



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Centre Val de Loire  
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par

**Audeline RAVEL**

Soutenu le

Mercredi 26 juin 2019, à Blois

pour obtenir le diplôme du

**Master**

**Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation**

**Mention : 1<sup>er</sup> degré**

Discipline :

Sciences de l'éducation

**Le travail en groupe : un outil qui s'enseigne ?**

Dirigé par

M. Micael VAUTRIN (professeur agrégé)

Devant une commission d'examen composée de

M. Jean-Berky NGUALA (professeur certifié), président, enseignant de l'université d'Orléans

M. Micael VAUTRIN (professeur agrégé), directeur du mémoire, formateur

M. Thierry BAUMER (professeur des écoles), directeur du mémoire, formateur

Année universitaire 2018-2019

## Remerciements

Je remercie tous les membres du jury, M. Jean-Berky Nguala, M. Micael Vautrin et M. Thierry Baumer.

Je remercie mes deux tuteurs, M. Thierry Baumer et M. Micael Vautrin pour les précieux conseils donnés qui me permettent de prendre du recul sur ma pratique et ainsi favoriser les apprentissages de mes élèves.

Je remercie particulièrement M. Micael Vautrin qui m'a guidée tout au long de la rédaction de ce mémoire et m'a permis d'aller plus loin dans ma réflexion.

Je remercie tous les enseignants qui ont consacré du temps pour répondre à mon questionnaire.

Je remercie également mes collègues qui, grâce à leur professionnalisme, m'ont permis de m'adapter dans l'école et prendre beaucoup de plaisir à exercer ce métier.

J'ai aussi une pensée pour mes élèves. Cette première expérience a été pour moi très enrichissante.

## Sommaire

1. Introduction .....	2
2. Le cadre de ma réflexion .....	5
2.1. Exemple d'une situation de travail en groupe .....	5
2.2. Définition des concepts en jeu .....	6
2.2.1. Qu'est-ce que le conflit sociocognitif ? .....	7
2.2.2. Qu'est-ce qu'une compétence ? .....	8
2.2.3. Distinguer collaborer et coopérer .....	8
2.2.4. Le travail de groupe selon Philippe MEIRIEU .....	10
2.2.5. Quelques clés pour le travail en groupe selon Michel BARLOW .....	12
2.2.6. L'évaluation lors du travail en groupe .....	13
2.3. Problématique et hypothèses .....	16
3. Constats sur les pratiques enseignantes .....	16
3.1. Travail en groupe et autorité .....	17
3.2. Travail en groupe et apprentissage .....	17
3.3. Travail en groupe et évaluation .....	18
3.4. Le bruit : un frein ? .....	19
4. Expérimentation dans ma classe .....	19
4.1. Ma classe .....	20
4.2. L'expérience .....	20
4.3. Le protocole .....	20
4.4. Les résultats : analyse et discussion .....	22
4.4.1. Les conceptions initiales des élèves .....	22
4.4.2. La constitution des groupes .....	24
4.4.3. Les observations pendant l'expérience .....	25
4.4.4. Analyse des résultats de l'expérience de la N.A.S.A. ....	26
4.4.5. Représentations des élèves après l'obtention des résultats de l'expérience .....	27
4.4.6. Elaboration d'un affichage pour aider au travail en groupe .....	28
4.4.7. Evaluation des progrès des élèves .....	28
4.4.8. Les limites aux résultats .....	28
5. Vérification des hypothèses .....	29
6. Conclusion .....	31
7. Bibliographie .....	34
8. Annexes .....	37

## 1. Introduction

Pour le célèbre industriel du début du XXème siècle, Henry Ford, « se réunir est un début ; rester ensemble est un progrès ; travailler ensemble est la réussite ». A travers cette citation, c'est la notion d'une plus grande efficacité qui est mise en avant par le travail en groupe si on considère que le mot groupe est défini par : « ensemble d'individus ayant un but commun et s'influçant réciproquement »<sup>1</sup>.

En matière de pédagogie, la notion d'efficacité prend un autre sens. Ce qui est recherché est la réussite de tous. Le recours au travail en groupe est fréquent comme moyen de venir en aide aux élèves. Sur le site officiel du Ministère de l'Education Nationale, on peut lire : « Les élèves peuvent bénéficier, sur proposition de leurs enseignants, d'activités pédagogiques complémentaires, par petits groupes, pour aider les élèves rencontrant des difficultés, pour l'aide au travail en autonomie ou pour des activités prévues au projet d'école »<sup>2</sup>. Jean-Michel BLANQUER, Ministre de l'Education Nationale, ne cesse de rappeler que son objectif premier est de construire « L'école de la confiance » dont le but ultime est de permettre « aux élèves d'avoir confiance en eux-mêmes »<sup>3</sup> (Discours de la rentrée 2017-2018). Or, pour avoir confiance, l'élève doit s'appuyer sur ses réussites. Les textes officiels qui régissent l'enseignement actuel définissent cinq domaines à développer pour permettre aux élèves d'acquérir un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, de la manière suivante :

- « Les langages pour penser et communiquer ;
- les méthodes et outils pour apprendre ;
- la formation de la personne et du citoyen ;
- les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- les représentations du monde et l'activité humaine. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive [en ligne]*.

<sup>2</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Les programmes de l'école élémentaire [en ligne]*, <https://www.education.gouv.fr/cid38/programmes-et-horaires-a-l-ecole-elementaire.html> (consulté le 27 janvier 2019).

<sup>3</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Année scolaire 2017-2018 : pour l'Ecole de la confiance [en ligne]*, <https://www.education.gouv.fr/cid119317/annee-scolaire-2017-2018-pour-l-ecole-de-la-confiance.html> (consulté le 03 février 2019).

<sup>4</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture [en ligne]*, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&categorieLien=id> (Consulté le 27 janvier 2019).

Pour le cycle 3, qui correspond aux classes de CM1/CM2 et 6<sup>ème</sup>, les programmes de 2016 précisent que les élèves « sont conduits à développer le sens de l'observation, la curiosité, l'esprit critique et, de manière générale, l'autonomie de la pensée »<sup>5</sup>. Les élèves « sont incités à agir de manière responsable et à coopérer<sup>6</sup> ». Le travail en groupe apparaît comme une évidence au regard de ces objectifs car il est établi que « la confrontation à un tiers, à un ou plusieurs pairs, peut contribuer aux progrès des apprentissages des acteurs »<sup>7</sup>.

Pourtant, dans les faits, je constate que les enseignants n'utilisent que très rarement ce mode d'organisation dans leur classe. De façon commune, j'entends régulièrement les arguments suivants : « le travail en groupe est très bruyant », « le travail en groupe ne permet pas d'évaluer les élèves », « le travail en groupe est une perte de temps ». Lors de mon premier stage dans une classe de CM2 en Master 1 MEEF 1<sup>er</sup> degré, l'enseignante m'avait fortement déconseillé d'avoir recours au travail en groupe avant la deuxième moitié de l'année car il nécessite de connaître parfaitement ses élèves et de s'être assuré qu'ils sont en mesure de coopérer. J'ai depuis reçu le conseil contraire de la part de mon tuteur académique qui, lors de sa première visite en octobre, m'a indiqué que la mise en groupe permettrait de débloquer la situation de certains élèves.

Ces conseils contradictoires m'ont amenée à me poser les questions suivantes :

Des pré-requis sont-ils nécessaires pour pouvoir avoir recours à ce type d'organisation ?

Quels sont les objectifs à se fixer lorsque l'on fait du travail en groupe ?

Le travail en groupe n'est-il qu'un simple levier parmi d'autres dans la pédagogie pour mettre l'élève en réussite ?

Quels sont les avantages et les inconvénients de cette organisation pédagogique ?

De ces questions découle la question de recherche de mon mémoire :

---

<sup>5</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Programme du cycle 3 : En vigueur à compter de la rentrée scolaire 2018-2019 [en ligne], [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/2/Cycle\\_3\\_programme\\_consolide\\_1038202.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf), p.4 (consulté le 28 décembre 2018).

<sup>6</sup> Ibid., p. 4.

<sup>7</sup> PEYRAT-MALATERRE, Marie-France. *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? : Tutorat et apprentissage coopératif.*

## **Pour travailler en groupe, faut-il avoir appris à coopérer ou bien faut-il travailler en groupe pour apprendre à coopérer ?**

Il ne s'agit pas pour moi de faire une comparaison entre différents courants de pensées qui aurait pour but de vanter ou de discriminer la valeur de ce mode d'organisation en classe, mais plutôt de comprendre les freins et les conditions indispensables à la mise en œuvre de ce travail en groupe, concrètement, dans une classe de cycle 3. Je partirai donc du postulat que le travail en groupe « est une véritable méthode pédagogique qui a en soi, valeur et signification et dont on peut attendre des bénéfices en matière de formation »<sup>8</sup>.

Ce mémoire, rédigé sur l'ensemble de mon année en tant que stagiaire, va me permettre de décrire l'évolution de ma réflexion sur un thème qui me motive particulièrement.

Dans un premier temps, je m'appuierai sur une de mes premières expériences de mise en groupe afin de faire apparaître les freins que j'ai rencontrés, directement liés aux caractéristiques de ma classe, ainsi que mes recherches théoriques qui m'ont permis de formuler ma problématique et mes hypothèses.

Dans un deuxième temps, à partir de l'étude d'une enquête que j'ai réalisée, j'essaierai de voir l'importance que tient cette forme de travail dans les pratiques enseignantes.

Puis, en m'appuyant sur les travaux de Michel Barlow, je ferai part d'une expérimentation que j'ai testée dans ma classe et qui me permettra de vérifier mes hypothèses.

Enfin, à travers une partie discussion, je ferai part de remarques et des évolutions que j'ai pu constater en cette fin d'année scolaire.

---

<sup>8</sup> BARLOW, Michel. *Le travail en groupe des élèves*, 4<sup>ème</sup> de couverture.

## **2. Le cadre de ma réflexion**

### **2.1. Exemple d'une situation de travail en groupe**

Lors de précédentes leçons dans d'autres disciplines et à l'occasion de travaux individuels, j'avais constaté que quelques élèves n'avaient pas été en mesure de produire une réflexion et avaient préféré rendre une fiche d'activité vierge plutôt que de prendre le risque de se tromper. Je me suis alors dit que le travail à plusieurs pourrait permettre d'éviter cette situation d'échec. Je me suis appuyée sur l'hypothèse suivante : la réflexion commune peut favoriser l'avancée de tous dans les apprentissages.

En Sciences, pour aborder le thème « Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent », j'ai programmé une séquence sur « Les besoins variables de l'être humain en aliments ». L'objectif de la première séance, intitulée « La digestion : quel chemin emprunte la pomme que je mange ? », était de relever les conceptions initiales des élèves à propos de digestion.

Si la compétence centrale de cette séance était « relier l'approvisionnement des organes aux fonctions de nutrition (digestion) », il m'a semblé opportun de développer deux autres compétences : « coopérer » et « s'exprimer à l'oral ». J'ai donc réparti mes élèves en trois groupes de cinq pour les CM2 et deux groupes de quatre pour les CM1, pour les confronter à une situation de recherche dont l'objet était de schématiser le trajet d'une pomme ingérée. Pour cela, ils avaient à disposition une silhouette du corps humain vierge, au format A3. La consigne était de dessiner le trajet effectué par la pomme dans le corps. Suite à cette phase de recherche, chaque groupe devait nommer un rapporteur chargé de présenter la production au reste de la classe.

En ce qui concerne les productions écrites des élèves, tous les groupes ont été en mesure de répondre à la commande en schématisant le trajet de la pomme dans le corps, exploitable pour la suite de la séquence. Or, le ton est monté dans un groupe. En m'approchant j'ai pu écouter les remarques des élèves. Deux d'entre eux échangeaient de plus en plus bruyamment et s'opposaient : « Si ! Elle a dit de dessiner tous les organes. » « Mais non ! Il ne faut dessiner que le trajet de la pomme ! » Après plusieurs répliques de ce type, les deux élèves ont croisé les

bras et ont cessé de communiquer. La mésentente a porté sur l'interprétation de la consigne et l'interrogation sur ce qu'il fallait schématiser. Je n'avais pas dû être suffisamment précise.

Pour ma part, j'ai constaté que le volume sonore dans la classe était plus élevé que celui observé à l'occasion d'activités individuelles. L'écoute des discussions entre les différents membres du groupe a montré que le bruit était lié à des échanges sur le travail demandé. J'ai observé une communication sans animosité à l'exception du groupe cité ci-dessus. J'ai vite cerné que la tension montait entre les élèves, mais j'étais focalisée sur le fait de vouloir obtenir des conceptions initiales et ne voulais donc pas interférer dans les réflexions. J'ai alors perdu de vue l'objectif de coopération. Lorsque je suis intervenue, il était trop tard et les deux élèves concernés n'étaient plus en mesure de communiquer. J'ai mal évalué le moment où les confrontations de points de vue se sont transformées en conflit. Ma gestion de classe n'a pas permis le travail dans tous les groupes.

Suite à cette expérience, je me suis interrogée sur la pertinence de regrouper les élèves pour deux raisons. Dans le cadre d'un travail individuel, les bons élèves auraient été en mesure de produire le travail demandé. Les deux élèves en difficulté qui n'ont pas su travailler en groupe auraient peut-être été plus productifs seuls.

En tant que stagiaire novice et très motivée, j'ai alors repensé à la remarque de l'enseignante qui m'a accueillie l'année dernière en stage de M1 et me suis demandée si je n'avais pas mis trop tôt cette situation en place à laquelle ni les élèves, ni moi n'étions préparés.

