'expression, les affects... sont associés à ce qui est observable. Les formes sont basées sur les interactions et selon une auto organisation et un ordre qui émerge. Elles sont en équilibre (entre stabilité et changement). Dans ce contexte-là, l'individu est indissociable de son environnement.

Les travaux de Vors s'effectuent selon le cours d'action de Theureau. Les résultats de ces travaux permettent de laisser apparaître :

- l'activité sociale des élèves
- L'activité de l'enseignant
- les éléments désorganisateur
- les éléments stabilisateurs
- le processus ostentation/masquage

Suite à l'étude de ces textes, émerge la problématique de mon sujet qui concerne la dynamique de l'activité collective avec deux questions qui sont :

- Comment l'activité individuelle de l'acteur dynamise l'activité de groupe ?
- Comment favoriser la dynamique de l'action collective ?

L'étude de mon mémoire s'est réalisée selon le cadre du cours d'action de Theureau illustrée par des activités situées dont les configurations sont :

- La dictée négociée en classe de CM1
- Le dessin collectif en classe de PS/MS de maternelle

Le cadre méthodologique de cette illustration

- Recueil des données : situations filmées et entretiens d'auto-confrontation
- Traitement des données : protocole à deux volets, détail du cours d'expérience, analyse des signes hexadiques

L'analyse de ce recueil de données, se basant sur les entretiens d'auto-confrontation et sur l'observation visuelle et phénoménologique, est établie en fonction du repérage des activités individuelles des acteurs entre eux et des acteurs vis-à-vis de l'activité collective.

De plus, les activités individuelles sociales typiques de l'enseignant et des élèves et les points de coordination entre les différents acteurs, où l'activité de l'élève est en correspondance avec celle de l'enseignant, sont déterminés.

Ces points de correspondances dans le cadre de cette étude sont : l'éveil à la conscience préreflexive, l'accompagnement, l'intervention, la coopération.

D'autres points de coordination concernent la communication non verbale et la persistance des élèves à rester tournés vers le travail.

La dynamique de l'activité collective correspond à la problématique du sujet abordé. Ce sont ces interactions typiques, sources de stabilité et de bifurcation, qui permettent de décrire la dynamique de l'activité collective.

A l'issue des analyses des situations filmées, je détermine des interactions typiques essentielles qui sont :

- la verbalisation initiée par l'enseignant et effectuée par l'élève qui met en évidence la conscience préréflexive et la métacognition
- l'accompagnement tant par l'enseignant que par l'élève envers un autre élève.
- La coopération entre élève
- L'intervention de l'enseignant

Pour finir, le dernier point abordé en lien avec ma problématique est : comment favoriser la dynamique de l'activité collective ?

Dans ce cadre-là, j'aborde une activité menée en tant qu'élève stagiaire en classe de MS de maternelle. Dans un premier temps, je la décris telle qu'elle a été réalisée puis je porte un regard critique et aborde cette activité selon les éléments abordés dans ce mémoire concernant la dynamique de l'activité collective.

C'est donc dans une dimension pratique que je développe la dynamique de l'activité collective.

Même si ce travail m'a particulièrement intéressée d'un point de l'implication pratique d'une telle recherche, ce travail a toutefois des limites :

- La dynamique de l'activité collective est analysée sous l'angle des interactions, d'autres points de vue auraient pu être considérés dans ce cadre.
- Les situations filmées : ces situations, base de mon étude, sont divergentes, par exemple :
 - une se situe en classe de primaire, l'autre en classe de maternelle
 - une est établie selon une activité normée contrairement à l'autre
- Les entretiens d'auto-confrontation, tant de mon côté quant à la formulation des questions et à la difficulté à replacer les propos dans le cadre de l'auto-confrontation, que du côté de l'enseignant qui enseigne l'élève que je suis.

En prolongement à ce mémoire, il me semble que les sujets suivants viendraient en complément :

- Les postures et l'attitude des différents acteurs ainsi que les éléments relatifs à la communication non verbale.
- Le développement des apprentissages.
- L'approfondissement des préoccupations didactiques.

Ce travail a ses limites et des prolongements pourraient-êtré fait. Toutefois, au terme de ce travail, je relève entre autre des actions essentielles qui trouvent leur place dans le processus d'apprentissage : l'éveil de la conscience préréflexive, la verbalisation, la métacognition et l'accompagnement des élèves.

Vis-à-vis de l'activité collective, même si l'élève est impliqué dans le travail de groupe, ce n'est que grâce au développement de la dynamique de l'activité collective qu'il est impliqué dans son apprentissage.

C'est notamment dans la confrontation entre les différents acteurs que l'activité collective trouve pleinement sa place dans le processus d'apprentissage.

