



HAL
open science

Favoriser l'autonomie et l'entraide grâce au travail de groupe

Rachel Guilleminot

► **To cite this version:**

Rachel Guilleminot. Favoriser l'autonomie et l'entraide grâce au travail de groupe. Education. 2017. dumas-01701801

HAL Id: dumas-01701801

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01701801>

Submitted on 6 Feb 2018

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

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

Université de Rouen Normandie
ESPE – Académie de Rouen
Master « Métier de l'enseignement, de
l'éducation et de la formation »

MENTION 2

ANNÉE 2016 – 2017

GUILLEMINOT Rachel

*Favoriser l'autonomie et l'entraide
grâce au travail de groupe*

Sous la direction de : **Stéphanie BERNARD**

Université de Rouen Normandie
ESPE – Académie de Rouen
Master « Métier de l'enseignement, de
l'éducation et de la formation »

MENTION 2
ANNÉE 2016 – 2017

GUILLEMINOT Rachel

*Favoriser l'autonomie et l'entraide
grâce au travail de groupe*

Sous la direction de : **Stéphanie BERNARD**

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),

Nom, Prénom : *GUILLEMINOT Rachel*

Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen

N° étudiant : *21203617*

Année universitaire : *2016 - 2017*

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : *Mont - Saint - Aignan*

Le : *04 - 05 - 2017*

Signature :



Résumé

Les courants pédagogiques actuels mettent en avant l'importance du travail de groupe dans la formation des élèves en tant que membres de la société et futurs citoyens. Dans leur vie professionnelle future, les élèves seront amenés à collaborer. Aussi, c'est une forme d'apprentissage qui doit être prise en charge par l'école. A travers ce mémoire, j'ai tenté d'amener mes élèves à apprendre à s'entraider tout en développant leur autonomie grâce à la mise en place d'une organisation de classe spécifique inspirée de l'œuvre littéraire *Harry Potter*. Si les résultats n'ont été qu'en partie concluants, ils restent encourageants en vue d'une amélioration d'un système que je conserverai dans les années à venir.

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Stéphanie Bernard, pour le soutien dont elle a fait preuve à mon égard. Ses conseils m'ont été précieux et son enthousiasme face à mon projet initial m'a permis de conserver ma motivation tout au long de l'année.

Je remercie également ma tutrice terrain, Mme Angélique Simon, pour son aide sur la mise au point de la séquence qui a permis la mise en place de ce projet.

Enfin, j'adresse mes remerciements à mon conjoint, Julien, qui m'a accompagnée dans mes interrogations tout au long de ce projet et a pris le temps de relire et corriger ce mémoire.

Sommaire

Introduction.....	1
1. Démarche d'observation et définition des critères observés.....	5
2. Observation et analyse	16
3. Quels avantages et quelles limites à l'organisation de classe par maisons ?	39
Conclusion.....	46
Bibliographie.....	49
Sitographie	49
Annexes.....	51

Introduction

Point de départ

Faire travailler les élèves en groupe est une nécessité en cours d'anglais, car la langue est un outil qui existe pour servir l'interaction entre les personnes. Les modalités de travail en groupe sont diverses : en binômes, en îlots, parfois même en groupe classe, surtout dans le cadre de projets. Cependant, en temps que professeure débutante, j'ai vite été confrontée à la question de la constitution des groupes : faire travailler les élèves à plusieurs, oui, mais dans quelles conditions ? Pour quelles activités ? Faut-il que les groupes soient toujours réunis, comme l'implique une disposition de classe en îlots ?

Le travail de groupe dans une classe de collège repose beaucoup sur les conditions matérielles. Dans mon cas, en début d'année, former des îlots n'était pas une possibilité car je partage mes deux salles avec des collègues qui ne souhaitaient pas passer aux îlots. Depuis, l'une d'entre elle a changé d'avis et je me retrouve donc avec deux dispositions totalement différentes selon le jour de la semaine et ce, pour toutes mes classes : des tables en îlots les lundis et mercredis, et en double U les jeudis. On voit donc que dans ces conditions, il m'aurait été difficile de mettre en place des îlots bonifiés tels que proposés par Marie Rivoire et bien qu'ils soient recommandés par de nombreux collègues. J'ai moi-même eu l'occasion d'observer ce système lors de mon stage d'observation en première année de MEEF. J'en suis ressortie avec un sentiment mitigé : en effet, si la participation est assez remarquable dans ce type d'organisation, la compétition entre élèves est exacerbée, et j'ai quelques réserves à ce propos en ce qui concerne les élèves en décrochage scolaire.

En l'absence d'îlots, et n'ayant pas la volonté de passer du temps à chaque heure à déplacer les tables, j'avais besoin de mettre en place un système mobile. Celui-ci devait me permettre de faire travailler les élèves en groupes malgré la disposition en double U, qui si elle se prête à la communication, ne facilite pas le travail à trois ou quatre. Ma démarche étant expérimentale, l'élaboration de mon système de groupes précède l'aboutissement de ma recherche : aussi, ma démarche s'inscrit dans une adaptation régulière de mon système, au fur et à mesure de l'avancée de ma recherche, ce qui me permettra de confronter mes hypothèses à l'épreuve du terrain, point par point.

J'ai choisi, pour instaurer mes groupes, de faire travailler mes deux classes de 4^{ème} sur une séquence centrée sur Harry Potter. Mes classes sont divisées en quatre maison, soit six élèves pour chaque groupe. J'ai choisi ce découpage dans la mesure où j'avais 24 élèves, ce qui était parfaitement équilibré, et aussi parce qu'ainsi, je pouvais harmoniser la répartition des élèves, que ce soit en termes de niveaux ou de caractères. En effet, j'avais dans l'idée d'encourager l'entraide : il me fallait donc éviter à tout prix que les élèves au sein

d'un groupe soient de niveau trop similaire, et être sûre que les élèves que j'envisageais dans un rôle de tuteur soient prêts à se prêter à l'exercice, indépendamment de leur niveau qui n'est pour moi pas le seul indicateur de leur capacité à aider leurs camarades.

Il s'est vite avéré que le travail à six élèves par groupe n'était pas propice à la participation de tous. Dans la mesure où j'avais prévu de pouvoir diviser mes groupes en deux, je me suis vite adaptée en systématisant le travail à trois plutôt qu'à six pour les activités de groupe, les élèves étant mobiles au sein de leur maison. Après trois semaines de flottement, nous sommes arrivés à des modalités de travail en groupe qui sont connues des élèves et rapides à mettre en place. En effet, en double U, les élèves ne mettent plus qu'une minute pour passer du travail individuel au travail de groupe, ce que je considère comme une réussite quand on sait la confusion qui règne parfois dans ces moments de transition. Maintenant qu'une de mes salles est disposée en îlot, les élèves y sont installés par groupe de trois. Je les ai laissés se répartir comme ils le souhaitaient tant que les maisons n'étaient pas mélangées. En respectant cette règle, des changements postérieurs étaient possibles.

Quels buts pour cette organisation de classe expérimentale ?

Comme beaucoup de professeurs, je souhaiterais enseigner à mes élèves le travail en équipe, auquel ils seront confrontés dans leur vie d'adulte. J'évalue le travail de groupe sur trois critères :

- son efficacité : les élèves sont-ils capables de se répartir correctement le travail, ou voit-on un ou deux élèves se répartir les tâches pendant que les autres attendent ?
- sa sérénité : même dans les cas où les groupes correspondent à des groupes d'affinité, les relations de travail ne sont pas toujours les meilleures. Les élèves doivent apprendre que les relations amicales et les relations de travail ne sont pas les mêmes et ne reposent pas sur les mêmes exigences.
- la prise en compte des forces et des faiblesses de chacun : je différencie ce critère de l'efficacité puisque je souhaite amener mes élèves à une entraide constante. L'évaluation par compétence montre que deux élèves, même ayant de très bons résultats, n'auront jamais exactement la même maîtrise d'une compétence précise. Tous ont donc le potentiel d'aider leur camarades même si certains se retrouveront plus souvent dans cette position.

Je voudrais par ailleurs encourager l'autonomie des élèves dans leur travail et dans leurs apprentissages. Pour ce faire, mon seul système de groupe ne suffira pas : il me faut développer des outils que je donnerai aux élèves. Ma question sera donc de savoir si ces

outils dépendront du système de groupe où s'ils fonctionneront indépendamment, permettant ainsi leur transférabilité au travail individuel. J'espère des retombées positives sur la motivation, surtout pour les élèves en décrochage scolaire.

Problématique

Ma question centrale porte sur les effets que peut avoir cette organisation de classe nouvelle, bien qu'inspirée des îlots bonifiés, sur la motivation, l'autonomie et la capacité à travailler en groupe des élèves. Comment se servir de cet outil pour apaiser l'esprit de compétition des élèves et les recentrer sur ce qui nous importe au premier lieu, c'est-à-dire les apprentissages et non la note, qui n'est qu'un produit dérivé de l'évaluation ? Comment enseigner l'autonomie et le travail de groupe, compétences qui dépassent le cadre du seul cours d'anglais ?

Par ailleurs, une question me semble poser problème en ce que deux de mes objectifs peuvent paraître contradictoires : est-ce que pousser les élèves à l'entraide ne sera pas, pour certains, un frein à l'autonomie ? Si les élèves ayant les meilleurs résultats n'auront sans doute pas de mal à atteindre ces deux objectifs, qu'en est-il des élèves en difficulté ? Favoriser l'entraide ne serait-il pas, dans leur cas, un simple transfert du professeur aux camarades pour les questions et les points d'incompréhension ? Si c'est valorisant et bénéfique pour leurs camarades, cela peut les priver de toute une dimension d'autonomisation dont ils ont autant, sinon plus besoin que les autres. Comment faire pour dépasser cette contradiction ?

Plan

Dans une première partie, je proposerai à partir de mes recherches une définition et une analyse de ce que je désigne par « travail de groupe », « autonomie » et « savoir-vivre » dans le cadre de mon projet. L'autonomie est à mettre en question : il n'est pas question de mettre les élèves seuls face à un manuel et de les laisser se débrouiller sans aucune aide. Qu'est-ce qu'être autonome pour des adolescents de 13 et 14 ans ? Quelle position doit adopter l'enseignant pour les encourager vers l'autonomie ? Le travail de groupe, qui peut sembler facile à définir, est également polysémique : parle-t-on de travail à trois ou quatre individus, d'un projet de classe, de travail collaboratif ? Après avoir éclairci ces termes, je définirai ma démarche pour l'apprentissage du travail de groupe et de l'autonomie.

Par la suite, je présenterai mes observations suite aux expérimentations menées en classe. Je les confronterai à mes hypothèses initiales, pour récapituler les points qui

correspondaient à mes attentes et ce qui au contraire, ne s'est pas déroulé comme prévu. J'analyserai ces résultats pour tenter de comprendre pourquoi de telles différences ont surgi.

Enfin, je proposerai des pistes pour améliorer ma démarche pédagogique au cours des années qui suivront. Je déterminerai notamment si ce système d'organisation de classe est conservable dans l'idée ou s'il convient de le remodeler en profondeur pour permettre aux élèves un apprentissage serein du travail de groupe et de l'autonomie.

Démarche

Après avoir mis en place les règles de base du fonctionnement de la classe par maisons, je mènerai une observation du comportement des élèves au cours des travaux de groupes à l'aide de grilles individuelles reposant sur les trois critères exposés ci-dessus. Ces trois critères pourront être subdivisés en catégories plus compréhensibles pour les élèves : par exemple, « j'attends mon tour pour parler » ou encore « je suis poli avec mes camarades ». Ces grilles seront connues des élèves et donneront lieu à une évaluation régulière. Ce volet de l'évaluation pourra être réalisé par les élèves en auto-évaluation : se mettent-ils au travail d'eux-mêmes, parce que leurs camarades le leur disent, ou bien les autres leur reprochent-ils de faire le minimum ?

1. Démarche d'observation et définition des critères observés

1.1. Démarche d'observation

Afin de mener à bien une observation aussi complète que possible sur les trois critères que j'ai définis précédemment, j'ai décidé d'avoir recours à l'auto-évaluation. Il m'est en effet plus facile de demander aux élèves d'évaluer eux-mêmes leur travail et leur comportement général. Je ne suis intervenue pour rectifier cette évaluation que dans les cas où le manque de lucidité ou d'honnêteté de l'élève est flagrant et/ou constaté au cours du travail en question. Cela me permet d'évaluer toute la classe plutôt que de me concentrer sur un groupe plus réduit.

Les élèves savent que cette auto-évaluation qu'ils réalisent leur rapporte des points de maison. Si je n'ai besoin d'apporter aucun rectificatif à l'auto-évaluation des trois élèves formant un îlot, alors la maison gagne 1 point. Chaque activité peut rapporter jusqu'à 5 points, les critères pris en compte étant variables mais toujours en lien avec le respect de la consigne, l'aboutissement du travail par rapport au temps initialement alloué ou encore la prise en compte de l'évaluation par les pairs lorsqu'elle est mise en place. Je cherche avant tout à maintenir le lien entre activité et critère d'auto-évaluation. On voit cependant comment un élève qui n'aurait pas fait son travail mais s'auto-évaluerait en conséquence peut tout de même obtenir 1 point sur l'activité. Cela me permet de donner du poids à ce processus, pour que les élèves s'y attèlent le plus sérieusement possible.

1.2. Grilles d'observation

Les grilles d'évaluation mises à disposition des élèves se devaient d'être claires et aussi ancrées dans l'activité en question que possible. Le but est de donner aux élèves les outils pour s'évaluer efficacement, mais aussi rapidement : le processus ne doit pas empiéter sur leur temps d'apprentissage.

Si mes critères d'observation initiaux sont au nombre de trois, j'ai rapidement senti le besoin de doubler le critère de l'autonomie. A mon sens, la capacité des élèves à comprendre précisément ce qui est attendu d'eux et la réalisation de la tâche en elle-même sont deux choses différentes. Les exigences ne sont pas les mêmes. S'il paraît difficile de réaliser correctement une activité sans en avoir compris la consigne, on constate souvent que certains élèves savent ce qu'ils sont censés faire mais ne savent pas utiliser les outils nécessaires, voire ne comprennent pas de quels outils, précisément, ils ont besoin. Un exemple pour illustrer mon propos : mettons un court exercice de rédaction où les élèves doivent dire ce qu'ils ont déjà fait ou jamais fait. Une liste d'activités diverses leur est

proposée. L'élève qui ne sait pas utiliser l'aspect HAVE + V – EN pourrait conjuguer tous les verbes au participe passé et oublier l'auxiliaire have, ou encore confondre participe passé et prétérit dans le cas des verbes irréguliers. Celui qui ne sait pas de quel outil il a besoin pourra utiliser le prétérit simple : il n'aura pas compris l'implicite de la consigne, mais d'un point de vue purement pragmatique, il peut réaliser la tâche sans l'outil HAVE + V – EN et aura donc répondu à la consigne.

Mes deux premières catégories sont donc l'autonomie et l'efficacité. Pour l'autonomie, j'ai choisi de me focaliser sur la capacité de l'élève à comprendre ce qu'il devait faire et à se mettre au travail, avec ou sans l'aide de ses camarades et du professeur. Pour l'efficacité, l'évaluation porte sur l'aboutissement du travail au terme du temps consacré à l'activité ainsi que sur la répartition du travail entre les membres du groupes : est-ce que tout le monde a travaillé équitablement ? Notons au passage que je n'attends pas des élèves qu'ils fournissent tous exactement la même quantité de travail, mais plutôt qu'ils se répartissent le travail en fonction des forces et des faiblesses de chacun pour aboutir à un temps de travail sensiblement identique pour tous.

Les deux critères suivants portent sur les rapports sociaux qu'entretiennent les élèves entre eux : l'entraide d'une part, le respect d'autre part. Je les ai séparés après avoir constaté que certains élèves ne trouvaient pas contradictoire d'expliquer des points difficiles à des camarades tout en les regardant de haut ou en ayant des mots désagréables. J'ai défini trois niveaux pour entraide : l'absence d'entraide, que l'élève la demande ou la fournisse ; la demande d'aide ; et enfin la capacité à fournir une aide à ses camarades. Ayant face à moi un public adolescent, j'ai choisi de graduer le critère de respect avec d'abord l'absence de respect (insultes, moqueries, mêmes présentées comme des plaisanteries), ensuite le respect mutuel (caduc si l'un des membres du groupe a un comportement inacceptable), et enfin le respect en toutes circonstances (ne pas répondre face à un comportement inacceptable et en référer au professeur au besoin).

En complément des grilles d'évaluation en tant que telles, j'ai réalisé un système de code allant de 1 à 3, du mieux au moins bien réussi. Les élèves sont chargés de s'attribuer un numéro pour chaque catégorie. Le descriptif des catégories est systématiquement vidéoprojeté au tableau, pour permettre aux élèves de s'y référer aussi souvent que nécessaire. Ils reportent ensuite leurs numéros sur une fiche dont voici le modèle :

Nom		Prénom		Maison
A :	B :	C :	D :	

Les lettres correspondent aux quatre catégories données aux élèves, dans l'ordre : autonomie, efficacité, entraide et respect.

Donner seulement trois choix aux élèves pour chaque critère peut paraître artificiel voire réducteur. J'ai essayé de rendre chaque choix possible le plus précis possible. Ce modèle demeure néanmoins perfectible et pourrait gagner à bénéficier d'une ou deux nuances supplémentaires. Il faudrait alors donner un peu plus de temps aux élèves pour prendre connaissance des critères et faire en sorte que ces derniers soient les plus brefs possibles pour que les élèves ne s'y perdent pas au fil de la lecture. Etant parvenue à établir trois degrés clairs de réussite pour chaque catégorie, j'ai préféré conserver ce modèle, sans pour autant m'interdire de le faire évoluer si j'étais amenée à le réutiliser dans les années futures.