Après réflexion et convaincue du contraire, j'ai décidé de changer le thème de mon mémoire et j'ai fait des recherches. J'ai tenté d'en faire une synthèse dans les sous-parties suivantes.

## **2.2. Définition des concepts en jeu**

Il convient d'éclaircir un certain nombre de concepts pour comprendre les enjeux de notre réflexion autour du travail en groupe.

De nombreux pédagogues soulignent les bénéfices apportés par le travail en groupe au sein de la classe. Ils s'appuient notamment sur les travaux du psychologue J. PIAGET qui démontrent que la construction des compétences tient à l'interaction entre l'apprenant et son



milieu en perpétuelle évolution, et sur ceux du pédago-psychologue, Lev Vygotsky, qui soulignent l'importance des interactions sociales dans le développement des connaissances chez l'enfant : « c'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social. »<sup>9</sup>.

La pédagogue T. Zittoun, dans son article « Note sur la notion de conflit sociocognitif » publié dans les Cahiers de Psychologie 33 en 1997, rappelle qu'en « psychologie sociale du développement cognitif, l'intelligence ne se développe pas toute seule dans le sujet. »

### 2.2.1. Qu'est-ce que le conflit sociocognitif ?

C'est la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale :

« L'entrée en conflit d'une structure cognitive donnée avec une information incompatible et la perturbation cognitive qui en résulte vont engager le sujet dans la recherche d'un nouvel équilibre, recherche qui le conduira, le cas échéant, à l'élaboration d'une structure nouvelle, compatible avec l'information perturbante. »<sup>10</sup>.

Cela met en avant le fait que tout apprentissage d'un individu passe par une activité mentale de réorganisation du système de sa pensée et de ses connaissances.

Philippe Meirieu a défini le conflit socio-cognitif de la manière suivante :

« Interaction cognitive entre des sujets ayant des points de vue différents. Pour que l'interaction ait réellement lieu, il faut que chaque sujet prenne en compte le point de vue d'autrui et intériorise le conflit socio-cognitif. Il y a alors conflit de centrations, contradiction, et si elle est surmontée, progression intellectuelle. »<sup>11</sup>.

Le travail en groupe, par la mise en commun de pensées divergentes, permet de mettre en jeu ce conflit sociocognitif.

---

<sup>9</sup> IVIC, Ivan. *Lev S. Vygotski (1896-1934) [en ligne]*, p. 467.

<sup>10</sup> BURKHARDT, Anais. *Le conflit socio-cognitif* [en ligne], <https://betterstudy.ch/conflit-socio-cognitif/> (consulté le 10 février 2019).

<sup>11</sup> MEIRIEU, Philippe. *Apprendre...oui, mais comment*.

A titre d'exemple, au début de chaque séquence de sciences, je mets en place une organisation en groupe lorsque je veux relever leurs conceptions initiales sur les différents thèmes abordés. Mon objectif est de leur permettre de confronter leurs connaissances et tenter d'émettre des hypothèses communes. En ayant recours au travail en groupe, je cherche à mettre les élèves dans une démarche de construction de nouvelles compétences grâce à la confrontation, la nécessité d'argumenter et la prise en compte des idées des autres.

Il me semble donc maintenant important de définir ce qu'est une compétence.

### 2.2.2. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Selon le pédagogue L. D'HAINAUT, une compétence est « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal. »<sup>12</sup>.

Pour G. LE BOTERF, docteur en Sciences de l'éducation et en Sociologie, « la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés. »<sup>13</sup>. Il distingue six types de compétences parmi lesquelles on retrouve les savoirs théoriques et procéduraux, les savoir-faire procéduraux, expérientiels, sociaux et cognitifs.

Le travail en groupe semble pouvoir créer ce conflit sociocognitif indispensable à la construction des compétences. Mais, lors d'un travail en groupe, parle-t-on de coopération ou de collaboration ?

### 2.2.3. Distinguer collaborer et coopérer

Au premier abord, les deux termes semblent assez similaires puisqu'ils renvoient à la même idée de partage du travail. Dans le dictionnaire, les deux termes sont synonymes. Collaborer signifie « travailler en commun à un ouvrage »<sup>14</sup> et coopérer, « travailler conjointement avec quelqu'un »<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> D'HAINAUT, Louis. *Des fins aux objectifs de l'éducation*, p. 472.

<sup>13</sup> COMPETICE. *Pour aller plus loin sur la notion de compétence* [en ligne], <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf> (consulté le 10 février 2019).

<sup>14</sup> MEVEL, Jean-Pierre. *Dictionnaire Hachette encyclopédique*, p. 340.

<sup>15</sup> Ibid. p. 374.

Leur préfixe commun provient du latin cum, avec, le premier terme vient de *laborare*, travailler, et l'autre de *operare*, agir, faire quelque chose.

Dans un article mis à jour le 18 avril 2018 sur le site outils-reseaux.org<sup>16</sup>, il est fait référence aux analyses de F. HENRI et K. LUNDGREN-CAYROL, deux chercheuses canadiennes en Sciences de l'Education, qui indiquent que « de manière générale, les groupes collaboratifs et coopératifs travaillent ensemble sur un but commun ou partagé », mais qu'on peut noter un certain nombre de différences : « La différence la plus importante tient dans la manière de partager le travail ».

Selon les auteurs, dans les groupes de coopération, la tâche proposée aux élèves est divisée en sous-tâches. Chaque élève a la responsabilité de mener à bien une d'entre elles. L'addition des travaux de chacun amène à la résolution de la tâche. Il y a donc un partage des tâches qui va aboutir à une production finale grâce à l'apport de chaque membre du groupe.

Dans les groupes de collaboration, la tâche est proposée à chacun. L'élève est donc confronté dans un premier temps à un travail individuel, puis, à partir des réflexions de chacun et à l'issue d'échanges, les élèves produisent une construction collective.

Elles notent aussi une autre différence qui tient dans « la maturité du groupe ». Coopérer est un type de travail qui s'adresse à ce que les auteurs nomment « le groupe-enfant », dans la mesure où la démarche est « plus structurée et plus encadrante ».

Elles expliquent que collaborer s'adresse au « groupe-adulte » car la démarche est « plus souple » et qu'elle permet aux membres du groupe d'avoir « plus de liberté ».

L'article conclut que l'« on peut voir la démarche coopérative comme une méthode d'initiation et de préparation à une réelle collaboration. »

Il convient cependant d'identifier clairement les objectifs recherchés lors de l'utilisation du travail en groupe en classe pour éviter de tomber dans les dérives relatives à cette pratique dont parle Philippe Meirieu.

Afin de mieux cerner l'intérêt du travail en groupe et de répondre à mes interrogations, j'ai lu deux ouvrages de Philippe Meirieu : Itinéraire des pédagogies de groupe et Outils pour

---

<sup>16</sup>OUTILS-RESEAUX. *Contenu Coopération Collaboration* [en ligne], <http://outils-reseaux.org/ContenuCooperationCollaboration> (consulté le 11 février 2019).

apprendre en groupe, parus en 1986 aux Editions Chronique Sociale et celui de Michel Barlow. Si les deux premiers sont complexes, celui de M. Barlow m'a apporté concrètement de nombreux éléments pour ma recherche. J'ai donc décidé d'en faire de rapides synthèses et de les intégrer dans ce mémoire.

#### 2.2.4. Le travail de groupe selon Philippe MEIRIEU

Pour lui, « l'école est malade de ces cours sans fin, sans méthode ni structure, où, dans les pires des cas, il ne s'agit plus que de « tenir », c'est-à-dire de « les tenir ». L'école est malade de cette indifférenciation des temps d'où rien n'émerge et où aucune véritable activité intellectuelle n'est stimulée... »<sup>17</sup> (Préface, 2008). Il oppose l'enseignement traditionnel, où l'enseignant s'adresse à tous sans tenir compte des différences interindividuelles, au travail en groupe où l'enseignant s'efface pour laisser les élèves construire leurs savoirs à partir d'échanges. Il explique que tous les élèves sont différents et ne sont pas tous à même de progresser dans le cadre de l'enseignement traditionnel. Or, la mission du professeur est de faire en sorte de permettre à tous ses élèves d'apprendre. Il lui faut donc trouver des stratégies pour atteindre cet objectif.

Recourir au travail en groupe permet de renverser la situation de la classe traditionnelle qui, en s'adressant de façon indifférenciée aux élèves, les réduit à de « simples réceptacles d'un savoir et les nie en tant que sujet »<sup>18</sup>. « Le passage de la classe au groupe se présente, en effet, comme l'acceptation d'un fait primitif indiscutable : il existe des différences entre les élèves. »<sup>19</sup> (p.133).

Philippe Meirieu met en garde contre 2 dérives possibles, lorsque l'enseignant utilise le travail en groupe de façon exclusive, dans lesquelles il ne faut pas tomber car dans les deux cas, l'élève n'est pas en situation d'apprendre.

La première est la dérive économique. Ce qui importe est la qualité du produit final. Tous les élèves sont au service du résultat. Chacun apporte ses compétences, déjà là. C'est l'addition de tous les travaux qui aboutit à la production. Dans ce cas, malgré le travail en groupe, il n'y a

---

<sup>17</sup> MEIRIEU, Philippe. *Préface* [en ligne]. In : NATANSON Jacques, NATANSON Dominique, ANDRIOT Isabelle. *Oser le travail de groupe*, <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/librairie/visufich2.php?reference=210b3440> (consulté le 24 février 2019).

<sup>18</sup> MEIRIEU, Philippe. *Itinéraire des pédagogies de groupe : Apprendre en groupe -I*, p. 133.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 133.

pas d'apprentissage. La seconde est la dérive fusionnelle. L'enseignant regroupe les élèves avec comme seul objectif : leur bien-être. Là encore, il n'y a pas d'apprentissage.

Selon Philippe Meirieu <sup>20</sup>, l'enseignant doit bien distinguer l'objectif de la tâche qu'il propose aux élèves de l'objectif qu'il se fixe dans le cadre du travail en groupe. Il en distingue cinq différents.

La « finalisation ». Il différencie le « savoir » du « besoin de savoir ». Ce qui importe, ce sont les obstacles que l'élève a dû surmonter pour accéder au savoir. C'est en cela que l'élève a appris.

La « socialisation ». Dans ce cas, l'accent est mis sur les relations qui se tissent entre les apprenants. Il s'agit d'apprendre à organiser un travail en commun et de mettre en place des règles de communication pour permettre à chacun de trouver sa place au sein du groupe. Plus que la production, c'est ce que chacun apporte au groupe qui importe.

Le « monitorat ». Cette forme de travail, qui s'appuie sur l'entraide, permet aux plus en difficultés d'apprendre, d'obtenir des explications formulées d'une autre manière que celles fournies par l'enseignant. A l'inverse, l'élève qui aide ou explique est aussi dans un processus d'apprentissage ou de stabilisation des connaissances.

La « confrontation ». Dans ce cas, l'enseignant met en place les conditions des échanges entre élèves. Ce qui compte, c'est la confrontation des points de vue, l'échange, le fait d'accepter les idées des autres et d'être critiqué. Les échanges amènent à l'évolution des pensées de chacun. L'enseignant doit veiller à ce que la parole de tous soit libre et que certains n'exercent pas de domination sur les autres.

L'« apprentissage ». Après avoir mis en place les conditions optimales d'un travail en groupe, l'enseignant doit s'assurer que le niveau de la tâche est adapté aux élèves et qu'elle permet à chacun d'acquérir de nouvelles connaissances.

Philippe Meirieu précise que le travail en groupe s'inscrit dans la progression de la séquence d'apprentissage.

---

<sup>20</sup> MEIRIEU, Philippe. *Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Objectifs et méthodes du travail en groupe pour les pratiques de classe* [en ligne], <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf> (consulté le 18 février 2019).

Il rappelle que le travail en groupe n'est pas une théorie, c'est-à-dire un « système pédagogique global », mais une méthode : « une manière de gérer, pour un temps donné et sur un objectif défini, les relations des élèves entre eux et avec le savoir »<sup>21</sup> (p.82).

Il a fait une recherche de 1978 à 1982 sur les effets du groupe d'apprentissage sur la progression des élèves de collège par rapport à d'autres méthodes d'apprentissage (cours magistral, travail individualisé et groupe informel). Il en conclut qu'aucune méthode n'est efficace à 100% et que les résultats entre les 4 méthodes sont relativement homogènes, même si les résultats du recours au groupe d'apprentissage sont les meilleurs. La plus efficace reste la combinaison de 2 méthodes (cours magistral et groupe informel). De façon générale, on s'aperçoit que le groupe d'apprentissage est la méthode qui obtient les meilleurs résultats mais il ne faut pas pour autant l'imposer systématiquement. « Seule la proposition de plusieurs méthodes peut permettre la réussite du plus grand nombre et seule l'alternance permet de garantir la conquête progressive de l'autonomie »<sup>22</sup>(p. 193). Il précise que la maîtrise de l'enseignant prend une part importante dans l'efficacité de cette méthode.

Dans son ouvrage, Le travail en groupe des élèves (Editions Armand Colin, 1993), Michel BARLOW, docteur en Philosophie, Lettres et en Sciences de l'éducation, donne des outils concrets pour la mise en œuvre du travail en groupe dans une classe.