9 Bibliographie

- Artur, F. (2007). *Le travail de groupe*. Disponible sur le Web :
<www.pedagogie.ac-nantes.fr/.../com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier...>
- Bulletin Officiel. (19 juin 2008). n°3 Hors-série
- Cellier, M. (2003). *La dictée négociée*, fiche 31.
- Constructivisme ou socioconstructivisme. Disponible sur le Web :
<<http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70110.htm>>
- Leblanc, S. (2010). *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*.
- Le travail de groupe. *Cahiers Pédagogiques*. N°424
- Meirieu, P. (1993). *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?* Disponible sur le Web :
<<http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>>
- Merieu, P. (1997). Groupes et apprentissages, *Connexions*, n° 68, Paris.
- Meirieu, P. (Septembre 2005). *Petit dictionnaire de pédagogie*, groupe (pédagogie de) [consulté le 1^{er} décembre 2012]. Disponible sur le Web :
<<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm>>
- Theureau, J. (2002). *L'entretien d'auto-confrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique*. Disponible sur le Web :
<<http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2002-JT-C93FR.pdf>>
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux N., Durand M. (2005). *Les configurations d'activité : du couplage d'actions individuelles à l'émergence de formes collectives*.
- Vors, O. (2010). *Formes émergentes en classe 'Réseau Ambition Réussite' : l'exemple du travail par ateliers*

Annexe 1 : Analyse d'un travail en groupe à travers une séance de dictée négociée
Protocole à deux volets

Les protocoles à deux volets qui suivent correspondent à chaque unité élémentaire analysée.

- UE 1 : Le PE fait répéter la consigne par une élève

Situation : La dictée négociée va démarrer. Le PE demande aux élèves si quelqu'un peut rappeler la consigne de la dictée négociée.

Temps	Verbalisations et actions en classe	Verbalisations et actions en auto-confrontation	L
00'40	PE : "Y. tu nous expliques la consigne s'il te plaît ?"	C : est- ce que tu peux m'expliquer la démarche concernant la consigne ?	1
	(Y. commence l'explication de la consigne, mais F. perturbe la classe à ce moment -là. Le PE la reprend, Y. recommence l'explication de la consigne)	PE : Bon ben déjà, simplement c'est une technique de base en fait. Quand tu donnes une consigne, tu l'expliques et tu la fais reformuler par un élève juste pour, déjà que la classe l'entende une deuxième fois, c'est sûr qu'il doit y avoir des enfants qui doivent être dans la lune et en même temps, voilà, c'est ce que je te disais tout à l'heure, la dictée négociée c'est quelque chose qui est très normée, une activité assez normée mais je la remets en tête. Mon objectif étant que les enfants sachent dans quelle... qu'est-ce qui va se passer dans le temps qui est demandé. Il y a trois phases, et donc Y. répète ces trois phases, le fait d'écriture, le fait de négocier et le fait de recopier ensuite et savoir qu'il y a une seule feuille qui sera rendue par groupe. Voilà. Donc en fait les enfants quand ils vont commencer l'activité, ils savent exactement ce qu'il va se passer par la suite, ils ne sont pas en train de se dire « et après qu'est-ce qui va se passer ? » il n'y a pas d'incertitude. J'ai enlevé les incertitudes pour qu'ils soient tranquilles. Et Y., comme j'ai vu qu'elle était un petit peu... pas trop là à ce moment-là, je lui ai demandé de le faire. Et en fait elle avait entendu, c'était pour vérifier qu'elle ait bien... pas forcément pour la punir derrière mais juste pour vérifier qu'elle ait bien compris.	5
	PE : "Euh...F. tu peux nous répéter ?"		10
	(F. redonne la consigne)		15
PE : "voilà, la négociation c'est se mettre d'accord sur l'écriture des mots. Des fois on peut se mettre d'accord simplement parce que un mot est mal écrit, c'est l'orthographe lexicale, donc peut-être qu'il y a des enfants qui connaissent des mots d'autres qui ne les connaissent pas, et des fois, ça peut être aussi des fautes d'accord, alors à ce moment-là, on discute des règles entre nous, si on met un « s » si on en met pas. Maintenant, vous pouvez prendre vos stylos"		20	
			25

- UE 2 : La constitution des groupes

Situation : La première étape de la séance correspondant à la rédaction individuelle de la dictée est terminée. Les groupes de travail se forment. Certains sont des groupes habituels, les autres groupes sont constitués par le PE.