Chaque grille est unique en ce qui concerne l'autonomie et l'efficacité : j'ai à chaque fois modifié les items afin de m'assurer qu'ils soient les plus clairs possibles au regard de la consigne donnée pour chaque activité. En voici un exemple, tiré de la première observation menée :

Autonomie dans le travail	Je suis capable de décider moi-même de ce qu'il faut que je fasse et de me mettre au travail seul(e).	Une fois que je sais ce que je dois faire, je me mets au travail tout(e) seul(e).	J'ai besoin d'être rappelé à l'ordre sans arrêt par mon professeur ou mes camarades.
Efficacité	Je fais mon travail correctement puis je vais aider mes camarades avec ce qu'il leur reste à faire.	Je fais mon travail correctement puis j'attends que les autres aient fini.	J'attends que mes camarades aient fini pour qu'ils m'aident, sans rien faire en attendant.
Entraide	Je suis capable de proposer de l'aide à mes camarades et je sais moi-même demander de l'aide quand j'en ai besoin.	Je suis capable de demander de l'aide à mes camarades quand j'en ai besoin.	Je ne demande pas d'aide.
Savoir-vivre	Je suis toujours respectueux avec mes camarades et s'il y a des problèmes de comportement, j'en parle au professeur.	Je respecte mes camarades tant qu'ils en font de même avec moi.	Je suis désagréable voire impoli(e) avec mes camarades.

Les grilles suivantes figureront dans la seconde partie de ce mémoire.

1.3. Travail de groupe

1.3.1. Définition

J'entends par travail de groupe non seulement les travaux qui sont faits à plusieurs, mais aussi les moments dédiés après un travail individuel où les élèves peuvent partager et se corriger mutuellement avant la correction « par le professeur ».

Le travail de groupe peut prendre plusieurs formes : on a d'abord le travail de groupe habituel, qui consiste à donner une seule tâche à plusieurs élèves qui travaillent ensemble et rendent une production commune. Dans ce type de configuration, on a souvent une tâche qui pourrait être effectuée par une seule personne si le temps alloué était plus conséquent.

Ce n'est pas la nature de la tâche qui amène au travail de groupe, mais simplement la volonté du professeur ou les contraintes temporelles. C'est cette forme de travail de groupe qui pourra amener certains élèves à s'atteler à la tâche en soupirant et en demandant s'ils ne peuvent pas plutôt travailler seuls, considérant leurs camarades comme des poids avec lesquels ils doivent composer plutôt que comme une aide appréciable.

Par opposition, le travail collaboratif implique par essence de travailler ensemble. Le type de tâche demandé nécessite une forme d'entraide au sein du groupe. C'est par exemple le cas dans les activités avec déficit d'information : chaque élève dispose d'informations différentes et tous doivent se poser mutuellement des questions pour parvenir à disposer tous de toutes les informations une fois l'activité terminée. Si ce type d'activité peut s'avérer plus difficile à mettre en place, il donne plus de sens aux groupes. C'est un terrain propice aux activités ludiques.

Alain Baudrit s'intéresse à la formation des groupes dans un article sur l'apprentissage collaboratif :

« Tout d'abord, les groupes collaboratifs doivent être représentatifs d'une certaine hétérogénéité (Johnson & Johnson, 1980). C'est-à-dire qu'ils sont constitués de filles et de garçons, de divers niveaux scolaires, appartenant à des milieux sociaux différents, parfois même issus de cultures ou d'ethnies distinctes. Ce type de composition a pour vocation de dynamiser les échanges entre élèves, de rendre les groupes les plus interactifs possibles. » (Alain Baudrit, 2005)

Le collège Lucie Aubrac d'Isneauville est composé d'une population plus homogène socialement que beaucoup d'autres collèges. De plus, je ne disposais pas d'information relative à la situation de mes élèves à ce propos, ni du point de vue culturel. Au moment de constituer mes groupes, je me suis donc basée sur une hétérogénéité de genre, de niveau scolaire et quand il me fallait un critère de décision supplémentaire, sur la propension des élèves à prendre ou non la parole pour défendre leurs opinions. Ce dernier critère est évidemment subjectif et sujet à évolution au cours de l'année scolaire (tout comme, on l'espère, le niveau scolaire).

1.3.2. Mise en place d'un système de groupes

J'ai choisi de faire travailler mes élèves par groupe dans la mesure où ma discipline me semble l'exiger : la langue est un outil de communication. Toute situation de communication implique au minimum deux personnes, que la communication soit directe ou différée (lettre, émission de télévision...). La seule exception pourrait être les écrits à soi-même (journal intime) mais ils restent marginaux. Si constituer des groupes fixes n'était pas

un impératif, donner régulièrement aux élèves la possibilité de travailler à plusieurs était inévitable.

Mes deux classes de 4^{ème} comptant chacune 24 élèves, j'ai d'abord choisi de les diviser en quatre maisons, me basant sur un élément culturel connu des élèves : les maisons dans *Harry Potter* et par extension dans les public schools. La séquence au cours de laquelle les groupes ont été mis en place (voir annexe) a été l'occasion de donner une dimension culturelle mais aussi ludique à ce projet : les élèves ont en effet créé leur propre maison et choisi leurs symboles.

Suite au réaménagement de la salle pour passer à un positionnement en îlots, chaque maison a été scindée en deux îlots pour des raisons pratiques d'abord mais aussi de mise au travail. Les travaux réalisés pendant la séquence de mise en place des groupes m'ont en effet permis de constater que des groupes de six élèves étaient trop propice aux bavardages et à une répartition inéquitable du travail.

Dans chaque maison ont été désignés par les élèves eux-mêmes un préfet, garant du respect des règles de savoir-vivre dans la maison, et un tuteur, chargé d'aider ses camarades en cas de difficulté. Le tuteur a notamment le droit de se lever une fois son travail individuel terminé, sans demander d'autorisation, s'il souhaite aider un membre de sa maison.

J'ai également mis en place un système de points bonus amenant une note, en m'inspirant librement de *Travailler en îlots bonifiés* (Marie Rivoire, 2012). Contrairement au système des îlots bonifiés, j'ai souhaité un système uniquement basé sur le positif : les sanctions que je dois parfois attribuer restent toujours individuelles et n'ont aucune incidence sur la note de groupe. La note intervient une fois qu'une maison atteint vingt points : tous les membres de la maison se voient alors attribuer une note de travail de groupe de vingt sur vingt. Si une maison atteint cet objectif mais pas les autres, ces dernières n'ont tout simplement pas de note. Les compteurs ne sont jamais remis à zéro. Dans l'hypothèse où une maison aurait quarante points et la seconde seize, la première aurait bénéficié de deux notes bonus de vingt sur vingt tandis que la seconde n'aurait aucune note de travail de groupe.

1.4. Définition du critère d'autonomie

Pour définir ce critère, je m'appuie sur les travaux de Philippe Meirieu, qui m'ont fait gagner un temps précieux en ce qui concerne le regard que je porte sur l'autonomie des élèves.

Dans un premier temps, Meirieu différencie la « débrouillardise » de ce qu'il entend être la véritable autonomie :

« [O]n découvre que, en réalité, ce n'est pas l'autonomie qui est développée mais bien plutôt quelque chose comme la débrouillardise. En fait, ce qui est vraiment formé à l'école c'est la capacité à s'en tirer le mieux possible avec le moins d'efforts possible, à faire semblant d'écouter plutôt que d'être vraiment attentif, à interpréter ce que le maître veut qu'on dise plutôt qu'à comprendre réellement ce qu'il dit, à échapper à la punition quand on n'a pas fait son travail, à ne pas se faire interroger quand on n'a pas appris sa leçon, etc. Ainsi se construisent d'étranges mais efficaces attitudes qui permettent d'apparaître bon élève plutôt que l'être vraiment [...]... Une fois acquises, ces attitudes permettront de choisir correctement ses langues et ses sections, de calculer au mieux les investissements minima pour parvenir à ses fins personnelles. » (Meirieu, 2017)

Il est frappant de constater la corrélation entre cette façon de se « débrouiller » à l'école pour finalement quitter le système scolaire en considérant s'en être « sorti ». On est ici dans une stratégie d'évitement. Or, l'école ne devrait pas être vécue comme un parcours d'obstacle dont on sort diplômé si on n'a pas abandonné en route : ce doit être un lieu de formation des individus, pas un endroit où ils sont testés voire mis en difficulté en permanence. On comprend donc la nécessité de développer une véritable autonomie face aux apprentissages : si les élèves ne comprennent ni pourquoi ni comment ils sont censés apprendre quelque chose, pourquoi le vivraient-ils autrement que comme une épreuve ?

Meirieu explicite ensuite un problème fondamental auquel nous sommes confrontés en tant qu'enseignants, lorsque nous supposons que les élèves sont autonomes :

« [L]'autonomie n'est pas un don. C'est quelque chose comme la capacité de comprendre et de maîtriser les situations dans lesquelles on est inséré, la capacité de "faire face". Et, cette capacité s'acquiert à travers des apprentissages que l'école doit mettre en place. Mais, trop souvent, sur ce sujet, [...] nous parlons dans le vague : nous en restons aux vœux pieux et aux bons sentiments. Or, ici, plus que dans aucun autre domaine, il nous faut être concrets, dire précisément de quoi nous parlons. J'attends de cet élève qu'il soit autonome : est-ce que je peux nommer, décrire précisément le comportement que je cherche à développer chez lui? » (Meirieu, 2017)

Dans cette partie, je tâcherai de définir précisément ce que j'attends des élèves pour considérer qu'ils sont autonomes. D'une manière générale, si je considère qu'ils doivent être « acteurs » de leurs apprentissages comme préconisé dans le CECRL, je n'attends par exemple pas d'eux qu'ils soient capables de prendre en notes un cours en langue étrangère à un niveau 4^{ème}, sans que la trace écrite ne figure au tableau.

A l'aide du même document que précédemment, j'ai sélectionné les objectifs qui me paraissaient les plus pertinents pour le niveau visé :

« Être autonome c'est être capable de lire et de comprendre des consignes [...]

- Être autonome c'est être capable de se fixer un objectif, de prendre les moyens pour y parvenir et d'évaluer le résultat [...]
- Être autonome c'est être capable de surmonter une difficulté et pas seulement par le recours à l'adulte, mais aussi en revenant en arrière, cherchant le renseignement au bon endroit, consultant un document ou un dictionnaire [...]
- Être autonome c'est être capable de mener une recherche, de faire un brouillon, de le relire avec cette distance que permet la critique, de le reprendre, de l'amender [...]
- Être autonome c'est être capable d'apprendre et de savoir quand on sait [...]
- Être autonome c'est être capable de se déplacer dans la classe, chercher un renseignement ou un document [...] sans avoir à demander d'autorisation mais sans déranger le travail de ses camarades [...] » (Meirieu, 2017)

On voit que plusieurs dimensions de l'autonomie se dessinent. D'abord, l'autonomie face au travail : l'élève comprend-il ce qu'il doit faire ? On parle ici non seulement de la finalité de la tâche mais aussi de toutes les étapes qu'elle implique, et qui ne seront pas forcément les mêmes pour tous les individus : un élève aura peut-être besoin de retravailler une compétence encore fragile pour mener à bien la tâche demandée alors que son voisin la maîtrisera déjà et aura donc besoin d'un peu moins de temps. Cela ne remet pas en cause l'autonomie du premier pour autant. Cette dimension de l'autonomie implique également la capacité de l'élève à s'auto-évaluer.

Ensuite, on a l'autonomie de l'élève par rapport aux ressources qui sont mises à sa disposition. Quel professeur n'a jamais été surpris de voir que des élèves nés après l'an 2000 ne savent pas nécessairement se servir d'un ordinateur, ni d'internet ? Comme pour tous les outils, que ce soit les dictionnaires ou encore les fiches d'aide diverses que peut mettre le professeur à disposition, c'est un usage qui n'est pas inné et qui doit donc s'apprendre. Le lien entre manipulation des outils et autonomie est d'ailleurs frappant en ce qui concerne l'informatique : ce n'est pas lorsque le professeur explique que l'élève comprend et retient comment fonctionne un navigateur internet ou n'importe quel autre logiciel. Pour parvenir à ce stade, l'élève a besoin de faire les choses par lui-même. Au terme de son apprentissage, non seulement l'élève sera en mesure d'utiliser les logiciels courants, mais il saura aussi où chercher les ressources pour apprendre à utiliser des outils plus pointus sans l'aide d'une tierce personne assise à côté de lui, simplement parce qu'on lui aura appris à rechercher la marche à suivre sur internet. On pourra donc considérer l'élève comme autonome face à l'outil informatique.

Enfin, l'autonomie telle que décrite par Meirieu suppose l'apprentissage du savoir-vivre dans le cadre de la salle de classe. Il s'agit de trouver un juste milieu, défini par des règles connues des élèves (et pourquoi pas conçues par eux ?) entre la possibilité de communiquer et de se déplacer dans la salle à des fins d'apprentissage, sans déranger les

autres pour autant. Si cette dimension de l'autonomie est souvent développée dans le primaire, on remarque qu'elle tend à disparaître dans le secondaire au profit de règles plus strictes en ce qui concerne les déplacements en classe. Certains collègues justifieront peut-être cet état de fait par les classes plus chargées, ou encore les plages horaires compartimentées qui ne permettent pas de tolérer la moindre perte de temps. On voit par conséquent des élèves demander systématiquement la permission au professeur pour aller jeter quelque chose dans la corbeille, quitte à le déranger alors qu'il s'entretenait avec un élève confronté à une difficulté. Il faudrait au contraire s'appuyer sur cet apprentissage entamé à l'école primaire, le consolider et le poursuivre pour, justement, favoriser un fonctionnement de classe plus fluide et plus serein, moins basé sur la sanction et plus sur la responsabilisation des élèves. C'est également pour instaurer cette sérénité qu'un travail sur le savoir-vivre est nécessaire.

1.5. Définition du critère de savoir-vivre

Le dictionnaire Larousse en ligne donne la définition suivante du savoir-vivre : « Connaissance et pratique des règles de la politesse, des usages du monde. » La politesse, quant à elle, est décrite comme telle : « Ensemble des usages sociaux régissant les comportements des gens les uns envers les autres ». On peut donc en conclure que dans le cadre de ce travail, le savoir-vivre est le degré de capacité des élèves à interagir les uns avec les autres ainsi qu'avec le professeur en respectant des règles sociales destinées à maintenir une bonne cohésion de groupe et à éviter les conflits.

Cette définition du savoir-vivre, au sein de l'école, vient s'inscrire dans un cadre plus large : celui de l'apprentissage de la citoyenneté. Le site gouvernemental Eduscol nous donne quelques axes pour définir plus précisément cet apprentissage de la citoyenneté. Depuis le 23 juin 2016, un « parcours citoyen » a été mis en place :

« Le parcours citoyen de l'élève est inscrit dans le projet global de formation de l'élève. Il s'adresse à des citoyens en devenir qui prennent progressivement conscience de leurs droits, de leurs devoirs et de leurs responsabilités. Adossé à l'ensemble des enseignements, en particulier l'enseignement moral et civique, l'éducation aux médias et à l'information, et participant du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le parcours citoyen concourt à la transmission des valeurs et principes de la République et de la vie dans les sociétés démocratiques.

Le parcours citoyen met en cohérence la formation de l'élève sur le temps long de sa scolarité, du primaire au secondaire, mais aussi sur l'ensemble des temps éducatifs de l'élève, scolaire, périscolaire et extra-scolaire. » (Eduscol, 2017)

Si le parcours citoyen aborde des problématiques très larges telle que la laïcité ou l'égalité homme-femme, il insiste aussi sur la nécessité pour les élèves d'apprendre à vivre et à travailler ensemble, quelles que soient leurs différences. Cette idée s'inscrit naturellement dans les principes républicains d'Égalité et de Fraternité.

Eduscol propose plusieurs définitions de l'apprentissage de la citoyenneté, parmi lesquelles celle-ci, rédigée « dans le cadre des accords franco-anglais de Paris et de la déclaration d'intention franco-écossaise dans le domaine de la coopération éducative et de la formation » :

« L'apprentissage de la citoyenneté apporte aux élèves une sensibilisation, des connaissances et le savoir-faire nécessaires pour jouer un rôle dans la société aux niveaux local, national et international. Il en fait des citoyens informés et responsables, conscients de leurs droits et de leurs devoirs. Il les incite à participer à la vie de l'école, du quartier et de la cité. Il les initie à l'économie, aux institutions et aux valeurs démocratiques. Il leur inculque le respect de la différence, sur le plan national, religieux et culturel et développe leur capacité de réflexion et leur aptitude à l'expression. » (eduscol, 2009)

Cette définition nous permet de prendre pleinement la mesure de l'importance de l'apprentissage en groupe : c'est à travers ce type de structure, très réduite et codifiée, que les élèves vont pouvoir apprendre, étape par étape, à réfléchir et travailler en société plutôt qu'individuellement. Pour devenir des citoyens accomplis, ils vont devoir accepter que leur avis puisse être refusé au profit de celui d'une autre personne, et faire des compromis acceptables pour l'ensemble du groupe. Ainsi, le cadre réglementaire du groupe va finalement refléter celui de la société dans laquelle nous vivons.

Pour favoriser cet apprentissage, j'ai fait le choix, peut-être arbitraire, de constituer les groupes plutôt que de laisser les élèves s'associer librement. Il m'a en effet semblé que s'il était plus difficile de forcer des élèves qui ne l'auraient pas souhaité à travailler ensemble, cette façon de faire serait plus pertinente dans le cadre de l'apprentissage de la citoyenneté, où les individus doivent être capables de vivre et collaborer en dépit de leurs différences et de leurs affinités.

Le savoir-vivre est un terme qui recouvre dans mon travail deux critères : l'entraide et le respect. Si les élèves n'ont pas reçu de règlement en bonne et due forme concernant la manière dont ils sont censés se comporter en groupe, ils savent néanmoins ce qui est attendu d'eux au travers des trois degrés de réussite possible pour les deux critères qui constituent le savoir-vivre.