#### 2.2.5. Quelques clés pour le travail en groupe selon Michel BARLOW

Il définit le travail en groupe ainsi : « situations pédagogiques où le groupe classe « éclate » en équipes plus restreintes (qui, à la limite, peuvent n'être composées que de deux élèves) »<sup>23</sup> (p.6). Il explique que, pour tirer profit de ce type de travail, l'élève doit absolument prendre conscience de son intérêt et du bénéfice qu'il pourra en tirer. Afin de les sensibiliser, il propose de les confronter à l'expérience de la « NASA » qu'il décrit dans son ouvrage.

Il détaille ses méthodes de travail en précisant toutes les règles de fonctionnement qu'un groupe doit adopter. Il décrit le rôle que doit tenir le professeur avant, pendant et après l'activité.

---

<sup>21</sup> MEIRIEU, Philippe. *Outils pour apprendre en groupe : Apprendre en groupe -2*, p. 82.

<sup>22</sup> Ibid., p. 193.

<sup>23</sup> BARLOW, Michel. *Le travail en groupe des élèves*, p. 6.

Il s'appuie sur les travaux de Philippe Meirieu qu'il cite à plusieurs reprises en rappelant les deux dérives dans lesquelles il convient de ne pas tomber. Pour rappel, ce sont les dérives économique et fusionnelle.

Il insiste sur les conditions à respecter pour que le travail en groupe puisse aboutir à de réels apprentissages. La première réside dans le fait que le niveau de la tâche proposée doit être tel que l'élève, seul, ne puisse parvenir à y faire face. Seule l'entraide doit lui permettre de la surmonter. L'autre fait appel à la nécessaire confrontation d'avis qui est la condition pour apprendre. Il cite Piaget et le « conflit socio-cognitif ». Il explique que l'élève est plus actif grâce à cette organisation. Il écrit que dans le travail en groupe, « les ressources ne s'additionnent pas, elles se multiplient » grâce à la mise en place du conflit socio-cognitif.

Pour conclure, M. Barlow indique qu'on peut choisir d'avoir recours au travail en groupe au nom des valeurs qu'il implique : « par définition, faire travailler les élèves en équipe, c'est mettre en jeu la coopération, le dialogue, la solidarité plutôt que la concurrence, la compétition et l'individualisme »<sup>24</sup> (p.104).

Dans le cadre du travail en groupe, « l'élève se montre nécessairement plus actif qu'en classe entière », le petit nombre d'interlocuteurs entraîne une redistribution et une circulation plus rapide de la parole qui « rapproche » l'élève de la tâche à réaliser.

Si l'apprentissage impose le passage par des phases d'évaluation, il semble clair que la production du groupe n'est pas l'objet à évaluer. Mais alors quoi et comment évaluer lors du travail en groupe ?

#### 2.2.6. L'évaluation lors du travail en groupe

Avec une évaluation qui porterait sur la production du groupe, on risquerait de tomber rapidement dans la « dérive économique » décrite par Ph. Meirieu : les participants du groupe confient la tâche à celui ou ceux qui maîtrisent le mieux, pour produire rapidement un résultat le plus performant possible. Il n'y aura donc eu aucun intérêt au travail en groupe puisque chacun aura utilisé ses propres compétences sans s'enrichir de celles des autres pour tenter de développer son niveau initial.

---

<sup>24</sup> Ibid., p. 104.

Selon M. Barlow, « le groupe d'apprentissage n'est pas un « groupe de tâche » : ce qui compte, ce n'est pas l'œuvre commune, mais la progression de chacun des individus qui le composent »<sup>25</sup> (p.62). « Cette évaluation individuelle du travail en groupe est le garant que celui-ci a bien été utilisé comme un moyen et non comme une fin »<sup>26</sup>(p.64).

L'évaluation ne doit donc pas porter sur la production brute du groupe mais bien sur les compétences qu'il aura fallu développer pour aboutir à cette production. Il est important que les élèves aient connaissance des objectifs recherchés par la mise en groupe et des compétences qui seront évaluées. Rappelons que le travail en groupe est un outil à la disposition de l'enseignant pour permettre de déclencher des apprentissages. Il ne s'agit pas d'évaluer la méthode mais les apprentissages que chaque élève aura pu construire grâce à cette forme de travail.

Le travail en groupe est un cadre qui doit permettre d'évaluer les compétences du Socle Commun déclinées en éléments signifiants comme par exemple « s'exprimer à l'oral » pour le Domaine 1, « coopérer et réaliser des projets » pour le Domaine 2, « exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement » pour le Domaine 3, « mettre en pratique des comportements simples respectueux des autres » pour le Domaine 4, ou encore « raisonner, imaginer, élaborer, produire » pour le Domaine 5. Ce n'est pas la production en tant que telle qui est évaluée mais les compétences individuelles que chacun a développées pour aboutir à la résolution de la tâche confiée au groupe. Pour évaluer ce que l'élève est capable de faire, ce n'est pas la production collective qui pourra refléter le niveau de chacun mais l'évaluation d'un travail individuel qui permettra de vérifier que chacun a développé cette compétence grâce au travail réalisé dans le groupe.

Comme pour toute évaluation, il est nécessaire de faire des choix car on ne peut pas évaluer toutes les compétences mises en jeu à chaque fois que l'on utilise cette méthode de travail ou une autre. Pour être objectif, il convient d'établir des échelles descriptives concernant les critères retenus pour l'évaluation en rapport avec la (ou les) compétence(s) particulièrement travaillées.

Ces outils d'évaluation doivent être explicités et communiqués aux élèves pour qu'ils aient connaissance de leur positionnement dans l'échelle descriptive pendant (évaluation

---

<sup>25</sup> Ibid., p. 62.

<sup>26</sup> Ibid., p. 64.



formative) et après (évaluation sommative) la réalisation du travail. Au cours, puis au terme du travail en groupe, ils sont ainsi amenés à faire évoluer leur comportement pour qu'il leur permette de réellement réaliser des apprentissages et tendre vers les attendus des compétences visées pour la fin du cycle. L'évaluation peut être réalisée à la fois par l'individu (auto-évaluation), par les pairs (co-évaluation) et par l'enseignant. Le croisement des différents résultats peut également amener l'élève à faire évoluer son comportement pendant ces travaux et développer de nouvelles compétences pour répondre aux différentes attentes fixées.

L'objectif de l'évaluation au cours et à la suite du travail en groupe, comme lors de toutes les autres évaluations du travail des élèves, est de leur permettre (à eux et à leur parents) de se situer par rapport aux attentes liées aux compétences du Socle Commun et ainsi pouvoir mesurer leur degré de réussite au regard de leur scolarité. Rappelons que « la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation »<sup>27</sup>.

L'évaluation, même pendant le travail en groupe, reste donc individuelle et porte sur des compétences définies clairement grâce à des outils qui peuvent faire l'objet d'un travail de construction avec les élèves.

Pour résumer, l'enseignant, s'il veut répondre à la mission de l'école qui est de former « les citoyens de demain » en développant chez tous les élèves les compétences indispensables à leur vie future, doit mettre en place des situations favorisant le conflit sociocognitif. Le travail en groupe est un outil à la disposition de l'enseignant permettant cela, mais il faut éviter de tomber dans les deux dérives principales : la dérive économique et la dérive fusionnelle. L'évaluation ne porte pas sur la production du groupe mais sur l'acquisition et le développement individuel des compétences du Socle Commun. Suivant l'objectif recherché, cette évaluation va se réaliser pendant et après le moment du travail en groupe, par l'enseignant, l'élève lui-même et ses pairs.

---

<sup>27</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne], <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&categorieLien=id> (Consulté le 27 janvier 2019).

### **2.3. Problématique et hypothèses**

Suite à mes recherches, ma pensée a évolué et mes réflexions m'ont amenée à reformuler ma question de recherche pour les raisons suivantes : je cherche à mettre en place, entre eux, une collaboration plus qu'une coopération. Ma question, initialement formulée, était trop réductrice. Apprendre à coopérer ne suffit pas, ce qui compte est l'apprentissage qui va en résulter, ce que l'élève aura réellement appris grâce à cette organisation en groupe.

**Problématique :** Il semble admis que mettre ensemble des élèves pour qu'ils apprennent n'est pas suffisant. Alors, quelles sont les conditions à mettre en place pour que chacun puisse tirer profit de ce type de travail ?

**Hypothèses :**

Collaborer permet de mener à bien des tâches que l'on n'aurait pas été en mesure de réaliser seul.

Pour pouvoir travailler en groupe, il faut prendre conscience de la plus-value que cela peut apporter.

### **3. Constats sur les pratiques enseignantes**

Avant de décrire mon expérimentation au sein de ma classe et d'en détailler le protocole, il m'a semblé important de faire le point sur les pratiques enseignantes quant au travail en groupe.

Pour recueillir les témoignages d'enseignants, j'ai élaboré un questionnaire (cf. annexe 1) que j'avais l'intention de diffuser le plus largement possible en m'appuyant sur mes relations dans ce métier. Cette diffusion n'a pas été aussi simple que je l'avais prévue car j'ai rencontré des réticences chez les enseignants à parler de leur pratique professionnelle. Le questionnaire était pourtant anonyme et ne nécessitait pas beaucoup de temps pour le remplir.

Je pense que certains enseignants ont l'appréhension d'être jugés dans leur pratique et que d'autres ne veulent pas assumer la contradiction qui peut exister entre ce qu'ils pensent intéressant de faire pour permettre les apprentissages des élèves et les méthodes qu'ils utilisent dans leur pratique quotidienne. Cependant, le travail en groupe est un outil, une organisation

utilisée par la très grande majorité des enseignants (seul 3,5% disent ne l'utiliser que rarement ou jamais).

### **3.1. Travail en groupe et autorité**

A la lecture des réponses à ce questionnaire (cf. annexe 2), on voit très vite quelles sont les principales réticences vis-à-vis du travail en groupe.

Aucun des enseignants sondés ne pense qu'il est possible d'instaurer son autorité grâce à cette pratique. Il semble donc que, dans l'esprit de tous, installer son autorité ne peut se concevoir que dans le cadre d'une relation frontale, en ayant tous les élèves face à soi.

Or, n'est-il pas possible d'envisager cette relation d'autorité autrement ? N'a-t-on pas plus de poids dans le cadre de relations plus proches, comme par l'exemple celles que le travail en groupe favorise ?

Il semble aussi, à la lecture des résultats, que les enseignants estiment qu'un climat serein ne peut découler que d'une relation où le professeur a installé son autorité dans un premier temps. Seuls 17,2% répondent oui à l'affirmation « le travail en groupe permet de mettre en place un climat serein ».

Un enseignant sur deux l'utilise en début d'année contre 84,6% en milieu d'année. Cela vient bien confirmer le fait que cette pratique, selon eux, n'est pas compatible avec la mise en place de son autorité qui est une condition pour un climat de classe serein.

Par contre, dans un deuxième temps, une fois qu'ils connaissent mieux les élèves, ils l'utilisent pour une grande majorité d'entre eux (84,6%). Je comprends mieux pourquoi l'enseignante qui m'a accueillie l'an passé m'avait à l'époque fortement déconseillé d'y recourir.

### **3.2. Travail en groupe et apprentissage**

Seuls 34,5% des enseignants estiment que le travail en groupe permet d'enseigner des notions complexes. La même proportion pense qu'il en est de même pour les notions fondamentales. Les enseignants semblent dire implicitement qu'ils n'utilisent pas cette organisation pour des matières comme les mathématiques et le français, et la réservent pour des disciplines dites « d'éveil ».

Paradoxalement, ils pensent que le travail en groupe permet de dépasser les blocages de certains élèves. Cette réponse est étonnante car, si le fait de s'associer permet aux élèves de surmonter des difficultés auxquelles ils ne pourraient faire face individuellement, il semble judicieux et dans leur intérêt de l'utiliser pour aborder des notions complexes.

Les professeurs sont presque unanimes pour dire que le travail en groupe permet aux élèves de coopérer. 96,6% des personnes sondées répondent en ce sens. 82,1% disent que ce qui est en jeu est l'acquisition de compétences liées au domaine 3 (formation de la personne et du citoyen). Ces chiffres m'interpellent car ils sont le reflet des réflexions que je me suis faites lors de mes recherches sur ce mémoire. En effet, j'ai dans un premier temps bâti mes réflexions sur la problématique suivante : faut-il savoir coopérer pour travailler en groupe ou le travail en groupe permet-il d'apprendre à coopérer ? J'ai vite trouvé des limites à cette réflexion car elle revenait à me demander si les matières n'étaient qu'un support pour apprendre à coopérer, comme si coopérer était l'objectif final. C'est ce que semblent démontrer ces derniers chiffres sur les pratiques enseignantes.

### **3.3. Travail en groupe et évaluation**

10,7% des enseignants pensent que ce qui est en jeu dans le travail en groupe est la qualité du produit final. Cela montre qu'à l'inverse 89,3% d'entre eux n'ont pas ce souci-là. Le chiffre est rassurant car selon les écrits de Philippe Meirieu, lorsque l'accent est mis sur le produit final, il y a un risque de tomber dans la dérive économique.

D'autre part, seulement 7,7% utilisent cette méthode pour évaluer les apprentissages en fin de séquence.

Evaluer c'est faire des choix et définir précisément ce que l'on veut vérifier. Quand il s'agit de compétences du domaine 3, cette méthode semble appropriée. D'ailleurs les enseignants déclarent pour 96,6% d'entre eux que c'est ce qu'ils attendent de ce mode de fonctionnement.

Pour d'autres compétences comme celles du domaine 1, il est plus utilisé comme une aide à l'apprentissage qui semble permettre de dépasser des blocages individuels. 86,2% des enseignants valident cette idée.