Temps	Verbalisations et actions en classe	Verbalisations et actions en auto-confrontation	L
17'35	<p>PE : « continuez à corriger pendant ce temps-là, je forme les équipes. Alors des équipes de 3 sont déjà faites, vous savez, donc la table de S., la table de Y, vous bougez la chaise de manière à vous mettre à côté »</p> <p>(Le PE forme les autres groupes)</p> <p>PE : « P., tu viens avec moi, ... euh... K. tu travailles avec J. et A. Ensuite, ben L., tu te mets comme d'habitude... et P. tu vas travailler avec M. et T. »</p>	<p>PE : voilà, donc là on va passer en phase de négociation, ce qui veut dire en fait je mets les élèves par 3 ;</p> <p>C : Comment tu organises tes groupes ?</p> <p>PE : alors je l'organise sur le moment présent simplement parce qu'il y a toujours des absents</p> <p>Ensuite, je les ... , les groupes , j'essaie de respecter les tables comme ça ils sont à côté et puis ils ont l'habitude de travailler ensemble et ensuite quand il faut que je déplace un ou deux élèves parce qu'ils sont à quatre par table et qu'ils passent par trois, je me débrouille pour mettre toujours un élève en difficulté avec des élèves qui s'en sortent plutôt bien. J'évite de mettre des groupes avec trois élèves en difficulté.</p>	30 35 40
		<p>PE : voilà, ensuite j'essaie de faire des groupes qui soient cohérents aussi en terme de niveau comme on va négocier, enfin comme les élèves vont négocier et que je veux qu'ils discutent entre eux, je veux pas non plus qu'il y ait un trop grand écart donc par exemple P., je l'ai mis avec T. et M., T. c'est un élève brillant et M. c'est un élève qui est... on va dire c'est un élève qui est relativement correct et P. a des difficultés en orthographe mais en même temps P. ils le tiennent, c'est pas non plus, enfin ce sont des difficultés, il peut les surmonter. Parce que quand on met des élèves en groupe pour travailler, tu sais là, c'est le principe de Vygotsky avec la zone proximale de développement, c'est le fait que, si tu veux, tu crées une zone dans laquelle les élèves vont pouvoir, en échangeant et en travaillant, vont pouvoir euh.... En gros, soit l'élève est un peu meilleur, si tu veux, et puis en aidant ses camarades, il va pouvoir élever leur niveau et même lui va élever le sien mais il faut quand même que, euh, si tu veux la différence de niveau entre les élèves que tu mets ensemble soit pas trop forte parce que si tu mets un élève super brillant avec un élève qui est très très mauvais, ça va pas fonctionner, parce que du coup, l'élève qui est brillant va pas forcément parler le langage de l'élève qui a de grandes difficultés, il saura pas vraiment lui expliquer et puis celui qui a des difficultés, par contre lorsqu'il va voir que l'autre il s'en sort sans même réfléchir, il va se dire que ... , ça va le décourager donc en fait, il faut essayer de créer une émulsion au niveau des groupes pour que les élèves qui sont un peu plus fragiles puissent être tirés vers le haut et les élèves qui sont en, en ... pas en avance mais qui maîtrisent les notions puissent expliquer et que cela porte du fruit.</p>	45 50 55 60 65 70 75

	Donc, tout le monde y gagne. Donc avec le groupe de T., M. et P., ça fonctionne très bien. La plupart des groupes fonctionne comme ça. Et vu que, déjà les tables sont organisées un petit peu comme ça, c'est pour ça que je ne bouge pas trop sur les tables et que je vais plutôt changer quelques élèves en ayant ça en tête. En ayant en tête de faire des groupes qui soient hétérogènes, et avec une hétérogénéité qui porte du fruit.	80 85
--	---	----------

- **UE 3 : Problématique individuelle : un élève revendique un changement de place**

Situation : Après la constitution des groupes, les élèves commencent la phase de négociation. Le PE s'installe auprès d'un des groupes, et un élève K. l'interpelle pour changer de groupe.

Temps	Verbalisations et actions en classe	Verbalisations et actions en auto-confrontation	L
19'32	(K. se lève et demande au PE s'il peut changer de groupe) PE : "aujourd'hui on reste comme ça, mais la prochaine fois on change de groupe d'accord ?"	PE : Tu vois, celui qui a des très très grandes difficultés, ça va être K. D'ailleurs, ça me pose un problème avec ces groupes là pour K., parce que du coup je l'ai mis avec A. et J. mais ça m'embêtait de faire ça, mais je l'ai quand même fait, simplement parce que K., en plus de ses gros problèmes d'orthographe, lui, il a des problèmes de comportement donc en fait, là je suis plus sur du comportement avec K. que sur l'orthographe, parce que en réalité, je sais à l'avance que ça ne va pas fonctionner. Voilà, le seul groupe qui ne fonctionnait pas, mais je le savais déjà, c'était pour ce groupe, parce que elles, elles sont brillantes, d'ailleurs c'est ce qu'elles ont fait, j'ai été les voir parce qu'elles étaient en train de lui corriger sa copie et que lui était tout content. Mais en même temps, j'ai un autre souci avec lui, c'est qu'il a des problèmes de comportement et donc euh... là c'est une phase de négociation, ça veut dire qu'en fait, il va y avoir du bruit et je ne peux pas avoir l'œil sur tous les enfants en même temps donc je ne peux pas me permettre un dérapage, donc tant pis. Voilà.	90 95 100 105

- **UE 4 : Négociation : Le PE donne une piste pour aider à la réflexion**

Situation : Le PE s'installe avec un groupe. Les élèves ne sont pas d'accord sur l'écriture d'un mot. « Ces gens-là », ils hésitent entre « ces » ou « ses » mais ne se souviennent plus de la règle. Le PE les aiguille afin de leur donner une piste de discussion.

