



HAL
open science

La compétence sociale en classe d'anglais : les apports de la pédagogie sportive au travail de groupe

Louise Quesnel

► To cite this version:

Louise Quesnel. La compétence sociale en classe d'anglais : les apports de la pédagogie sportive au travail de groupe. Education. 2018. dumas-01871288

HAL Id: dumas-01871288

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01871288>

Submitted on 10 Sep 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.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention second degré

Parcours: FAS anglais

La compétence sociale en classe d'anglais

Les apports de la pédagogie sportive au travail de groupe

**soutenu par
Louise Quesnel
le 15 mai 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Christophe Doré, président de la commission et directeur de l'ESPE site d'Angers
Sandrine Lumeau, responsable du suivi de l'écrit réflexif

Sommaire de l'écrit réflexif

Sommaire	p.3
Introduction	p. 4
1. Quels apports de la pédagogie sportive dans la construction d'une compétence sociale en classe de langue ?	p.8
1.1. Le groupe	p.8
1.1.1. La compétence sociale	p.8
1.1.2. Le travail de groupe / le travail en îlots	p.10
1.2. Les apports de la pédagogie sportive	p.11
1.2.1. La pédagogie sportive	p.11
1.2.2. La place du professeur	p.12
1.3.1. Le groupe : motivation pour les élèves et frein au décrochage	p.13
2. Situation de départ	p.16
2.1. Un travail de groupe imprévu : déroulé de séance	p.16
2.2. Analyse réflexive : problèmes rencontrés	p.17
2.3. Pistes de remédiation	p.20
3. Expérimentations : tâches complexes et travail de groupe	p.22
3.1. La lettre aux professeurs des écoles	p.22
3.2. « My ideal school » : le travail en groupe en tâche finale	p.25
3.3. Analyse réflexive	p.27
Conclusion	p.29
Bibliographie	p.33
Annexes	p.35
4^{ème} de couverture	p.39

Introduction

Quelle est le rôle de l'école dans l'acquisition de la compétence sociale ? Selon Marie Gausseil « *L'école est chargée de former les élèves aux éléments de socialisation de base autrefois confiées à la famille comme le contrôle de soi, l'assimilation des normes et des codes indispensables à la vie en société.* » (Gausseil, 2018, 22). Bien que l'on puisse douter d'une représentation totalement démissionnaire de la famille — expression parfois entendue dans les discours de salle des professeurs — cette affirmation permet de mettre en lumière la difficulté de transmettre des savoirs dans un contexte socialement instable car encore peu formé.

En classe d'anglais, cette compétence sociale est d'autant plus importante qu'elle est l'élément primordial sur lequel se basent les actes de communication : des élèves n'étant pas en mesure de comprendre le fonctionnement des interactions avec leurs pairs peuvent se sentir en décalage quand vient le moment de communiquer et de créer un discours commun et cohérent. C'est en faisant travailler mes élèves en groupe que ces inégalités ont été les plus frappantes : là où certains groupes s'entendent et se mettent au travail rapidement, d'autres ne peuvent se mettre d'accord sur la marche à suivre où les éléments à sélectionner.

Déconstruire des *a priori* grâce à une pratique réflexive

En tant qu'enseignant, questionner sa pratique suppose de questionner ses motivations, son parcours d'élève, ses préjugés. Le recours aux quatre écrans de Brookfield (Brookfield, 1995, 44-45) donne des clés sur la posture réflexive qu'il est possible d'adopter. Brookfield définit ces écrans ainsi : le premier est notre écran autobiographique, qui nous permet de prendre du recul sur notre histoire d'apprenant et de professeur. Le second écran consiste à se mettre à la place de nos élèves, de voir notre pratique à travers leurs yeux. Les deux derniers écrans sont ceux qui nous sont fournis par l'année de stage : à savoir l'aide de nos collègues expérimentés (le plus souvent nos tuteurs) et la littérature théorique et pédagogique.

Pouvoir dissocier son passé de professeur et d'apprenant de sa pratique actuelle permet à chacun de comprendre les *a priori* que nous avons construit au

cours de nos années d'études ou de pratique professionnelle. Au cours de mes dernières années à l'université par exemple, la coopération avec un groupe m'est devenue pratique courante et m'a fait oublier combien celle-ci avait pu s'avérer problématique au lycée mais surtout au collège. De plus, mes ambitions professionnelles m'ont conduit à me concentrer sur l'effet produit par mes pratiques pédagogiques avant d'anticiper les obstacles de mise en place. Je cherchais à mettre les élèves au travail dans un contexte coopératif sans définir la forme que celui-ci devrait adopter car je me concentrais avant tout sur les valeurs que je souhaitais inculquer aux élèves.

« En tant qu'enseignants, vouloir installer un espace coopératif relève d'une conception de l'éducation fondée sur l'apprentissage tâtonné de la liberté et de la responsabilité, la connaissance des droits et des obligations au sein d'un groupe (jeunes comme adultes) permettant la mise en œuvre des principes de fraternité, de solidarité, d'équité (...). » (Chabrun, 2017, 42)

Vouloir que les élèves coopèrent et sachent effectuer une tâche ensemble ne signifie pas qu'ils le feront. C'est en cherchant à « installer un espace coopératif » que les valeurs mentionnées par Chabrun pourraient être comprises par les élèves, ou tout du moins ressenties.

La modalité de travail la plus propice à la mise en place d'un travail coopératif étant le travail de groupe, j'ai cependant trouvé sa mise en place difficile. Cet écrit et les expérimentations qui en découlent se concentrent sur cet aspect.

Contexte d'enseignement

Cette réflexion fait également écho aux problématiques liées à mon poste d'affectation : je suis professeure en classe de sixième au collège Calypso de Montreuil-Bellay, un collège rural situé à cinquante-cinq kilomètres d'Angers. Le collège n'est pas classé Réseau Éducation Prioritaire (REP) mais en a presque toutes les caractéristiques, comme me l'a précisé le principal adjoint de l'établissement. Le collège est dynamique car il est porté par une équipe pédagogique et administrative présente et soucieuse d'offrir le maximum aux

élèves. De la sixième à la troisième par exemple les élèves ont la possibilité de partir en voyage chaque année, en France ou à l'étranger. La question du financement se pose : les professions et catégories sociales (PCS) les plus représentées dans l'établissement sont les ouvriers et inactifs (52,9% en 2017) alors que la moyenne académique et nationale est de 34,6% (**annexe A.1**). Une vente d'objet est donc organisée chaque année par les professeurs d'anglais afin de permettre à un maximum d'élèves de partir. Cela permet de faire baisser les coûts mais également de montrer aux élèves l'importance de la coopération, qui permet d'accomplir un but commun. Toutes les classes participent.

J'enseigne auprès de deux classes : les sixièmes Madrid, qui sont au nombre de vingt-deux actuellement, et les sixièmes Bruvienne non-bilangues, qui sont au nombre de quinze. J'ai décidé dans cet écrit de me concentrer sur la classe de sixième Madrid pour plusieurs raisons.

Le début d'année a été difficile dans cette classe. Un élève perturbait les cours et harcelait plusieurs camarades. Après plusieurs incidents majeurs, celui-ci a été renvoyé du collège par conseil de discipline au début du mois de décembre 2017. La présence de cet élève avait l'effet d'une chape de plomb sur cette classe, élément remarqué par les professeurs et parents d'élèves au cours du conseil de classe du deuxième trimestre. Les sixièmes Madrid se sont vus confrontés dès leur premier trimestre à des actes d'incivilité inattendus à leur âge et cela n'a pas permis de forger un esprit de classe fort.

La sixième Madrid est une classe composée d'élèves venant de sept écoles primaires différentes. Une majorité d'élèves viennent d'une école privée basée sur les principes Montessori : ces élèves sont au nombre de huit et ont vite été perçus par leurs camarades comme étant les meilleurs élèves du fait d'une autonomie plus marquée et d'une capacité de mise au travail très prompte. Sept de ces élèves sont des filles, ce qui renforce l'aspect de sérieux et de réussite du groupe tel qu'il est perçu ; le huitième élève est Jean, dont il sera fait mention plus tard dans cet écrit. Les quatorze autres élèves de la classe viennent de plusieurs écoles publiques du secteur. Deux élèves ont quitté la classe en début d'année : l'un d'entre eux à cause de difficultés avec ses camarades, le second par conseil de discipline.

Les différences d'autonomie dans le travail ont eu un impact sur les notes des élèves : malgré une moyenne de classe élevée les élèves perçoivent que le groupe tête de la classe est excellent et ne cessent de se dévaloriser. Il m'a été donné d'observer des mécanismes de compétition se mettant en place dans la classe alors même que les activités ne prévoyaient pas cet aspect.

La dernière raison qui m'a poussée à étudier cette classe est que je n'ai pas éprouvé de difficultés particulières à mettre en place un travail de groupe en sixième Bruvienne. Il y a peu de tensions entre eux et l'entraide s'est rapidement mise en place ; de plus, en raison de mon emploi du temps, ils bénéficient de la deuxième version d'un cours déjà effectué en sixième Madrid. J'ai donc l'opportunité de revenir sur ce qui dysfonctionne dans mes cours avec les sixième Madrid afin d'améliorer les mises en activité des sixième Bruvienne.

Problématique et angle d'approche

Faire travailler les élèves en groupe me permet de me concentrer sur la coopération entre élèves et la formation d'une ambiance de classe productive. Je souhaitais également trouver ma propre place de professeur : lors du premier travail de groupe effectué je ne savais pas exactement où me placer puisque j'étais habituée à un type d'enseignement plus frontal.