Ce dernier pourcentage cité est étonnant dans la mesure où comme nous l'avons dit plus haut, selon les enseignants sondés, il permet peu d'enseigner des notions complexes et fondamentales pour 65,5%, mais il va dans le sens des conseils donnés par mon tuteur.

### **3.4. Le bruit : un frein ?**

72,4% déclarent que le travail en groupe entraîne du bruit. Il est alors possible de conclure qu'être en groupe ne permet pas de travailler dans de bonnes conditions. Cependant, seulement 17,2% pensent que le travail en groupe entraîne l'amusement chez les élèves. Nous pouvons donc en déduire que ce bruit produit est le fruit d'échanges liés au travail.

Alors pourquoi ce bruit est-il un frein à l'utilisation de cette méthode ? La classe est-elle un lieu dans lequel aucun bruit n'est toléré, pas même celui du travail ? Le silence serait-il la preuve de l'autorité installée du maître ?

Je pense que cela renvoie à l'image qu'un enseignant se fait d'une classe bien gérée : une ambiance silencieuse au sein de laquelle les élèves travaillent dans le calme, et où le bruit est synonyme de désordre et d'autorité défaillante.

A titre personnel, j'ai été confrontée à ce questionnement. Lors de sa première visite, mon tuteur académique, qui m'a à l'époque conseillé de grouper les élèves afin de débloquer la situation de certains, m'a fait constater que le bruit dans ma classe était lié à des échanges sur le travail demandé. A partir de cette expérience, je me suis à chaque fois posé la question de la nature du bruit et j'ai décidé de l'accepter lorsque je pense qu'il est lié aux échanges sur la tâche donnée.

## **4. Expérimentation dans ma classe**

Suite aux différentes mises en situation dans ma classe et à mes lectures, je me suis alors dit que les difficultés que mes élèves rencontraient dans le cadre du travail en groupe étaient certainement liées au fait qu'ils n'avaient pas pris conscience du bénéfice qu'ils pourraient tirer de cette organisation.

Il s'agit alors de proposer aux élèves une activité afin de répondre à la question suivante : est-on plus efficace pour résoudre un problème seul ou en groupe ?

#### **4.1. Ma classe**

J'ai proposé une expérience à ma classe de CM1-CM2, constituée de 23 élèves, 13 filles et 10 garçons.

#### **4.2. L'expérience**

J'ai utilisé l'expérience de la NASA décrite par Michel Barlow dans son ouvrage<sup>28</sup>.

#### **4.3. Le protocole**

Dans un premier temps, j'ai élaboré un questionnaire à remplir individuellement afin de cerner les représentations que les élèves ont du travail en groupe. Cette phase intitulée : « Recueil des conceptions initiales » a duré 30 minutes et s'est déroulée la veille de l'expérience de la NASA. (Cf. annexes 3 et 4).

Après analyse de ce premier questionnaire, je me suis attelée à construire les groupes que j'allais mettre en place lors de la phase collective de l'expérimentation. Parmi toutes les possibilités de regroupement, il a fallu faire un choix. L'ambiance de classe étant souvent tendue entre les élèves et face à la nécessité de travailler à quatre ou à cinq, j'ai fait le choix de les regrouper, non pas par affinité ce qui impliquerait une part d'affectif, mais en tenant compte des propositions ainsi que des justifications rédigées à l'occasion des items : « Voici le prénom de l'élève que je choisirais pour faire un travail en groupe » et « Voici le prénom de l'élève avec lequel je pense que le travail en groupe ne serait pas efficace ».

J'ai ensuite confronté les élèves à l'expérience de la NASA (cf. annexes 5 et 6). J'ai réservé, pour cela, une après-midi entière. Il m'a semblé important de faire à la suite toutes les activités et de finir la journée sur la phase de verbalisation afin de pouvoir m'appuyer sur des ressentis très présents chez chacun d'eux. Les élèves étaient installés à leur place habituelle. J'ai tout d'abord pris le temps d'expliquer la situation à laquelle les chercheurs de la NASA ont été confrontés :

« Des astronautes se sont perdus sur la face éclairée de la Lune, à plus de trois cents kilomètres de leur fusée. Une grande partie du matériel contenu dans le véhicule d'exploration lunaire a

---

<sup>28</sup> BARLOW, Michel. *Le travail en groupe des élèves*, p.9.

été endommagée. Il ne reste que quinze objets qui doivent permettre de survivre et de rejoindre la fusée à pied (les astronautes sont évidemment revêtus de leur combinaison spatiale) »<sup>29</sup>.

J'ai tenté d'être claire et je me suis appuyée sur ma préparation de leçon dans laquelle j'avais noté tous les éléments importants.

A l'image des chercheurs, ils ont établi un premier classement de manière individuelle. La consigne était la suivante : imaginez que vous êtes un des chercheurs de la NASA et classez les objets de 1 à 15 en fonction de leur importance pour la survie et le retour des astronautes jusqu'à la fusée. Inscrivez le n° pour chaque objet dans la colonne « classement individuel » de la fiche après avoir pris le temps de bien réfléchir. Attention, écrire au Bic et sans rature. Pour cela je leur ai laissé 30 minutes.

Puis, dans un deuxième temps, après leur avoir expliqué que mes choix n'étaient pas négociables, j'ai réorganisé la classe, et annoncé les groupes de travail. Nous avons relu ensemble les règles de fonctionnement du groupe (d'après Michel Barlow) :

- « Ne pas imposer autoritairement son avis, écouter les avis divergents et argumenter.
- S'efforcer de trouver la solution qui paraît la plus logique à tous.
- Ne pas prendre une décision par vote ou tirage au sort mais essayer de se convaincre.
- Ne pas marchander.
- Ne pas avoir peur des divergences d'opinion car elles permettent de trouver de nouveaux arguments.
- Parler à voix basse pour ne pas déranger les autres groupes. »<sup>30</sup>

Les groupes devaient établir un nouveau classement mais cette fois-ci de manière collective. A partir d'échanges entre les différents membres du groupe, ils devaient inscrire le classement du groupe dans la colonne « classement collectif » de la fiche. J'ai insisté sur le fait qu'ils devaient attendre d'être tous d'accord pour remplir le classement.

Après la récréation, les élèves ont effectué les calculs afin de déterminer les écarts entre le choix de l'élève et ceux des chercheurs de la NASA pour la phase individuelle et ont fait de même pour la phase collective.

---

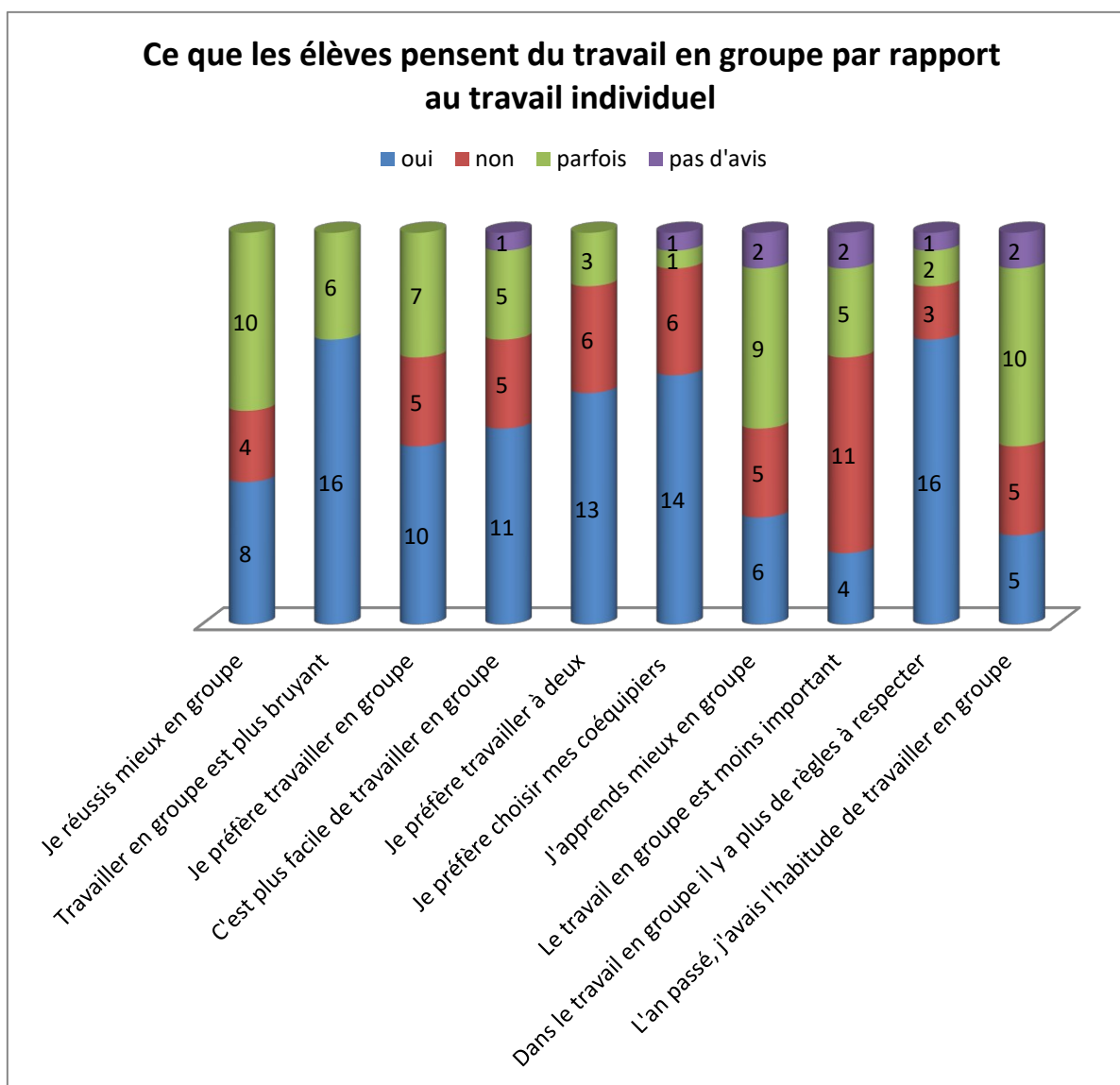
<sup>29</sup> Ibid., p. 10.

<sup>30</sup> Ibid., p. 11.

Puis, j'ai consacré la dernière demi-heure à une phase de verbalisation sur les résultats obtenus et les conclusions que l'on peut en tirer. Enfin, j'ai recueilli leurs conceptions finales sur l'intérêt du travail en groupe grâce au questionnaire présent à la fin de la fiche d'activité.

#### 4.4. Les résultats : analyse et discussion

##### 4.4.1. Les conceptions initiales des élèves



Je craignais que, au niveau des représentations de mes élèves, le travail en groupe ne soit synonyme d'activité annexe, moins importante que ce qui se fait seul devant sa table. C'est la raison pour laquelle je leur ai demandé si ils pensent que le travail en groupe est moins important que le travail individuel. 50% ont répondu non et 22,7% parfois. Seuls 4 élèves ont



répondu oui. Cette réponse me montre qu'ils ne font pas de distinction quant à l'importance du travail à fournir en fonction de l'organisation mise en place : travailler en groupe, c'est bien travailler ! La remarque de Faustelle illustre mon propos : « Le travail reste du travail ! ».

Après avoir envisagé l'idée qu'ils se font de cette pratique, il m'a semblé intéressant d'aller plus loin dans cette réflexion.