Temps	Verbalisations et actions en classe	Verbalisations et actions en auto-confrontation	L
23'10	<p>(le PE s'assoie auprès d'un groupe. Les élèves ne sont pas d'accord sur l'écriture d'un mot : « ces » ou « ses »)</p> <p>PE : « il existe des adjectifs possessifs et des adjectifs démonstratifs ? »</p> <p>S : « démonstratif !! »</p> <p>PE : « alors c'est quoi la différence ? »</p> <p>S : « non, c'est « ces » »</p> <p>PE : « oui mais c'est quoi la différence ? »</p> <p>... (silence)</p> <p>PE : « alors prenez votre cahier de leçon et regardez »</p> <p>(les élèves regardent la leçon des déterminants sur leur cahier)</p> <p>So. « Ah t'as raison S. c'est « ces » ! »</p> <p>PE : « alors pourquoi ? »</p> <p>So. : « parce que c'est au pluriel »</p> <p>PE : « alors pourquoi ça ne peut pas être « ses » ? »</p> <p>So. : « « ces » c'est démonstratif, on le possède pas »</p> <p>PE : « oui et alors, dans la phrase ? »</p> <p>So. : « euhh... je crois que c'est parce que les gens, ça ne se possède pas ! »</p> <p>PE : « alors, vous en pensez quoi de ce que vient de dire So. ? »</p> <p>(silence des deux autres élèves)</p> <p>PE : « alors So., tu leur réexpliques s'il te plaît pour qu'elles comprennent ? »</p>	<p>C : « Est-ce que tu peux m'expliquer ta démarche quand tu vas voir les groupes ? »</p> <p>PE : « en fait, je leur demande sur... en fait sur quoi ils sont en train de négocier, c'est quoi leur sujet de discussion. Et donc, euh... il me semble... d'après ce que j'entends, il me semble que c'était le premier ces qui s'écrivait... c'était un adjectif démonstratif : ces gens-là, et il me dit qu'on discute sur « ces » et on n'est pas d'accord, parce que moi je dis que c'est « ces » et lui il dit que c'est « ses ». Et donc du coup j'essaie de les aider en leur demandant « comment il s'appelle, est ce que vous vous en rappelez » pour qu'il puisse y avoir une base de discussion entre eux. Et euh..., ils s'en rappelaient pas en fait, ils savaient qu'il y avait une différence mais ils savaient plus laquelle, alors je leur dis d'ouvrir leur cahier de leçon en disant retrouver...débrouiller vous avec. Je donne juste la page, là où il y a le tableau et en lisant la leçon vous devriez arriver à vous débrouiller. »</p>	110 115 120 125



- **UE 5 : La régulation des conflits**

Situation : Le PE s'approche d'un autre groupe. Les élèves sont en train de négocier sur le mot « chaussure » à savoir s'il prend un « s » ou deux. Un des élèves connaît la règle du son [s] et le PE lui demande de l'expliquer aux deux autres élèves. Ils ne sont pas dans la négociation mais plutôt sur « qui a raison ». Alors le PE insiste à plusieurs reprises afin que le savoir se transmette.

Temps	Verbalisations et actions en classe	Verbalisations et actions en auto-confrontation	L
25'13	<p>(le PE arrive à la table d'un autre groupe) Y. : « maître, chaussures ça prend un s ou deux s ? » PE : « alors, est-ce que quelqu'un se souvient de la règle du son [s] ? » P-L. : « c'est quand y'a deux voyelles, ça fait chaussure ! quand il y a deux voyelles entre un s ça fait chaussure ! » PE : « donc tu l'expliques à tes copains... P-L. va vous expliquer quelque chose » Y. : « ben, c'est que je disais, un « s » ça fait le son [z] et deux s ça fait [s] » PE : « pourquoi il en faut deux alors ? » Y. : « parce que ça fait [s] » P-L. : « parce que y'a deux voyelles ! » PE : « ah ! P-L., tu expliques ça à tes copains » (le PE commence à s'écarter du groupe) Y. : « je vous avais dit qu'il en fallait deux » (le PE les entend et revient) PE : « non non, il va vous expliquer la règle, A. et Y.oh oh, vous écoutez P-L. qui vous explique quelque chose »</p>	<p>PE : « donc tu vois, P-L. il donne la réponse, Y. elle, elle est dans le je gagne je perds, c'est le problème de la négociation, c'est pour ça aussi que je passe, parce que pour les enfants, négocier ça veut dire : qui a raison. Ce n'est pas ça, c'est on confronte nos problèmes et on essaye de trouver une solution. Je reviens encore une fois dessus, une troisième fois pour être sûr que, en réexpliquant aussi qu'ils auront un papier en commun, donc c'est un papier de groupe, ce n'est pas un papier d'élève, et là dans ce problème c'était P-L. qui avait compris Y. elle, elle connaissait le mot par mémoire orthographique, ce qui est bien mais elle ne se rappelait plus pourquoi, du coup P-L., lui s'en rappelait, en même temps, ces règles-là, on va finir par les oublier en réalité, puisque quand tu écris, tu finis par connaître les mots de manière orthographique. Mais je trouvais intéressant de ramener ça, pour qu'ils puissent ... euh ... pour qu'on sorte un petit peu de la discussion dans laquelle ils étaient c'est-à-dire j'ai raison, tu as tort. »</p>	<p>130 135 140 145 150</p>

Annexe 2 : Détail du cours d'expérience

UE	Temps	UNITES ELEMENTAIRES : actions, émotions, interprétations et Representamen
UE 1	00'40	Fait répéter la consigne R = F. n'écoute pas la consigne
UE 2	17'35	la constitution des groupes R = mise en place des groupes (<i>procédure</i>)
UE 3	19'32	Problématique individuelle : un élève revendique un changement de groupe R = K. demande à changer de groupe
UE 4	23'10	Négociation : PE donne une piste pour aider à la réflexion R = un groupe ne trouve pas la résolution de leur problème
UE 5	25'13	La régulation des conflits R = P-L. "Quand il y a un s entre deux voyelle ça fait [z]"