Le troisième écran cité par Brookfield est celui que représente l'expérience de nos collègues : c'est non seulement par leurs observations de nos cours mais aussi par leur expérience que nous pouvons trouver notre propre voix en tant que professeurs (Brookfield, 1995, 44-45). Mes collègues professeurs de langues, d'histoire-géographie et d'Éducation Physique et Sportive (EPS) sont ceux qui ont pu me donner des conseils sur le travail de groupe. Il m'est vite apparu que dialoguer avec mes collègues d'EPS me permettait d'avoir accès à un cadre théorique et à des données qui répondaient à mes questions. Comment les professeurs d'EPS arrivent-ils à faire travailler ensemble des élèves aux capacités différentes, dans des activités variées, tout en arrivant à créer un esprit d'équipe, d'autonomie et de responsabilité au sein des groupes ? Quels apports de la

pédagogie sportive pouvais-je inclure dans ma pratique de façon à développer la compétence sociale de mes élèves en classe de langue ?

Les conversations avec ma collègue du collège Calypso Solène Couronné m'ont permis de trouver des pistes pour mes lectures mais également de mettre en place des expérimentations au sein de mes classes. Grâce aux conseils de Nelia Fleury, enseignante au lycée Europe de Cholet, j'ai également pu me documenter plus avant sur des concepts fondamentaux du travail de groupe étudiés par les professeurs d'EPS mais qui font défaut dans la formation des enseignants en langues. Ces conseils, couplés à mes lectures sur le sujet et aux expérimentations menées en classe, me permettent de mettre en place des pratiques permettant de gérer les dysfonctionnements qui apparaissent au cours des travaux de groupe.

I/ Quels apports de la pédagogie sportive dans la construction d'une compétence sociale en classe de langue ?

1. Le groupe

La compétence sociale / les compétences sociales

L'indice de position sociale (IPS) du collège Calypso est de 90,0, contre une moyenne académique à 106,9 et une moyenne nationale à 103,8 (**annexe A. 2**). Cette indice a pour but de repérer les inégalités sociales à l'école mais montre certaines limites dans son rôle de repérage des disparités de réussite scolaire. C'est un indice quantitatif qui prend en compte la PCS¹ des parents, les diplômes de ceux-ci, les conditions matérielles de la famille et son capital culturel (Rocher, 2016, 5-6). Les ambitions et implications dans le parcours de leurs enfants sont également calculées et l'on mesure les pratiques culturelles de chaque famille.

¹ profession et catégorie sociale

L'indice de Montreuil-Bellay permet de comprendre le contexte socioscolaire de l'établissement. S'il n'est pas question de tirer des conclusions de la réussite scolaire en fonction de l'origine sociale des élèves, ce taux permet néanmoins de comprendre en quoi le collège se rapproche d'un établissement type REP. Les conditions de socialisation des élèves sont inégales et l'on peut remarquer que les expériences vécues au sein de la cellule familiale vont varier. Cela implique une socialisation différente à l'école puisque différente en dehors de celle-ci. Certains des élèves de sixièmes Bruvienne et Madrid n'ont pas suivi une scolarité « normale » : départ avec leur famille sur les routes, multiples remplaçantes dans les écoles primaires d'où ils étaient issus, mais également écoles d'origine aux problématiques différentes. La construction d'une compétence sociale doit pouvoir se construire malgré cela.

Le dossier de veille de l'IFÉ abordant les compétences sociales les définit comme des compétences dites « transversales » : elle ne sont pas l'apanage des professeurs de langue (Gaussel, 2018, 1). Elle ne sont pas non plus cantonnées à l'école mais font partie de ses « missions » (Gaussel, 2018, 22) de celle-ci : sa « vocation socialisatrice » est abordée par l'auteure et le dossier entend de même aborder l'influence de ces compétences sociales dans « la réussite éducative des élèves » (Gaussel, 2018, 2). Marie Gaussel précise qu'il serait plus juste de mettre l'expression au pluriel : parler de « compétences sociales » suggère un réseau de compétences à mobiliser afin de pouvoir agir en contexte d'interaction. Par souci de clarté, j'ai décidé de garder l'expression au singulier dans cet écrit.

Comme on peut le constater la notion de compétence est intrinsèquement floue (Gaussel, 2) d'autant plus lorsque l'on parle d'une compétence non-académique. Les chercheurs se divisent à ce sujet : certains les conçoivent comme « des actes de comportement objectivables, observables et mesurables » (Crahay, 2006, cité par Gaussel, 2018, 2) quand d'autres s'accordent plutôt sur l'idée qu'elle dépend de la « potentialité d'action propre au sujet » (Gaussel, 2018,2). L'ensemble des synonymes cités par le dossier permet de prendre conscience de la difficulté de définir le terme : « aptitude », « capacité », « disposition », « don », « habileté », « intelligence », « potentiel », « prédisposition », « qualité », « savoir-faire », « talent » (Gaussel, 2018, 3). Ces synonymes reprennent l'idée d'une compétence qui serait dormante mais en

puissance ; c'est une compétence qui doit s'exercer, être actualisée, pour devenir apparente. C'est bien la complexité du terme qui rend la démarche d'observation en classe si ambiguë.

La définition la plus simple que nous pourrions retenir pour définir les compétences sociales serait celle d'une « capacité des individus à réagir en fonction des autres » (Gaussel, 4). Cette définition donne les trois éléments principaux : elles sont un ensemble de compétences que les élèves ont acquis par leur éducation et leur socialisation (« capacité ») et s'observent en contexte puisqu'elles s'observent dans l'altérité. Le concept de réaction est primordial puisque ces réactions conditionnent le travail de groupe en classe de langue. Les observables principaux seront donc liés à ce dernier élément : il faudra observer les relations entre élèves lors du travail de groupe mais également leur participation et leur implication dans la tâche commune.

Le travail de groupe / le travail en îlots

La différence entre le travail en îlot et le travail de groupe est ténue. Par travail en îlot, on entend une organisation géographique de la classe : les tables seront jointes ensemble de façon à permettre aux élèves de se faire face et de communiquer. Du matériel pédagogique peut être présent dans chaque îlot : des dictionnaires, comme chez ma collègue d'allemand Maryel Anglaret, mais également des ardoises (Pantanella, 2013), utilisées notamment à des fins de gestion de classe, de participation et d'implication des élèves. J'enseigne dans quatre salles différentes dont une seule est en îlot. Ces salles sont celles de mes collègues et il m'est vite apparu que les élèves allaient devoir apprendre à déplacer leurs tables en un temps limité. Avoir à sa disposition des îlots déjà prêts permet une mise au travail plus rapide et efficace mais également moins stressante pour certains élèves attachés à leur place.

Les îlots géographiques permettent un travail de groupe limité à quatre, voire cinq. Martina explique qu'un travail de groupe regroupe entre trois et cinq élèves (Martina, 1997, 128). La recherche en pédagogie de la coopération établit néanmoins entre 2 et 5 élèves un groupe dit « coopératif » (Reverdy, 7). Pour Aronson, les groupes peuvent parfois aller jusqu'à six, mais ce sont plus souvent

des groupes collaboratifs : chaque élève a une tâche propre qu'il faut ensuite mettre en commun avec ses camarades. (Social Psychology Network, 2018). Les groupes sont formés selon le type d'activité : Martina envisage surtout le travail en groupes homogènes ou hétérogènes (Martina, 1997, 128-129). Les groupes homogènes peuvent être des groupes de niveau ou d'intérêts communs (Martina, 1997, 128) ; les groupes hétérogènes sont des groupes qui permettent « l'équilibre des bons, moyens et faibles » (Martina, 1997, 129). Elle explique qu'il est « possible [de] tenir compte des affinités » des élèves mais n'en fait pas un principe primordial (Martina, 1997, 129).

Cet ouvrage a représenté un point de départ pour ma réflexion sur la formation des groupes. Les problématiques de parité, d'origine sociale et d'affinités ont également été au centre de mon questionnement mais sont peu abordées par Martina et c'est par conséquent la pédagogie sportive qui m'a apporté des éléments de réponse.

2. Les apports de la pédagogie sportive dans l'organisation de la classe

La pédagogie sportive

La pédagogie sportive est apparue dans les années 1920 en Allemagne avec la création d'une « chaire d'Éducation Physique » (Deker, 1998, 4). Elle s'est développée à partir des années 1960. Cette pédagogie se base largement sur la pédagogie générale mais se trouve au carrefour des sciences humaines, des sciences sociales et des sciences biologiques (Deker, 1998, 5). Deker a défini la science sportive comme une « science intégrative de l'action, de l'activité motrice humaine » (Deker, 1998, 5) et demande par conséquent à la pédagogie sportive de prendre en compte un ensemble de facteurs physiques et psychologiques. La pédagogie sportive est surtout développée en Allemagne et aux États-Unis mais la formation des professeurs d'EPS français est également très complète. J'ai pu bénéficier de l'expérience de mes collègues et les analogies avec le monde sportif m'ont permis de trouver des réponses adéquates sur des sujets variés tels que la différenciation, l'esprit d'équipe, le travail de groupe ou encore les règles de la classe.

Les apports de la pédagogie sportive seront développés dans cet écrit mais il est important de souligner qu'eux-mêmes se nourrissent d'apports de la pédagogie générale. Ces apports font partie de la formation principale des enseignants en EPS et seraient bénéfiques aux collègues d'autres matières. Au cours de l'une de nos conversations ma collègue Solène Couronné a par exemple mentionné la « classe en puzzle ». Similaire à une formation de classe par groupe d'experts, elle a été inventée aux États-Unis en 1971 par le psychologue Elliot Aronson. Celui-ci l'a mise en place avec ses classes d'Austin, au Texas, afin de gérer des situations difficiles à vivre aux quotidiens : les inégalités sociales et raciales entraînaient des conflits entre élèves. L'observation par Aronson et ses élèves de plusieurs classes leur a permis de comprendre que la compétition au sein de celles-ci alimentait les conflits (Social Psychology Network, 2018). Cette configuration de travail de groupe prometteuse n'était pourtant connue que de mes collègues d'EPS.