Les trois degrés de réussite possible pour l'entraide sont les suivants :

- l'élève ne demande jamais d'aide, ni n'en propose à ses camarades ; une fois réparti, le travail est compartimenté entre les élèves et il n'y a pas d'échanges
- l'élève demande de l'aide mais n'en propose pas à ses camarades : il est capable d'identifier les éléments qui lui posent problème et cherche une solution en posant la question à ses camarades, et si nécessaire au professeur
- l'élève demande de l'aide si besoin et est également en mesure de répondre à certaines questions de ses camarades : l'apprentissage est alors réellement coopératif

L'entraide pourra également être mise en œuvre entre îlots d'une même maison à travers des activités d'évaluation par les pairs. Ce type d'activité, plus guidé, permet aux élèves de se conseiller de manière plus efficace pendant l'activité, mais également, si le guidage s'avère formateur, pour les activités qui suivront. Le but de ces activités d'évaluation est double : donner des clefs aux élèves pour s'entraider, mais aussi pour mieux auto-évaluer leur propre production ensuite.

En ce qui concerne le respect, j'ai d'abord donné les trois degrés de réussite possible ci-dessous :

- je ne respecte pas mes camarades
- je respecte mes camarades tant que le respect est mutuel
- je respecte toujours mes camarades

Si les élèves ont su s'auto-évaluer à partir de ces trois critères, beaucoup d'entre eux se positionnant sur le degré moyen, ce critère a un défaut majeur : il ne définit pas ce qu'est le respect et peut donner lieu à des confusions. Certains élèves s'échangent parfois des insultes comme s'il s'agissait de noms affectueux entre amis. Ce n'est pas un comportement acceptable en classe et mes grilles ne l'explicitent pas. Il me faut donc les éclaircir, chose que j'ai commencé à faire à l'oral à partir de ma deuxième observation, et à l'écrit à partir de la troisième. On arrive aux trois degrés de réussite suivants :

- je ne respecte pas mes camarades : j'utilise parfois des mots déplacés (même en plaisantant) et/ou je soupire quand on s'adresse à moi et/ou je m'énerve quand un de mes camarades ne comprend pas.
- je respecte mes camarades tant que le respect est mutuel : si quelqu'un se comporte de manière déplacée envers moi, je m'énerve et/ou j'adopte le même type de comportement que cette personne.
- je respecte toujours mes camarades : je reste calme et poli en toute circonstance et si quelqu'un se comporte de manière déplacée envers moi,

j'en parle au préfet (élève désigné élu responsable de la discipline au sein d'une maison) et au professeur.

Je laisse les élèves libres de juger s'ils souhaitent que les problèmes de comportements soient réglés par leur préfet, donc sans intervention extérieure au groupe, ou s'ils préfèrent directement en discuter avec moi. Je n'ai établi aucune règle à ce propos, dans le cas où un élève isolé rencontrerait des problèmes avec l'ensemble de son groupe.

2. Observation et analyse

2.1. Progressivité de la démarche d'expérimentation

Ce mémoire s'inscrit dans une démarche d'expérimentation. Toutes les observations effectuées en classe ne se sont pas toujours faites dans les mêmes conditions, avec une progressivité des outils apportés aux élèves au fur et à mesure des activités proposées. Pour la première activité, les élèves savaient simplement qu'ils devaient travailler en groupe en respectant les règles propres au fonctionnement en maison. Les critères d'observation ne leur ont été communiqués qu'a posteriori, sans possibilité pour eux de revenir sur ce qu'ils avaient fait. Par la suite, des grilles d'évaluation par les pairs ou d'auto-évaluation leur ont été proposées. Ces outils sont à prendre en compte dans l'analyse qui sera faite des résultats observés.

Les conditions de réalisation de la tâche donnée sont également importantes. Certaines activités ont été réalisées en classe, d'autres à la maison. Le temps alloué pour chacune de ces activités n'est pas toujours le même.

2.2. Présentation des classes observées

J'observerai deux classes que je désignerai par la suite classe 1 et classe 2. Il s'agit de deux classes de 4ème.

La classe 1 forme un groupe dynamique, et l'ambiance de classe est en général très bonne. Il existe quelques conflits entre élèves mais ces accrochages restent ponctuels et n'empêchent pas une cohésion de groupe très correcte. La moitié du groupe suit les cours de latin proposés par l'établissement.

Bien que certains élèves dans la classe bénéficient d'un PAP, aucun AESH n'est présent. Les PAP sont mis en place pour des raisons très diverses :

- une élève, dont les résultats scolaires sont par ailleurs excellents, a été opérée pour une tumeur au cerveau en 6^{ème} et éprouve depuis des difficultés de mémorisation. Elle n'est pas en mesure d'affronter une double tâche.
- une autre élève est concernée par une lenteur de mémorisation dont l'origine n'est pas précisée dans le document communiqué à l'équipe pédagogique.

Outre les PAP, certains élèves bénéficient d'une attention particulière :

- deux élèves sont concernés par un retard et des lacunes cumulées au fur et à mesure des années scolaires. Ces deux garçons sont de bonne volonté et

persistent à faire le travail demandé mais les échecs s'accumulant, l'équipe craint un décrochage scolaire.

- une élève présente des signes de dépression et un manque de confiance en elle très problématique.
- une dernière élève, enfin, est suivie plus pour ses difficultés dans ses rapports sociaux. C'est une élève très silencieuse qui se retrouve souvent seule pour les travaux de groupes si le professeur n'est pas là pour forcer son intégration.

Pour terminer, la classe compte un élève ayant sauté une classe. C'est un garçon très intelligent, conscient de l'être et très fier. La différence de maturité avec ses camarades plus âgés peut poser problème.

La classe 2 est un groupe plus délicat. Le groupe apparaît moins soudé avec parfois des problèmes relationnels pour lesquels l'équipe pédagogique a dû intervenir (insultes et moqueries). C'est une classe bavarde où l'ambiance de travail est loin d'être optimale, pour reprendre le ressenti exprimé par les délégués eux-mêmes lors des deux premiers conseils de classe.

Les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats n'aident pas spontanément leurs camarades, contrairement à ce que j'ai pu constater dans la classe 1.

La classe 2 compte beaucoup d'élèves en grande difficulté. Une AESH est présente dans cette classe. Au début de l'année, elle suivait officiellement un élève hyperactif (sous traitement), et officieusement un élève soupçonné d'autisme et un autre atteint d'un problème cérébral entraînant des difficultés de lecture, d'écriture et une lenteur de mémorisation. En cours d'année, l'élève soupçonné d'autisme a vu son droit à un suivi par un AESH validé par la MDPH : l'AESH déjà présente le suit donc désormais de manière officielle. Dans le même temps, suite à un différent avec les parents du troisième élève concerné, l'établissement a convenu avec l'AESH qu'elle ne s'occuperait plus de cet élève dans la mesure où les parents ne permettent pas à leur fils de bénéficier des nombreuses aides auxquelles il peut prétendre, comme l'utilisation d'un ordinateur ou d'un scanner portable.

En dehors des cas encadrés par un PAP, d'autres élèves sont concernés par des difficultés importantes :

- un élève en refus scolaire total, qui a déjà été exclu (exclusion internée).
- un élève soupçonné de phobie scolaire (nombreuses absences et maux de ventre récurrents sans diagnostic malgré la consultation d'un médecin par la famille), mais peu soutenu par l'équipe pédagogique dans la mesure où il se montre très désagréable envers ses camarades de manière récurrente.

- une élève placée en famille d'accueil. Elle est arrivée dans le collège en cours de 5^{ème} avec d'importantes lacunes scolaires, qui perdurent. L'intégration au groupe classe est un échec. En cours, elle reste souriante mais se tient en retrait. Il semblerait qu'un projet professionnel en cours d'élaboration ait évité le décrochage complet.

2.3. Première observation

2.3.1. Description de l'activité menée

La première activité de groupe que j'ai observée en suivant le protocole d'auto-évaluation que je me suis fixé constituait la première étape de tâche finale d'une de mes séquences. L'objectif culturel de cette séquence était le XIX^{ème} siècle dans le monde anglophone : les élèves étaient confrontés à des faits historiques comme la révolution industrielle en Grande Bretagne ou encore l'esclavage aux Etats-Unis. Ils ont également pu étudier deux grandes figures de ce siècle : la reine Victoria et le président Abraham Lincoln.

La première étape de cette tâche finale était un travail de compréhension écrite : chaque groupe disposait d'un document textuel, parfois accompagné d'une carte ou d'une illustration, en rapport avec un thème choisi par le groupe. Les thèmes proposés étaient les suivants :

- Londres au XIX^{ème} siècle
- La guerre de sécession
- Les workhouses
- L'esclavage
- L'empire britannique

Chaque document était accompagné d'un questionnaire afin de guider les élèves dans le repérage des éléments les plus importants. Après avoir répondu à ce questionnaire à la maison, les membres de chaque groupe devaient mettre en commun leurs réponses, compléter et corriger au besoin, puis réaliser un résumé du document sur lequel ils avaient travaillé, en dix à quinze lignes. En dehors du temps de préparation pour répondre aux questions, les élèves ont eu une séance complète pour réaliser cette activité, soit environ 40 minutes une fois le rituel effectué et la consigne donnée. Les travaux devaient être compilés pour réaliser un livret mis à disposition dans la salle de cours, mais cette activité n'ayant pas été une réussite pour des raisons que je détaillerai après, le livret n'a finalement pas vu le jour.

2.3.2. Barème d'auto-évaluation

Voici la grille d'auto-évaluation présentée aux élèves à la fin de cette séance.

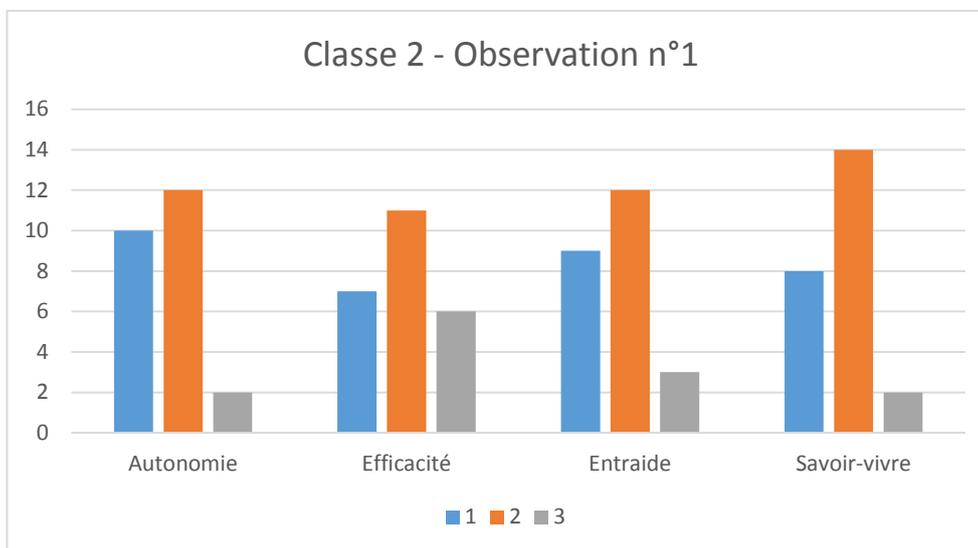
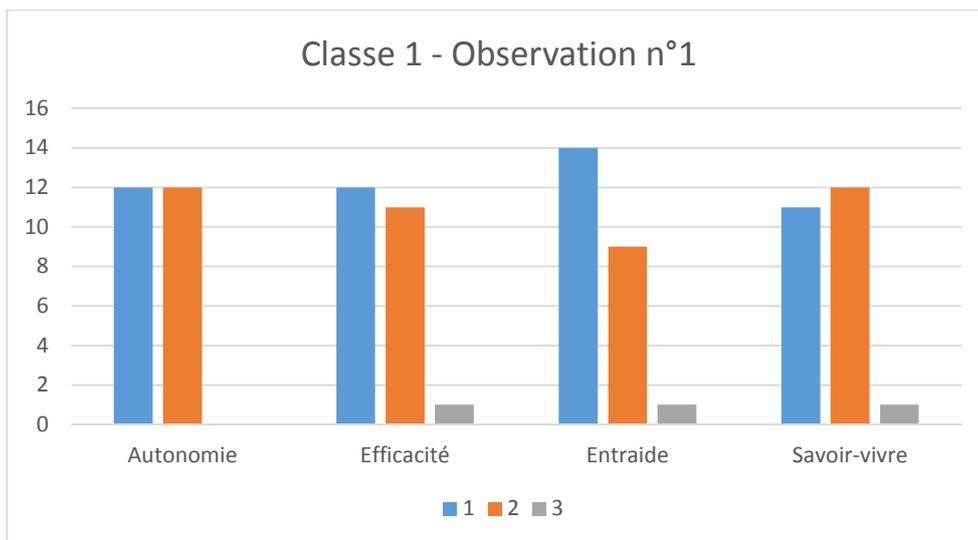
Autonomie dans le travail	Je suis capable de décider moi-même de ce qu'il faut que je fasse et de me mettre au travail seul(e).	Une fois que je sais ce que je dois faire, je me mets au travail tout(e) seul(e).	J'ai besoin d'être rappelé à l'ordre sans arrêt par mon professeur ou mes camarades.
Efficacité	Je fais mon travail correctement puis je vais aider mes camarades avec ce qu'il leur reste à faire.	Je fais mon travail correctement puis j'attends que les autres aient fini.	J'attends que mes camarades aient fini pour qu'ils m'aident, sans rien faire en attendant.
Entraide	Je suis capable de proposer de l'aide à mes camarades et je sais moi-même demander de l'aide quand j'en ai besoin.	Je suis capable de demander de l'aide à mes camarades quand j'en ai besoin.	Je ne demande pas d'aide.
Savoir-vivre	Je suis toujours respectueux avec mes camarades et s'il y a des problèmes de comportement, j'en parle au professeur.	Je respecte mes camarades tant qu'ils en font de même avec moi.	Je suis désagréable voire impoli(e) avec mes camarades.

Pour rappel, les élèves n'avaient pas été prévenus qu'ils seraient évalués de la sorte. Ils ont cependant tous rendu une auto-évaluation, à laquelle je n'ai eu besoin d'apporter que peu de rectifications. Ces changements par rapport à l'auto-évaluation des élèves ont eu lieu uniquement sur le critère d'autonomie, pour des élèves qui posaient des questions auxquelles les réponses avaient été apportées pendant la consigne, et dans savoir-vivre, pour les cas où j'avais dû intervenir sur le vocabulaire fleuri mais où les élèves se considéraient néanmoins comme respectueux les uns des autres.

En ce qui concerne l'autonomie, le décalage entre l'évaluation apportée par les élèves et ce que j'ai moi-même constaté est sans doute dû à la formulation des trois degrés de réussite, qui n'évoquent pas explicitement la bonne compréhension de la consigne ni l'attention que lui ont ou non porté les élèves. De plus, les élèves devaient travailler en groupe alors qu'ils n'en avaient pas encore l'habitude. Ils se sont montrés très bavards dès le départ et il m'a été difficile de donner ma consigne dans le calme. Son manque de clarté n'a pas aidé et j'ai décidé pour les activités qui suivraient de toujours donner une consigne écrite en plus de la consigne orale (en plus d'un éventuel barème pour les activités notées).

2.3.3. Tableaux récapitulatifs

Etant donné que j'observe deux classes d'un même niveau sur les mêmes activités, je les désigne arbitrairement comme classe 1 et classe 2 afin de différencier les observations et analyses quand il y a lieu.

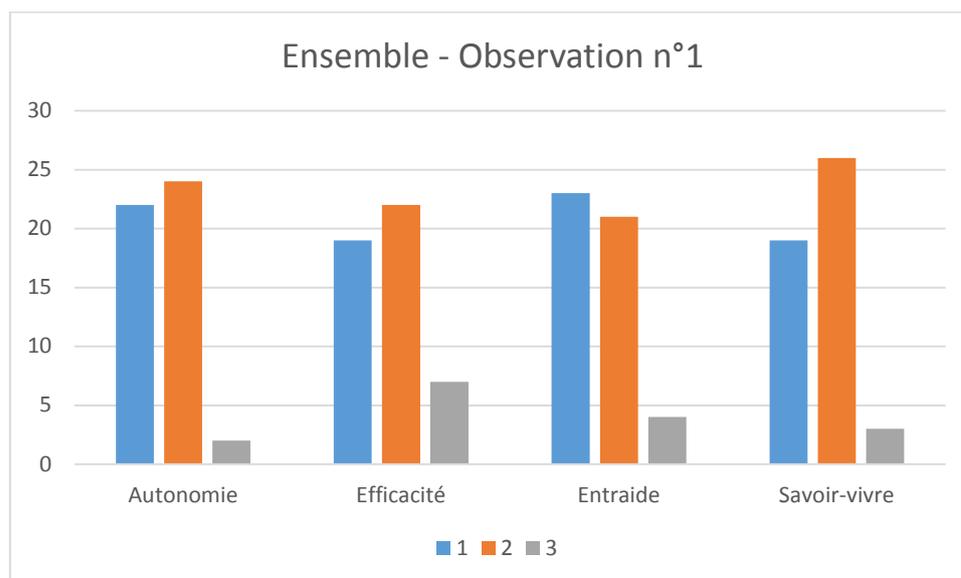


On peut déjà remarquer une disparité notable entre le regard qu'ont sur leur travail les élèves de la classe 1 et ceux de la classe 2. Là où il n'y a presque pas d'évaluation au degré 3 de réussite en classe 1, il y en a 13 en classe 2 (tous critères confondus). Précisons par ailleurs que l'évaluation au degré 3 de savoir-vivre en classe 1 n'a pas été faite par l'élève concerné lui-même : il s'agit d'un rectificatif apporté par mes soins pour vocabulaire inapproprié.

Deux conclusions possibles : soit les élèves de classe 1 étaient mieux préparés à l'activité et l'ont mieux réussie, soit leur auto-évaluation reflète une plus grande confiance en leur capacités et en leur travail que les élèves de la classe 2. Au cours de l'observation, j'ai ressenti que la consigne posait plus de problème en classe 2 qu'en classe 1. Il m'a fallu la réexpliquer et reformuler plusieurs fois, et l'attention des élèves était moindre par rapport à ce qui s'est passé en classe 1. Ces reformulations ont pris du temps, et les élèves n'ont pas pu paufiner leur production autant qu'ils l'auraient voulu. La classe 1 compte de surcroît plus

d'élèves en confiance par rapport à leur niveau en anglais que la classe 2 (je parle ici bien de confiance et non de réussite ou de difficulté objective).