Annexe 3 : Signes hexadiques analysés

UE 1 - 00'40 - Fait répéter la consigne par une élève		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que les élèves comprennent bien la consigne	Qu'ils connaissent le déroulement de la séance, qu'ils ne soient pas surpris de la démarche et des différentes phases de travail	la reformulation de la consigne est une "technique de base". Expérience passée et connaissance de la méthodologie de la dictée négociée.
REPRESENTAMEN : F. n'écoute pas la consigne		

UE 2 - 17'35 - La constitution des groupes		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que la création de groupe hétérogène soit respectée	Que chaque élève puisse travailler dans son groupe	Connaissance de chaque élève, référence à la zone proche de développement
REPRESENTAMEN : Mise en place des groupes		

UE 3 - 19'32 - Problématique individuelle : un élève revendique un changement de place		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que le comportement de K. n'induisse pas de perturbation	Que le comportement de K. soit jugulé par le groupe	Connaissance de l'élève, connaissance et expérience du travail en groupe dont la phase de négociation qui peut générer du bruit
REPRESENTAMEN : K. demande à changer de groupe		

UE 4 - 23'10 - négociation : le PE donne une piste pour aider à la réflexion		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que les élèves aient une base de réflexion, de raisonnement	Que les élèves discutent entre eux, interagissent et réfléchissent sur un problème donné	Connaissance et expérience de la phase de négociation
REPRESENTAMEN : un groupe ne trouve pas la résolution de son problème		

UE 5 - 25'13 - Régulation des conflits		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que l'élève puisse expliquer à son groupe les raisons de l'orthographe d'un mot	Que tous les élèves comprennent la règle d'orthographe	Connaissance et expérience de la négociation autour d'un conflit
REPRESENTAMEN : P-L. : "Quand il y a un s entre deux voyelles ça fait [z]"		

Annexe 4 : Analyse d'un travail en groupe à travers un dessin collectif

Protocole à deux volets

Temps	Verbalisations et actions en classe	Verbalisations et actions en auto-confrontation	L
00'10	PE : « alors, qu'est ce qu'on fait aujourd'hui ? M. : « un dessin » PE : « un dessin. Comment tu vas t'y prendre ? »	C : Peux-tu me dire ce qui te préoccupe à ce moment-là du début d'activité ? PE : Donc là, heu..., j'essaye de vérifier, de faire verbaliser ce qu'on va faire. Parce que c'est le problème des petits, c'est qu'entre leur projet ou leur envie de travailler ensemble etc, et puis le temps où on se retrouve autour de la table, parfois c'est assez futi..., c'est, c'est, c'est volubile, enfin c'est futile...non ! c'est ...enfin tu comprends ! Et donc, voilà, c'est pour repositionner, qu'on redémarre, qu'on se mette d'accord quoi, de ce qu'on est en train de faire, c'est l'évocation de ce qu'on va faire.	1 5 10 15
00'54	PE : « Alors, vous aviez fait quoi la dernière fois ? S : Deux soleils Alors on fait moitié nuage moitié soleil PE : alors, vous vous mettez d'accord	C : qu'est-ce que tu cherches à faire en faisant un rappel sur la séance précédente ? PE : donc en fait, là, l'idée c'est heu... on part du principe que le travail de groupe, c'est quelque chose qui se construit, qui n'est pas naturel chez l'être humain en fait, donc, on sait déjà, la dernière fois ils ont travaillé en groupe, ils ont vu les limites, il y avait 2 soleils, la petite fille qui veut faire uniquement son dessin dans son coin etc, donc l'idée c'est, comme il y en a quelques-uns, mais pas tous, qui l'on déjà fait...euh... d'essayer de voir les écueils à éviter, s'ils se souviennent, on avait fini par ce qu'on a appris donc si les choses sont restées, donc c'est faire du lien pour leur rappeler qu'ils sont pas là à chaque..., qu'ils sont là surtout.. que l'objectif pour être...pour décoder pour eux. Que l'objectif, c'est de voir comment on fait pour travailler à 4 sur une même feuille. Que c'est pas uniquement « allez on prend une feuille, pour dessiner » et puis ça s'arrête là. C'est le côté maîtresse derrière avec ses objectifs qui se dit, ben, allez, on va bien fixer, moi je le sais, eux, il faut leur rappeler qu'ils doivent montrer comment, qu'ils sont en train d'apprendre, parce qu'il faut aussi décoder : ce qu'on est en train d'apprendre, pourquoi je vais le faire mais ils le disent à un moment je crois, travaillez ensemble. Etc.	20 25
02'50	PE : bon et bien vous vous débrouiller maintenant. Vous faites ensemble. (les élèves se jettent sur les feutres. Le PE les reprend) PE : « ah, avant, et ça sert à quoi, c'est	C : ils allaient se mettre en activité et puis tu leur demandes « à quoi ça sert ? », que recherches-tu ? PE : oui, parce que je, je ... suis pas certaine que... je suis pas certaine qu'ils vont s'en souvenir, parce que	