La place du professeur

La pédagogie sportive me permet de redéfinir mon rôle au sein de la classe. En tant que professeur stagiaire j'ai dû prendre de la distance avec mes expériences d'apprenante habituée à un contexte d'enseignement frontal. Le théâtre-forum organisé au cours d'une journée de formation en contexte à l'ESPE avait présagé les difficultés que je rencontrerai. Un groupe a présenté une scène intitulée « Transparent » dans laquelle un professeur peine à regagner le silence pour annoncer la fin d'un travail de groupe. Il finit par hausser le ton et perdre patience afin de reprendre la classe en main. Le professeur cherche son rôle au sein du travail de groupe puisqu'il n'occupe plus le centre de la classe.

C'est encore une fois du côté de la pédagogie sportive que j'ai pu trouver des techniques simples pour mieux gérer ma présence en classe. L'article « Pédagogie sportive et conditions d'apprentissage » reprend une étude menée par Guy Claxton en 1988 : il s'attarde sur les pourcentages de l'activité des professeurs de tennis et montrent en quoi celle-ci permet de maximiser le temps de pratique des élèves ainsi que les performances de ceux-ci. Ainsi, « les entraîneurs enseignaient pendant 9,9 % du temps de la séance, 9,8 % étaient

consacrés à organiser les joueurs, 4,4 % à féliciter et encourager, 2,8 % à critiquer et ils gardaient le silence pendant 22 % du temps. » (Côté & Trudel, 1994, 291). Cette étude prend en compte le codage d'autres activités qui ne sont pas énumérées ici, mais on peut très rapidement remarquer l'importance du silence dans la séance. Plus marquant encore, le temps passé en silence par les entraîneurs de baseball observés par Rupert et Buschner en 1989 était de 47,8% du temps contre 25,2% à enseigner (Côté & Trudel, 1994, 291). 7% du temps est également consacré à l'organisation. Ces chiffres m'ont fait reconsidérer ma prise de parole en classe : offrir un modèle linguistique pertinent aux élèves, en tant que professeur d'anglais, ne signifie pas monopoliser la parole.

3. Le groupe : une motivation pour les élèves et un frein au décrochage

La zone proximale de développement : quand le rapport à l'autre permet l'acquisition de compétences

L'acquisition de compétences disciplinaires et la maîtrise des savoirs est un élément qui n'a pas été mentionné jusqu'alors puisqu'il ne constitue pas l'axe principal de ma recherche. Il est néanmoins important d'étudier ici le lien entre acquisitions de connaissances et compétences sociales : le mot-clef sera celui de décrochage scolaire. On entend par décrochage scolaire « un processus de désengagement ou de démobilisation scolaire qui se construit sur une durée longue, parfois dès la scolarité primaire » (Leroy, 2012). Si des facteurs scolaires et sociologiques peuvent jouer un rôle majeur dans ce processus, il faut également prendre en compte la dimension individuelle des parcours de décrocheurs (Leroy, 2012) car les facteurs à risques n'entraînent pas obligatoirement un décrochage scolaire. Le travail de groupe permet d'intervenir sur deux des éléments du décrochage : le facteur scolaire mais aussi la part individuelle du décrochage, qui est bien souvent liée à la motivation et aux peurs de l'élève. Le décrochage n'est pas un problème lointain puisque je le rencontre au sein de mon établissement et au sein de la classe observée : deux élèves sont souvent absents et ont un rapport à l'école difficile.

Il n'est pas aisé de demander à des élèves dont nous soupçonnons les difficultés d'effectuer des tâches complexes, notamment lors des tâches finales : si le projet nous paraît ambitieux, il pourrait alors leur sembler insurmontable. Afin de leur permettre de reprendre confiance en leur travail il est possible de passer par le travail de groupe et de permettre ainsi à l'élève d'apprendre grâce à la zone proximale de développement. Selon Vygotski, la zone qui définit la différence entre les capacités de l'enfant quand il travaille en autonomie et lorsqu'il est aidé par un adulte ou pair pour effectuer ce même travail est appelée zone proximale de développement. La zone proximale de développement s'arrête au point de rupture de l'élève, là où l'activité est jugée trop difficile : mais là où un élève seul échouerait, un élève aidé d'un pair pourrait réussir à effectuer une tâche complexe. Les apprentissages deviennent alors plus complets, plus riches, puisqu'une tâche complexe requiert de mobiliser différentes compétences : préparer un exposé oral, ce n'est pas seulement travailler sa prononciation, mais également le contenu et la structure de celui-ci, ainsi que les modalités de prise de parole.

Selon Vygotski « le seul bon enseignement est celui qui précède le développement » (Vygotsky, 1985, 110) : travailler en groupe consiste à demander aux élèves de mobiliser des connaissances et des compétences qui leur permettent de repousser leurs limites. Le travail de groupe permet de mettre l'élève en condition de se développer, de se dépasser et peut permettre pour certains de « se réaccrocher » grâce à un camarade. De plus, la présence d'un ou plusieurs autres élèves rend le travail de chacun plus complet puisqu'ils confrontent leurs points de vue et leurs incompréhensions : les élèves se développent au contact de leurs camarades.

Quelles modalités de formation des groupes ?

Cependant, la théorisation du concept de médiation par les pairs chez Vygotsky ne m'a pas permis de mettre en place un travail de groupe motivant et efficace directement. La notion de pair en particulier n'allait pas de soi : l'étape de formation des groupes est en effet l'un des moments à ne pas négliger puisque ce n'est pas le niveau des élèves qui garantit l'efficacité du groupe mais les rapports déjà établis entre eux. La première séance où j'ai laissé les élèves travailler en

groupe a été difficile pour eux comme pour moi car j'étais mal préparée ; j'ai par la suite adopté un style de supervision plus cadré et défini précisément les actions des élèves. Deux lectures en particulier m'ont permis de trouver des techniques de formation des groupes et d'effectuer des tentatives.

La première technique que j'ai expérimenté était un « *spidergram* »² tel qu'expliqué dans l'ouvrage *Osez le travail de groupe* (Andriot, Natanson & Natanson, 2008). Cette technique consiste à créer des schémas permettant de voir quels élèves souhaitent travailler ou ne pas travailler ensemble grâce à un système de questionnaires secrets qui permettent de guider le professeur.

La hiérarchie des besoins de Maslow est certainement l'élément qui m'a le plus aidé pour former des groupes et comprendre les élèves. Elle est utilisée en marketing sous forme de pyramide (**annexe B**) mais m'a été conseillée par Nelia Fleury, professeure d'EPS au lycée Europe de Cholet. La pyramide établit cinq niveaux de besoin auxquels il faut répondre afin de permettre un passage au niveau supérieur de réalisation de soi. Les besoins qui nous intéressent pour le travail de groupe sont ceux de sécurité et d'appartenance, qui constituent les niveaux deux et trois de la pyramide. Comme me l'a souligné Nelia Fleury le sentiment de sécurité des élèves passe par deux éléments principaux : par la présence d'un camarade dont ils sont proches ou par un cadre très clair posé par l'enseignant.

Cependant les niveaux trois et quatre de la pyramides, à savoir le besoin d'appartenance et le besoin d'estime (de soi et envers les autres) me semblent également cruciaux pour mieux comprendre les dynamiques engendrées par le travail de groupe. Quand le besoin de sécurité est en grande partie accompli, il faut essayer de voir en quoi le besoin d'appartenance ne le serait pas : le cadre posé par le professeur peut être le meilleur qui soit, si un élève est en situation d'exclusion par rapport au groupe ou se sent comme tel il y a peu de chance qu'il parvienne à intervenir dans le groupe.

² *diagramme en toile d'araignée*

III/ Situation de départ

1. *Un travail de groupe imprévu : déroulé de séance*

Ce cours a eu lieu un jeudi soir, le quatorze décembre, de 16 heures à 17 heures. C'est un horaire difficile : les élèves me voient le matin en première heure, ont ensuite cinq heures de cours puis me retrouvent à 16 heures. Ce n'est pas notre salle habituelle et les tables sont en amphithéâtre.

L'activité prévue consistait à faire des phrases en utilisant la structure « there is / there are » à partir du plan d'une école américaine. Les élèves devaient travailler en binôme mais un groupe de trois élèves (**groupe A**) au premier rang (**annexe C**) se retrouvait bloqué du fait du nombre impair. La consigne a donc été élargie de façon à permettre un travail de groupe, de cinq élèves maximum. Cela me permet de prendre en note les tensions et ententes entre élèves de façon à former mes groupes au mieux pour la semaine suivante.

Les groupe A et D (**annexe C**) sont calmes et efficaces : je passe peu de temps avec eux et je remarque que Clotilde, du groupe A, passe d'élève effacée à élève moteur. Le groupe B, composé de cinq élèves et qui se trouve sur la rangée suivante est efficace également, malgré un niveau sonore plus important du fait du nombre. J'avais hésité à autoriser un groupe de cinq mais celui-ci est composé de deux élèves très sérieuses, d'un élève en difficulté, d'un élève bavard et d'un élève en difficulté mais moteur, Noé. Il se charge de pointer les différentes parties du plan et de déchiffrer le vocabulaire nouveau. Les deux garçons donnent des idées à tour de rôle et travaillent sur les pluriels. Les filles se sont chargées de la prise en note des phrases, de la correction et des explications à leurs camarades. L'émulation au sein du groupe est forte. Les rôles que les élèves se sont forgés leur conviennent et leur permettent d'être efficaces.

Le groupe C, qui est au centre de la salle, au fond, est composé de trois élèves qui participent souvent à l'oral, deux filles et un garçon. Le garçon, Loïc, parle assez fort et n'est pas toujours d'accord avec ses camarades. Les élèves des groupes B et D s'interrompent parfois dans leurs explications à cause de cela.

La structure est comprise mais les phrases sont faites à l'oral. Loïc ne cesse de questionner ses camarades sur le nouveau vocabulaire.

Le groupe F, proche du bureau du professeur, est en difficulté non par son niveau mais par la dynamique entre élèves. Un élève, que nous appellerons Jean, n'a de cesse de se balancer sur sa chaise. Il est dans le groupe avec les délégués de classe qui n'arrivent pas à communiquer avec lui. Ils perdent patience et les deux autres élèves du groupes, un garçon et une fille, adoptent des postures de repli : ils se mettent à faire l'exercice seul. La voisine de Jean en particulier refuse de lui adresser la parole ; elle émet un claquement de langue quand les bruits de chaise se font trop fréquents. Les délégués finissent par se joindre à elle et ensemble ils produisent douze phrases et ont compris la structure.