Intéressons-nous maintenant aux résultats des deux groupes réunis afin d'avoir un regard plus objectif sur l'activité en elle-même plutôt que ses conditions matérielles et humaines, variables d'un groupe à l'autre.



On constate que c'est l'efficacité qui semble poser le plus de problèmes aux élèves. 7 élèves sur 48 se déclarent passifs vis-à-vis de leur travail et attendent en cas de difficulté. Plus de la moitié des élèves ne fait que son travail puis attend le reste du groupe sans rien faire ensuite. Cette attitude s'est parfois reflétée sur les productions : beaucoup d'entre elles ont été terminées juste dans les temps, sans possibilité pour les élèves de se relire. Certaines n'ont pas atteint la longueur demandée.

Ce manque d'efficacité a deux causes : d'abord, la consigne, qui n'était visiblement pas claire, et ensuite, le manque d'entraînement au travail de groupe. J'ai observé plusieurs groupes dont tous les membres avaient bien préparé le document qu'ils étaient censés résumer, et qui auraient donc dû avoir toutes les clefs en main pour réussir l'activité. Parmi eux, certains n'ont pourtant pas terminé leur production parce qu'ils n'arrivaient pas à se mettre d'accord sur ce qu'ils devaient écrire sur la feuille qu'ils rendaient et qu'ils ont perdu trop de temps.

Le critère d'autonomie pose problème sur cette activité parce que la nuance entre le premier et le deuxième degré n'est pas assez explicite. Ma question était de savoir si au sein du groupe, l'élève avait lui-même décidé de ce qu'il devait faire ou s'il avait attendu que les

autres lui confient une tâche. C'est ce qui explique le décalage entre le sentiment d'autonomie de la majorité des élèves et leur perplexité face à la consigne. Ce critère sera à expliciter pour les observations suivantes afin de permettre une analyse plus fine.

Point positif : les élèves se disent presque tous en mesure de demander de l'aide lorsqu'ils sont face à une difficulté. Sur les quatre qui disent ne jamais demander d'aide, trois sont en grande difficulté scolaire. L'équipe pédagogique a été avertie à leur sujet d'un risque de décrochage. Les chiffres n'ont donc rien d'étonnant. Cet exemple montre que cette grille d'observation peut permettre de repérer certains élèves en situation de renoncement face à une activité. En début d'année, face à une classe qu'on connaît encore mal, cela pourrait se révéler utile. Cependant, tous les élèves en difficulté sont loin de se décrire comme tels, ce n'est donc pas suffisant pour établir un réel diagnostic.

Le savoir-vivre, enfin, ne semble pas être une difficulté majeure sauf dans deux groupes (un dans chaque classe). Dans la classe 1, les relations sont très tendues entre un garçon arrivé d'un autre établissement en début d'année et ses camarades de groupes. Il y a parfois des insultes et les échanges sont difficiles. Sur cette première observation, après être intervenue pour une insulte, le garçon en question a voulu s'isoler du reste du groupe pour faire le travail seul, ce qui n'était pas possible dans la mesure où la consigne indiquait clairement que les trois membres d'un groupe devaient rendre exactement la même production (chacun sur sa feuille afin de conserver une trace écrite de son travail). J'ai donc dû le réintégrer au groupe, ce qui a relancé le conflit et m'a amenée à modifier l'évaluation d'un des membres de ce groupe pour attribuer 3 en savoir-vivre. J'ai par la suite tenté de modifier les deux groupes au sein de cette maison, mais la tâche est difficile d'une part à cause de l'individualisme de cet élève dans le travail, de l'autre à cause du rôle reconnu par ses pairs dans lequel il s'est enfermé : celui d'un garçon qui parle beaucoup, fort, perturbe les cours et n'écoute pas ses camarades. Bien que son comportement se soit grandement amélioré depuis le début de l'année, l'attitude de ses camarades vis-à-vis de lui reste la même.

Dans la classe 2, un élève en refus scolaire a décidé de ne pas du tout participer au travail de groupe. Malgré les interventions de son AESH et les miennes, rien n'a pu le décider. Ses camarades sont venus me voir en fin de cours pour me rapporter la situation (je ne suis évidemment pas restée avec lui toute la séance et je n'ai donc pas pu voir ou entendre tout ce qui s'est dit dans le groupe). Contrairement à l'élève de l'autre classe, je n'ai malheureusement pas vu de changement depuis.

2.4. Deuxième observation

2.4.1. Description de l'activité menée

Cette deuxième activité observée était cette fois une tâche intermédiaire à visée d'évaluation formative. Par îlot, les élèves devaient réaliser un poster pour promouvoir un moyen de transport alternatif et respectueux de l'environnement. Les objectifs étaient linguistiques et pragmatiques : les élèves étaient-ils en mesure de remobiliser les verbes nominalisés (verbes + -ing) pour rédiger un slogan, et trouvaient-ils de bons arguments pour défendre l'utilisation du moyen de transport qu'ils avaient choisi plutôt que celui de la voiture ? Précisons que des choix plus fantaisistes étaient autorisés puisque ceux-ci rendaient l'activité plus ludique sans compromettre la possibilité d'atteindre les objectifs fixés. Ainsi, certains groupes ont choisi de se rendre à l'école « en lion » ou « en girafe », entre autres..

Après avoir donné la consigne et les critères précis, les élèves ont débuté l'activité en classe mais disposaient de quelques jours pour terminer leur poster. Le cours se déroulait un lundi : c'est une information importante pour comprendre la suite. Comme tous mes îlots comptent précisément trois élèves, je leur ai donné la consigne suivante : ce jour-là, l'un d'entre eux allait remmener le poster chez lui. Même si nous n'avions pas cours le lendemain ensemble, il ne fallait pas oublier de ramener le poster pour le donner à un deuxième camarade du groupe, qui allait le remmener chez lui le mardi, puis respecter le même schéma pour que le troisième membre du groupe puisse avoir le poster le mercredi et finalement me le rendre le jeudi. J'avais évidemment une marge de tolérance aux retards dans le cadre des absences justifiées, même si elles n'avaient pas lieu sur mon cours, et j'ai dû accorder un délai au groupe de la classe 2 dont fait partie l'élève en refus scolaire et suivi par une AESH mentionné en fin de partie précédente. Il avait en effet perdu le poster et je n'ai pas souhaité pénaliser tout le groupe. Un autre groupe de la même classe, pour une raison que je n'ai pas comprise, a considéré le travail comme « optionnel » (sic) et ne l'a pas rendu. En dehors de ces deux cas, les élèves ont respecté le délai et l'organisation proposée, et tous les groupes concernés par une absence justifiée n'ont pas forcément demandé de délai supplémentaire, signe que la solidarité fonctionne plutôt bien.

L'activité ne se terminait pas avec le rendu des posters : en effet, plutôt que de me donner directement leurs travaux comme ils s'attendaient à le faire, les élèves ont dû s'échanger leurs posters entre groupes d'une même maison afin de procéder à une évaluation par leurs pairs. Cette évaluation a été faite à partir d'une grille rappelant les objectifs précis et les degrés possibles de réussite, ainsi que les documents que les élèves avaient possibilité d'aller consulter pour améliorer leurs travaux. Les élèves ont été informés

que les points de maison ne seraient attribués qu'une fois qu'ils auraient pu apporter les corrections recommandées par leurs camarades à leur poster. Cette grille d'évaluation (voir annexe) m'a ainsi permis de donner un cadre beaucoup plus précis à l'entraide au sein des maisons.

Les points de maison étaient attribués en fonction de l'aboutissement du travail mais aussi de la prise en compte de l'évaluation effectuée par l'autre groupe de la maison.

2.4.2. Barème d'auto-évaluation

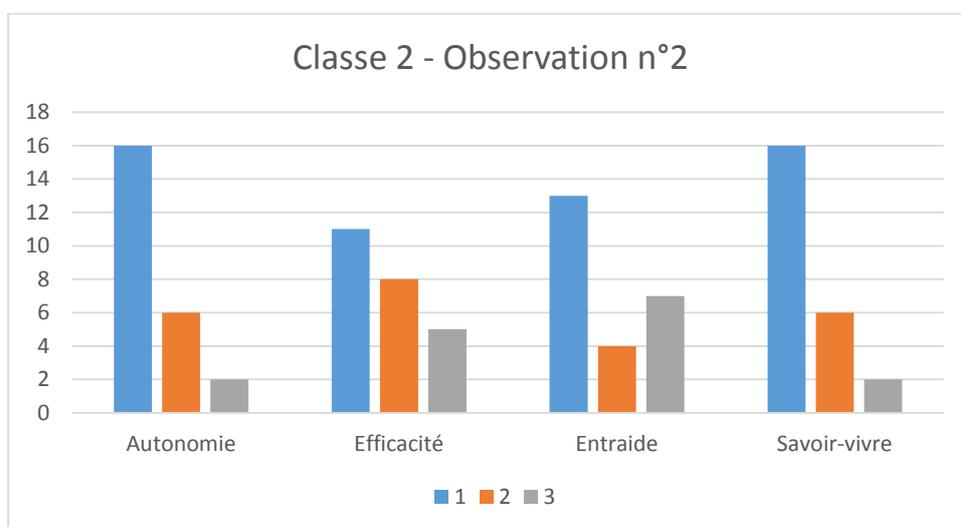
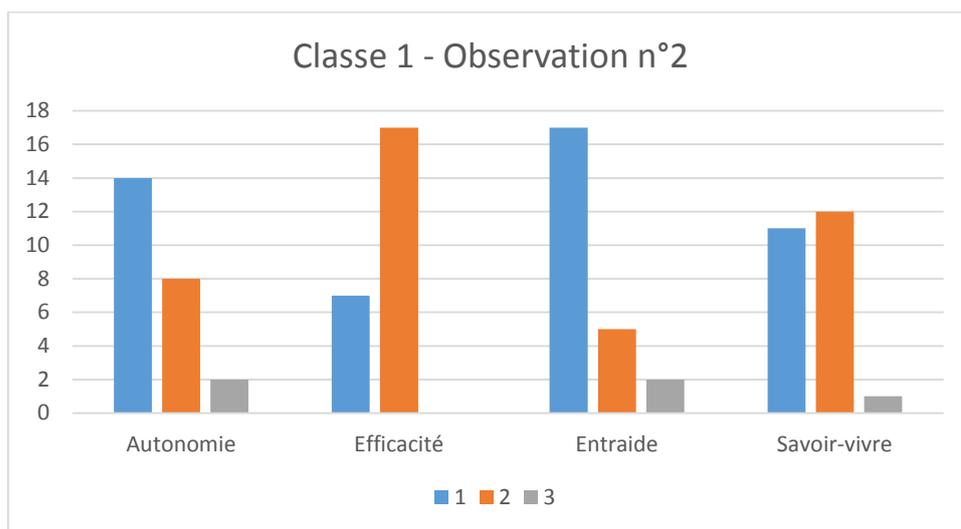
La grille d'auto-évaluation ci-dessous a été donnée aux élèves au terme du travail de correction des posters, juste avant qu'ils ne me soient rendus.

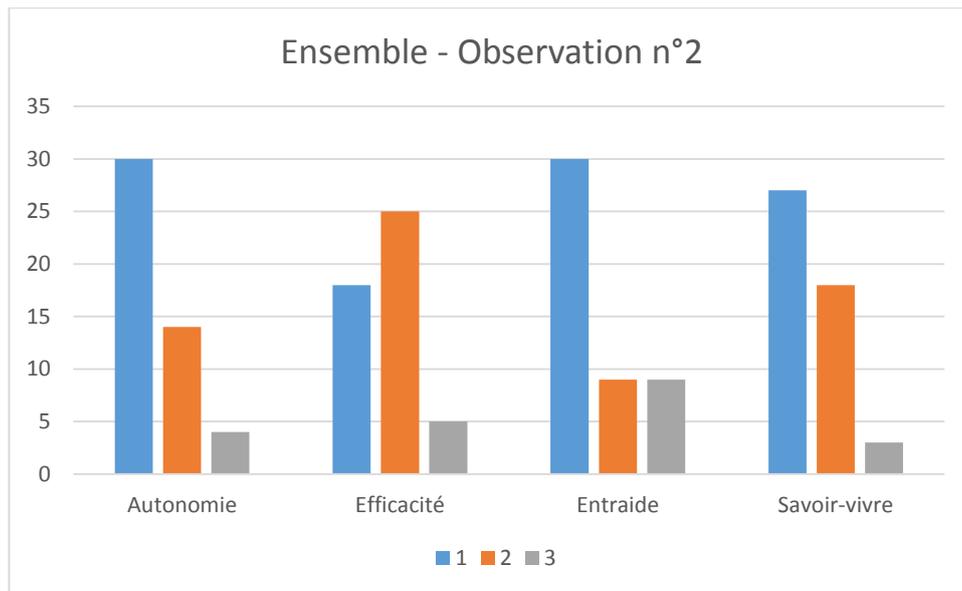
Autonomie dans le travail A	Je suis capable de décider moi-même de ce qu'il faut que je fasse et de me mettre au travail seul(e). 1	Une fois que je sais ce que je dois faire, je me mets au travail tout(e) seul(e). 2	J'ai besoin d'être rappelé à l'ordre sans arrêt par mon professeur ou mes camarades. 3
Efficacité B	J'ai participé à répartir le travail équitablement et j'ai fait mon travail dans les temps. Le poster a circulé comme il le devait. 1	Un autre membre du groupe a décidé de ce que je devais faire et j'ai fait mon travail comme demandé. 2	Un autre membre du groupe a décidé de ce que je devais faire mais je n'ai pas fait mon travail/j'étais en retard. 3
Entraide C	Je suis capable de proposer de l'aide à mes camarades et je sais moi-même demander de l'aide quand j'en ai besoin. 1	Je suis capable de demander de l'aide à mes camarades quand j'en ai besoin. 2	Je ne demande pas d'aide. 3
Savoir-vivre D	Je suis toujours respectueux avec mes camarades et s'il y a des problèmes de comportement, j'en parle au professeur. 1	Je respecte mes camarades tant qu'ils en font de même avec moi. 2	Je suis désagréable voire impoli(e) avec mes camarades (je leur coupe la parole / je soupire / je lève les yeux au ciel quand ils parlent / je les insulte...) 3

Il convient de préciser que suite à un oubli de matériel, j'ai dû réécrire cette grille de mémoire au tableau. Si tout les éléments de cette grilles ont été mentionnés à l'oral en français pour que tout le monde comprenne, l'intégralité de ce barème ne figurait pas tel quel au tableau.

2.4.3. Tableaux récapitulatifs

Sur cette activité, les conditions matérielles et temporelles étaient très similaires dans les deux classes. Les différences exprimées par les résultats de l'auto-évaluation dépendent directement des personnalités composant le groupe classe et des choix qu'ils ont effectué, plutôt que du temps alloué pour l'activité ou de la clarté de la consigne comme cela avait pu être le cas sur la première activité observée.





De nouveau, on observe une certaine disparité entre les deux classes, mis à part pour le critère d'autonomie.

En classe 1, les résultats pour le critère de savoir-vivre sont strictement les mêmes que ceux observés sur la première activité. Je n'ai néanmoins pas eu d'intervention à faire au sein des groupes. Les conflits sont mieux gérés par les groupes mais les auto-évaluations montrent bien que les tensions sont toujours là. En classe 2, le nombre d'évaluation à 1 pour le savoir-vivre a sensiblement augmenté : si les problèmes n'ont pas disparu, les élèves se sont forcés à travailler ensemble dans le calme pour ensuite venir me faire part des problèmes en fin de cours. Cela a permis d'éviter des conflits ouverts. Dans les deux classes, il a fallu rappeler les moyens que les élèves avaient à leur disposition pour trancher en cas de désaccord : vote et décision du préfet (élu par le groupe) en cas d'égalité. Contrairement à ce qui s'était passé pour l'activité précédente, aucun élève n'est venu me voir pour se plaindre d'un camarade qui n'aurait « rien fait ».

Si dans les deux classes, les résultats pour le critère d'entraide est en nette progression, on note qu'il y a plus d'élèves qui disent faire leur part du travail entièrement seul : c'est d'abord dû à la nature de la tâche puisque les élèves ont travaillé chez eux, chacun leur tour, sur le support. Sur cette activité, le travail a été divisé efficacement et une majorité de groupes a confié une tâche précise à chacun de ses membres : trouver un slogan, rédiger les quelques phrases demandées et s'occuper de la présentation générale. Cette répartition, encouragée par la consigne, a permis à certains groupes de rendre le travail en avance alors même que le délai était relativement court, mais il n'a pas favorisé

l'entraide au sens où les élèves n'ont pas consulté leurs camarades pendant qu'ils réalisaient leur tâches respectives.

Cette répartition finalement très fermée des tâches à effectuer s'exprime également dans les résultats pour le critère d'efficacité. Un nombre important d'élèves s'est senti en position d'exécutant : le travail demandé est fait, ni plus ni moins. Quelques élèves dirigent le groupe : pour 16 groupes au total, 18 élèves ont eu l'impression de participer à la répartition des tâches. On a donc bien un schéma de direction – exécution sur cette activité, peut-être un peu moins marqué en classe 2 qu'en classe 1. Ceci explique la légère baisse d'évaluation au niveau 1 et 3 pour ce critère. En dehors de cela, les résultats sont stagnants sur ce critère.

Pour le critère d'autonomie, les résultats sont plus contrastés d'une observation à l'autre. Les auto-évaluations au niveau 1 sont en nette progression, mais dans le même temps, on constate qu'il y a plus d'élèves considérant devoir être rappelés à l'ordre pour se mettre au travail qu'il n'y en avait pour la première activité. Les tableaux montrent que les élèves de la classe 2 se sentent légèrement plus sûrs d'eux que ceux de la classe 1 lorsqu'il s'agit de déterminer ce qu'ils doivent faire, mais la qualité des travaux rendus dans chaque classe a montré que ce ressenti n'était pas forcément en adéquation avec la capacité réelle à répondre à la consigne. Ce ressenti marque un renversement par rapport à ce qui avait été constaté en première observation. On peut supposer que le décalage entre ressenti et résultats réels ont amené certains élèves à revoir le jugement qu'ils portent a priori sur leur travail.