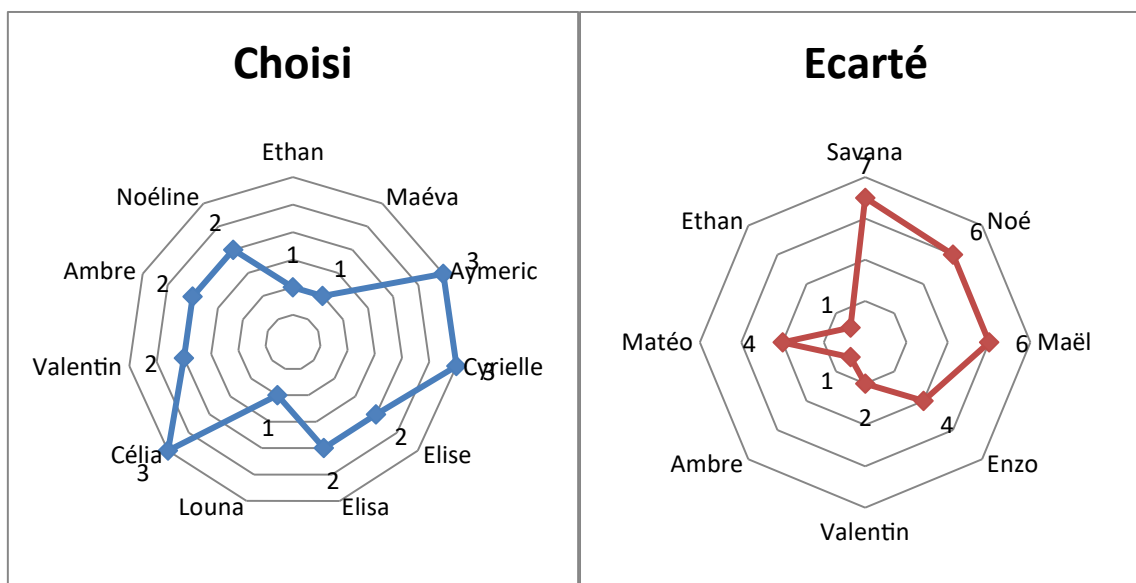
Les avis sont très partagés sur les bénéfices que les élèves pensent tirer du travail en groupe. J'ai donc couplé ces réponses à celles concernant leurs préférences et j'en tire les réflexions suivantes : en regroupant les réponses favorables et les « parfois » il est possible de conclure que les élèves ont un à priori favorable, et qu'ils pensent que cette organisation est bénéfique. Seuls cinq d'entre eux affirment ne pas aimer et pensent que cela n'a pas d'intérêt. Je suis donc allée plus loin, et j'ai fait des liens entre les réponses et le niveau scolaire de chacun. J'ai pu constater que quatre des cinq élèves réfractaires à ce type de travail sont de bons élèves et donc réussissent quelle que soit l'organisation proposée. A l'inverse, parmi ceux qui y voient un intérêt, on retrouve des élèves qui éprouvent ponctuellement des difficultés. L'argument qui revient le plus souvent est le besoin d'être aidé, ce que le travail en groupe favorise : « ça m'aide quand je n'y arrive pas » (Elisa), « pour les exercices durs je préfère le groupe » (Kenny), « j'arrive mieux » (Ema), « tout seul je n'y arrive pas trop » (Nolan), « au moins on peut s'entraider » (Célia). Dans l'ensemble, les élèves rejoignent l'avis des enseignants pour dire que le travail en groupe est plus bruyant que le travail individuel. 68,1% des réponses des élèves vont dans ce sens. Ils expliquent ce constat par le fait qu'ils éprouvent des difficultés à maintenir les discussions à voix basse lorsqu'ils ne sont pas d'accord les uns avec les autres. Si ils affirment être gênés par le bruit, ils ne font pas les efforts nécessaires pour se maîtriser et le limiter. Si le bruit semble être un frein à cette pratique, en étudiant les réponses des élèves et les remarques qui sont faites, ce sont les conflits et désaccords qui en sont à l'origine. En effet, dans leur esprit, le désaccord n'entraîne pas de débats, mais des conflits. « Quand les personnes ne sont pas d'accord, alors elles crient ! » (Elise), « Certains crient quand ils ne sont pas d'accord » (Ambre). En ce qui concerne le bruit, cette première année d'enseignement m'amène au constat suivant : lorsque les élèves affirment que le travail en groupe est bruyant, ils sont influencés par les reproches qui leur sont régulièrement faits et le discours du professeur mais ils font peu d'effort pour le limiter. Il me semble qu'il y a un décalage entre ce que les élèves savent : il faut réduire le volume sonore et ce qu'ils font réellement : ils restent bruyants.

Le travail en groupe, à deux, remporte une nette adhésion par rapport au groupe de quatre. L'argument qui revient le plus souvent pour justifier la préférence pour le travail en binôme est le bruit ainsi que le fait qu'il y a moins de conflits. « Il y a moins de disputes » (Savana), « on se chamaille moins » (Ethan). A l'inverse, les trois élèves qui préfèrent travailler à quatre le justifient par le fait de récolter plus d'avis. Ces trois élèves sont de bons élèves.

Enfin, un autre point qui recueille l'adhésion à 63,6% est le choix par les élèves eux-mêmes des autres membres du groupes. Ils l'expliquent par le fait d'être plus efficaces et plus rapidement d'accord. A l'inverse, ceux qui répondent « non » disent qu'avec des amis on est plus distrait, et moins efficace.

Le ressenti des élèves quant à leur habitude à fonctionner en groupe l'année passée, est en corrélation avec les témoignages des enseignants : cette méthode est utilisée mais peu fréquemment.

#### 4.4.2. La constitution des groupes



Le total des réponses ne correspond pas à 23, car certains élèves ont cité plusieurs prénoms (surtout pour écartier) et un élève n'a mentionné aucun prénom pour le choix d'un camarade. A la consigne : « voici le prénom de l'élève que je choiserais pour faire un travail en groupe », 11 prénoms ont été cités mais aucun n'obtient de réel plébiscite de la part de l'ensemble. Les 3 élèves les plus choisis (Aymeric, Cyrielle et Célia) le sont pour leurs qualités de réflexion et pour leur comportement calme en classe et en récréation.

A la consigne : « Voici le prénom de d'élève avec lequel je pense que le travail en groupe ne serait pas efficace », seulement 8 prénoms sont apparus. Pour les 3 élèves les plus cités (Savana, Noé, Maël) c'est leur comportement qui est mis en avant pour justifier leur éviction. Ils sont écartés par quasiment un tiers de la classe et ne font pas partie des élèves choisis. Ces données permettent de mieux comprendre les tensions qui existent dans cette classe. Le comportement de certains est vraiment jugé gênant par un nombre conséquent d'élèves. Ces chiffres sont le reflet de ce que je constate en classe quotidiennement.

J'ai donc constitué cinq groupes en respectant au mieux leurs choix pour qu'ils puissent être dans les configurations d'un travail qu'ils pensent pouvoir être efficace.

#### 4.4.3. Les observations pendant l'expérience

- Le volume sonore dans le groupe pendant les discussions :

Pour aider les élèves à maîtriser le volume sonore, j'ai utilisé les « balles » (Cyrielle) qui aident les élèves à visualiser l'augmentation du volume sonore. Depuis le début de l'année j'utilise régulièrement cette application. Ce sont des boules de couleurs qui en fonction du volume s'agitent verticalement. Si, au début les élèves s'en amusaient et riaient lorsque les boules atteignaient un seuil élevé, ils l'utilisent désormais à bon escient et sont satisfaits lorsqu'elles restent immobiles. J'ai constaté un réel effort de leur part des élèves pour chuchoter ainsi que des progrès notables dans ce domaine depuis le début de l'année.

- La participation ou non de tous les membres du groupe aux discussions :

Tous les groupes ont fonctionné sans blocage mais la contrainte du temps n'a pas été respectée. J'ai dû accorder un délai supplémentaire à 3 groupes afin qu'ils terminent leur classement.

- La répartition ou non de rôles dans le groupe pour réaliser l'expérience :

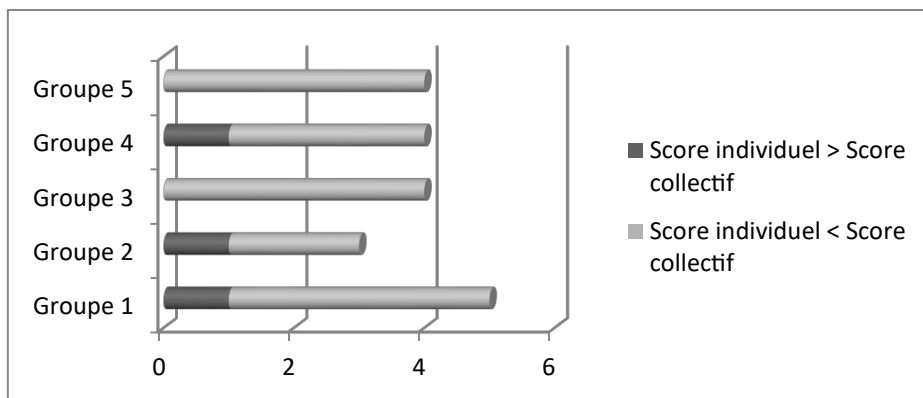
Dans 2 groupes (1 et 4), il y a eu une répartition spontanée des tâches avec un membre qui distribuait la parole et un autre qui faisait un « bilan » des discussions en disant : « bon, on est d'accord, on classe celui là en .... ». Les autres membres confirmaient ou non et chacun notait alors la réponse sur sa feuille qui faisait suite à une décision collective. Pour les autres groupes, il n'en a pas été de même.

- Le respect des consignes

De l'extérieur, j'ai eu l'impression que les échanges se déroulaient en respectant la parole de tous et sans avoir recours au vote. Pourtant la lecture des résultats me montre que ce n'est pas le cas. Certains reconnaissent que des décisions ont été prises en votant. Il semble que lors des désaccords, la personne minoritaire s'est pliée au choix des autres. Les difficultés de communication sont telles que parfois ils n'ont pas été en mesure de se mettre d'accord. Neuf d'entre eux affirment ne pas être du tout d'accord avec les choix faits et ne pas avoir été convaincus. A la lecture des réponses, pour la moitié d'entre eux, malgré les échanges, ils n'ont pas intégré les arguments des autres et ont campé sur leurs positions. Cela signifie peut-être que leur capacité à débattre est encore limitée car cela nécessite une ouverture d'esprit qu'ils n'ont pas encore et qu'ils vont acquérir grâce à ce genre de dispositif.

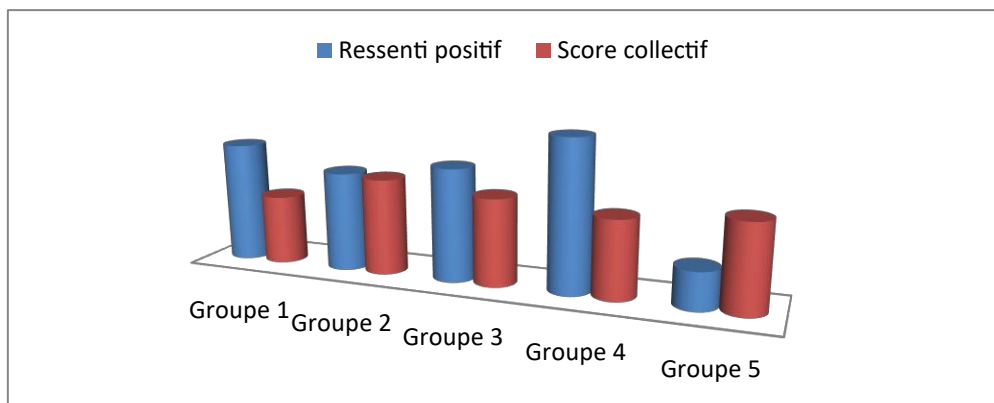
#### 4.4.4. Analyse des résultats de l'expérience de la N.A.S.A.

- Comparaison des scores individuels et collectifs dans chaque groupe :



La comparaison des résultats individuels et collectifs montre que, dans une très grande majorité des cas, le score collectif est plus proche du classement des chercheurs que les scores individuels. A chaque fois, dans tous les groupes, le score individuel a progressé grâce aux échanges et à l'apport des autres. Cela prouve concrètement aux élèves que le travail en groupe permet d'obtenir des résultats de meilleure qualité que ceux issus de leur réflexion individuelle.

- Comparaison des scores collectifs et ressentis des élèves



Il n'y a pas de corrélation entre le nombre de ressentis positifs dans un groupe et les scores obtenus par le groupe à l'expérience. Il est donc possible d'en conclure que nous ne sommes pas tombés dans la dérive économique puisque les élèves n'attachent pas une grande importance au résultat de la production.

#### 4.4.5. Représentations des élèves après l'obtention des résultats de l'expérience

Dans un premier temps, avant de connaître les conclusions de l'expérience, les élèves ont rempli la première partie du questionnaire et ont fait part des difficultés rencontrées pour se mettre d'accord. Puis, je leur ai expliqué comment interpréter les résultats. Ils se sont, dans la plupart des cas, montrés étonnés de l'efficacité du travail en groupe puis très satisfaits des progrès qu'il a pu permettre. Je leur ai alors demandé de remplir la partie conclusion. Les élèves déclarent à 63% être satisfaits. Leurs commentaires montrent que cette satisfaction est liée au fait d'avoir pu communiquer et s'être mis d'accord sans crier ni se disputer. Leurs ressentis souvent négatifs juste après l'expérience du fait des échanges et de la difficulté parfois à trouver un accord ce sont inversés après le calcul des résultats et mon interprétation positive.

Cependant, certains ont maintenu leur premier avis sur le travail en groupe après cette expérience malgré la preuve du bénéfice à réfléchir ensemble pour être plus en réussite face à un problème. Ainsi, Ambre écrit : « Je pense toujours que le travail toute seule est mieux que le travail en groupe » alors qu'elle obtient un score individuel de 74 et un collectif de 58 qui prouve que sa performance personnelle s'est bien améliorée grâce à la réflexion collective. Comme pour les adultes, il faut du temps pour faire évoluer les mentalités.

#### 4.4.6. Elaboration d'un affichage pour aider au travail en groupe

Nous avons élaboré un affichage reprenant les règles de fonctionnement du travail en groupe pour aider les élèves à mieux bénéficier de cette méthode d'apprentissage. (Cf annexe 7).

#### 4.4.7. Evaluation des progrès des élèves

Suite à cette expérience, j'ai continué à proposer des travaux en groupe à mes élèves.

J'ai pu constater 2 évolutions majeures :

- Le volume sonore est maintenant plus raisonnable en comparaison avec le début de l'année et surtout, les élèves s'autorégulent en faisant référence à l'affichage élaboré à la suite de l'expérience de la N.A.S.A.. Comme ils ont été les concepteurs de cet affichage, il semble d'autant plus efficace. J'avais déjà énoncé de nombreuses fois ces règles et les rappelais régulièrement mais l'impact est plus important lorsque la règle émane de leur réflexion collective et est acceptée de tous.
- Le travail de chacun dans le groupe est vérifié avec la volonté d'apporter son point de vue. Les désaccords restent nombreux, ce qui est le signe d'une réelle mise en commun, mais la capacité à argumenter pour défendre son point de vue et l'écoute des arguments des autres sont maintenant des compétences mieux maîtrisées. Les désaccords ne dégèrent plus en conflits et ne débouchent donc plus sur des mises en retrait de la part de certains comme au début de l'année.