Enfin le groupe E n'est pas au travail. Aucune phrase n'a été écrite, même si la structure est comprise par deux élèves sur trois, après vérifications. Ces trois élèves sont une fille d'un bon niveau et de deux garçons d'un excellent niveau, mais dont l'un bavarde beaucoup. Les deux premiers élèves sont peu bavards en classe mais la présence de leur camarade les rend volubiles. C'est le seul groupe qui ne s'arrêtera pas de parler directement quand un décompte de trois sera effectué.

Le bruit a provoqué de la fatigue auprès de tous. Les groupes E et F en particulier n'ont pas fonctionné : les questions de dynamiques entre élèves semblent être le problème majeur. Le niveau de bruit et la régulation de celui-ci posent également problème.

2. Analyse réflexive : problèmes rencontrés

La dynamique des groupes

Cette séance a une valeur formative pour moi comme pour les élèves. Les tables n'étant pas en îlots ne permettent pas d'amorcer un travail de groupe efficace : les élèves doivent déplacer leurs chaises ou parler plus fort pour se faire entendre de leurs camarades. Le plan de classe a été pensé dans un contexte d'enseignement plus frontal et prend en compte la régulation du bavardage des

élèves et non les affinités entre ceux-ci. Le groupe E est un groupe à séparer, ce qui n'était pas forcément visible en configuration de classe frontale.

On remarque dans le groupe F des difficultés d'inclusion d'un élève et, au départ, une absence de dynamique de groupe : les élèves se retrouvant dans ce groupe se connaissent peu et Jean canalise les tensions. Le groupe se scinde et passe par une phase d'autonomie, puis une phase en groupe dont Jean est exclus. Néanmoins un groupe nombreux ne signifie pas toujours des tensions : dans le groupe B par exemple Noé est un élève moteur et fédérateur. Il est apprécié de ses camarades et cela permet de rassembler autour de lui des élèves qui autrement ne se seraient pas parlé. Les deux autres garçons du groupe par exemple ne s'adressent jamais la parole et les deux filles sont amies mais ne parlent pas à ces garçons d'ordinaire. Tous connaissent bien Noé et cet élève donne un sentiment de sécurité à ses camarades.

Deux élèves semblent éprouver des difficultés à travailler en groupe : le garçon du groupe C a du mal à régler son volume sonore et ses interventions. Il connaît peu les camarades avec qui il travaille mais est en activité. Dans le groupe F, la comportement de Jean est facteur de tensions : la frustration des élèves engendre des tactiques de repli et j'autorise le travail en autonomie pour palier cet imprévu.

Les relations entre élèves se tendent du fait du niveau de bruit engendré : non seulement le bruit lié à l'activité des élèves mais les bruits parasites tels que les rires soudains du groupe E et le bruit de la chaise de Jean.

Le rôle du professeur

Je n'avais pas prévu cette activité sous cette configuration et cette séance m'a donnée l'occasion de tester les dynamiques de groupe. Un changement de salle lié à un problème technique m'a obligée à aller dans une salle qui ne permet pas complètement le travail en binôme voulu : j'étais réticente à faire se déplacer les élèves. Le manque d'attribution des rôles et la taille variable des groupes ne permettent pas une organisation cohérente au sein de ceux-ci. Enfin, je n'avais pas prévu une finalité permettant de donner du sens à l'exercice : la répartition

des tâches s'est effectué au sein du groupe mais seulement certains élèves ont une trace écrite. Le travail en binôme devait permettre aux élèves d'avoir leur trace écrite personnalisée mais au sein des groupes peu d'élèves l'auront : six élèves sur vingt-deux ont la trace écrite comme prévu dans leur cahier car tous n'ont pas pu l'obtenir au sein du groupe.

Une méconnaissance des mécanismes de groupes engendre des travaux disparates et des tensions entre élèves. Il m'est difficile de trouver des solutions pour gérer les problèmes posés : niveau de bruit, conflits entre élèves. Certains élèves d'ordinaire timides, tel que Jean, changent de comportement en travail de groupe. J'hésite sur la conduite à adopter : j'aide les groupes qui ont du mal à former la structure étudiée mais le groupe B par exemple m'appelle pour obtenir validation de leurs phrases.

Le cadre réflexif fourni par Bourdoncle permet d'étudier quelques éléments de mon identité professionnelle (Bourdoncle, 1991) : une de mes règles d'action est d'être disponible pour les élèves mais engendre un problème dans le calibrage des interventions. Trois éléments sont en effet à prendre en compte : le bruit, les conflits et l'activité. Le bruit est régulé par des appels des noms des élèves : ceux-ci ont pour but de faire baisser le volume sonore mais ne fonctionnent pas sur la longue durée. Les conflits ou une entente non productive telle que celle du groupe E concentrent la majorité de mon énergie. Cela engendre un changement dans le ton de ma voix et dans mes déplacements : les trajets ne s'effectuent pas entre les groupes mais entre groupes productifs et non productifs qu'il faut rappeler à l'ordre. Le bruit engendré par le travail de groupe me pose problème du fait d'une hypersensibilité à celui-ci. Le principe tenu pour vrai par un de mes collègues a également un impact sur ma façon d'agir face au bruit de l'activité : « c'est bruyant donc ça ne travaille pas ».

Enfin, un dernier élément est à prendre en compte : au cours de cette séance ma pratique manquait encore de flexibilité. L'élève perturbateur de la classe avait été exclus la semaine précédente et cette séance constitua une phase de découverte avec les sixièmes Madrid, ce qui explique l'organisation géographique de la classe.

3. Pistes de remédiation

La formation des groupes

Le cadre réflexif fourni par la pédagogie sportive donne des pistes pour favoriser une action du professeur permettant un meilleur vivre-ensemble. L'un des premiers éléments à corriger est la formation des groupes d'élèves. Ces groupes étaient en effet issus du plan de classe et non d'un rééquilibrage effectuée par moi-même. Je ne souhaitais pas perturber l'équilibre géographique de la classe suite à un vol de téléphone portable ayant eu lieu dans ma classe deux semaines auparavant.

Cependant la formation des groupes est l'élément qui va conditionner la réussite de celui-ci. Une connaissance du triangle de Maslow (**annexe B**) m'aurait permis d'effectuer quelques réajustements sur les groupes sans avoir à déplacer un trop grand nombre d'élèves.

Le bruit

Déplacer les tables et de les réorganiser en îlots permettrait un travail de groupe plus efficace et harmonieux. Un chronométrage permet de réorganiser la classe géographiquement sans que cela ne prenne du temps sur le cours. Enfin la disposition en îlots permet aux élèves de mieux s'entendre et donc de parler moins fort lors du travail de groupe.

Le bruit est un frein majeur à l'exercice de leur compétence sociale chez les élèves : un élève qui se retrouve avec des camarades qu'il connaît peu se sentira en sécurité si le cadre n'est pas source d'inquiétude. Or il s'avère que le bruit est anxiogène pour certains élèves, comme Clotilde ou la voisine de Jean me l'ont fait remarquer. Le bruit peut engendrer des postures de repli ou d'agressivité.

L'introduction d'une méthode de quantification du bruit permettra aux élèves de mieux apprendre à se réguler : faire prendre conscience aux élèves du bruit qu'ils font, en tant que groupe et en tant qu'individu, est primordial. Sur ce point c'est la pédagogie générale qui peut m'apporter des réponses : une collègue,

professeure de mathématiques et ancienne stagiaire au collège Jean Zay de Sottevilles-lès-Rouen, m'a suggéré l'instauration d'une courbe du bruit (**annexe D**). Cette courbe peut dans un premier temps être effectuée par la professeure grâce à un chronométrage permettant de juger du bruit à chaque minute de l'activité. La limite de bruit est symbolisée par une ligne rouge : cette limite est celle de la professeure elle-même au cours de l'activité mais un débriefing est effectué avec les élèves afin de prendre en compte leurs propres limites à la fin de l'activité. La courbe permet de faire prendre conscience aux élèves que leurs camarades sont sensibles au bruit de manières différentes.

Le dernier élément à convoquer quant au bruit est ma posture face à celui-ci. Il est important de distinguer différents types de bruit : le bruit lié à la mise en activité et celui qui ne l'est pas. Le premier bruit est normal et le second doit être régulé. Le bruit qui n'est pas lié à la mise en activité peut être de deux sortes : les bavardages des élèves qui ne sont plus dans l'activité et les bruitages effectués par certains élèves que ce soit avec leur chaise, leur matériel scolaire ou leur corps. La conjonction de ces trois types de bruits engendrent de la fatigue et une patience réduite.

L'activité

Le problème rencontré dans cette activité est avant tout didactique : un travail de groupe ne saurait s'improviser et doit être justifié par l'activité demandée. L'activité demandée aux élèves n'était pas suffisamment complexe pour nécessiter un travail de groupe : en effet, la zone proximale de développement des élèves n'est ici pas mobilisée puisque le travail demandé aurait pu s'effectuer seul. L'aspect le plus complexe de la tâche (déchiffrer un plan avec du vocabulaire nouveau) était justifié pour un travail en binôme avec deux rôles précis. Il est remarquable de voir que l'autonomie du groupe B a permis de pallier ce défaut de mise en activité.

III/ Expérimentations : tâches complexes et travail de groupe

1. La lettre aux professeurs des écoles : premier essai en tâche intermédiaire

Le projet et l'organisation du travail des élèves

La tâche intermédiaire de la séquence trois a permis de mettre en place un projet motivant pour les élèves : écrire une carte de vœux à leurs professeurs des écoles de CM2 et leurs anciens camarades afin d'y décrire la vie au collège. L'intervention d'un destinataire extérieur a permis de remettre la classe d'anglais dans un contexte social plus vaste que celui de l'immédiat du cours. Cet élément a également permis de mettre en confiance des élèves dont le passage en collège a parfois été source d'inquiétude puisque le sentiment d'appartenance à une école d'origine reste marqué dans cette classe.