Pour conclure sur cette deuxième observation, on voit que l'évolution est globalement positive mais disparate selon les critères : l'efficacité n'a pas beaucoup changé. Les résultats sont très fortement influencés par la nature de l'activité, ce qui se confirmera sur la troisième observation.

2.5. Troisième observation

2.5.1. Description de l'activité menée

Cette activité est la tâche finale de la séquence présentée lors de la deuxième observation. Les élèves étaient chargés, en groupe, de rédiger un discours de prévention routière qu'ils présenteraient ensuite devant la classe. Chaque groupe devait représenter une association de prévention. Les groupes avaient le choix d'un thème, les problématiques n'étant pas exactement les mêmes : prévention auprès des automobilistes, des cyclistes,

des piétons ou des motards. L'observation porte uniquement sur la préparation à l'écrit du discours, la tâche finale elle-même étant un écrit oralisé pour lequel une observation de groupe n'aurait été que peu pertinente.

Sur cette activité, les élèves disposaient d'une consigne écrite comportant une liste des éléments exigés au sein du discours. La voici :

Make a speech

AS A MEMBER OF A SAFETY ASSOCIATION, PREPARE A SPEECH THAT YOU WILL DELIVER IN SCHOOLS.

1. Get ready

a. In groups, choose your prevention association:

- cycling safety
- driving safety
- motorcycling safety
- pedestrian safety

b. Find facts about your topic (use the internet, ask an adult...)

2. Write your speech

a. Give facts or examples. e.g. *Not putting on your seat-belt is dangerous.*

b. Say what people often or sometimes do. e.g. *Cyclists sometimes forget their helmets.*

c. Write a conclusion (one sentence is enough).

3. Deliver your speech

a. Divide the speech into three different parts.

b. Speak in turn. You must all speak.

Afin de m'assurer que tous les groupes aient bien compris la consigne et qu'ils disposent d'assez de contenu factuel sur lequel appuyer leur discours le jour de leur passage, j'ai précisé cette consigne, en français, au moment de donner les devoirs à faire à la maison. Chaque élève avait pour mission de trouver cinq faits ou statistiques (des exemples ont été donnés en français) et cinq exemples de comportements souvent adoptés par le public que les groupes avaient choisi de cibler. En choisissant cette organisation, je souhaitais m'assurer qu'absolument tous les membres du groupes soient en mesure de participer activement à l'activité, même les élèves en très grande difficulté face à l'anglais. Si cela ne s'est pas montré concluant face aux élèves en refus total, d'autres se sont sentis rassurés et ont pu contribuer au travail de leur groupe. En classe 2, cela a notamment permis de désamorcer un conflit qui avait éclaté au sein d'un groupe lors de l'annonce de la tâche finale.

Après la mise en commun au sein des groupes lors de la séance suivante, les élèves devaient passer à la rédaction. Pour m'assurer que tout le monde aurait une trace écrite de ce qui était fait au cours de la séance, j'ai annoncé que chaque élève devait recopier le discours sur sa propre feuille ou sur son cahier.

2.5.2. Barème d'auto-évaluation

Les élèves ont consulté la grille d'auto-évaluation à la fin de la séance où ils ont rédigé leur premier jet. Leurs travaux n'ont pas été ramassés. J'ai préféré les photographier

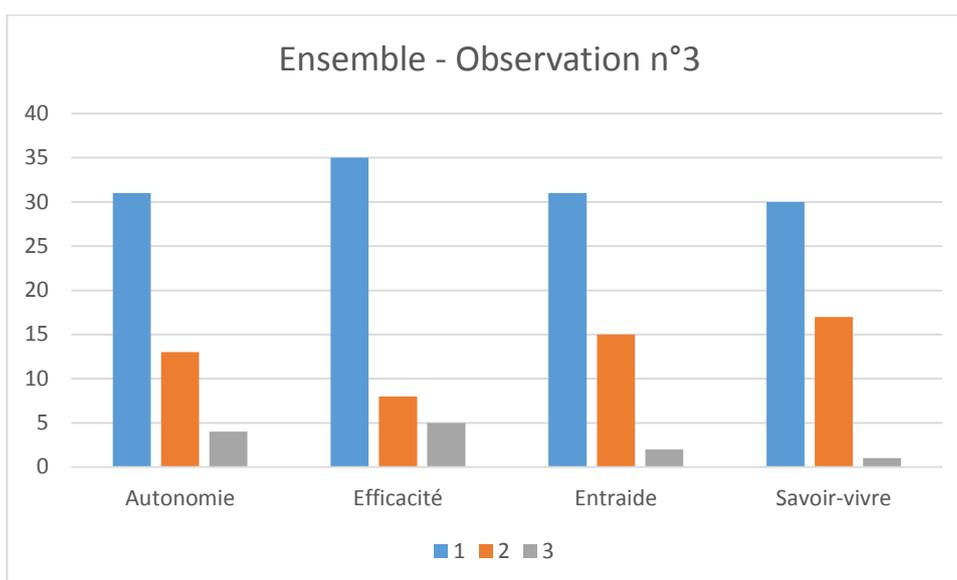
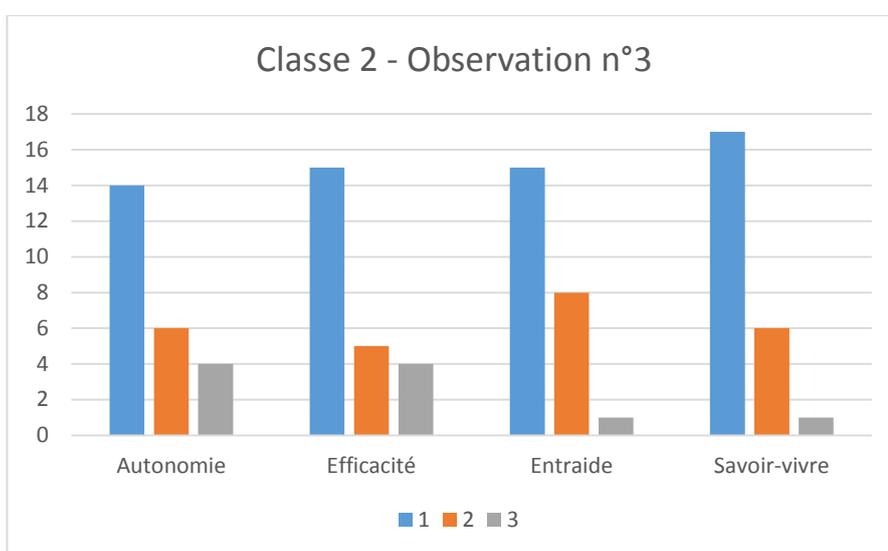
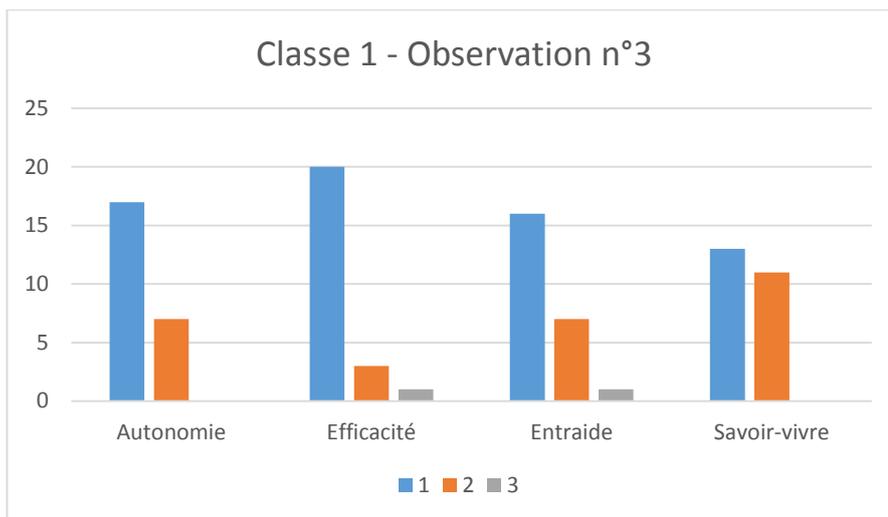
pour avoir une idée du travail réalisé en classe, mais les élèves ont conservé leur copie et étaient encouragés à y apporter des corrections avant le passage à l'oral.

Autonomie dans le travail A	J'ai fait des recherches et j'ai pris des notes en anglais pour gagner du temps pendant la rédaction. 1	J'ai fait des recherches (internet, questions aux adultes de mon entourage...) mais passer à l'anglais était difficile ensuite. 2	Je n'ai pas fait le travail de préparation/je n'ai pas compris ce qui était demandé. 3
Efficacité B	J'ai participé activement à la rédaction et le travail demandé a été fini dans les temps. 1	J'ai fait mon travail de préparation/Je ne l'ai pas fait mais j'ai quand même apporté des idées pertinentes avant la rédaction. 2	J'ai besoin d'être rappelé à l'ordre sans arrêt par mon professeur ou mes camarades. 3
Entraide C	Je suis capable de proposer de l'aide à mes camarades et je sais moi-même demander de l'aide quand j'en ai besoin. 1	Je suis capable de demander de l'aide à mes camarades quand j'en ai besoin. 2	Je ne demande pas d'aide. 3
Savoir-vivre D	Je suis toujours respectueux avec mes camarades et s'il y a des problèmes de comportement, j'en parle au professeur. 1	Je respecte mes camarades tant qu'ils en font de même avec moi. 2	Je suis désagréable voire impoli(e) avec mes camarades (je leur coupe la parole / je soupire / je lève les yeux au ciel quand ils parlent / je les insulte...) 3

J'ai fait en sorte que cette grille soit adaptée aux deux dimensions du travail demandé : une partie était à préparer à la maison, individuellement, mais la production rendue au final est un travail de groupe dont la rédaction a été faite en classe. C'est pour cette raison que j'ai choisi d'axer plutôt le critère d'autonomie sur le travail de préparation et l'efficacité sur la rédaction, le temps étant limité mais les ressources théoriquement déjà à disposition pour cette dernière.

2.5.3. Tableaux récapitulatifs

Les conditions de passage à l'oral ont été différentes entre les classes, mais pour le travail de préparation, comme lors de la deuxième observation, le temps, l'heure à laquelle s'est déroulée la séance et le degré de concentration des élèves ont été très similaires dans les deux classes et n'influencent donc pas ou peu les différences observables entre les deux groupes classe.



Commençons par l'élément le plus frappant en classe 1 : le nombre très réduit d'évaluations au niveau 3. Les deux occurrences sont le fait de deux élèves différents, mais

ayant appartenu au même groupe. Ces évaluations n'ont rien d'étonnant car le groupe a mal fonctionné pendant l'activité : la production finale a beau être acceptable, ce groupe a perdu beaucoup de temps et j'ai dû intervenir plusieurs fois pour répéter et éclaircir la consigne. Les élèves m'ont par ailleurs fait savoir qu'ils se sentaient incapables de travailler ensemble (bien que le résultat final semble démontrer le contraire). L'élève le plus confiant face à l'activité dit ne pas avoir aidé ses camarades et l'élève m'ayant le plus souvent appelée ne s'est pas sentie efficace. Les élèves étant libres de modifier les groupes au sein d'une même maison, ce groupe ne s'est plus reformé à la suite de cette activité. Cette expérience aura pourtant montré que dans le cas de ces trois élèves, le fait d'être dans un groupe au sein duquel ils ne se plaisaient pas n'a pas empêché le travail demandé d'être fait dans le respect de la consigne donnée, ce qui est positif.

En classe 2, il y a 10 occurrences d'évaluation au niveau 3 qui sont le fait de six élèves différents. Cette répartition correspond globalement au groupe d'élève en difficulté et/ou en refus de travail, sauf dans le cas d'un élève pour qui j'ai dû rectifier l'évaluation. J'ai en effet constaté au cours de la séance que cet élève, qui participe habituellement beaucoup au cours d'anglais et obtient de très bons résultats, devient passif lors des travaux de groupes si d'autres élèves sont prêts à diriger le groupe à sa place. En conséquence, après cette activité, j'ai décidé de modifier les groupes dans la maison concernée pour échapper à ce cas de figure.

Toujours dans la même classe, j'ai pu constater un progrès surprenant effectué par l'élève suivi par l'AESH, qui auparavant s'auto-évaluait toujours à 3 pour tous les critères. L'ambiance au sein du groupe auquel il appartient était plus détendue, il a respecté la consigne et recopié intégralement le discours. De plus, et même si ce n'est pas reflété par le travail d'observation, il connaissait par cœur son texte le jour du passage à l'oral. S'il ne s'agit pas d'une révolution vis-à-vis du cours d'anglais, c'est une avancée majeure vis-à-vis de ses camarades dont il ne faisait guère cas jusque-là.

Tous les critères observés démontrent une nette progression des élèves depuis la première observation. Plusieurs paramètres l'expliquent : d'abord, la préparation individuelle à la maison, qui était guidée et pouvait se faire en français. Grâce à cela, certains élèves pour qui l'anglais représente un blocage étaient tout de même au travail. Pour les élèves les plus passifs durant les travaux de groupe qui copiaient les phrases construites par leurs camarades, cela donnait plus de sens à la tâche demandée puisque les arguments avancés, s'ils n'étaient pas formulés en anglais par leur soin, étaient au moins ceux qu'ils avaient eux-mêmes recherchés. Ensuite, le rappel a été fait aux élèves qu'au sein d'une même maison, ils étaient libres de modifier les groupes s'ils le souhaitaient pour le temps de l'activité. Si comme on l'a vu, en classe 1, un des groupes a malgré cela mal fonctionné, cela s'est révélé

positif et motivant pour beaucoup d'élèves. Il est cependant intéressant de remarquer que le critère de savoir-vivre, qui aurait pu être le plus influencé par cette modalité puisqu'il est plus facile de travailler sereinement avec des personnes que l'on apprécie, est finalement celui qui évolue le moins sur cette observation.

Si la nature de l'activité comportait le risque d'avoir une division très marquée entre élèves actifs et élèves « copieurs », j'ai pu constater que les élèves gardaient le réflexe de se concerter et rédigeaient en commun comme ils avaient dû le faire lors des activités précédentes. Une majorité d'élèves estime que l'entraide a bien fonctionné sur cette activité.

Les résultats observés sur cette activité étaient relativement conformes à mes attentes. Les élèves s'habituent au fonctionnement des maisons et savent maintenant assez bien ce qu'on attend d'eux, les consignes sont donc mieux respectées. J'ai été d'autant plus surprise par les résultats de la quatrième observation que ceux de la troisième semblaient montrer une évolution positive et régulière.

2.6. Quatrième observation

2.6.1. Description de l'activité menée

L'activité menée était une évaluation formative portant sur l'utilisation de l'aspect HAVE + V-EN. Il s'agissait d'une écriture d'invention dont le sujet était tiré du manuel *E for English 4^{ème}*. Les élèves devaient s'imaginer vivre en 2065, repenser à 2017 et écrire à propos de ce qui avait changé depuis.

J'ai choisi pour cette activité de laisser les élèves travailler individuellement tout en réutilisant le système d'évaluation par les pairs qu'ils avaient déjà expérimenté lors de l'activité menée pour la deuxième observation. La consigne leur était distribuée sous la forme d'une liste cochable afin qu'ils puissent vérifier aisément qu'ils n'oublieraient aucun élément. La voici :

This is year 2065 and things have changed!

Topics you must tell about:

- Food
- Means of transport
- Communication
- School
- Clothes

You must give **your opinion** about at least one change.

Contraintes :

- Ecrire au minimum 5 phrases.
- N'oublier aucun sujet à aborder
- Bien penser à donner son opinion
- Utiliser HAVE + participe passé**

Outre le respect de la consigne, les élèves étaient tenus d'apporter les corrections pointées par leur camarades pendant le processus d'évaluation. Ils disposaient du temps nécessaire pour le faire au cours de la séance. Ce travail, comme les précédents, n'était pas noté mais pouvait rapporter des points de maison s'il respectait toutes les contraintes énoncées par la consigne et si le travail de correction était fait (seulement dans le cas où le camarade avait relevé au moins un élément à corriger). Chaque copie pouvait rapporter un point à la maison, soit un total de 6 points possibles pour chaque maison et 24 par classe. Il convient de préciser tout de suite que je n'ai pu attribuer que 10 points en classe 2, et seulement 7 points en classe 1. On aurait pu penser que cumuler deux outils (une liste écrite des contraintes et une grille de correction) qui s'étaient révélés utiles précédemment auraient pu permettre d'améliorer les résultats, mais cette activité s'avère être un échec.