	<p>pour apprendre quoi ? »</p> <p>C : de faire tous ensemble.</p> <p>PE : de faire tous ensemble. Tu as entendu M. ? dit lui C.</p> <p>C : « faire tous ensemble »</p> <p>PE : « ça sert à apprendre à faire tous ensemble. Alors je vais voir comment vous faites bien tous ensemble, en groupe »</p>	<p>comme ils sont dans l'agir les petits, ils vont prendre hop le feutre et, et il vont... voilà, donc, on souffle un peu, réfléchissez une minute et rappelez-vous, parce que même si, tu vois, ça c'est des gestes d'enseignants, de pas donner les crayons au départ, c'est là que je sens que dès que je vais les donner, ils vont oublier. Alors je leur re... repositionne.</p> <p>PE : donc là, je les fais dire entre eux pour vérifier que tout le monde a bien compris.</p>
05'16	<p>PE : « stop, vous allez tout arrêter. Vous levez les crayons. »</p>	<p>C : ils sont en train de dessiner, puis tu les arrêtes. Qu'est ce qui fait signe pour toi à ce moment-là ?</p> <p>PE : là c'est pareil, c'est ce qu'on pourrait appeler, tu vois, en pédagogie du projet, un bilan intermédiaire ou en sport comme tu peux le faire. Tu laisses agir, t'as vu, j'ai même bu mon thé, tu vois... je me suis mise en... voilà, là j'ai fait du lâcher prise, on est sur les positions de Bucheton donc euh... et là je reviens dans l'accompagnement, allez, on repositionne parce que c'est toujours pareil la... structuration du temps, de l'espace pour les petits, elle est en construction. Donc je l'accompagne, c'est-à-dire je les laisse faire, donc j'ai bien positionné au départ, lourdement, il faut être lourd, hein, avec les petits, avec les grands c'est différent. Et puis hop, tu lâches, et là hop on fait un bilan intermédiaire pour re, repositionner les objectifs parce que c'est normal, ils partent dans leur histoire. Alors, je les laisse partir dans leur histoire, parce que sur le dessin, ils font bien ce qu'ils veulent, hein, mais c'est simplement que là derrière, ce que je veux, c'est qu'ils apprennent à travailler ensemble. Ce qui est hyper compliqué chez tous les êtres humains.</p>
05'20	<p>PE : « Alors on regarde, est-ce que c'est un dessin tous ensemble ?</p> <p>S : « non »</p> <p>PE : « pourquoi c'est pas un dessin tous ensemble ?</p>	<p>C : Tu leur demandes, est-ce un dessin tous ensemble, ils te répondent non. Et toi, qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?</p> <p>PE : Ben je me dis qu'ils ont compris, parce qu'ils se sont laissés... voilà, en fait c'est ça, je me souviens plus très bien mais c'est ce qui m'a fait réagir, c'est que là, ils étaient partis sur chacun fait son petit... son petit truc de son côté. Donc, là je suis plutôt contente qu'ils voient leur erreur là, c'est pas grave, ah oui, ah non, c'est pas un dessin tous ensemble donc on va repartir sur notre objectif.</p>

<p>11'00</p>	<p>S : « moi je vais faire l'herbe avec toi My. »</p> <p>Ch : « héé, moi aussi. C'est nous 3 »</p> <p>PE : « oui, c'est vous 3 »</p>	<p>C : Les filles font l'herbe ensemble, que ressens-tu ?</p> <p>PE : ben là, je suis contente parce que, elles s'organisent voilà, et c'est pour ça je crois qu'après, je leur dis alors à quoi ça sert de faire ensemble ? pour qu'elles comprennent aussi... Vygotski, tu vois, c'est le côté formatrice qui ressort !, c'est que à plusieurs on arrive à couvrir une surface, parce que colorier de l'herbe c'est quand même assez fastidieux, alors que là, ben à plusieurs, on arrive à faire quelque chose et on peut s'encourager alors que seul, ça aurait été fatigant... moins, moins sympathique que là, elles prennent chacune leur espace... donc là, y'a un moment où ils font ensemble, ils s'organisent.</p> <p>C : Et M. qui, tout à l'heure, dessinait son vaisseau spatial dans son coin, qu'en penses-tu, quand il est seul à faire son dessin ?</p> <p>PE : Parce que lui, il n'en est pas encore là. Ça se construit. Bon M. il a une histoire particulière aussi, donc M., on va dire, ce qui le caractérise, c'est son immaturité, c'est, c'est... voilà, mais justement, c'est pour ça qu'il est là. C'est parce que il ne sait pas encore le faire. Et je suis pas assez naïve pour penser que parce qu'on a travaillé plusieurs fois ensemble que c'est acquis.</p>
<p>14'20</p>	<p>PE : « bon, alors on s'arrête, on lève les crayons. Alors, admirons votre dessin, votre dessin à vous tous. Votre dessin tous ensemble. »</p>	<p>C : (point avec les élèves du groupe)</p> <p>PE : là, je pense que dans ma tête, enfin, je ne m'en souviens plus très bien, je pense que c'était pour moi le bilan terminal, et la valorisation, est ce que c'est un beau dessin ?, pour des enfants de cet âge-là, ... bon M., il ne sait pas faire un château par exemple, donc là quand même il... il y a son nom dessus donc il a fait, il a participé donc c'est aussi toujours pour valoriser le fait d'avoir travaillé en groupe, d'avoir passé un bon moment, d'être parvenu à avoir réaliser quelque chose puis après je les lâche pour leur redonner un petit peu de liberté, pour... c'est comme à la piscine, à la fin c'est bien quand ça finit par 2 minutes de jeu. Donc c'est... voilà, pour que ceux... parce que il y a un petit peu de temps et puis qu'ils ne soient pas trop frustrés, ils vont l'être quand même je pense après à la fin mais voilà.</p> <p>Parce que vraiment, si tu veux, c'est tout le temps comme ça, on commence, on les fait évoquer, rappeler ce pourquoi on est là, ce qu'on va apprendre, donc pour toujours être lisible par rapport à mes objectifs</p>