#### 4.4.8. Les limites aux résultats

Comme l'indique la littérature à propos de l'évaluation des compétences, il est très complexe de pouvoir identifier clairement quels sont les éléments qui auront permis aux élèves de progresser. C'est d'ailleurs pour cela que l'enseignant doit multiplier les outils et les méthodes pour espérer voir tous ses élèves adhérer et entrer dans la démarche d'apprentissage. D'autre part, les progrès sont parfois différés et on ne pourra donc pas voir immédiatement si les moyens mis en œuvre pour aider les élèves leur permettent de développer leur capacité à coopérer par exemple.

## 5. Vérification des hypothèses

Pour tenter de répondre à ma problématique : « Il semble admis que mettre ensemble des élèves pour qu'ils apprennent n'est pas suffisant. Alors, quelles sont les conditions à mettre en place pour que chacun puisse tirer profit de ce type de travail ? », j'ai formulé deux hypothèses en amont de mon expérience :

Collaborer permet de mener à bien des tâches que l'on n'aurait pas été en mesure de réaliser seul.

Pour pouvoir travailler en groupe, il faut prendre conscience de la plus-value que cela peut apporter.

En m'appuyant sur mes recherches et mes analyses, je vais maintenant confirmer ou infirmer chacune d'elles.

En ce qui concerne la première hypothèse, les résultats obtenus au test de la N.A.S.A., me permettent de conclure que collaborer dans le cadre d'une tâche permet d'être plus performant. En effet, le test a montré que la mise en groupe a permis dans presque tous les cas d'améliorer une performance individuelle. A chaque fois que cela n'a pas été le cas, le profil de l'élève concerné est venu en expliquer l'échec. Pour l'un, c'est un élève qui ne réussit pas bien scolairement mais qui est passionné par le sujet de l'astronomie. En observant son groupe travailler, j'ai vu cet élève très actif mais ses propositions ont été peu prises en compte puisque la performance du groupe est moins bonne que la sienne. Cela montre que les décisions sont parfois prises, non pas en fonction de la capacité à argumenter, mais selon le crédit que l'on accorde à la personne qui émet cet avis. On peut donc déplorer que chacun est porteur d'une étiquette de « bon élève » ou « mauvais élève » et que celle-ci est déterminante dans la prise en compte de sa parole de la part des autres. Cette étiquette peut également avoir une incidence sur le parcours scolaire de l'élève mais ce sujet pourrait être l'objet d'une autre réflexion. En ce qui concerne les deux autres cas de performance individuelle supérieure à celle du groupe, il s'agit d'élèves discrets et peu actifs. Ils se sont positionnés en « spectateurs » et ont fait peu de propositions. Même si lors de l'activité individuelle ils se sont montrés pertinents dans les choix effectués, ils n'ont pas été en mesure d'apporter au groupe des arguments. Cela montre que collaborer nécessite des compétences qui ne sont pas maîtrisées par ces élèves. Ce travail doit permettre à ce type d'élèves de prendre confiance en constatant au final que leur

performance individuelle est supérieure à celle du collectif. A terme, on peut attendre des progrès dans le domaine de l'expression orale ainsi que dans la capacité à débattre et à défendre son point de vue.

En ce qui concerne ma deuxième hypothèse, je n'ai pas assez de recul pour juger des effets réels de mon expérience sur le comportement des élèves. Grâce à l'expérience de la N.A.S.A., ils ont pu mesurer concrètement le bénéfice que peut apporter la collaboration pour la réalisation d'un travail, mais comme je l'ai indiqué dans mes analyses de questionnaires, il n'est pas aisé de faire évoluer les mentalités. Les élèves qui n'étaient pas convaincus par l'intérêt du travail en groupe avant l'expérience ne changent pas immédiatement de point de vue. Ils en ont pourtant concrètement constaté le bénéfice, mais ils peuvent l'attribuer à cette expérience en particulier qui s'est éloignée des apprentissages traditionnels et ne pas le valider pour le travail en groupe en général. L'expérience positive doit être reproduite plusieurs fois pour réellement convaincre. C'est d'ailleurs une piste de réflexion à envisager : construire ce type de situation très parlante, avec des résultats immédiats que les élèves peuvent constater, mais qui s'appuierait sur d'autres activités que les sciences comme le français ou les mathématiques par exemple. En effet, ils accordent souvent une importance plus grande à ces disciplines et notamment les élèves en réussite scolaire. On peut penser qu'une élève brillante comme Ambre changerait plus aisément de position si elle constatait que le travail en groupe lui permettait d'obtenir de meilleurs résultats que sa réflexion individuelle dans un travail de mathématiques, activité dans laquelle elle pense ne pas avoir besoin de l'aide de la réflexion du groupe pour trouver les réponses.

Pour autant, même avec un à-priori négatif, tous les élèves ont réussi à fonctionner et le travail a été effectué. Cela semble indiquer que ma deuxième hypothèse n'est donc pas valide. On peut travailler en groupe même sans avoir pris conscience de la plus-value que cela peut apporter à chacun. Je pense cependant que le travail est d'autant plus profitable si l'on obtient l'adhésion des participants. C'est peut-être plus par la constitution des groupes, par l'établissement de règles précises de fonctionnement, que l'on permet un travail en groupe réellement bénéfique pour tous les élèves car cela garantit la participation de chacun.



## 6. Conclusion

L'objet de mon mémoire est de pouvoir cerner les conditions qui permettent d'utiliser le travail en groupe comme une méthode d'apprentissage efficace. Devant des avis de professionnels contradictoires, je me suis posé un certain nombre de questions auxquelles j'ai tenté de répondre par ma réflexion à la fois théorique en m'appuyant sur des travaux de pédagogues, en menant une investigation auprès d'enseignants du cycle 3 et pratique en faisant vivre une expérience aux élèves de ma classe de CM1-CM2.

Au terme de cette réflexion menée autour du travail en groupe, il me semble possible de conclure que cette méthode permet l'apprentissage de nombreuses compétences comme la coopération. Elle ne nécessite pas plus de pré-requis de la part des élèves qu'une autre méthode : comme le soulignent plusieurs élèves dans leur questionnaire, le travail en groupe fait partie des activités en classe qu'on leur propose pour apprendre et certains pensent qu'il leur permet de mieux réussir car « on réfléchit mieux ensemble ».

Comme toute méthode pédagogique, elle nécessite que l'enseignant la maîtrise parfaitement pour qu'elle soit bénéfique à l'apprentissage des élèves.

Il est également essentiel que l'élève en accepte les règles de fonctionnement, qu'il soit convaincu de son efficacité pour y adhérer pleinement et ainsi mieux profiter des bénéfices qu'elle pourra lui apporter.

Elle ne peut pas emporter l'adhésion de tous, ni convenir à l'ensemble des élèves. Elle comporte des avantages et des inconvénients. La mise en œuvre du conflit sociocognitif semble être l'intérêt premier, mais il s'accompagne d'un niveau sonore souvent relativement élevé, parfois difficile à maîtriser. C'est pourquoi l'enseignant doit varier son usage avec d'autres méthodes afin de permettre à chacun de trouver les moyens de réussir. D'après Philippe Meirieu : « il peut à la fois diversifier les méthodes d'approche et multiplier les apports structurels, faisant de sa classe un véritable lieu pluriel d'apprentissage, ou, en d'autres termes, un lieu d'éducation. »<sup>31</sup> (p.186)

Au fil de mes recherches théoriques, j'ai constaté que j'avais sûrement mal appréhendé la mise en œuvre de cette méthode avec mes élèves ce qui m'a valu quelques situations de

---

<sup>31</sup> MEIRIEU, Philippe. *Itinéraires des pédagogies de groupe : Apprendre en groupe -1*, p. 186.

blocage en début d'année. Je sais maintenant que la collaboration des élèves est plus complexe à mettre en place que la coopération. A l'avenir, je débiterai l'année par des travaux permettant la coopération avant de les confronter à des situations de collaboration. Dans le travail de coopération, la distribution des tâches permet la participation active de chaque membre du groupe. Les élèves dépendent du travail des autres pour pouvoir réaliser la tâche commune. Ceci permet de développer le sens des responsabilités de chacun. Cela permet également d'établir des relations de travail entre les élèves. Il est très important de bien connaître le niveau de chacun pour leur confier des tâches qui leur sont accessibles. Petit à petit, la collaboration peut être mise en place au sein même de ce travail de partage, avec par exemple une même tâche confiée à deux élèves qui doivent confronter leur travail avant de le proposer au groupe, qui pourra lui-même l'enrichir avec des réflexions nouvelles. Je reproduirai l'expérience de la N.A.S.A. afin de permettre aux élèves de mesurer concrètement l'intérêt de la réflexion collective et ainsi renforcer leur participation lors de l'utilisation de cette méthode d'apprentissage.

Le travail en groupe se profile donc comme une méthode parmi d'autres : « il requiert qu'on lui fixe des objectifs précis d'apprentissage et qu'on évalue ses acquisitions ; il exige que l'on reconsidère son mode de fonctionnement de telle manière qu'il se fasse au profit de chacun de ses membres »<sup>32</sup>. (Meirieu, p.186)

Son usage ne doit pas avoir pour unique objectif le développement de la compétence « coopérer » mais il doit aussi viser l'ensemble des compétences en lien avec la séquence programmée. L'évaluation des acquisitions des élèves se déroule pendant le travail en groupe pour les compétences relevant des « savoir-faire sociaux ». Pour les autres compétences comme celles liées aux « savoirs théoriques », l'évaluation se déroule en cours et à la fin de la séquence à l'occasion d'une mise en situation individuelle afin de pouvoir estimer le degré d'acquisition de chacun.

Les élèves n'apprennent pas à travailler en groupe, ils le pratiquent afin d'acquérir les savoirs et savoir-faire qui renvoient aux compétences des cinq domaines du Socle Commun. Pourtant Michel Barlow écrit « le travail en groupe, ça s'apprend ! »<sup>33</sup> (p.9). Ce qui s'apprend, ce sont les règles de fonctionnement qui permettent de travailler avec cette méthode, au même

---

<sup>32</sup> Ibid., p.186.

<sup>33</sup> BARLOW, Michel. *Le travail en groupe des élèves*, p. 9.

titre que celles que l'élève a dû s'approprier pour travailler individuellement. En effet, dès la maternelle, l'enfant apprend à travailler silencieusement ainsi que rester assis sur sa chaise ce qui n'est pas naturel. Le travail en groupe, comme toutes les méthodes, nécessite donc un apprentissage de règles de fonctionnement qui s'intègrent au fil de la scolarité.

Comme toutes les méthodes pédagogiques, il nécessite une formation de la part de l'enseignant afin qu'il soit en mesure d'en maîtriser les clés et de mettre les élèves dans des situations propices aux apprentissages.

Dans la formation continue de l'enseignant, revenir sur des éléments concrets de la mise en œuvre de cette méthode, permettrait peut-être moins d'appréhension dans son utilisation régulière. L'enseignant, accompagné, guidé, rassuré, pourrait ainsi diversifier les méthodes d'apprentissage et ainsi favoriser la réussite de tous. Actuellement, j'ai la sensation, d'après l'analyse des questionnaires, que la grande majorité d'entre eux est convaincue de son bénéfice pour les élèves mais que les inquiétudes liées au manque de maîtrise de celle-ci ne leur permettent pas de l'automatiser dans leur enseignement.

Cette année de stage m'a amenée à comprendre que la réussite de l'élève dépend de nombreux facteurs parmi lesquels certains sont liés à ma capacité à anticiper, à proposer des organisations et des situations d'apprentissage propices à favoriser la réussite de tous. Cependant, j'ai pu mesurer comme le climat de classe est également déterminant pour permettre à chacun de s'exprimer et de progresser. En cycle 3, les élèves ont un vécu dans l'école d'au moins cinq ans et pour beaucoup ils sont issus des mêmes classes. Dans tous les cas, ils se connaissent depuis longtemps puisqu'ils ont évolué dans la même cour de récréation et ont construit des relations bonnes ou mauvaises durant plusieurs années. Je me rends compte que je n'ai pas suffisamment pris en compte cet élément cette année car malgré tous mes efforts pour construire des séquences de travail variées et attrayantes, je me suis souvent heurtée à devoir régler des problèmes relationnels entre eux avant de pouvoir les lancer dans les activités prévues. Le retour de la cour de récréation a souvent été le moment de tensions importantes liées à des incidents, des incivilités ou même parfois des agressions. L'origine des conflits est souvent ancrée dans leur histoire commune. Elle est surtout due à une mauvaise gestion de leurs relations. Le travail en groupe est un des moyens que j'ai utilisé pour les faire évoluer et améliorer la qualité de leur communication mais, à l'avenir, je chercherai d'autres pistes pour développer le « vivre ensemble » car le climat de classe et la relation à l'autre me semblent être deux éléments essentiels de la réussite scolaire.

## 7. Bibliographie

### Monographie

BARLOW, Michel. *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin, 1993. 110 p. (Formation des enseignants). 2-200-01231-4.

D'HAINAUT, Louis. *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. 5<sup>ème</sup> édition. Bruxelles : Ed. Labor, 1988. 491 p. (Education 2000). 2-8040-0339-6.

MEIRIEU, Philippe. *Apprendre... oui mais comment*. 24<sup>ème</sup> édition. Paris : ESF Editeur, 2016. 192 p. (Collection Pédagogies). 978-2-7101-3103-8.