2.6.2. Barème d'auto-évaluation

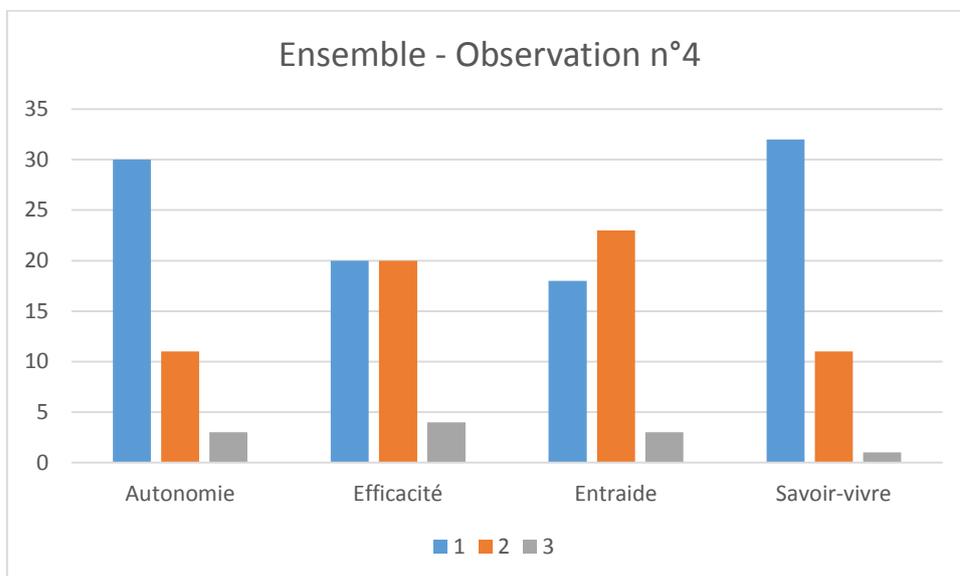
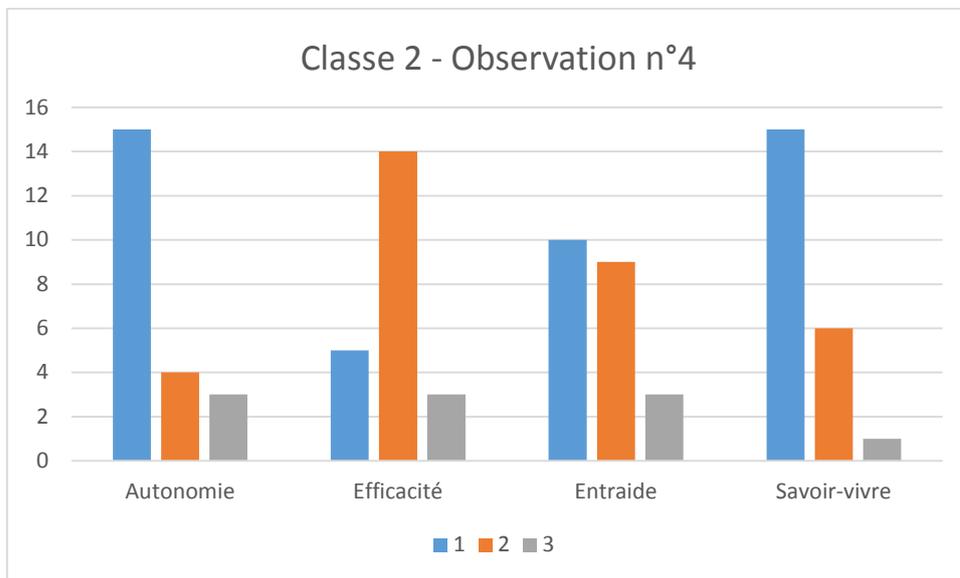
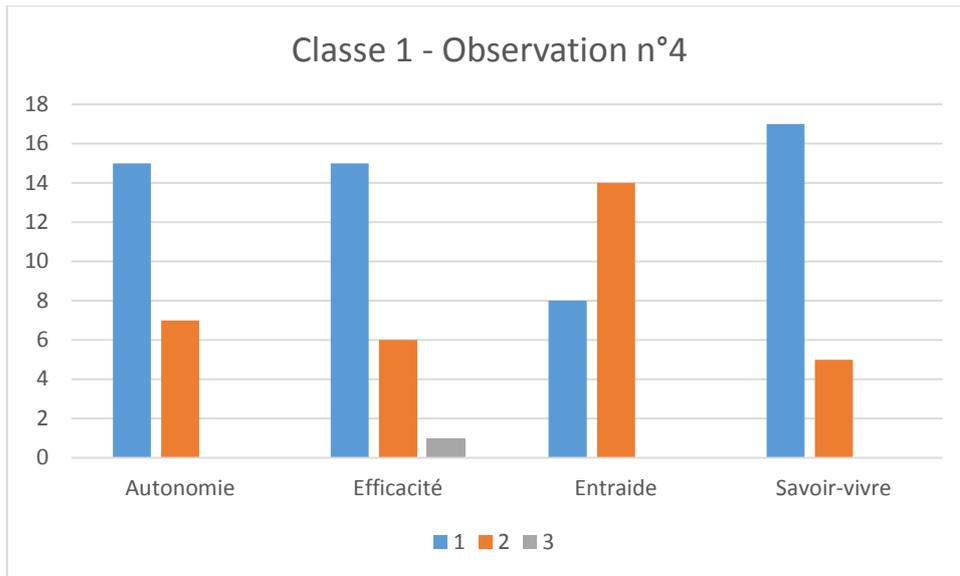
Comme pour les autres observations, les élèves n'ont eu connaissance du barème d'auto-évaluation qu'après avoir rendu leurs productions.

Autonomie dans le travail A	J'utilise mon cahier ainsi qu'un dictionnaire ou internet pour que mon anglais soit le meilleur possible. 1	J'utilise mon cahier pour employer un vocabulaire aussi varié que possible et corriger mes erreurs d'anglais. 2	J'écris uniquement à partir de ce dont je me souviens (vocabulaire et syntaxe). 3
Efficacité B	Je rédige un brouillon avant d'écrire ma rédaction définitive. 1	Je prends quelques minutes pour réfléchir à des idées puis je me mets à écrire. 2	Je commence directement à écrire. 3
Entraide C	Je repère facilement ce que mes camarades ont bien ou moins bien réussi dans leur production et je m'appuie sur leurs commentaires pour améliorer la mienne. 1	Je m'appuie sur les commentaires de mes camarades pour améliorer ma production. 2	J'ai du mal à utiliser les commentaires de mes camarades pour améliorer ma production. 3
Savoir-vivre D	Je suis toujours respectueux avec mes camarades et s'il y a des problèmes de comportement, j'en parle au professeur. 1	Je respecte mes camarades tant qu'ils en font de même avec moi. 2	Je suis désagréable voire impoli(e) avec mes camarades (je leur coupe la parole / je soupire / je lève les yeux au ciel quand ils parlent / je les insulte...) 3

On voit dans ce barème que pour l'entraide, l'auto-évaluation porte aussi sur le niveau en anglais que pense avoir l'élève : pour repérer les erreurs des autres, il faut avoir une bonne maîtrise des connaissances et compétences qu'implique l'activité. Cela s'avèrera utile pour l'analyse comparative des résultats obtenus dans les deux classes.

2.6.3. Tableaux récapitulatifs

J'ai de nouveau fait tout mon possible pour que les conditions de déroulement de l'activité soient aussi similaires que possible dans les deux classes. Au moment de donner la consigne, le même problème s'est posé dans les deux groupes : malgré un temps conséquent accordé à la consigne, suivi d'une reformulation en français par un élève, j'ai passé mon temps à aller et venir de groupe en groupe pour réexpliquer individuellement la consigne, qui, comme le montre le faible nombre de points de maison obtenus au terme de l'activité, n'a pas été respectée pour autant. J'analyserai donc les résultats de cette observation au regard de cette consigne puisqu'elle a posé problème au point d'empêcher le déroulement normal de l'activité, et dans de nombreux cas m'a tout simplement empêchée de réaliser l'évaluation formative pour certains élèves qui m'ont rédigé un travail très inventif, dans un bon anglais, mais en employant continuellement l'auxiliaire WILL.



Observons d'abord le positif : les résultats en savoir-vivre continuent de s'améliorer. Ce résultat est bien sûr facilité par la dimension individuelle de la tâche. Le travail en commun ne se faisant que sur la correction, les occasions de voir un conflit apparaître sont minimales par rapport à une tâche collaborative. En conjuguant les résultats pour ce critère à ceux obtenus pour l'entraide, on se rend compte que ce processus de correction a été bien reçu par les élèves, qu'ils le maîtrisent ou non. C'est une bonne chose car on aurait pu craindre qu'une critique plus individuelle ne déclenche des réponses émotionnelles, problème généralement désamorcé dans les travaux de groupe où le jugement sur la personne et celui sur la production ne se superposent pas directement dans l'esprit des élèves.

L'autonomie est plutôt bonne : les élèves savent pour l'immense majorité se servir des outils qui sont à leur disposition (cahier, dictionnaire, internet) pour enrichir leur production. Comme je l'ai déjà mentionné, si l'incompréhension autour de la consigne n'a pas permis aux élèves de réussir l'activité, l'expression écrite s'est toutefois révélée de bonne qualité. Au cours de la séance de correction, il m'a fallu intervenir individuellement auprès d'un élève pour lui expliquer la différence qu'il pouvait y avoir entre un dictionnaire bilingue traditionnel, qu'il soit papier ou en ligne, et Google Traduction. Si je n'ai pas relevé d'utilisation erronée des outils en ligne, je pense que cette mise au point pourrait s'avérer profitable au reste de la classe, plutôt que de simplement ne pas utiliser Google Traduction, comme j'ai pu l'entendre, « parce que la prof veut pas. » Présenter ces différences entre les outils mérite une préparation que je n'avais pas effectuée à ce moment-là, aussi j'ai préféré ne pas improviser.

L'entraide au cours de cette activité s'est révélée problématique. La grille de correction en constituait le cadre mais comme pour toutes les activités du cours, en l'absence de précision de la part du professeur, les élèves peuvent demander de l'aide à leurs camarades à tout moment. La séance a effectivement été très animée mais je n'ai finalement entendu que peu de discussions à propos de la rédaction demandée : soit les élèves bavardaient et il me fallait les remettre au travail, soit ils me posaient directement leurs questions. Quant aux résultats chiffrés, ils montrent bien les limites de la correction par les pairs sur ce type d'activité : c'est un outil que les élèves apprécient car moins stressant que l'évaluation par le professeur, mais tous ne se sentent pas capables de s'en servir, problème que ne pouvaient révéler les activités de groupe puisqu'il y avait toujours au moins un élève sur les trois qui se chargeait de remplir la grille.

Enfin, en ce qui concerne l'efficacité, je constate que les élèves ont de bons réflexes qu'ils transposent de ce qu'ils ont appris dans d'autres matières. Cependant, puisqu'aucune méthodologie ne leur avait été donnée en anglais sur la rédaction, il n'est pas surprenant que beaucoup d'entre eux ne rédigent pas de brouillon, même s'ils y étaient encouragés à l'oral.

Je pense que l'échec de cette activité est dû au fait que les élèves n'ont pas su transposer les outils et le fonctionnement qui leurs avaient été donnés pour les travaux de groupe à une activité individuelle.

De leur côté, les élèves se sont posé beaucoup moins de questions que lors des travaux de groupe. Ils étaient par ailleurs surpris que l'activité donne lieu à des points de maison plutôt qu'à une note. Cette vision parfois individualiste du travail a également amené certains élèves à ignorer le processus de correction par les pairs, même quand il avait été réalisé de manière satisfaisante, chose qui ne s'était pas produite pendant les travaux de groupe. Il y a donc eu un réel désinvestissement de la part de certains élèves, et ce indépendamment du niveau en anglais ou du degré d'investissement précédemment constaté au sein des groupes.

De mon côté, je n'ai pas su anticiper les difficultés qu'allaient rencontrer les élèves à corriger un camarade de manière individuelle : en dehors des éléments facilement quantifiables, comme n'avoir oublié aucun thème et avoir donné son opinion, beaucoup d'entre eux ont simplement considéré que la copie de leur camarade était très bonne puisqu'ils ne maîtrisaient pas les outils qui étaient évalués. Ces grilles d'évaluation peuvent évidemment être conservées pour les travaux individuels, mais il faudrait dans ce cas faire un travail d'adaptation qui ciblerait mieux les éléments de la consigne facilement identifiables par les élèves, même ceux en difficulté. C'est même souhaitable pour les cas où, comme sur cette activité, la consigne n'était pas assez claire : revoir les objectifs pendant la correction permettra de reconsidérer la consigne et de vérifier qu'on l'a bien comprise côté élève, et en tant que professeur on s'assure de la clarté, de l'exhaustivité et d'une répétition nécessaire de cette consigne.

Conclusion

La quatrième observation est la dernière que j'ai pu mener durant cette année de stage. Elle m'a permis de prendre conscience des différences entre gestion individuelle et gestion de groupes, et j'ai pu déterminer quelques pistes afin d'améliorer les outils que j'ai commencé à mettre au point dans le cadre de ce mémoire. Ces outils, s'ils sont loin d'être révolutionnaires, m'ont été très utiles tout au long de l'année pour m'aider à gérer ma classe,

comme je l'espérais, mais aussi à mieux connaître et comprendre chacun de mes élèves en tant qu'individu, chose à laquelle je ne m'attendais pas. Dans ma dernière partie, je décrirai donc les avantages d'une répartition des élèves en maison, les améliorations possibles qu'il conviendrait d'apporter, et les limites que j'ai pu percevoir à ce type d'organisation de classe.

3. Quels avantages et quelles limites à l'organisation de classe par maisons ?

3.1. Avantages

3.1.1. Socialisation des élèves

Contrairement à ce que l'on aurait pu craindre, imposer aux élèves leur maison et leurs camarades n'a pas empêché ces derniers de travailler ensemble en dehors d'affinités préexistantes. Si certains groupes ont rencontré plus de difficultés que les autres en termes de relations humaines, tous ont finalement été en mesure de rendre des productions réalisées en commun, dans le cadre de la consigne qui leur avait été donnée. On constate même que, loin de leur porter préjudice, ce fonctionnement par groupe assure que la consigne est bien comprise et respectée par tout le monde, ce qui n'a pas été le cas lors du passage à une activité individuelle.

Sur les deux classes, une seule maison a rencontré des difficultés durables en ce qui concerne le relationnel. Je suis intervenue plusieurs fois pour modifier les groupes au sein de cette maison pour tenter de trouver une solution. Je ne suis finalement jamais arrivée à une situation satisfaisante pour tous, mais les élèves de ce groupe ont néanmoins trouvé une forme d'équilibre : à présent, sans mon intervention, les groupes changent très souvent. Tous les élèves sont habitués à travailler ensemble et ainsi, ils évitent l'agacement que pourrait amener le fait de devoir toujours travailler avec les mêmes deux autres personnes. Si les contacts ne sont pas toujours apaisés, il est de plus en plus rare que je sois forcée d'intervenir.

On peut donc en conclure que sans être miraculeux, ce système de maison a permis aux élèves de progresser dans la manière dont ils appréhendent le travail de groupe et les rapports avec leurs camarades. Au fil des activités, les groupes se sont redessinés pour passer de groupes d'affinités (relatives puisqu'au sein de maisons imposées) à des groupes plus équilibrés à la fois en termes de niveau en anglais et de personnalité des élèves. De même que pour les conflits, mon intervention dans la formation des groupes s'est révélée de moins en moins nécessaire. Comme l'a montré l'exemple de cet élève ayant un bon niveau en anglais mais se reposant sur ses camarades au sein d'un groupe, il s'agit plus, à présent, d'amener certains élèves s'enfermant dans un rôle ne correspondant pas à leur capacités réelles à en sortir et à viser plus haut.

3.1.2. Tutorat imposé et tutorat de fait

Au moment de la mise en place de ce système, j'ai demandé à chaque maison d'élire un tuteur. Ce tuteur avait la possibilité de se déplacer dès qu'il avait terminé une activité pour aller aider les membres de sa maison. Je dois dire que ce système n'a finalement été que peu respecté, mais il a quand même eu une influence positive sur le fonctionnement des groupes.

Le système de tutorat imposé au départ n'a été suivi que lors de quelques activités, qui se sont déroulées dans un laps de temps correspondant à celui qui sépare la première et la deuxième observation. Chaque fois, j'ai pu voir certains tuteurs se lever et remplir leur rôle uniquement à partir du moment où je leur rappelais verbalement qu'ils en avaient le droit. D'un point de vue global, les élèves, probablement parce qu'ils n'y sont pas habitués dans les autres cours, n'ont jamais osé circuler librement dans la classe.

Pourtant, assez spontanément, les élèves ont reproduit ce schéma de tutorat au sein des îlots. Comme ils ont le droit d'échanger au cours des activités pour lesquelles je ne précise pas que le travail doit impérativement être individuel, les élèves plus à l'aise au moins pour l'activité en question viennent en aide à leurs camarades si ceux-ci leur demande des explications. Au final, beaucoup d'élèves sont même plus à l'aise dans ce rôle de tuteur que ne le sont les élèves ayant des questions à poser. Je ne compte plus le nombre de fois où, appelé à la table d'un groupe, un élève m'a posé une question et où je n'ai même pas eu le temps d'ouvrir la bouche puisqu'un de ses camarades lui a aussitôt répondu, parfois aussi bien que ce que j'aurais pu faire. Au final, si le système de tutorat manque d'efficacité, ce n'est pas par manque d'élèves volontaires mais plutôt à cause des inhibitions de ceux qui se sentent en difficulté.

Prenant acte de ce tutorat de fait, j'ai décidé de m'y adapter et de donner un cadre clair aux élèves qui souhaiteraient être dans une position de tuteur (rendant par là caduc les élections de départ). Comme j'avais décidé de distribuer à chaque élève un objectif personnel portant sur le travail et le comportement en classe, j'ai laissé la possibilité aux élèves remplissant déjà tous les devoirs d'élèves de se lever et circuler comme ils le voulaient pour aller aider n'importe qui dans la classe, même s'il ne s'agit pas d'un membre de leur maison. J'appréhendais la possibilité que certains se servent de ce droit pour aller bavarder (d'autant plus que pour les élèves concernés, bavarder ne semble pas être une entrave à la réussite en anglais) mais il semblerait que j'aie répondu à une attente de leur part. Ces élèves se sont sentis valorisés par ce nouveau rôle et j'ai enfin pu les voir se lever et aller aider les autres. Le choix des personnes qu'ils vont aider est variable : certains préfèrent soutenir leurs amis mais d'autres choisissent indifféremment tel ou tel camarade en

dehors de leurs affinités personnelles. Puisqu'au final il y a quand même un certain équilibre et que tous peuvent bénéficier d'une aide, je laisse les élèves tuteurs libres de leur choix.