Le temps long a été choisi pour cette tâche : trois séances. De plus, l'organisation géographique de la salle a été modifiée : deux minutes ont été allouées, au début et à la fin de chaque cours afin de placer les tables en îlots quand c'était nécessaire. Certains élèves refusant d'aider la classe se sont vus attribuer le rôle de gardien du chronomètre ou de superviseur technique. Le bruit au cours de l'activité a été mesuré grâce à la courbe du bruit (**annexe D**).

La première séance était en français et en anglais et avait pour but de repérer les éléments habituels présents dans une carte de vœux. En fonction du choix du groupe les élèves faisaient une liste de points sur les éléments nécessaires pour écrire une lettre en français (compétence pragmatique), sur les éléments disponibles en anglais pour parler de la vie au collège (compétences pragmatique et linguistique) ou sur les éléments des deux langues. J'avais décidé de mettre en place seulement deux rôles précis : chaque groupe comportait un secrétaire en charge de noter les éléments mentionnés et un rapporteur. Les élèves moteurs étaient en charge de la mise en activité du groupe. Une phase de mise en commun a permis à la classe de se mettre d'accord sur la structure de la lettre.

À partir de cette structure nous avons pu mettre en place la deuxième séance. Nous avons en effet ordonné les éléments définis par les élèves puis avons réparti chaque paragraphe de la lettre entre les groupes. Les suggestions du professeur ont permis une différenciation dans le choix des paragraphes, pour les groupes qui présentaient un ou plusieurs élèves moteurs. Enfin, la dernière séance permettait une mise en commun des différents éléments écrits en anglais. La lettre a été écrite au tableau par moi-même de façon à rendre la mise en page évidente pour les élèves. La majorité des groupes étant des groupes de trois, les rôles se répartissaient entre : un scribe qui devait recopier le texte au tableau ; un architecte qui reproduisait le plan du collège Calypso et le complétait avec le vocabulaire en anglais ; un dessinateur qui se chargeait de la partie artistique de la carte de vœux.

Chaque production comprenant carte, plan et dessins, pouvait partir dans n'importe laquelle des sept écoles. Les élèves ne travaillaient pas en îlots liés à leur origine géographique et ils comprirent vite que tous devaient faire de leur mieux afin que les cartes soient lisibles et attrayantes. Cette ambiance de partage améliora la qualité d'écoute et d'entraide au sein des groupes.

La formation des groupes et leur fonctionnement

Le processus de formation des groupes a été le plus difficile à mettre en place. Après discussion avec Solène Couronné qui m'a suggéré de nombreuses modalités de travail de groupe, j'ai décidé de procéder en fonction de mes lectures : j'ai utilisé le *spidergram* (Andriot, Natanson & Natanson, 2008, chapitre 3), puisqu'il me permettait d'utiliser les éléments mentionnés par ma collègue tout en ayant un cadre précis. Je n'ai pas procédé sous forme de diagramme bien que ce soit la marche à suivre : il m'a semblé moins compliqué de faire des listes de groupes et de les vérifier grâce aux questionnaires remplis par les élèves. Les élèves devaient écrire le nom de trois camarades avec qui ils pensaient produire un travail efficace et de deux camarades avec qui ce ne serait pas le cas. Certains élèves ont inscrit le nom de plus de deux camarades dans cette catégorie, rendant la répartition plus difficile. J'ai également souhaité faire des groupes mixtes, ce qui ajoutait une difficulté supplémentaire : j'avais demandé aux élèves de noter le

prénom de camarades filles et garçons avec lesquels ils pensaient pouvoir travailler et une élève en particulier a été sollicitée par de nombreux garçons. Il m'était donc difficile de connaître leurs affinités avec les autres filles de la classe.

Les groupes ont été projetés au tableau et ont été reçus de manière positive par l'ensemble des élèves. Seul Jean a refusé de changer de place et a eu un conflit avec un camarade qui souhaitait s'asseoir dans l'îlot que Jean devait quitter.

C'est son groupe qui a posé problème, le seul groupe de quatre. Il était composé de deux garçons et de deux filles : l'une des filles était Clotilde, qui resta en retrait pendant les trois séances. Le second élève était Loïc, qui avait du mal à canaliser son énergie et son volume sonore. Enfin, la déléguée de classe se trouvait également dans ce groupe. Jean s'est assis à son îlot la tête entre les bras et celle-ci lui a fait une remarque : Jean a de ce fait refusé de travailler pendant les trois séances malgré mes tentatives pour le remettre en activité. Les deux premières séances ont été improductives mais au cours de la dernière séance le groupe était en activité, comme les autres : les élèves s'étaient distribués les rôles sans chercher à inclure Jean. J'avais prévu un exercice pour lui, lié au vocabulaire de Noël, qu'il refusa de faire.

Le *spidergram* montra ses limites dans un groupe composé de deux filles et d'un garçon : deux élèves, un garçon et une fille, se disputèrent et se lancèrent des gommages. Je leur expliquai qu'ils auraient dû préciser qu'ils ne s'entendaient pas dans le questionnaire du *spidergram* : l'élève concernée m'expliqua que la consigne était de mettre deux noms et pas plus, car autrement elle l'aurait précisé.

Je m'interroge sur l'îlot où se trouve Jean et Loïc puisque ceux-ci ont souvent été rejetés par leurs camarades dans les questionnaires secrets du *spidergram*. Ma collègue d'EPS me confirme l'importance pour les élèves de travailler avec des personnes qu'ils connaissent, même s'ils me semblent qu'ils ne seront pas efficaces ainsi. La pyramide de Maslow confirme également cet élément et je décide de suivre ses conseils : je place ces deux élèves avec des camarades dont ils sont proches, mais pas les plus proches. De plus, il est plus intéressant de confronter des élèves qui se connaissent mais ne se côtoient pas

forcément tous les jours : la zone proximale de développement est maximisée par la rencontre entre camarades différents, aux opinions et perspectives diverses. La phase de pourparlers sera peut-être plus longue mais évitera également la domination d'un des éléments du groupe sur les autres : dans le cas de Loïc par exemple, je décide de ne pas le mettre avec son meilleur ami afin de laisser à celui-ci la chance de s'exprimer, puisqu'il est plus timide en présence de Loïc et n'ose pas toujours s'opposer à lui.

2. « *My ideal school* » : le travail de groupe en tâche finale

Les attendus et l'organisation de la tâche

À la rentrée, les élèves disposaient de trois séances en îlots pour préparer leur oral et leur carte mentale sur « *my ideal school* »³. Je travaillai avec eux les adjectifs possessifs « *my* » et « *our* »⁴ pour leur faire prendre conscience que le groupe devait se mettre d'accord en respectant les propositions de chacun. Le matériel distribué et l'organisation de la semaine furent expliqués aux élèves : j'insistai sur la nécessité de ne passer qu'une séance sur la phase de négociation. J'intervins surtout au cours de cette phase puisqu'elle était la plus problématique.

Il me fallait également trouver un mécanisme pour empêcher la compétition entre les groupes : l'émulation pour réussir la tâche était positive mais travailler pour un groupe ne devait pas faire oublier aux élèves qu'ils travaillaient au sein d'une classe. En effet, au cours de la première séance je me vis obligée de séparer le seul groupe de quatre que j'avais formé car deux élèves ne travaillaient pas et « volaient » les idées de leurs deux autres camarades quand je m'approchais du bureau. D'autres groupes s'accusaient également de plagier leurs idées originales, mais le système de notation utilisé me permettait de faire prendre conscience aux élèves que c'était leur capacité à se mettre d'accord et à communiquer qui était notée, non l'originalité de leurs idées.

La dernière séance consistait en un entraînement oral qui permettait la coopération inter-groupes : travailler la prononciation, former des phrases, parler

³ *mon école idéale*

⁴ « *mon* » et « *notre* »

face à un auditoire. Pour ce faire, chaque élève se vit assigner un camarade d'un autre groupe qu'il dut aller observer et conseiller. Une fiche conseil inspirée des fiches d'observation de ma collègue d'EPS (**annexes E.1, 2 et 3**) leur fut distribuée. Les formulations de cette fiche (**annexe E.1.**) sont courtes et nous passâmes du temps à définir le terme de « critique constructive » pour faire prendre conscience aux élèves que chacun travaillait à la réussite de son camarade, peu importe le groupe dont il était issu. Ils pouvaient en retour espérer les mêmes conseils : l'idée de réciprocité entre élèves était la clef du fonctionnement de cet exercice.

La formation et le fonctionnement des groupes

L'observation lors des deux travaux de groupe de décembre me permit de former une majorité de groupes efficaces. Je décidai par exemple de reformer le groupe A de la séance du 14 décembre puisque les élèves avaient été efficaces et courtois les uns envers les autres. Clotilde m'apprit qu'elle et la seconde élève du groupe ne s'entendaient plus : les relations hors classe et l'évolution de celles-ci depuis la dernière séance auraient pu mettre à mal le travail de groupe, mais insister sur le cadre, la tâche à effectuer et l'efficacité du groupe me permit de contrer ce problème.

Ayant appris par les surveillants que Jean et Loïc se disputaient dans la cour, je décidai de les séparer géographiquement. Jean était peu inclus dans le groupe classe mais deux élèves étaient en mesure de travailler avec lui : je les consultai au préalable et elles acceptèrent. Elles avaient été ses camarades en primaire, et il travaillait déjà avec elles en binôme dans les cours de français et de sciences. Je plaçai Loïc avec Noé, qu'il connaît bien, et une amie de Noé.