MEIRIEU, Philippe. *Itinéraire des pédagogies de groupe : Apprendre en groupe -1*. 8<sup>ème</sup> édition. Lyon : Chronique sociale, 2010. 202 p. (Pédagogie Formation). 978-2-85008-803-2.

MEIRIEU, Philippe. *Outils pour apprendre en groupe : Apprendre en groupe -2*. 8<sup>ème</sup> édition. Lyon : Chronique sociale, 2010. 201 p. (Pédagogie Formation). 978-2-85008-804-9.

MEVEL, Jean Pierre. *Dictionnaire Hachette encyclopédique*. Paris : Hachette livre, 2001. 1858p. 2.01.28.0503.5.

PEYRAT-MALATERRE, Marie-France. *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? : Tutorat et apprentissage coopératif*. Bruxelles : De Boeck, 2011. 189 p. 978-2-8041-6605-2.

### Décret, loi, circulaire (électronique)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture [en ligne]*. [s.l.] : [s.n]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&categorieLien=id> (Consulté le 27 janvier 2019).

### Site Web ou page d'un site web

BURKHARDT, Anais. « Le conflit socio-cognitif » [En ligne]. Genève : Institut Betterstudy, 3 janvier 2018. Disponible sur : <https://betterstudy.ch/conflit-socio-cognitif/> (consulté le 10 février 2019).

COMPETICE. « Pour aller plus loin sur la notion de compétence ». [en ligne]. [s.l]. MEN, 201X. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf> (consulté le 10 février 2019).

IVIC, Ivan. « Lev S. Vygotsky (1896-1934) ». Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée [En ligne]. 1989. Vol XIX, n°3. pp. 465-475. Disponible sur : [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000084800\\_fre&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_81e4e8f8-5b7b-484b-aa8a-2dca03258dc5%3F\\_%3D084800freo.pdf&locale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000084800\\_fre/PDF/084800freo.pdf#%5B%7B%22num%22%3A544%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000084800_fre&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_81e4e8f8-5b7b-484b-aa8a-2dca03258dc5%3F_%3D084800freo.pdf&locale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000084800_fre/PDF/084800freo.pdf#%5B%7B%22num%22%3A544%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D) (consulté le 13 février 2019).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. « Année scolaire 2017-2018 : pour l'Ecole de la confiance » [En ligne]. Paris : MEN, Mise à jour : octobre 2017. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/cid119317/annee-scolaire-2017-2018-pour-l-ecole-de-la-confiance.html> (consulté le 03 février 2019).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. « Les programmes de l'école élémentaire » [En ligne]. Paris : MEN, Mise à jour : juillet 2018. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/cid38/programmes-et-horaires-a-l-ecole-elementaire.html> (consulté le 27 janvier 2019).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. « Programme du cycle 3 : En vigueur à compter de la rentrée scolaire 2018-2019 ». [En ligne]. Paris : MEN, novembre 2018. Disponible sur : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/2/Cycle\\_3\\_programme\\_co nsolide\\_1038202.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_co nsolide_1038202.pdf) (consulté le 28 décembre 2018).

MEIRIEU, Philippe. « Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Objectifs et méthodes du travail en groupe pour les pratiques de classe. » [en ligne]. [s.l.] : Meirieu. Disponible sur : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdde.pdf> (consulté le 18 février 2019).

MEIRIEU, Philippe. « Préface » [En ligne]. In : NATANSON Jacques, NATANSON Dominique, ANDRIOT Isabelle. *Oser le travail de groupe*. Dijon : SCÉRÉN-CRDP Bourgogne, DL 2008. p. 3-5. Disponible sur : <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/librairie/visufich2.php?reference=210b3440> (consulté le 24 février 2019).

OUTILS-RESEAUX. « Contenu Coopération Collaboration ». [En ligne]. Claret : association Outils-réseaux, mise à jour le 18 avril 2018. Disponible sur : <http://outils-reseaux.org/ContenuCooperationCollaboration> (consulté le 11 février 2019).

RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. 10<sup>ème</sup> édition [en ligne]. [s.l.] : [s.n.]. Disponible sur : [https://books.google.fr/books?id=XrNCDwAAQBAJ&pg=PT680&lpg=PT680&dq=ensemble+d%E2%80%99individus+ayant+un+but+commun+et+s%E2%80%99influen%C3%A7ant+r%C3%A9ciproquement&source=bl&ots=4ofUwrY89l&sig=ACfU3U1EoC7PpvBHQlrGhefdIqR9Cgs\\_GA&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwjzvpz\\_xcjiAhW96uAKHaSIATQQ6AEwBHoECAgQAQ#v=onepage&q=ensemble%20d%E2%80%99individus%20ayant%20un%20but%20commun%20et%20s%E2%80%99influen%C3%A7ant%20r%C3%A9ciproquement&f=false](https://books.google.fr/books?id=XrNCDwAAQBAJ&pg=PT680&lpg=PT680&dq=ensemble+d%E2%80%99individus+ayant+un+but+commun+et+s%E2%80%99influen%C3%A7ant+r%C3%A9ciproquement&source=bl&ots=4ofUwrY89l&sig=ACfU3U1EoC7PpvBHQlrGhefdIqR9Cgs_GA&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwjzvpz_xcjiAhW96uAKHaSIATQQ6AEwBHoECAgQAQ#v=onepage&q=ensemble%20d%E2%80%99individus%20ayant%20un%20but%20commun%20et%20s%E2%80%99influen%C3%A7ant%20r%C3%A9ciproquement&f=false) (consulté le 5 janvier 2019).

ZITTOUN Tania, PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, CARUGATI Felice. « Note sur la notion de conflit socio-cognitif ». *Cahiers de psychologie* [En ligne]. 1997. n°33, pp. 27-30. Disponible sur : <https://libra.unine.ch/export/DL/17849.pdf> (consulté le 21 février 2019).

## 8. Annexes

Annexe 1 : Questionnaire transmis aux enseignants du Cycle 3.	p. 38
Annexe 2 : Tableaux récapitulatifs des réponses des enseignants au questionnaire.	p. 40
Annexe 3 : Fiche de préparation de la séance 1 « Ce que je pense du travail en groupe ».	p. 42
Annexe 4 : Questionnaire transmis aux élèves de CM1-CM2.	p. 43
Annexe 5 : Fiche de préparation de la séance 2 « Réfléchissons-nous mieux seuls ou à plusieurs ? ».	p. 46
Annexe 6 : Fiche de travail de l'expérience de la N.A.S.A..	p. 49
Annexe 7 : Affichage réalisé par les élèves.	P. 51

*Questionnaire :*  
*Le travail en groupe*

L'objectif de ce questionnaire est de relever vos conceptions en matière de travail en groupe.

**1/ Profil de la personne qui remplit ce questionnaire :**

- Années d'ancienneté dans l'enseignement :.....
- Niveaux d'enseignement déjà pratiqués :.....
- Niveau d'enseignement en 2018/2019 :.....
- Autres expériences professionnelles :.....

**2/ Pour chaque item faire une croix dans « oui » ou « non »**

Le travail en groupe permet :	Oui	Non
une meilleure organisation du travail en classe.		
aux élèves de plus progresser.		
de mieux gérer les conflits entre élèves.		
de dépasser les blocages de certains élèves.		
de mettre en place un climat serein.		
d'instaurer son autorité.		
d'établir un lien de confiance avec les élèves.		
de permettre aux élèves de coopérer.		
d'exercer son esprit critique.		
d'enseigner des notions complexes.		
d'enseigner les notions fondamentales.		

**3/ Votre utilisation du travail en groupe dans votre pratique enseignante :**

- Fréquence de l'utilisation du travail en groupe :
  - jamais/rarement (quelquefois dans l'année)
  - parfois (plusieurs fois par période)
  - régulièrement (plusieurs fois par séquence)
  - très fréquemment (plusieurs fois par semaine)
  
- Moment préférentiel pour l'utilisation du travail en groupe sur l'année scolaire :
  - en début
  - au milieu
  - en fin
  
- Moment préférentiel pour l'utilisation du travail en groupe pendant la séquence :
  - en début
  - au milieu
  - en fin
  
- Type de groupement utilisé :



- par affinités       au hasard       par besoins       mixte  
 - Nombre idéal d'élèves dans le groupe :  
 2       3       4       5       6       >6

**4/ Pour vous les conditions pour mettre en place un travail en groupe efficace, c'est :**

	Oui	Non
De bien connaître les élèves.		
D'avoir un groupe classe qui fonctionne bien.		
De proposer une tâche complexe.		
De constituer des groupes par affinités.		
De constituer des groupes hétérogènes.		
De constituer des binômes.		
De constituer des groupes d'au moins 3 élèves.		
De donner des consignes pour la répartition des rôles.		
De prévoir l'évaluation de la production du groupe.		

**5/ Qu'est-ce qui est en jeu dans le travail en groupe ?**

	Oui	Non
La qualité du produit final.		
Les processus d'apprentissage intellectuels.		
Les compétences liées au D 1 (les langages pour penser et communiquer).		
Les compétences liées au D 2 (les méthodes et outils pour apprendre).		
Les compétences liées au D 3 (la formation de la personne et du citoyen).		
Les compétences liées au D 4 (les systèmes naturels et les systèmes techniques).		
Les compétences liées au D 5 (les représentations du monde et l'activité humaine).		

**6/Partagez-vous ces affirmations ?**

	Oui	Non
Le travail en groupe entraîne du bruit.		
Le travail en groupe entraîne l'amusement chez les élèves.		
Le travail en groupe ne permet pas l'apprentissage de tous.		
Le travail en groupe nécessite de déplacer les tables.		
Le travail en groupe ne permet pas d'évaluer les progrès individuels.		
Le travail en groupe est une méthode pédagogique.		
Pour utiliser le travail en groupe il faut que les élèves sachent coopérer.		
Le travail en groupe permet aux élèves d'apprendre à coopérer.		

**7/Indiquez en quelques mots ce qui explique que vous ayez recours ou non à cette organisation dans votre classe cette année :**

.....  
 .....  
 .....

Tableaux récapitulatifs des réponses des enseignants au questionnaire :

<b>Le travail en groupe permet :</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
une meilleure organisation du travail en classe.	8 (27,6%)	21 (72,4%)
aux élèves de plus progresser.	13 (44,8%)	16 (55,2%)
de mieux gérer les conflits entre élèves.	6 (20,7%)	23 (79,3%)
de dépasser les blocages de certains élèves.	25 (86,2%)	4 (13,8%)
de mettre en place un climat serein.	5 (17,2%)	24 (82,8)
d'instaurer son autorité.	0 (0%)	100 (100%)
d'établir un lien de confiance avec les élèves.	12 (41,4%)	17 (58,6%)
de permettre aux élèves de coopérer.	28 (96,6%)	1 (3,4%)
d'exercer son esprit critique.	19 (65,5%)	10 (34,5%)
d'enseigner des notions complexes.	10 (34,5%)	19 (65,5%)
d'enseigner les notions fondamentales.	10 (34,5%)	19 (65,5%)

<b>Fréquence de l'utilisation du travail en groupe</b>				
<b>Jamais/rarement</b>	<b>Parfois</b>	<b>Régulièrement</b>	<b>Très fréquemment</b>	<b>Sans opinion</b>
1 (3,5%)	11 (37,9%)	9 (31%)	7 (24,1%)	1 (3,5%)

<b>Moment préférentiel pour l'utilisation du travail en groupe sur l'année scolaire</b>		
<b>En début</b>	<b>En milieu</b>	<b>En fin</b>
14 (53,8%)	22 (84,6%)	15 (57,7%)

*(Certains enseignants ont coché plusieurs réponses).*

<b>Moment préférentiel pour l'utilisation du travail en groupe pendant la séquence</b>		
<b>En début</b>	<b>En milieu</b>	<b>En fin</b>
21 (80,8%)	10 (38,5%)	2 (7,7%)

*(Certains enseignants ont coché plusieurs réponses).*

<b>Type de groupement utilisé</b>			
<b>Par affinités</b>	<b>Au hasard</b>	<b>Par besoins</b>	<b>Mixte</b>
12 (41,4%)	5 (17,2%)	15 (51,7%)	19 (65,5%)

*(Certains enseignants ont coché plusieurs réponses).*

<b>Nombre idéal d'élèves dans le groupe</b>					
<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>&gt;6</b>
7 (26,9%)	12 (46,2%)	18 (69,2%)	3 (11,5%)	1 (3,8%)	1 (3,8%)

*(Certains enseignants ont coché plusieurs réponses).*

<b>Pour vous les conditions pour mettre en place un travail en groupe efficace, c'est :</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
De bien connaître les élèves.	19 (65,5%)	10 (34,5%)
D'avoir un groupe classe qui fonctionne bien.	12 (41,4%)	17 (58,6%)
De proposer une tâche complexe.	8 (27,6%)	21 (72,4%)
De constituer des groupes par affinités.	4 (13,8%)	25 (86,2%)
De constituer des groupes hétérogènes.	13 (44,8%)	16 (55,2%)
De constituer des binômes.	6 (20,7%)	23 (79,3%)
De constituer des groupes d'au moins 3 élèves.	11 (37,9%)	18 (62,1%)
De donner des consignes pour la répartition des rôles.	13 (44,8%)	16 (55,2%)
De prévoir l'évaluation de la production du groupe.	17 (58,6%)	12 (41,4%)