<p>29'20</p>	<p>PE : alors, on regarde le dessin tous ensemble. Hier, on avait regardé celui de M. justement. On regarde. Voilà le dessin tous ensembles. »</p> <p>My : S. elle a fait la une petite princesse mais moi j'en ai fait une moyenne. »</p> <p>PE : « comment vous avez fait pour faire tous ensemble ? tu expliques aux copains ? »</p> <p>My : « Et ben, on a un peu aidé et puis,</p>	<p>d'apprentissage ensuite on fait un bilan intermédiaire, tu vois et puis... même au départ, tu vois, je reviens pour les faire verbaliser, pour être certaine qu'ils ont décodé parce que c'est compliqué, comme ils, comme ils sont encore pas dans l'analyse réflexive, parce qu'ils ont pas encore de distanciation, être certaine qu'ils ont bien compris parce qu'ils peuvent me dire..., tu sais, j'ai un petit qui me dit « oui maikresse » ! et il peut répéter mais voilà donc vraiment vérifier que c'est entendu, euh... ensuite le bilan intermédiaire pour rappeler, puis pour remotiver, pour relancer, pour qu'on reste dans notre objectif, mais c'est aussi pour remotiver. Puis à la fin, qu'est-ce qu'on a appris ? A quoi ça sert ? enfin, je crois que je vais le dire à un moment donné. En fait, mais c'est pour tout, c'est pour le travail de groupe, mais c'est aussi une manière de travailler, où ils sont très libres puisque, tu vois, j'impose absolument pas un dessin, etc ... mais, euh... où l'objectif c'est juste d'apprendre à travailler ensemble, puisque tu peux pas... si tu le construis pas ça, ça peut pas se contrôler tout seul, à part pour certain oui mais pas pour tous.</p> <p>C : Que ressens-tu lors du retour en classe entière ?</p> <p>PE : Donc là, ce que je fais, c'est que, de toute façon quand on fait des ateliers, il faut que, ce qu'ils ont appris serve aussi aux autres, c'est-à-dire que à chaque fois qu'on fait un travail collectif ou autre, on le... on va l'expliquer aux autres, ce qu'ils ont appris, avec cette idée, que peut-être, à force d'entendre... ça va faire aussi progresser les autres, partager leur expérience et puis leur apprentissage, après, là je regarde M., « c'est zouli », il est content, parce qu'il a beaucoup de mal lui à dessiner, il est pas très rapide là-dessus, voilà, et il est quand même... euh... c'est son dessin hein ! et puis ce que je trouve intéressant tu vois, c'est que M., elle commence pas par dire « ce que j'ai fait moi », elle dit « S. a fait » donc voilà, tu te dis que y'a un petit pas qui est fait, qu'il en reste encore, qu'il reste un long chemin mais y'a un petit pas qui est fait. Et quand tu regardes là, sur l'image arrêtée, ils sont tous en train de regarder ce qu'il se passe hein, bon à part Y., mais Y. elle est autiste donc euhh... mais elle est là n'empêche donc... même si elle ne regarde pas..</p> <p>C : M. dit aussi les moyens aident les petits...</p> <p>PE : voilà, parce que c'est ça le travail de groupe, ça doit travailler aussi, tu sais ce qu'on appelle les dyades asymétriques c'est-à-dire que...même la petite A. qui est non-francophone, qui est petite et bien elle peut aider, tu vois ça peut aller dans l'autre sens, elle peut aider M. qui est moyen qui est pourtant français et francophone mais qui, dans cette maturité-là, parce qu'il a plein de savoirs par ailleurs, mais dans cette</p>
--------------	---	--

parce que c'est avec les moyens on a aidé les petits à dessiner un peu.

maturité-là, il est un petit peu en dessous. Donc voilà, c'est aussi tous ces échanges, c'est ça aussi. Alors là si tu veux, à mon avis, t'as 2 choses. T'as le travail de groupe, hein être ensemble et réaliser quelque chose ensemble avec un projet et puis... ben, justement derrière, t'as l'idée de projet, alors là on va faire un dessin tous ensemble c'est un petit peu parti d'une idée... d'une de leurs idées, le matin je leur donnais des feuilles et je sentais qu'ils avaient envie de le faire à plusieurs donc moi j'ai amené la grande feuille, tu vois, mais il faut qu'il y ait un projet aussi parce que... j'ai choisi le dessin, j'aurai pu choisir les kaplas mais à partir du moment où il y a déjà un premier projet de construction ensemble et puis c'est bien que ce soit un projet de consommation, c'est-à-dire qu'on voit, on peut voir le dessin, on peut voir euh... la tour de kaplas ou la construction enfin ce qui... voilà... que à la fin on puisse voir une réalisation très concrète pour voir où on est parce que si la tour, rien ne s'est passé, parce que je l'ai fait une ou deux fois sur les kaplas, au début ils construisent puis après ils oublient justement et bien on le voit, là il n'y a rien qui se passe.