Jean s'enferma de nouveau dans le mutisme à la fin de la première séance de préparation et refusa même de prendre la parole au cours de l'oral devant la classe. Ses camarades avaient écrit les mots-clefs de l'oral dans son cahier de brouillon pour lui permettre de réviser chez lui, lui soufflèrent les phrases à l'oral, mais Jean refusa catégoriquement de participer. Cet élément, tout comme l'incident de décembre, a été réglé après dialogue avec les parents de Jean puisque le refus de travail de Jean était également devenu problématique.

Loïc se trouva en difficulté avec son groupe puisqu'il refusait catégoriquement toutes les idées proposées par les autres élèves. Je me plaçai en tant qu'arbitre dans ce groupe dès la première séance en leur donnant des manières de contourner leurs problèmes de communication. Les deux autres élèves, timides, restèrent en retrait pendant deux séances. Au cours de la dernière séance, ils commencèrent à travailler de leur côté et Loïc, se sentant rejeté, chercha à interpeller d'autres groupes. Après plusieurs avertissements il fut exclu temporairement de l'activité : placé sur une table au fond de la classe pour une durée de cinq minutes, je lui fournis un document support lui permettant de continuer à travailler pour le groupe à distance. Il n'effectua pas l'activité demandée et en allant vers la table au fond de la salle il donna un coup de poing sur l'épaule d'un camarade qui lui faisait une remarque. Cependant, il retourna ensuite dans son groupe dans le calme et en acceptant les propositions de ses camarades. À l'oral, il présenta l'école idéale avec son groupe.

3. Analyse réflexive : favoriser la construction de la compétence sociale

Les dynamiques de groupe

L'exercice de la compétence sociale est favorisé par un projet clair et motivant pour les élèves. Le cadre défini permet d'instaurer des normes et des règles permettant aux élèves de travailler en autonomie. Il est également à remarquer que les affinités entre élèves permettent de compenser les difficultés d'un groupe, voire de leur permettre une plus grande liberté : l'un des groupes, composé de deux filles et d'un garçon, effectua un travail remarquable car leur communication était favorisée par leurs relations amicales. On peut noter que les élèves s'appréciaient mais n'étaient pas très proches : ils dépassèrent les attentes liées au projet de départ grâce à la richesse de leurs approches différentes.

Le temps long donna l'occasion aux groupes de se mettre d'accord et d'organiser leur tâche. La première séance de pourparlers était cruciale dans cette

tâche qui demandait aux élèves leur avis personnel sur ce que devrait être l'école pour eux car ils devaient également formuler un projet commun.

Les élèves connaissaient les différents rôles à mettre en place et s'organisaient comme ils le souhaitaient. J'intervenais dans les groupes ayant des difficultés sur ce point. Cette marge de manoeuvre a convenu à la grande majorité des élèves. Le niveau d'autonomie observé a été remarquable dans cinq des huit groupes formés. Le travail de fond sur la compétence sociale permet de pallier des difficultés comme celles soulevées par Clotilde et sa camarade : les élèves commencèrent à dissocier relations personnelles et activité du cours. Malgré les difficultés de formation des groupes liés au *spidergram*, on remarque néanmoins que le questionnaire donné aux élèves permit de les faire réfléchir à la différence entre « être amis » et « travailler efficacement ensemble ».

Des élèves comme Loïc et Jean sont minoritaires mais peuvent mettre à mal l'ambiance de leurs groupes ou de la classe. La phase de conseils (interévaluation) permit cependant à Loïc de retourner auprès de son groupe et d'être ré-inclus dans celui-ci : l'aide qu'il apporta à un autre camarade lui a assigné un rôle qu'il ne trouvait plus lors de la dernière phase du travail de groupe. Dans le cas de Jean, la solution permettant de le réintégrer au groupe était d'engager un dialogue avec ses parents : il n'a malheureusement pas été possible de les rencontrer avant la présentation orale de son groupe. La phase de conseils entre élèves me permit néanmoins de trouver une manière d'approcher Jean (**annexe F**) : en effet, les élèves étaient chargés de remplir une deuxième fiche-conseil pendant le passage des groupes à l'oral, et Noé était en charge d'observer Jean. Son commentaire est le suivant : « Il faut que parle mais pas peur » (*sic*). En passant par un camarade, un élément extérieur, j'ai pu faire comprendre à Jean que tous au sein de la classe souhaitaient sa réussite.

La place du professeur : coach ou arbitre ?

Le travail de groupe, s'il est défini et organisé au préalable, permet aux élèves d'exercer leur compétence sociale de manière positive et constructive. Il appartient au professeur de définir sa place dans cette organisation de la classe. Il m'est apparu au cours de mes expérimentations que je souhaitais adopter la

posture d'un coach afin de créer une ambiance d'entente et de communication entre les élèves. L'effet de cette posture a eu deux avantages : l'ambiance de classe a été productive et positive et les élèves ont réussi la tâche finale. Ceci s'est reflété dans leurs notes (moyenne de classe de 15,38) mais c'est surtout l'ambiance de classe pendant et à la suite de cette activité qui permet de constater la réussite du travail.

Cependant le rôle de coach englobe également celui d'arbitre de la classe, de garant des règles du jeu et de la marche à suivre. Les chiffres fournis par Côté et Trudel (1994) reprennent l'étude de Claxton sur la gestion du temps des entraîneurs : « 9,8 % étaient consacrés à organiser les joueurs, 4,4 % à féliciter et encourager, 2,8 % à critiquer et ils gardaient le silence pendant 22 % du temps ». Le pourcentage d'organisation et de silence est six fois plus important que le temps passé à encourager les joueurs : la parole du professeur se faisant plus rare permet une efficacité du groupe plus grande. De plus, presque 3% du temps est consacré à la critique envers les joueurs : c'est un aspect à ne pas négliger car même lorsqu'un élève n'est pas dans l'activité il est possible de lui faire des remarques pour le remettre « dans le jeu ». Cet aspect me semble encore difficile à aborder, bien que le vocabulaire sportif me fournisse des éléments de réponses quant aux problèmes posés par le travail de groupe. Le rôle du professeur est d'assurer le respect du cadre de la classe pour tous les élèves et s'il me semble désormais plus aisé de prévenir les écarts de comportement, il reste néanmoins un élément sur lequel je souhaite travailler : comment inclure dans le groupe un élève qui s'en exclue ou qui reste exclu par la classe.

Conclusion

Créer les groupes en fonction du type d'activités et procéder simplement : voilà les deux conseils principaux que j'ai retenu de conversations avec mes collègues. Mon rôle dans la formation des groupes peut être minimaliste, comme le montre l'observation du cours de judo de ma collègue Solène Couronné, le 29 mars en sixième Vienne. Elle a demandé aux élèves de se placer en binômes par gabarit physique puis a formé des groupes de quatre à partir de ces binômes. Dans notre entretien à la suite du cours elle m'a expliqué que l'idée de gabarit est à prendre en compte en sport mais permet surtout de laisser les élèves libres de

choisir un camarade. De plus, dans les groupes de quatre qu'elle avait formé, elle gardait en tête les affinités des élèves tout en mettant un élève expert en judo (élève moteur) dans chaque groupe. Les groupes ont été formés en moins de trente secondes, aucun élève n'a refusé son groupe et les activités se sont déroulées comme prévues.

Observer cette séance à ce moment de l'année m'a également permis de prendre conscience des mécanismes issus de l'EPS que j'ai déjà intégrés à ma pratique professionnelle : le chronométrage des activités et les signaux sonores simples (« three, two, one ...») sont devenus des invariants du travail de groupe. J'ai également adopté la technique des commentaires dans l'action, que ce soit au niveau de la tâche réalisée ou de la gestion de classe. Cependant mes commentaires se font plus précis : auparavant, j'interpellai un élève plusieurs fois de suite pour le calmer. Je me contente désormais de l'interpeller et de faire un commentaire sur ses actions. Je n'ai généralement pas à faire de nouvelles remarques au même élève.

Le travail de groupe suppose que les élèves ne soient plus tournés vers le tableau et le professeur et c'est donc la voix qui permet de les garder dans l'activité. Les commentaires sur leurs actions permettent aux élèves de comprendre directement là où leur comportement est à améliorer ou bien là où leurs erreurs se situent. Au cours de la phase d'échauffement du cours de judo, les élèves devaient faire un exercice de gainage pendant dix secondes : ma collègue a directement corrigé les positions de certains élèves avec sa voix et a fait remarquer aux élèves qui ne se mettaient pas en activité directement : « vous gênez les autres en plus de bloquer votre échauffement ». Ceux-ci se sont directement mis en position : ils prirent conscience de leurs actions dans l'impact qu'elles ont envers le groupe.

La pédagogie sportive me permet de définir mon rôle pour mettre en place un travail de groupe réussi. La formation des groupes ne doit pas être un calcul savant : les affinités entre élèves, leur niveau d'autonomie et le type d'activités demandés sont les trois éléments majeurs à prendre en compte. Le rapport au groupe et au groupe classe reste un puissant ressort dans la correction des comportements d'élèves.

La mise en place de règles simples doit permettre au groupe d'effectuer la tâche prescrite en se basant sur les indications fournies par le professeur. Les élèves sont alors en autonomie et c'est grâce au professeur, qui intervient rapidement en cas de non-respect des règles établies, que le travail de groupe se passe sans encombre. C'est ce dernier élément qui m'a permis de mener à bien une classe en puzzle le 4 avril dernier. Les groupes de la première phase du puzzle étaient en effet composés d'élèves qui, parfois, ne s'entendaient pas du tout, et la majorité d'entre eux ont pourtant collaboré. Les élèves n'ayant pas fait les recherches préalables à la maison ont également pu être inclus au sein du premier groupe pour ensuite travailler efficacement dans le second. Les étapes de la tâche étaient simples et les élèves sont désormais habitués à travailler en groupe : ils savaient également qu'un écart de comportement serait sanctionné, mais que s'ils respectaient les règles une marge de manoeuvre plus grande leur est accordée.