3.1.3. Autonomie de groupe et efficacité

Les résultats de l'organisation de classe en maison sur l'autonomie des élèves me paraissent être ceux qui sont les plus contrastés. Si autonomie il y a, je dirais qu'il s'agit d'une autonomie de groupe, et non d'une autonomie individuelle. Lorsqu'ils sont à plusieurs, les élèves sont capables sans intervention de ma part de découper en étapes ou en domaines la tâche qu'ils ont à effectuer. En groupe, on les voit donc se répartir les tâches ou bien rédiger des brouillons. Ils discutent, argumentent, prennent des notes. Ces comportements sont très positifs et, je pense, peuvent être encouragés et poussés plus loin en apportant une meilleure méthodologie aux élèves à l'avenir. En revanche, une fois de nouveau seuls, les élèves adoptent une toute autre démarche et l'on voit même des élèves très sérieux ne faire aucun brouillon, même rapide, pour un travail d'expression écrite alors que la nature de la tâche en appelle un et que les travaux de groupe ont montré qu'ils savaient en faire et les utiliser ensuite à bon escient.

Ce contraste m'amène à penser que le travail de groupe a cela de positif qu'il mutualise les réflexes de travail de tous ses membres : à trois, la méthode de travail s'est toujours montrée plus réfléchie et efficace qu'individuellement. C'est une bonne chose puisqu'on aurait pu imaginer qu'au contraire, ces différentes manières de travailler allaient entrer en conflit. Le travail de groupe, loin d'être une entrave, a donc bien rempli son rôle en améliorant l'efficacité du travail.

3.1.4. Évaluation positive

Le système de points a rempli son rôle et a permis de valoriser par une note de 20 les maisons au sein desquelles les travaux avaient été de meilleure qualité. Comme prévu, pour les autres, cette note est simplement retardée. Si l'application de ce système sur seulement quatre activités n'a peut-être pas suffi à certains élèves pour se l'approprier, beaucoup soignent plus leurs travaux de groupe pour obtenir cette note au plus vite. Si je n'ai pour le moment pas trouvé de moyen de le mesurer objectivement, certains élèves prennent d'ailleurs plus garde à ne pas être un poids mort pour le groupe, tandis qu'ils s'inquiètent peu de leurs résultats individuels. Pour preuve, j'ai malheureusement dû prendre la décision de refuser la note collective à deux élèves qui, après avoir bénéficié d'un délai d'une semaine et demie, ne m'ont pas remis la moindre production pour l'activité de la quatrième observation car il s'agissait d'une activité individuelle.

3.2. Inconvénients

3.2.1. Autonomie individuelle

Contrairement à ce que j'espérais, je n'ai pas constaté d'évolution majeure en ce qui concerne l'autonomie individuelle des élèves. Le cas des déplacements dans la classe est d'ailleurs révélateur. Quelques élèves ont compris qu'ils n'avaient pas besoin de me demander l'autorisation pour aller à la corbeille mais certains persistent à me le demander à chaque fois. Je n'ai que très rarement vu des élèves se lever pour aller aider un camarade en difficulté. Bien plus souvent, les élèves qui terminent une activité en avance attendent en silence dans le meilleur des cas ou se mettent à bavarder dans le cas le plus courant. Quoi qu'il en soit, je considère qu'il s'agit de temps perdu et c'est bien dommage. Je suppose que mon organisation de classe n'était pas assez cadrée dans l'esprit des élèves et qu'un règlement écrit, exprimant clairement quels étaient leurs droits et devoirs, aurait pu permettre d'améliorer ce type de comportements.

J'ai bien perçu quelques réflexes positifs dans le travail, comme le fait de savoir utiliser les ressources à sa disposition sans que je ne sois obligée de le préciser à chaque fois. Ce sont néanmoins des réflexes acquis grâce aux cours de mes collègues : le travail réalisé cette année ne m'aurait pas permis d'instaurer ces habitudes si j'avais été face à un public peu familier de l'utilisation de ces ressources. Il s'agit là d'une lacune qu'il faudra combler à l'avenir.

3.2.2. Manque de flexibilité

Les maisons sont fermes et définitives au terme de la séquence servant leur mise en place, ce dans l'objectif de forcer les élèves à travailler avec des camarades différents d'eux vers qui ils ne seraient pas naturellement allés sans cela. Les changements de maison par convenance ne sont pas autorisés, mais le revers de cette règle est qu'il est plus difficile pour le professeur qui, une fois qu'il réalise qu'une des maisons n'est pas équilibrée, de modifier les membres d'une maison sans immédiatement induire un sentiment d'injustice auprès des élèves qui auraient voulu changer de maison mais ne le peuvent pas.

J'ai constaté ce cas de figure dans la maison la plus difficile à gérer de la classe 1. Comme je l'ai expliqué, les élèves ont finalement trouvé un compromis en changeant très régulièrement la constitution des deux îlots. Je pense cependant qu'il s'agit là de l'issue la plus positive atteignable sans intervention du professeur, mais je ne me fais guère d'illusion. Les niveaux en anglais dans cette maison sont très variables mais tous les élèves qui en font partie sont travailleurs et n'ont pas de problème majeur dans leurs relations avec les autres.

Si cela n'avait pas été le cas, le conflit n'aurait probablement pas été gérable en maintenant le groupe. Dans l'idéal, il faudrait donc trouver un équilibre entre ces maisons imposées et une certaine flexibilité côté professeur, pour faire les ajustements nécessaires dans le cas où l'on aurait mal jugé la personnalité d'un élève ou, plus simplement, si le caractère de l'élève venait à évoluer dans la période propice aux changements qu'est l'adolescence.

3.2.3. Pourquoi s'impliquer dans le travail de groupe ?

L'évaluation peut être ressentie comme injuste au sein de certains groupes car la répartition du travail n'est pas toujours équitable. Ce problème est probablement dû au fait qu'aucune règle claire n'encadrerait l'absence de participation au sein du groupe. J'ai trouvé une solution en supprimant la note bonus pour les élèves démontrant un manque flagrant d'implication dans le travail, mais cette situation regrettable aurait pu être évitée si dès le départ, des règles très claires assorties d'une sanction en cas de non-respect avaient été définies.

3.3. Améliorations envisageables

3.3.1. Encadrer une répartition équitable du travail

Pour avoir une idée plus précise de la manière dont le travail a été réparti dans le groupe, et pour s'assurer qu'aucun membre ne se sente lésé, on pourrait donner aux élèves une grille de participation au travail de groupe qu'ils devraient remplir conjointement à la fin d'une activité. Pour ne pas perdre trop de temps sur ce compte-rendu du fonctionnement du groupe, on pourrait inscrire une liste cochable des tâches possibles en fonction de l'activité en face des prénoms de chaque membre du groupe. Ainsi, en fonction de ce que les élèves ont coché, on a une idée de la répartition du travail et des éventuels problèmes.

De plus, si remplir cette fiche se révèle être un moment de tension, on aura toujours la possibilité de donner une fiche par élève plutôt qu'une par groupe. Chaque élève devra remplir les rôles de tous les membres de son groupe : en tant que professeur, on aura donc une meilleure visibilité des points qui font débat et l'on pourra adapter sa surveillance pour l'activité suivante.

Si jamais un élève venait à ne pas participer au travail de groupe et que l'avertissement par ses pairs et par le professeur ne suffisait pas à le remettre au travail, la sanction pourrait effectivement être l'absence de note bonus. C'est une solution cohérente puisque la note récompense le travail de groupe auquel, donc, on reproche à tel élève de ne pas avoir participé. C'est cependant une sanction dont les élèves doivent avoir connaissance

dès le début. S'il sera difficile de parvenir à une répartition véritablement équitable du travail au sein d'un groupe, on peut au moins espérer n'avoir aucun élève passif si une implication minimale permet d'obtenir la note bonus.

3.3.2. Plus de flexibilité

En ce qui concerne l'immutabilité des maisons et le sentiment d'injustice que pourrait induire le fait d'autoriser ponctuellement un élève à changer de maison, une solution assez simple au problème serait de fonctionner par trimestre. A chaque trimestre, les maisons seraient imposées aux élèves sans possibilité d'en changer. Cela permet de laisser une meilleure marge de manœuvre au professeur en cas de répartition malheureuse la première fois.

Cette idée implique néanmoins que les points soient remis à zéro à chaque trimestre, et donc qu'il soit possible pour chaque maison d'obtenir au moins une note bonus à chaque trimestre. Si cela s'est révélé difficile cette année, car il m'a fallu le temps de réfléchir et mettre au point mon système, ce serait tout à fait envisageable si l'on a la possibilité d'instaurer ce fonctionnement de classe dès septembre. Il m'a fallu quelque temps pour former mes groupes de la manière la plus équilibrée possible dans la mesure où je souhaitais ne pas en changer de l'année. Ce temps d'attente pour apprendre à connaître ses élèves serait moins crucial si un changement de groupe était possible dès la fin du semestre.

Pour les classes de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}, on pourrait baser la première répartition des élèves sur les bulletins et appréciations des années précédentes. En ce qui concerne les 6^{ème}, il pourrait être bénéfique de les laisser rejoindre la maison de leur choix. S'ils choisissent de se regrouper parce qu'ils se connaissent, il y a de grandes chances que ce soit parce qu'ils étaient auparavant dans la même école primaire. Les laisser travailler ensemble dans un premier temps permettra de se faire une idée de ce qui a été vu en primaire et de ce qui reste à faire pour instaurer les bases en anglais. Une autre possibilité serait de s'appuyer sur les évaluations académiques d'anglais réalisées au début de l'année de 6^{ème}.

3.3.3. Plus de lisibilité

Un des gros points faibles de ce projet est qu'il n'était pas, dès le départ, écrit et clair pour les élèves. Il s'agissait d'une démarche volontaire puisque je souhaitais pouvoir effectuer librement les ajustements que je trouvais nécessaires. Néanmoins cette absence de règlement écrit régissant le travail de groupe (ou même le travail individuel au sein d'un îlot) n'a pas favorisé l'autonomie des élèves ni leur implication. Ce travail de rédaction d'un

règlement pour encadrer le travail de groupe pourrait faire l'objet d'une séquence, plus ou moins importante selon les niveaux, où l'on en profiterait pour découvrir ou revoir les formes impératives et les auxiliaires modaux. Un règlement serait d'autant plus nécessaire que les élèves sont jeunes et pas nécessairement habitués à travailler en groupe, voire sont intimidés parce qu'ils viennent d'arriver au collège et n'en connaissent pas encore les codes.

Le deuxième point faible majeur est, je pense, l'absence relative de méthodologie. J'ai bien donné quelques conseils méthodologiques aux élèves, mais ils ont presque toujours été oraux et n'ont pas fait l'objet d'un travail particulier, juste d'une explication. Organiser une activité de méthodologie autour de chaque outil important dont je souhaite que mes élèves se servent serait un meilleur moyen de développer leur autonomie. Au terme de ce type d'activité, les élèves recevraient ou réaliseraient une fiche de méthode qu'ils conserveraient dans une partie réservée de leur cahier afin de pouvoir s'y référer dès qu'ils le souhaitent.

Conclusion

Une expérience enrichissante

Je ne pensais pas, en débutant mes travaux de recherche, qu'une simple organisation de classe m'amènerait à penser si loin et de manière si précise la manière dont il me faut préparer les activités que je propose. J'avais bien conscience que le travail de groupe et le travail individuel ne répondaient pas aux mêmes codes ni aux mêmes problématiques, mais je n'avais pas anticipé le lien qu'ils entretiendraient tous deux au sein de l'organisation de classe que je propose.

En effet, une fois les réflexes de groupe instaurés, les élèves savent demander de l'aide à leurs camarades. Ils réussissent mieux et se sentent plus en confiance. En revanche, lorsqu'ils sont évalués de manière plus traditionnelle, sur leurs connaissances et compétences individuelles, ils sont surpris de voir leurs résultats chuter. C'est dû au manque de travail individuel précédant le travail de groupe. Pour y remédier, au moins partiellement, j'ai choisi d'emprunter la méthode décrite dans *Travailler en îlots bonifiés* (Marie Rivoire, 2012) : imposer un temps de travail individuel, en silence, avant la mise en commun au sein du groupe. Cela vaut notamment pour les activités de manipulation de vocabulaire ou de structures grammaticales nouvelles, qui doivent être acquis et consolidés individuellement. Consulter le groupe après ce temps consacré a le mérite de ne pas enfermer les élèves dans une situation d'échec. Cela leur permet en tout cas de constater ce qu'ils ne savent pas faire seul et qu'ils doivent par conséquent retravailler. Je peux donc dire avec confiance que ce projet, loin de me confiner au travail de groupe, m'a appris à mieux organiser et encadrer le travail individuel, et ce de la manière la plus positive possible.

Un suivi individuel et collectif

Une autre conséquence que je n'avais pas anticipée au système d'auto-évaluation pour lequel j'ai opté est que celui-ci m'a permis d'effectuer un suivi personnalisé de mes élèves. Grâce à ces auto-évaluations et à ce que j'ai pu constater en classe, j'ai pu avoir une meilleure idée, d'une part de ce que les élèves ressentaient face au travail qui leur était demandé, d'autre part les décalages éventuels entre ces ressentis et la réalité. Grâce à cela, j'ai pu rectifier certains comportements problématiques et apporter une aide plus ciblée à certains élèves en difficulté mais peu demandeurs.

Dans le même temps, la réalisation de tableaux d'auto-évaluation m'a permis de me rendre compte des faiblesses de certaines des activités que je proposais. J'ai pu proposer des améliorations progressives au fil des activités, mais surtout, je sais à présent quelles

erreurs ne pas reproduire lorsque je serai amenée à refaire ces activités avec mes classes futures. Si je n'ai pas eu l'occasion d'être confrontée à une activité que je ne souhaiterais pas refaire sur les quatre activités observées pour ce mémoire, ce système d'évaluation pourrait me permettre d'analyser plus finement les activités que je juge problématiques et de décider ensuite s'il convient de les adapter ou de simplement les supprimer. L'utilité de cet outil ne se limite donc pas au cadre strict de ce mémoire : il me sera bénéfique pour la suite de mon parcours professionnel.

Le travail qui reste à faire

a. Toute une dimension ludique à explorer

Les quelques mois consacrés à ce mémoire n'auront pas été assez pour que j'épuise mon sujet. Par la suite, j'aimerais mettre mon organisation de classe à l'épreuve d'une vision plus ludique de l'enseignement. Si je ne me reconnais pas dans le système trop compétitif des îlots bonifiés, je ne nie pas l'influence que peut avoir un peu de compétition sur les élèves. Dans les mois à venir, j'aimerais vérifier si le sentiment d'appartenance à un groupe, développé tout au long de l'année, suffit à donner aux élèves une volonté de travailler en équipe sur certaines activités collaboratives comme celles impliquant un déficit d'information. Ce sont des activités qui posent problème en anglais puisque certains élèves, loin de formuler phrases ou questions comme ils le devraient, se contentent souvent de compléter la fiche qui leur est donnée en recopiant les informations que contient celle du voisin. Les élèves travaillent-ils toujours dans l'intérêt de leur maison s'il n'y a pas à la clef une récompense liée à la note ? Le pur esprit de compétition et la fierté de réussir suffit-il sur des activités de ce type pour assurer leur bon fonctionnement ?

b. Développer des activités collaboratives

Chacune des activités que j'ai proposées jusqu'à présent gagnait à être réalisée en groupe, mais pouvait aussi bien être faite de manière strictement individuelle. Il ne s'agissait pas d'activités collaboratives. Pour asseoir la nécessité des groupes dans l'esprit des élèves, il me faudra à l'avenir développer ce type d'activité où l'on ne peut d'aucune manière faire le travail demandé sans consulter les autres. Cela favorisera les contacts entre les membres d'un groupe, mais aussi entre les différents groupes. Ce n'est qu'ainsi que l'apprentissage de groupe prendra réellement tout son sens.

c. Un recommencement et une adaptation constante

Il y a fort à parier qu'au cours des années à venir, je sois confrontée à des publics très différents de ce que j'ai connu pendant cette année de stage. La tâche qui m'attend n'est pas des moindres puisque les constats que j'ai fait cette année pourront tout à fait être remis en question dès l'an prochain. Même en admettant qu'ensuite, je ne change plus d'établissement pendant un certain temps, il me faudra encore m'adapter chaque année à de nouveaux visages et de nouvelles personnalités. Les années passant, les enjeux de la gestion de classe auront probablement évolué. Cela revient à dire que le système que j'ai tenté de développer au cours de ces pages sera différent d'ici quelques années. Peut-être même n'aura-t-il plus grand-chose en commun avec le travail que j'ai réalisé cette année. Cela ne veut pas dire que l'un des systèmes sera plus valable que l'autre : si réaliser cette expérience m'a bien appris quelque chose, c'est que la seule manière d'établir un réel contact avec ses élèves est de s'adapter à eux, et non l'inverse. Si les systèmes évoluent, la démarche, elle, doit rester la même : avant tout, être professeur, c'est constamment s'adapter à son public, tout en gardant à l'esprit l'intérêt des élèves.

Bibliographie

RIVOIRE, Marie. *Travailler en îlots bonifiés*. Édition : Génération 5, 24 septembre 2012.

ROWLING, Jeanne Kathleen. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Edition : Bloomsbury, 27 juin 1997.

ZIMMERMANN, Barry J., BONNER, Sebastian, KOVACH Robert. *Des apprenants autonomes*. Edition : De Boeck, 2000.