Et pour faire le lien avec les grands, parce que je pense que tu vas avoir besoin de le faire, là ça doit se construire maintenant et avec les grands à mon avis pour arriver à un travail de groupe il faut tout autant décoder l'objectif de ce travail de groupe, même à l'iufm, pourquoi je fais ça, pourquoi on nous met ensemble, et puis qu'est ce que ça peut nous apporter d'être ensemble voilà. Et là, ça te permet aux... aux fragiles de se sentir plus forts et parfois aux, aux... à ceux qui sont un petit peu trop élitiste de partager. Et là, tu reviens avec cette idée d'égalité des chances, c'est-à-dire moi je sais ça, je peux te le donner, toi tu sais ça, et puis ensemble on va être une tête au-dessus du groupe. Voilà. Le dessin, aucun aurait pu le réaliser seul, donc on en a fait plus parce qu'on est ensemble.

Annexe 5 : Détail du cours d'expérience

UE	Temps	UNITES ELEMENTAIRES : actions, émotions, interprétations et Representamen
UE 1	00'10	Détermine le contenu de l'activité R = les élèves sont installés à la table et sont calmes
UE 2	00'54	Rappel sur la séance précédente R = lors d'un précédent dessin collectif, il y avait 2 soleils
UE 3	02'50	Repositionne l'objectif R = Les élèves se ruent sur les feutres
UE 4	05'16	Bilan intermédiaire R = les élèves dessinent chacun dans leur coin
UE 5	05'20	Vers la conscience préreflexive R = les élèves répondent « non, ça n'est pas un dessin tous ensemble »
UE 6	11'00	une tâche commune partagée R = Trois élèves s'unissent pour dessiner l'herbe
UE 7	11'03	Prise en compte d'une problématique individuelle R = un élève dessine en marge des autres
UE 8	29'20	Bilan terminal (classe entière) R tous les élèves sont réunis au coin regroupement

Annexe 6 : Signes hexadiques analysés

UE 1 - 00'10 – détermination du contenu de l'activité		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Faire verbaliser les élèves sur la tâche à accomplir	Que les élèves aient compris ce qu'ils vont faire	Expérience de l'enseignante sur la démarche utilisée lors d'ateliers.
REPRESENTAMEN : les élèves sont installés à la table et sont calmes		

UE 2 - 00'54 – Rappel sur la séance précédente		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Rendre visible les objectifs	Que les élèves comprennent ce qu'ils sont en train d'apprendre, pourquoi ils le font.	L'enseignant sait qu'elle doit fixer les objectifs et les rendre visibles pour les élèves
REPRESENTAMEN : lors d'un précédent dessin collectif, il y avait 2 soleils		

UE 3 - 02'50 – Repositionnement de l'objectif		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Positionner clairement les objectifs de l'activité avant de la commencer	Que les élèves se souviennent de la consigne et de l'objectif en ce début d'activité	Repositionner les objectifs au démarrage de l'activité correspond aux « gestes d'enseignant »
REPRESENTAMEN : Les élèves se ruent sur les feutres		

UE 4 – 05'16 – Bilan intermédiaire		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Accompagner les élèves, les relancer dans l'objectif principal	Que les élèves reviennent à l'objectif d'apprendre à travailler ensemble	Connaissance sur les différentes postures de l'enseignant selon les « positions de Bucheton » : le lâcher prise puis l'accompagnement
REPRESENTAMEN : les élèves dessinent chacun dans leur coin		

UE 5 – 05'20 – Vers la conscience préréflexive		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Faire verbaliser les élèves	Que les élèves donnent du sens à leur activité	Connaissance de l'enseignante
REPRESENTAMEN : les élèves répondent « non, ça n'est pas un dessin tous ensemble »		

UE 6 – 11'00 - une tâche commune partagée		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Satisfaction de l'enseignant	Que les élèves comprennent l'intérêt de « travailler ensemble »	Référence à Vygotski et à son rôle de formatrice au sein de la FdE
REPRESENTAMEN : Trois élèves s'unissent pour dessiner l'herbe.		

UE 7 - 11'00 – Prise en compte d'une problématique individuelle		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Favoriser le développement des acquisitions	Que l'élève en difficulté trouve sa place dans l'activité collective	Connaissance de l'élève et de ses difficultés
REPRESENTAMEN : un élève dessine en marge des autres		

UE 8 – 29'20 – Bilan terminal (classe entière)		
PREOCCUPATIONS	ATTENTES	REFERENTIEL
Que tous les élèves de la classe sachent ce qui a été réalisé et la démarche mise en place	Que les élèves participants partagent et verbalisent leur expérience et leur démarche	Utilisation d'une démarche standardisée lors d'ateliers
REPRESENTAMEN : tous les élèves sont réunis au coin regroupement		