Cet écrit m'a persuadé de l'utilité du travail de groupe et de la nécessité de prévoir et d'organiser celui-ci afin qu'il soit efficace. J'ai pu définir quelle était ma place au sein de la classe dans ce type d'activités mais également chaque jour : les leçons que je tire de mes observations m'ont aussi permis d'améliorer la gestion de mes classes et d'apprendre à économiser ma voix, mes déplacements et ma présence auprès des élèves. Cela me donne l'opportunité de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages puisque le travail de groupe les pousse vers l'autonomie, qui est l'une des quatre compétences majeures travaillées en fin de cycle 3. En effet, à chaque trimestre nous faisons un bilan sur la compétence d'Accompagnement Personnalisé avec les élèves et leurs parents. « Je suis capable de travailler en groupe de manière autonome » en est le premier élément.

Avec cet écrit, je cherchais également à développer les compétences D3 du socle commun, liées à la formation de la personne et du citoyen : « formuler une opinion, prendre de la distance avec celle-ci, la confronter à celle d'autrui et en discuter » et parallèlement « s'approprier et respecter les règles de fonctionnement (...) de son établissement et de collectifs plus restreints, et participer à leur élaboration » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016). La classe d'anglais n'a pas seulement pour vocation de former des élèves capables de

s'exprimer à l'écrit et à l'oral dans une langue étrangère mais aussi celle d'apprendre aux élèves à rencontrer l'altérité et à interagir avec des personnes différentes.

Travailler la compétence sociale des élèves vise à les aider à mieux communiquer, afin qu'ils s'intègrent en société par exemple. Cependant les faire travailler selon des modes d'entraide et de coopération relève également d'un choix pédagogique. Éric Demougin décrit la coopération comme « un sport de combat » (Demougin, 2014), puisqu'elle va souvent à l'encontre des principes de compétition tenus pour vrais par les médias et une partie de la société actuelle. Céléstin Freinet, tel que cité dans le hors-série numérique n°46 des *Cahiers Pédagogiques*, résume l'action des professeurs à cet égard : le texte date d'avril 1931 me permet de concilier ma vision de l'éducation avec la démarche que j'adopte en classe et me persuade de l'utilité du travail de groupe.

« Prétendre définir à l'avance, pour les élèves, la société dans laquelle nous voudrions les voir vivre plus tard est un non-sens pédagogique et historique, tellement sont importants et déterminants les multiples éléments d'appréciation et d'action qui échappent aux pédagogues et que les sociologues les plus avertis ne sauraient eux-mêmes, sans outrecuidance, prévoir et préciser.

Nous pouvons, certes (nous devons), avoir un idéal pédagogique, un idéal humain. Et sur la conception de cet idéal, tous les hommes sincères devraient être d'accord [...].

Il ne s'ensuit pas que nous devons directement préparer les enfants pour cette société. C'est plutôt sur la direction à suivre que nous avons à nous mettre d'accord, le but à atteindre important d'ailleurs moins, pour l'instant, que la marche suivie [...]. » (Freinet, 1931, cité par Colsaet, 2017, 43)

Le travail de groupe est un processus : c'est la « marche suivie » que je mets en place dans mes classes afin de faire travailler mes élèves dans un environnement propice à l'échange et au développement. Il arrive qu'il soit bien loin de « l'idéal » de départ que je me suis fixé puisque les valeurs développées avec les élèves se basent sur des compétences qui sont dormantes, ou tout du moins en formation. Grâce un idéal clair et à des bases solides dans la gestion des groupes, la classe d'anglais est un cadre propice à l'amélioration des compétences sociales des élèves et leur permet d'apprendre à vivre ensemble.

Bibliographie

Andriot, I. & Natanson D. & Natanson J. (2008). *Oser le travail de groupe*, Dijon : SCÉRÉN, CRDP Bourgogne, Les clefs du quotidien.

Bourdoncle, R. (1991) La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue française de pédagogie*, N°94, pp. 73-92.

Brookfield, S. D. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco : Jossey-Bass.

Colsaet, F. (2017) *Cahiers pédagogiques n°46*, « *Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société* », hors série-numérique.

Chabrun, C. (2017). La compétition n'est pas une fatalité ! Antidote n°11. *Cahiers pédagogiques, hors-série numérique n°46, Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société*, pp.41-42.

Côté J. & Trudel, P. (1994). Pédagogie sportive et conditions d'apprentissages. *Enfance*, 2-3, Sport et développement de l'enfant, pp. 285-298.

Deker, R. (1998) La 'pédagogie sportive' germanophone: ses origines et ses précurseurs, son évolution, sa place actuelle au sein des sciences du sport et ses thèmes majeurs, *Physical Education*, Vol. 1, N°5, pp.1-9. Disponible sur : <http://facta.junis.ni.ac.rs/pe/pe98/pe98-01.pdf>

Demougin, E. (2014). La coopération est un sport de combat, *Cahiers pédagogiques*. Disponible sur : www.cahiers-pedagogiques.com/%EF%BB%BFLa-cooperation-est-un-sport-de-combat#forum6032

Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales, *Dossier de veille de l'IFÉ*, Institut Français de l'éducation n°121.

Leroy, C. (2012) Le décrochage scolaire, Sciences Humaines. Disponible sur : https://www.scienceshumaines.com/le-decrochage-scolaire_fr_29560.html

Martina, C. (1997). *Animer la classe d'anglais au collège*, Paris : Guide Belin de l'enseignement.

Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation, *Psychological Review*, n°50, pp.370-396. doi:10.1037/h0054346

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016) « Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis

du socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Compétences du socle - cycle 3, Éduscol.

Reverdy, C. (2016) La coopération entre élèves, des recherches aux pratiques, *Dossier de veille de l'IFÉ*, Institut Français de l'éducation n°114.

Rey, J.-P. (coord.) (2000). *Le groupe*, Paris : Éditions revues EPS.

Rocher, T. (2016) Construction d'un indice de position sociale : *Éducation et formations*, Ministère de l'éducation nationale, pp.5-27.

Social Psychology Network (2000-2018). Jigsaw Classroom, rubrique *History*. À partir du site <https://www.jigsaw.org/>

Vygotsky, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Schneuwly B. & Bronckart J.-P. (dir.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, textes de base en psychologie (pp.95-117), Neuchâtel - Paris.

Annexes

Annexe A.1 - PCS, collège Calypso

Annexe A.2. IPS, *idem*

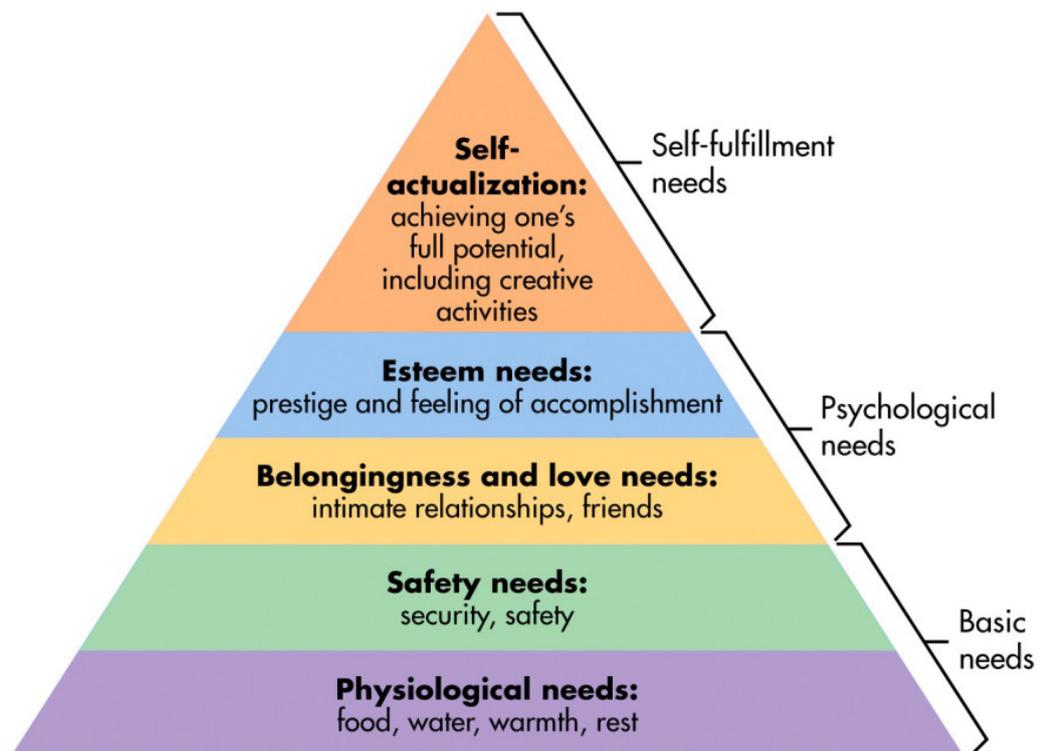
Distribution par PCS regroupées - 2017 - 2018

	Public + Privé			
	Etab	Dépt	Acad	France
Cadres supérieurs et enseignants	7,7	21,1	22,8	22,6
Cadres moyens	9,6	13,5	14,2	12,1
Employés, artisans, commerçants et agriculteurs	22,0	25,0	23,8	25,5
Ouvriers et inactifs	52,9	35,4	34,6	34,6
Non renseignée	7,9	5,0	4,5	5,1