Sitographie

BAUDRIT, Alain. Revue française de pédagogie n°153 d'octobre-novembre-décembre 2005. Disponible sur : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF153_10.pdf. [consulté le 24 janvier 2017]

LYONNET, Isabelle. Site académique de Lyon, *Les facteurs de la motivation scolaire, éclairage théorique*. Disponible sur : https://www2.ac-lyon.fr/enseigne/eps/IMG/pdf/Les_facteurs_de_la_motivation_scolaire-_Eclairage_th-orique_annexe_5.pdf. [consulté le 24 janvier 2017]

MEIRIEU, Philippe. Site de Philippe Meirieu. *Classe au quotidien : formation à l'autonomie*. Disponible sur : <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>. [consulté le 24 janvier 2017]

MEIRIEU, Philippe. Site de Philippe Meirieu. *Dictionnaire : autonomie*. Disponible sur : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>. [consulté le 24 janvier 2017]

MEIRIEU, Philippe. Site de Philippe Meirieu. *Dictionnaire : citoyenneté*. Disponible sur : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/citoyennete.htm>. [consulté le 8 avril 2017]

MEIRIEU, Philippe. Site de Philippe Meirieu. *Dictionnaire : pédagogie coopérative*. Disponible sur : https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm. [consulté le 8 avril 2017]

MINISTERE DE L'EDUCATION. *Eduscol : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. 2001*. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>. [consulté le 8 avril 2017]

MINISTERE DE L'EDUCATION. *Eduscol : citoyenneté Angleterre Ecosse France. 2009*. Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mediatheque/83/3/citoyennete_Angleterre_Ecosse_France_114547_741833.pdf. [consulté le 10 avril 2017]

MINISTERE DE L'EDUCATION. *Eduscol : le parcours citoyen élève*. 2016. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid107463/le-parcours-citoyen-eleve.html>. [consulté le 10 avril 2017]

MUSIAL, PRADERE, TRICOT. Extrait de *Comment concevoir un enseignement ?* Edition Bruxelles : De Boeck. 2012. Disponible sur http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p8841_5d43be17ff05ab3e92c01f6180c03512Motivation.pdf. [consulté le 24 janvier 2017]

ROULOIS, Pascal. Neuropédagogie, *Théories générales sur la motivation*. Publié le 23 juin 2010. Disponible sur : <https://neuropedagogie.com/motivation/theories-generales-sur-la-motivation.html>. [consulté le 24 janvier 2017]

PUREN, Christian, MEDIONI, Maria-Alice, SEBAHI, Eddy. APLV Langues modernes. Publié le 26 mars 2013. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4984>. [consulté le 24 janvier 2017]

Dictionnaire Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/> [consulté le 20 janvier 2017]

Annexes

Résultats individuels des observations

Classe 1

	Observation n°1 - résumer un document en 10-15 lignes			
	Autonomie	Efficacité	Entraide	Savoir-vivre
A	2	1	2	1
B	2	1	1	1
C	1	1	1	2
D	2	1	2	1
E	2	2	2	2
F	2	2	1	1
G	1	2	1	2
H	2	2	2	2
I	1	1	1	2
J	2	2	3	2
K	2	2	2	2
L	2	1	1	2
M	1	1	1	3
N	1	2	1	1
O	1	2	2	1
P	1	1	1	1
Q	2	2	2	2
R	2	2	2	2
S	1	1	1	1
T	1	1	2	1
U	1	1	1	2
V	1	2	1	1
W	1	1	1	1
X	2	3	1	2

	Observation n°2 - promouvoir un moyen de transport			
	Autonomie	Efficacité	Entraide	Savoir-vivre
A	1	2	1	2
B	2	1	1	1
C	1	2	1	1
D	2	1	1	1
E	2	2	1	2
F	2	1	1	2
G	3	2	1	2
H	1	1	3	1
I	1	2	1	2
J	2	2	2	1
K	1	2	1	2
L	1	1	1	2
M	1	2	1	2
N	1	2	2	1
O	1	2	1	3
P	1	2	1	1
Q	2	2	3	2
R	1	1	2	2
S	1	2	1	2
T	2	2	2	1
U	2	2	1	1
V	1	2	1	2
W	1	1	1	1
X	3	2	2	1

	Observation n°3 - écrire un discours			
	Autonomie	Efficacité	Entraide	Savoir-vivre
A	1	1	1	2
B	1	1	2	1
C	1	1	1	1
D	1	2	1	1
E	2	1	2	1
F	1	1	2	2
G	2	1	1	2
H	1	1	3	2
I	1	1	2	2
J	2	2	2	1
K	1	1	1	1
L	1	1	1	2
M	1	1	1	1
N	1	1	1	1
O	2	1	1	2
P	2	1	1	2
Q	2	3	2	2
R	1	1	1	1
S	1	1	1	2
T	1	1	1	1
U	1	1	1	1
V	1	2	2	1
W	1	1	1	1
X	2	1	1	2

	Observation n°4 - écriture d'invention			
	Autonomie	Efficacité	Entraide	Savoir-vivre
A	1	2	2	1
B	1	1	2	1
C	2	3	1	1
D	1	1	1	1
E	2	2	2	1
F	2	1	2	2
G	1	2	2	1
H	1	2	1	1
I	1	1	1	2
J	2	1	2	2
K	1	1	1	2
L	1	1	1	1
M	1	1	1	1
N	1	1	2	1
O	1	1	2	1
P	1	1	2	1
Q	abs	abs	abs	abs
R	abs	abs	abs	abs
S	1	2	2	1
T	2	1	2	1
U	2	1	2	1
V	1	1	1	1
W	2	1	2	1
X	1	2	2	2

Classe 2

Observation n°1 - résumer un document en 10-15 lignes					Observation n°2 - promouvoir un moyen de transport				
	Autonomie	Efficacité	Entraide	Savoir-vivre		Autonomie	Efficacité	Entraide	Savoir-vivre
A	2	3	2	2	A	2	2	2	3
B	3	3	2	2	B	2	3	3	1
C	1	1	1	2	C	1	1	1	1
D	1	1	1	2	D	1	1	1	2
E	1	2	2	2	E	1	1	1	2
F	2	2	2	2	F	2	2	2	1
G	1	1	2	1	G	1	2	3	2
H	2	3	2	2	H	3	2	3	1
I	1	1	1	1	I	1	1	1	1
J	1	1	1	1	J	1	1	1	1
K	3	3	3	3	K	3	3	3	3
L	1	2	3	3	L	2	3	1	1
M	2	2	1	2	M	2	1	1	2
N	1	1	1	1	N	1	1	1	1
O	2	2	2	1	O	1	1	3	2
P	2	3	2	2	P	2	3	2	1
Q	2	2	2	2	Q	1	2	3	1
R	2	2	2	1	R	1	2	3	1
S	2	2	1	2	S	1	2	1	1
T	2	2	1	2	T	1	2	1	2
U	1	2	1	1	U	1	1	1	1
V	2	2	2	2	V	1	1	1	1
W	2	3	3	1	W	1	3	2	1
X	1	1	2	2	X	1	1	1	1

Observation n°3 - écrire un discours					Observation n°4 - écriture d'invention				
	Autonomie	Efficacité	Entraide	Savoir-vivre		Autonomie	Efficacité	Entraide	Savoir-vivre
A	2	3	2	2	A	abs	abs	abs	abs
B	1	3	2	2	B	1	3	2	1
C	1	1	1	1	C	1	1	2	1
D	1	1	1	1	D	2	2	2	2
E	1	1	1	2	E	1	2	1	2
F	3	2	2	1	F	3	2	2	1
G	1	1	1	2	G	1	2	1	1
H	2	2	1	1	H	1	3	1	2
I	1	1	1	1	I	1	1	1	1
J	1	1	1	1	J	1	2	1	1
K	3	3	3	3	K	1	3	3	3
L	1	1	1	1	L	2	1	1	1
M	1	1	1	1	M	1	2	2	1
N	1	1	1	1	N	1	1	1	1
O	2	1	1	1	O	2	2	2	1
P	3	2	2	1	P	2	2	2	2
Q	1	1	2	1	Q	1	2	2	1
R	2	1	2	1	R	1	2	1	1
S	1	1	1	1	S	1	1	1	1
T	3	3	2	2	T	3	2	2	2
U	1	1	1	1	U	abs	abs	abs	abs
V	2	2	1	1	V	1	2	3	1
W	2	2	2	2	W	3	2	3	2
X	1	1	1	1	X	1	2	1	1

Projet pédagogique initial

Your house in English class

Analyse didactique	
Tâche finale : Créer sa propre maison en cours d'anglais en s'inspirant des modèles présentés dans <i>Harry Potter</i>	
Niveau visé : A2	
Activités langagières : Compréhension écrite prioritaire	
Nombre de séances : 12	
Documents supports : Extraits de <i>Harry Potter and the Philosopher's Stone</i> et <i>Harry Potter and the Order of the Phoenix</i> : <ul style="list-style-type: none"> - the four houses (as described by professor McGonagall) - the Sorting Hat's song - Percy the Prefect - Ron becomes a Prefect Trailer du film <i>Harry Potter and the Philosopher's Stone</i> Document issu du manuel <i>Crossing Cultures</i> présentant succinctement les différents types d'écoles existant au Royaume-Uni Schoolrules in Hogwarts : document issu du manuel <i>Piece of Cake</i> Ravenclaw's crest (description d'image + repérage des éléments essentiels en vue de la réalisation de la tâche finale)	
Objectifs culturels	
Notion : Ecole et société Découverte des différentes écoles qui existent au Royaume-Uni et si possible (temps), lien entre ce qu'il connaissent d'Harry Potter et les public schools réelles.	
Objectifs communicatifs	
Compétences linguistiques	Compétences pragmatiques
<u>Compétence grammaticale</u> Syntaxe : Phrase complexe en BECAUSE, FOR, SINCE Groupe verbal : Modaux/expressions de modalité : -MUST -be allowed to -be forbidden to -MAY (permission formelle) Capacité/autorisation avec CAN. Si le	<u>Compétence discursive</u> Cohérence et organisation textuelle, capacité à structurer Savoir donner une raison à ce qu'on dit/choisit (phrase complexe causative) <u>Compétence fonctionnelle</u> Etre capable de convenir d'une identité de groupe représentée par des symboles choisis à plusieurs Justifier du choix de ces symboles auprès des personnes extérieures au groupe

<p>temps le permet => savoir discriminer le sens de CAN en contexte</p> <p><u>Compétence phonologique</u></p> <p>Intonation descendante en fin de phrase déclarative (+gestion du stress) Prononciation et accentuation du lexique lié à la séquence</p> <p><u>Compétence lexicale, sémantique, orthographique</u></p> <p>Appelation des différents types d'écoles au Royaume-Uni + définitions liées Lexique lié à l'école (institution/lieu) (ex : to study, students, mais aussi prefects, dormitories...) Révision et enrichissement du lexique lié à la personnalité (déjà abordé en séquence 1)</p>		
<p align="center"><u>Compétence sociolinguistique</u></p> <p align="center">Présentation d'un registre de langue assez élevé dans les compréhensions écrites. Les élèves seront amenés à déduire le sens de ce qu'ils lisent mais il ne leur est pas demandé d'employer un registre de langue similaire en expression par la suite.</p> <p align="center">Savoir utiliser un registre de langue adapté à un cadre formel : présentation de sa maison au reste de la classe (registre courant à soutenu)</p>		
<p align="center">Objectifs méthodologiques/conceptuels</p> <p>Méthodologie de la compréhension orale Démarche pour l'analyse vidéo</p>		
<p align="center">Objectif citoyen</p> <p>Apprendre à travailler en groupe</p>		
<p align="center">Evaluation(s)</p>		
Diagnostic	Formative	Sommative
<p>Compréhension orale sur le trailer du film <i>Harry Potter and the Philosopher's Stone</i> => résumé en anglais de ce qui a été compris (travail à rendre non noté) accompagné d'une fiche méthode où les élèves détaillent la manière dont ils ont réalisé leur compréhension orale (tableau à cocher)</p>	<p>Formulation des règles à respecter en cours d'anglais (prise en compte du nouveau fonctionnement de classe)</p>	<p>Réalisation du blason de la maison + présentation de ce blason au reste de la classe (note de groupe => annoncé afin de faire en sorte que les élèves s'entraident au niveau de la préparation pour la syntaxe et la prononciation)</p>

Grilles d'évaluation par les pairs

Grille correspondant à l'observation n°2

Create a poster to advertise for another means of transport	Comment vous pouvez progresser
<p>Le groupe a produit une affiche :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> complète : présence d'un slogan accrocheur, de quelques phrases d'explications pour promouvoir un moyen de transport alternatif, d'une illustration <input type="checkbox"/> dans laquelle certains éléments demandés sont peu développés <input type="checkbox"/> incomplète (il manque certains éléments) et/ou pas accrocheuse 	<p>Vous auriez aussi pu parler de _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Revoyez la fiche de grammaire sur _____</p> <p>_____ dans le cahier.</p> <p>Vous pouvez aussi _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>La grammaire (conjugaison, ordre des mots...) comporte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> quelques erreurs mais aucune sur les structures vues en classe (cf fiche de début de chapitre) <input type="checkbox"/> des erreurs sur les structures vues en classe mais l'ensemble reste compréhensible <input type="checkbox"/> de nombreuses erreurs 	<p>Revoyez la fiche de grammaire sur _____</p> <p>_____</p> <p>Refaites les exercices sur _____</p> <p>_____</p> <p>Vous pouvez aussi _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Le lexique est...</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> précis et varié en ce qui concerne les transports <input type="checkbox"/> suffisant mais pas très varié <input type="checkbox"/> insuffisant (le vocabulaire lié aux transports et aux déplacements n'a pas été réutilisé) 	<p>Relisez le lexique de _____</p> <p>Vous pouvez aussi _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Grille correspondant à l'observation n°4

Ce que je pense de ta production	Ce que tu peux faire pour l'améliorer
<p>Ton texte est :</p> <p><input type="checkbox"/> complet, tous les thèmes sont abordés</p> <p><input type="checkbox"/> incomplet, il manque certains thèmes</p> <p>Ton texte :</p> <p><input type="checkbox"/> exprime une opinion sur les changements</p> <p><input type="checkbox"/> n'exprime pas d'opinion</p>	<p><input type="checkbox"/> Relis la consigne et coche tout ce que tu as fait pour savoir ce qu'il te reste à compléter</p> <p><input type="checkbox"/> Ajoute ton avis sur au moins un changement</p>
<p>En ce qui concerne la conjugaison :</p> <p><input type="checkbox"/> tu as bien utilisé HAVE + PP ou le prétérit quand il le fallait</p> <p><input type="checkbox"/> tu as utilisé HAVE + PP ou le prétérit mais tu as fait quelques erreurs</p> <p><input type="checkbox"/> il y a beaucoup d'erreurs dans les temps</p> <p>En ce qui concerne la syntaxe :</p> <p><input type="checkbox"/> tu as bien respecté l'ordre des mots dans les phrases</p> <p><input type="checkbox"/> il y a des erreurs dans l'ordre des mots</p>	<p><input type="checkbox"/> Relis la fiche de grammaire sur HAVE + PP</p> <p><input type="checkbox"/> Refais les exercices sur HAVE + PP</p> <p><input type="checkbox"/> Refais les exercices où tu dois faire la différence entre HAVE + PP et le prétérit</p> <p><input type="checkbox"/> Vérifie que tes phrases déclaratives respectent le schéma suivant : sujet + verbe (+ compléments)</p> <p><input type="checkbox"/> Vérifie que tes questions respectent le schéma suivant : (mot interrogatif +) auxiliaire + sujet + verbe (+ complément)</p>
<p>Tu utilises un lexique :</p> <p><input type="checkbox"/> varié, qui fait appel à ce qu'on a appris en classe pendant les chapitre précédents, tu as peut-être aussi utilisé un dictionnaire</p> <p><input type="checkbox"/> simple mais compréhensible</p> <p><input type="checkbox"/> insuffisant</p>	<p><input type="checkbox"/> Revois le vocabulaire des chapitres précédents</p> <p><input type="checkbox"/> Demande conseil sur l'utilisation correcte du dictionnaire</p>

Table des matières

Introduction	1
Point de départ.....	1
Quels buts pour cette organisation de classe expérimentale ?	2
Problématique	3
Plan.....	3
Démarche.....	4
1. Démarche d'observation et définition des critères observés.....	5
1.1. Démarche d'observation.....	5
1.2. Grilles d'observation	5
1.3. Travail de groupe.....	7
1.3.1. <i>Définition</i>	7
1.3.2. <i>Mise en place d'un système de groupes</i>	8
1.4. Définition du critère d'autonomie	9
1.5. Définition du critère de savoir-vivre.....	12
2. Observation et analyse	16
2.1. Progressivité de la démarche d'expérimentation	16
2.2. Présentation des classes observées.....	16
2.3. Première observation	18
2.3.1. <i>Description de l'activité menée</i>	18
2.3.2. <i>Barème d'auto-évaluation</i>	19
2.3.3. <i>Tableaux récapitulatifs</i>	19
2.4. Deuxième observation	23
2.4.1. <i>Description de l'activité menée</i>	23
2.4.2. <i>Barème d'auto-évaluation</i>	24
2.4.3. <i>Tableaux récapitulatifs</i>	25
2.5. Troisième observation	27
2.5.1. <i>Description de l'activité menée</i>	27
2.5.2. <i>Barème d'auto-évaluation</i>	28
2.5.3. <i>Tableaux récapitulatifs</i>	29
2.6. Quatrième observation	32
2.6.1. <i>Description de l'activité menée</i>	32
2.6.2. <i>Barème d'auto-évaluation</i>	33
2.6.3. <i>Tableaux récapitulatifs</i>	34
Conclusion	37
3. Quels avantages et quelles limites à l'organisation de classe par maisons ?	39
3.1. Avantages	39

3.1.1. Socialisation des élèves.....	39
3.1.2. Tutorat imposé et tutorat de fait	40
3.1.3. Autonomie de groupe et efficacité.....	41
3.1.4. Évaluation positive.....	41
3.2. Inconvénients	42
3.2.1. Autonomie individuelle	42
3.2.2. Manque de flexibilité	42
3.2.3. Pourquoi s'impliquer dans le travail de groupe ?.....	43
3.3. Améliorations envisageables	43
3.3.1. Encadrer une répartition équitable du travail.....	43
3.3.2. Plus de flexibilité	44
3.3.3. Plus de lisibilité	44
Conclusion.....	46
Une expérience enrichissante	46
Un suivi individuel et collectif.....	46
Le travail qui reste à faire	47
a. Toute une dimension ludique à explorer	47
b. Développer des activités collaboratives	47
c. Un recommencement et une adaptation constante	48
Bibliographie.....	49
Sitographie	49
Annexes.....	51
Résultats individuels des observations.....	51
Classe 1	51
Classe 2	52
Projet pédagogique initial	53
Grilles d'évaluation par les pairs.....	55
Grille correspondant à l'observation n°2	55
Grille correspondant à l'observation n°4	56
Table des matières	57