<b>Qu'est-ce qui est en jeu dans le travail en groupe ?</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
La qualité du produit final.	3 (10,7%)	26 (89,3%)
Les processus d'apprentissage intellectuels.	20 (71,4%)	8 (28,6%)
Les compétences liées au D 1 (les langages pour penser et communiquer).	19 (67,9%)	9 (32,1%)
Les compétences liées au D 2 (les méthodes et outils pour apprendre).	22 (78,6%)	6 (21,4%)
Les compétences liées au D 3 (la formation de la personne et du citoyen).	23 (82,1%)	5 (17,9%)
Les compétences liées au D 4 (les systèmes naturels et les systèmes techniques).	4 (14,3%)	24 (85,7%)
Les compétences liées au D 5 (les représentations du monde et l'activité humaine).	8 (28,6%)	20 (71,4%)

<b>Partagez-vous ces affirmations ?</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Le travail en groupe entraîne du bruit.	21 (72,4%)	8 (27,6%)
Le travail en groupe entraîne l'amusement chez les élèves.	5 (17,2%)	24 (82,8%)
Le travail en groupe ne permet pas l'apprentissage de tous.	8 (27,6%)	21 (72,4%)
Le travail en groupe nécessite de déplacer les tables.	10 (34,5%)	19 (65,5%)
Le travail en groupe ne permet pas d'évaluer les progrès individuels.	7 (24,1%)	22 (75,9%)
Le travail en groupe est une méthode pédagogique.	27 (93,1%)	2 (6,9%)
Pour utiliser le travail en groupe il faut que les élèves sachent coopérer.	9 (31%)	20 (69%)
Le travail en groupe permet aux élèves d'apprendre à coopérer.	27 (93,1%)	2 (6,9%)

## Séance 1 : Ce que je pense du travail en groupe

<b>Objectif de la séance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relever les conceptions initiales en matière de travail en groupe.</li> </ul>
<b>Compétences visées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>« Donner son opinion ».</li> <li>« Exercer son esprit critique ».</li> </ul>
<b>Matériel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Questionnaires.</li> </ul>

### DEROULEMENT DE LA SEANCE

Phases	Temps	Activités	Modalités
<b>Phase de sensibilisation</b>	5 min	<p>Depuis le début de l'année, je vous fais régulièrement travailler en groupe. Aujourd'hui je voudrais faire le point avec vous sur vos impressions par rapport à ce mode de fonctionnement.</p> <p>Je vais donc vous demander de remplir un questionnaire. A chaque phrase, vous entourez « oui » si vous êtes d'accord avec l'affirmation, « non » si vous ne l'êtes pas ou « des fois ». Puis vous donnez la raison qui vous a permis de répondre en poursuivant la phrase par car....</p> <p><u>Exemple</u> : si ce questionnaire portait sur la récréation : Je trouve que la durée de la récréation est trop courte : <b>des fois</b> car parfois je m'amuse mais parfois j'ai froid.</p>	Collectif, oral
<b>Phase de recherche</b>	15 min	Distribution des questionnaires.	Individuel, écrit

Bilan : Ils se sont montrés très concentrés car ils ont perçu l'enjeu de travailler sur ce thème.

*Questionnaire :*

*« Ce que je pense du  
travail en groupe »*

**Coche la réponse qui te convient le mieux et explique avec les mots de ton choix :**

1) Travailler en groupe me permet de mieux réussir que travailler seul.

Oui

Non

Parfois

Car.....

.....

2) Travailler en groupe est plus bruyant que travailler seul.

Oui

Non

Parfois

Car.....

.....

3) Je préfère travailler en groupe que travailler seul.

Oui

Non

Parfois

Car.....

.....

4) Je trouve que c'est plus facile de travailler en groupe que de travailler seul.

Oui

Non

Parfois

Car.....

.....

5) Je préfère travailler à 2 plutôt qu'à 4.

Oui

Non

Parfois

Car.....  
.....

6) Voici le prénom de l'élève que je choisirais pour faire un travail en groupe :

.....

Car.....  
.....

7) Voici le prénom de l'élève avec lequel je pense que le travail en groupe ne serait pas efficace :

.....

Car.....  
.....

8) Je pense que le travail en groupe est plus efficace quand je peux choisir les élèves avec lesquels je travaille.

Oui

Non

Parfois

Car.....  
.....

9) Je pense que le travail en groupe me permet de mieux apprendre.

Oui

Non

Parfois

Car.....  
.....

10) Je pense que le travail en groupe est moins important que le travail individuel.

Oui

Non

Parfois

Car.....  
.....

11) Je pense que dans le travail en groupe il y a plus de règles à respecter que dans le travail individuel.

Oui

Non

Parfois

Car.....

.....

12) L'année dernière, j'avais l'habitude de travailler en groupe.

Oui

Non

Parfois

Séance 2 : Réfléchissons-nous mieux seuls ou à plusieurs ?

<b>Objectifs de la séance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprendre l'intérêt du travail en groupe.</li> <li>▪ Apprendre les différentes règles de fonctionnement au sein du groupe.</li> <li>▪ Comprendre l'importance de la confrontation d'idées pour progresser.</li> </ul>
<b>Compétences visées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Raisonner ».</li> <li>▪ « Exercer son esprit critique ».</li> <li>▪ « Coopérer ».</li> </ul>
<b>Matériel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fiches de décision.</li> <li>▪ Classement de la NASA.</li> </ul>

**DEROULEMENT DE LA SEANCE**

Phases	Temps	Activités	Modalités
Situation déclenchante	5 min	<p><u>Question</u> : Depuis le début de l'année, je vous fais régulièrement travailler en groupe. D'après vous, pourquoi ? <i>Réponse attendue</i> : Pour résoudre des problèmes que l'on n'aurait pas pu résoudre seul.</p> <p><u>Question</u> : Pensez-vous qu'on réfléchit mieux seuls ou à plusieurs ? <i>Réponse possible</i> : oui/non/pareil</p> <p>Pour vérifier cela, nous allons faire une expérience appelée : l'expérience de la NASA.</p> <p><u>Question</u> : Qui peut expliquer ce qu'est la NASA ? <i>Réponse attendue</i> : C'est l'organisme américain qui s'occupe du programme spatial des USA.</p> <p><u>Question</u> : Qui travaille à la NASA ? <i>Réponse attendue</i> : des chercheurs.</p> <p><u>Question</u> : Qui connaît la date et le nom du 1<sup>er</sup> homme qui a marché sur la Lune ? <i>Réponse attendue</i> : l'astronaute de la NASA Neil ARMSTRONG le 20 juillet 1969.</p>	Collectif, oral





<p style="text-align: center;"><b>Mise en commun</b></p>	<p style="text-align: center;">20 min</p>	<p>Annnonce du classement des chercheurs de la NASA avec la justification de leurs choix.  <u>Consignes</u> : Reporter dans la colonne « Classement de la NASA » le n° de chaque objet et calculer l'écart avec le classement individuel et le classement collectif. Additionner les écarts pour établir le résultat individuel et ceux du groupe.</p> <p>Exemple pour calculer l'écart :  Classement individuel : 3 ; classement NASA : 10 ; Ecart = 10-3 = 7  Comparer les résultats des différents groupes.</p> <p><u>Questions</u> : le groupe qui a le plus petit écart avec la NASA : comment les décisions se sont prises ?  <i>Réponse attendue</i> : chacun a donné son classement, puis on a argumenté jusqu'à se mettre d'accord.</p> <p><u>Différentes possibilités</u> :</p> <p>Dans les groupes qui ont respecté les règles de fonctionnement, les résultats du groupe sont plus proches des résultats des chercheurs de la NASA que les résultats individuels car échanger entre nous nous a permis de choisir les résultats les plus pertinents.  Dans les groupes où la communication a été difficile, ou l'on s'est mis d'accord à la majorité et non à l'unanimité, les résultats sont moins bons.  Dans les groupes où la communication s'est arrêtée et où une personne a imposé ses choix, il est possible que les résultats individuels soient meilleurs que les résultats du groupe.</p>	<p style="text-align: center;">Collectif, Oral puis écrit</p>
<p style="text-align: center;"><b>Structuration</b></p>	<p style="text-align: center;">10 min</p>	<p>Construction d'un affichage sur les règles de fonctionnement dans le travail en groupe.</p>	<p style="text-align: center;">Oral, écrit</p>

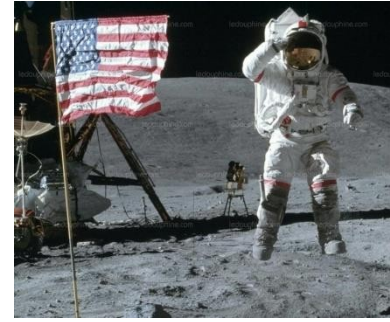
Bilan : Le thème les a passionnés. Le travail individuel a été réalisé dans le calme.

Au vu des conclusions des tests, ils ont pris conscience et verbalisé que le travail en groupe permet de mieux réussir.

Ils ont donné des éléments pertinents pour construire l'affiche.



*Expérience*  
de la  
**N.A.S.A**



« Des astronautes se sont perdus sur la face éclairée de la Lune, à plus de trois cents kilomètres de leur fusée. Une grande partie du matériel contenu dans le véhicule d’exploration lunaire a été endommagée. Il ne reste que quinze objets qui doivent permettre de survivre et de rejoindre la fusée à pied. (Les astronautes sont évidemment revêtus de leur combinaison spatiale) »

Objets	Classement individuel	Ecart avec la N.A.S.A	Classement collectif	Ecart avec la N.A.S.A	Classement de la N.A.S.A
Une boîte d’allumettes					
Des aliments concentrés					
50 mètres de corde de nylon					
Un parachute					
Un appareil de chauffage fonctionnant à l’énergie solaire					
Deux pistolets					
Une caisse de lait en poudre					
Deux réservoirs d’oxygène					
Une carte céleste					
Un canot de sauvetage					
Une boussole					
25 litres d’eau					
Une trousse médicale et des seringues					
Des signaux lumineux					
Un émetteur-récepteur fonctionnant sur l’énergie solaire (portée 20 km)					
	<b>Score individuel</b>		<b>Score collectif</b>		

Règles de fonctionnement pour le groupe :

- « Ne pas imposer son avis, écouter les avis divergents et argumenter.
- S'efforcer de trouver la solution qui paraît la plus logique à tous.
- Ne pas prendre une décision par vote ou tirage au sort mais essayer de se convaincre.
- Ne pas marchander.
- Ne pas avoir peur des différences d'opinions car elles permettent de trouver de nouveaux arguments.
- Parler à voix basse pour ne pas déranger les autres groupes. »

Questionnaire : « comment s'est passée l'organisation du travail en groupe ? » :

- 1) Tous les élèves ont eu la parole pour chaque choix : Oui  
Non
- 2) Certains élèves ont parlé plus que d'autres : Oui  
Non
- 3) On s'est disputé pour faire nos choix : Oui  
Non
- 4) Certains choix se sont faits en votant : Oui  
Non
- 5) Je ne suis pas du tout d'accord avec certains choix : Oui  
Non
- 6) J'ai toujours été convaincu par les autres : Oui  
Non
- 7) Je n'ai jamais été convaincu par les autres : Oui  
Non

Résultats :

Le but du jeu est d'obtenir un score le plus proche possible du 0 car cela signifie que le classement est le plus proche possible de celui des chercheurs de la N.A.S.A.

Mon score individuel est plus proche de 0 que celui du groupe : Oui  
Non

Mon groupe a respecté les règles de fonctionnement : Oui  
Non  
Parfois

Conclusion : Ecrire ce que tu penses du travail en groupe après avoir fait cette expérience :

-----  
-----

## Pour pouvoir travailler en groupe

- Nous devons nous entraider
  - Chacun doit pouvoir avoir la parole
  - Je dois savoir écouter mes camarades
  - Je ne dois pas imposer mon avis à mes camarades
  - Par contre je dois argumenter pour expliquer mes idées
- 
- Je ne dois pas arrêter de travailler si je ne suis pas d'accord avec les autres
  - Lorsque je parle, je dois chuchoter
  - Je ne dois pas parler d'autre chose



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Centre Val de Loire  
Académie d'Orléans-Tours

Master MEEF 1<sup>er</sup> degré

## Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : RAVEL

Prénom : Audeline

Date : 05/06/19

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » :

Lu et approuvé

### *Résumé français*

Pour favoriser les apprentissages des élèves, le travail en groupe est un des outils pédagogiques préconisés par le Ministère de l'Éducation Nationale. L'objet de ce mémoire est de savoir quelles sont les conditions à mettre en place pour que chacun puisse tirer profit de ce type de travail. La recherche théorique s'appuie principalement sur les ouvrages des pédagogues Philippe Meirieu et Michel Barlow. Afin de répondre à ma problématique, j'ai émis deux hypothèses. Mon travail d'analyse s'est appuyé sur l'exploitation de questionnaires remplis par trente enseignants de cycle 3 ainsi que des conclusions issues des résultats obtenus par mes élèves de CM1 – CM2 suite à l'expérience de la N.A.S.A décrite par Michel Barlow.

### Mots clés

Travail en groupe/Conflit sociocognitif/Apprentissages/Ecole élémentaire/Cycle 3

### Abstract

To enhance student's learning, group work is one of the tools recommended by the Ministry of Education. This memoire's topic is to find out what conditions are to be put in place in order for everyone to benefit from that kind of work. The theory is mostly inspired from the works of pedagogues Philippe Meirieu and Michel Barlow. In order to answer my thesis question, I came up with two hypothesis. My analysis is based on questionnaires filled out by thirty third cycle teachers, as well as results obtained with my CM1-CM2 class following the NASA experience described by Michel Barlow.

### Keyword

Group work, socio-cognitive conflict, learning, elementary school, third cycle