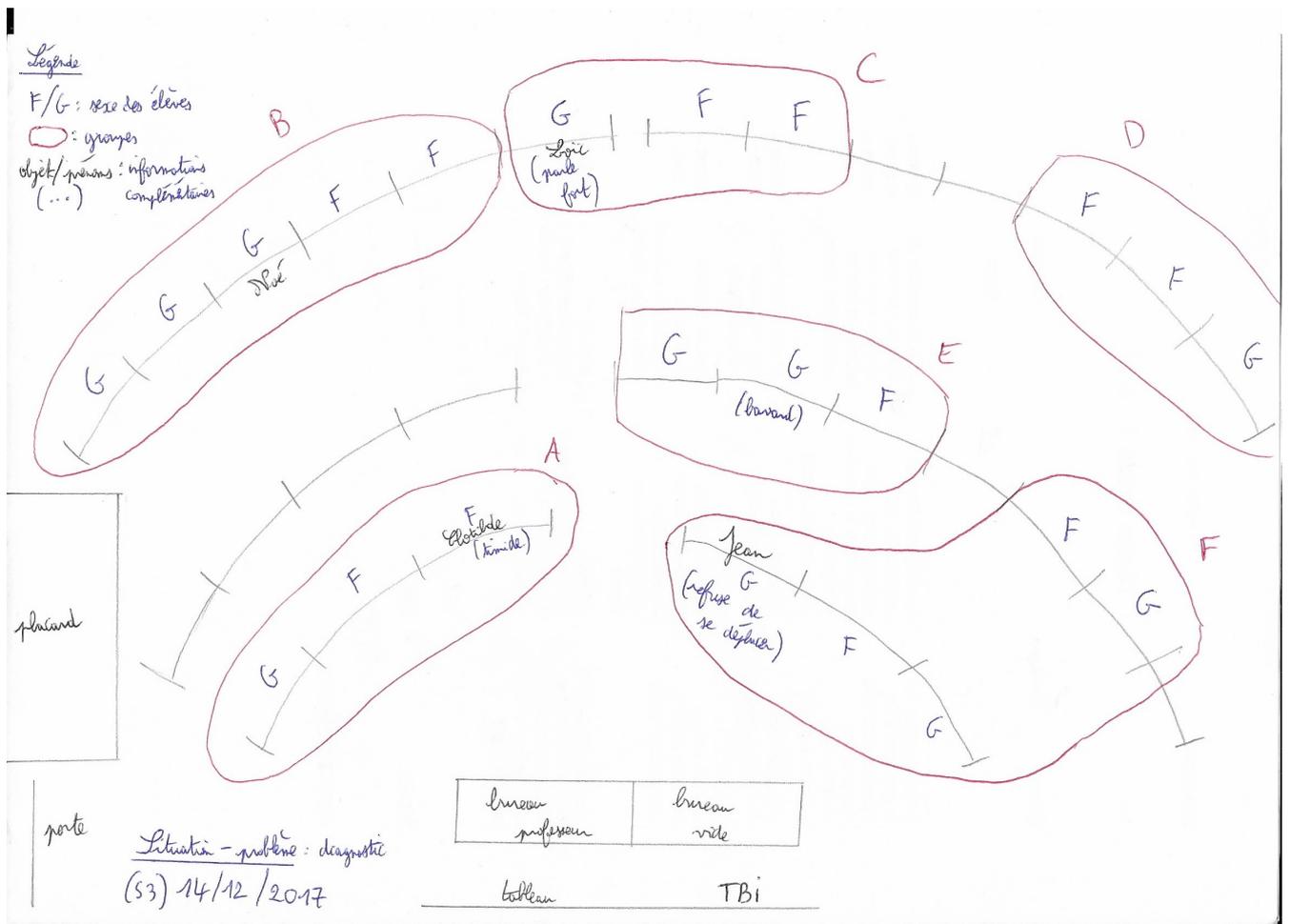
Indice de position sociale - Niveau collège - 2017 - 2018

	Public + Privé			
	Etab	Dépt	Acad	France
IPS	90,0	106,2	106,9	103,8

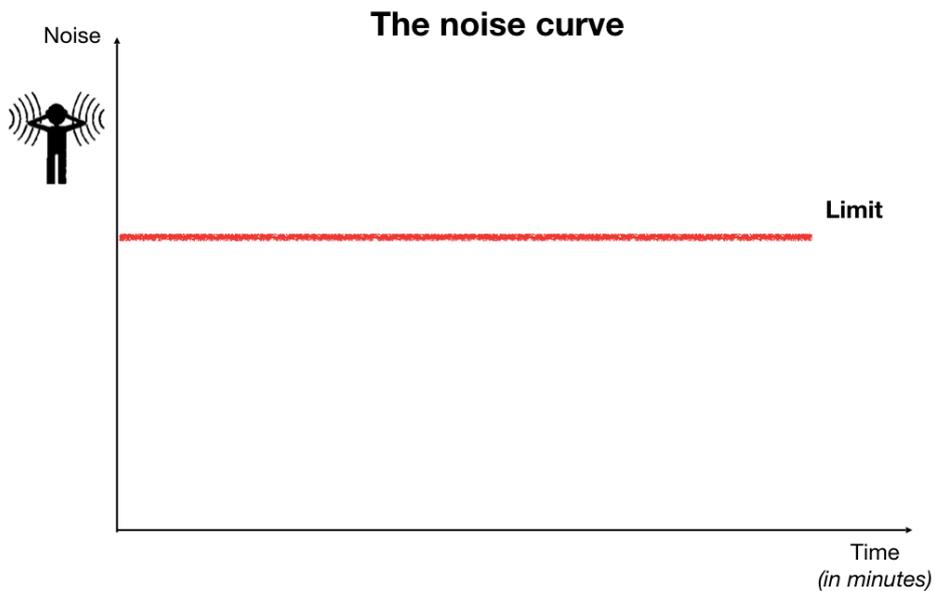
Annexe B. *Interprétation de la hiérarchie des besoins de Maslow (1943) sous forme de pyramide. Issue du site : <https://simplypsychology.org/maslow.html>*



Annexe C. Plan de classe de la situation de départ



Annexe D. La courbe du bruit (utilisée sous PowerPoint).



E.1. fiche d'observation (phase d'entraînement oral et tâche finale)

Feedback n° ...

Élève observateur :

Élève observé :

Les points positifs :

.....

Pour t'améliorer encore, je te conseille :

.....

Annexe E.2. fiche d'observation d'EPS fournie par S. Couronné

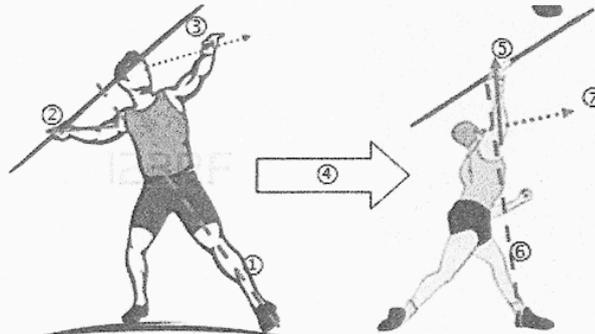
NOM/PRENOM DU LANCEUR	NOM/PRENOM DU JUGE DE MESURE	PERF	MESUREE ? O / N	POURQUOI ? MORDU / DESAXE / NON POINTE	COMBIEN ?
		1 JAVELOT	O		11,20 m
		2 JAVELOT	O		13,10 m
		1 VORTEX	O		33 m
		2 VORTEX			
		1 JAVELOT	O		77,90 m
		2 JAVELOT	N	Mordu	
		1 VORTEX	N	Mordu	
		2 VORTEX			
		1 JAVELOT	O		6,80
		2 JAVELOT	O		2,170
		1 VORTEX	O		18,2°
		2 VORTEX			

Annexe E.3. *idem*

FICHE D'OBSERVATION

NOM :

CLASSE :



OBSERVATIONS	AVANT			PENDANT		APRES		RESULTATS	
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦		
	Poids de corps sur la jambe arrière, de profil	Bras tendu derrière, pointe du javelot au niveau de l'œil	Je « regarde l'heure » sur mon bras libre	Passer le poids de corps de l'arrière vers l'avant	Garder le coude haut	Finir grand, aligné	Je suis le javelot du regard, je ne le perds pas de vue	Mon lancer est dans l'axe	Mon javelot part loin
POUR CHAQUE CRITERE, VALIDATION PAR UNE CROIX / NON VALIDE : RIEN									
ESSAI 1									
ESSAI 2									
ESSAI 3									
ESSAI 4									
ESSAI 5									

Annexe F. Fiche-conseil remplie par Noé pour Jean, tâche finale du 24/01/18

Feedback n° 2

Élève observateur : Noé

Élève observé : Jean

Les points positifs :

Tu es au tableau et tu a fait un score

Pour t'améliorer encore, je te conseille :

il faut que parle mais pas pour

4^{ème} de couverture

Mots clés

Langues vivantes, anglais, tâche complexe, îlots, compétence sociale, projet, place de l'enseignant, pédagogie sportive, collègue, cycle 3.

Résumé en français

La compétence sociale fait partie du socle commun du collège et s'avère cruciale dans l'apprentissage des langues vivantes. Au cours des travaux de groupe, les difficultés des élèves à échanger, à s'écouter et à mener à bien une tâche donnée se font plus visibles. Notre étude se focalise sur trois éléments : la didactique liée aux travaux de groupes, la formation et gestion des groupes et la place de l'enseignant. Nous puisons du côté de la pédagogie sportive développée depuis les années 1970 de précieux conseils. Les entretiens et observations réalisés auprès des collègues d'Éducation Physique et Sportive permettent d'étayer ces supports. Le but de cet écrit est de donner des pistes de réflexion sur la gestion des conflits et l'amélioration de l'exercice de la compétence sociale chez les élèves. Cette compétence prend part à l'amélioration du climat scolaire et a un impact sur la motivation et l'autonomie des élèves. Elle permet également de redéfinir le rôle de l'enseignant dans sa classe.

Summary in English

Social skills are part of the common framework taught in French secondary schools and are seen to be crucial in the process of learning modern languages. Pupils' difficulties become more visible during group work especially when it comes to communicating and achieving a task. This study focuses on three elements: the didactics linked to group work, the formation and management of groups and the teacher's role. Sports pedagogy, developed from the 1970s onwards, gives us valuable advice. Interviews and class observations realized with colleagues teaching Physical Education support these findings. This study intends to offer food for thought on how to deal with conflicts and improve pupils' social skills. These skills play a part in improving school environment and also pupils' motivation and autonomy. It also enables to redefine the teacher's role in the classroom.

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e *Louise Guenel*

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : *21/04/2018*

Signature :

Louise Guenel