



**HAL**  
open science

# Le travail de groupe : dans quelle mesure le travail de groupe peut-il favoriser la cohésion entre les élèves sans pour autant menacer l'autorité du professeur ?

Cheikh Barry

## ► To cite this version:

Cheikh Barry. Le travail de groupe : dans quelle mesure le travail de groupe peut-il favoriser la cohésion entre les élèves sans pour autant menacer l'autorité du professeur ?. Education. 2018. dumas-02549743

**HAL Id: dumas-02549743**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02549743>**

Submitted on 21 Apr 2020

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

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



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Nantes

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

**Mention second degré**

**Parcours: Master MEEF Lettres modernes**

## **Le travail de groupe**

*Dans quelle mesure le travail de groupe peut-il favoriser la cohésion entre les élèves sans pour autant menacer l'autorité du professeur ?*

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par Cheikh Barry, le 13/06/2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :

**Aurélie Palud, directeur de mémoire, membre de la commission**

## Sommaire du mémoire

<b>Introduction</b>	<b>p. 4</b>
 <u>I. La pédagogie du travail de groupe</u>	
<b>A. Définition</b>	<b>p. 7</b>
<b>B. Caractéristiques du travail de groupe</b>	
1. Le groupe comme association d'élèves	<b>p. 8</b>
2. Le groupe comme retour au réel	<b>p. 9</b>
3. Le groupe comme moyen d'évacuer l'autorité du maître	<b>p. 10</b>
<b>C. Pourquoi mettre en place un travail de groupe ?</b>	
1. Le groupe comme avantage matériel	<b>p. 11</b>
2. Le groupe comme mutualisation des forces intellectuelles	<b>p. 12</b>
3. Le groupe comme apprentissage social	<b>p. 13</b>
<b>D. Comment mettre en place un travail de groupe ?</b>	
1. Le recentrage sur l'apprenant	<b>p.14</b>
2. La construction d'une homogénéité dans le groupe	<b>p.15</b>
3. Dérives	
a) Priorité du projet et division du travail (dérive économique)	<b>p.16</b>
b) Négation du projet et priorité du relationnel (dérive relationnel)	<b>p.17</b>
 <u>II. La question de l'autorité ou comment le professeur s'impose au groupe en endossant le rôle prescrit par son statut.</u>	
<b>A. Définition</b>	<b>p.18</b>
<b>B. La directivité</b>	
a) Une animation expérimentale	
b) Une animation manipulatrice	
c) Une animation envahissante	<b>p.19</b>
 <u>III. La question de l'autorité ou comment le groupe accepte la présence du professeur</u>	
<u>A. La non-directivité</u>	
 <u>B. Connac, l'art de la présence-distance</u>	 <b>p.20</b>

**C. L'autorité éducative**

**IV. Pratique du travail de groupe dans mes classes**

**p.21**

**A. Questionnaire sur le travail de groupe**

**p.22**

**B. Le travail de groupe, une impossible homogénéité ?**

**p. 23**

**C. La collaboration entre pairs, un mélange entre convictions  
et concessions?**

**p.30**

**Conclusion**

**p. 38**

**Bibliographie**

**p.40**

**Annexes**

**4ème de couverture**

J'occupe actuellement un poste de professeur stagiaire en Lettres modernes au collège de Bercé à Château-du-Loir.

M. Barbin, actuel principal-proviseur de la cité scolaire Racan-Bercé, a découvert à sa prise de fonction une situation particulière. Suite à des problèmes de comportement des élèves sur le collège, des parents d'élèves ont adressé un courrier en juin 2016 à la direction, au directeur académique, ainsi qu'au président du Conseil départemental et à madame le maire de Château-du-Loir. Le courrier dénonçait le « harcèlement », les « humiliations », perpétrées par des élèves plus âgés sur les plus jeunes, la peur qui en résultait, l'inquiétude grandissante des parents.

La nouvelle direction a instauré un cadre nouveau qui a permis aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats aux examens

Le vent nouveau qui souffle au collège de Bercé est symbolique : il met en lumière la volonté de faire table rase d'une ancienne organisation administrative en pleine décomposition, d'une poussiéreuse façon d'aborder la question de la place de l'élève à l'école. Il témoigne surtout d'une volonté ardente de se remettre en question et d'innover. L'Ecole elle-même a dû passer par ce stade de rénovation de ses fondements.

L'Ecole a longtemps été le lieu d'une pédagogie classique. Les méthodes traditionnelles y trouvaient leur essor. L'idée était de faire passer le savoir de celui qui sait à celui qui ignore. L'élève est passif pendant la phase d'enseignement. Cette pédagogie « frontale » fondée sur la personne de l'enseignant (son savoir et son charisme) a été supplantée par les méthodes actives basées sur les besoins et les initiatives des élèves. L'Ecole nouvelle initiée par John Dewey, Montessori

ou Freinet a conduit à une « centration sur l'apprenant ». A la suite des théories de l'apprentissage (et particulièrement du constructivisme), l'intérêt de l'élève et son implication ont été pris en compte.

Désormais, la pédagogie navigue entre l'apprenant et le savoir.

Cette nouvelle façon d'enseigner est née de l'apport de différents courants pédagogiques qui mettent l'élève au centre de l'apprentissage. Il s'agit de susciter son intérêt pour le savoir, d'encourager son désir d'apprendre, d'entretenir enfin sa motivation.

L'enseignement, pour être mis en œuvre, utilise des théories telles que le behaviorisme le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Ainsi, ces théories étudient les facteurs susceptibles de favoriser la transmission et l'acquisition des savoirs dans le processus enseignement/ apprentissage.

La difficile situation sociale dans laquelle est plongé Château-du-Loir, les efforts pédagogiques des membres du personnel éducatif, l'exemplaire solidarité des enseignants sont des raisons qui poussent à réfléchir sur la puissance de la coopération entre pairs pour surmonter les épreuves. De manière insidieuse, je me suis mis à réfléchir sur la capacité à atteindre ses objectifs, à mener à bien sa tâche en passant par l'apport et l'aide des autres.

N'ayant jamais réfléchi sur la question du travail de groupe, je redoutais le fait de le mettre en pratique. J'avais cependant quelques points de repère.

Je savais que le travail de groupe permettait une circulation de la parole et une exposition de points de vue plus importantes qu'en classe entière. S'exprimer devant un groupe restreint est plus rassurant pour un élève. Il exposera volontiers à ses camarades son point de vue ; s'exprimer devant son professeur peut être une tâche difficile à effectuer car le rapport professeur-élève est déséquilibré : le professeur est censé détenir le savoir.

Je savais aussi que le travail de groupe devait être un temps d'échange et de coopération entre les élèves. En effet, le travail de groupe est le lieu de confrontation entre différents points de vue ; il est le lieu d'une expérience menée par un groupe ; expérience dont ce groupe devra rendre compte devant les autres groupes. L'étape de la mise en commun devient une étape essentielle dans le travail de groupe : il peut devenir le lieu de débat, de désaccords, ou de consensus.

Je savais également que dans ce travail de groupe, le professeur aurait un rôle crucial à jouer. Comment se sent-il au milieu de ses élèves qui apprennent, construisent des savoirs sans avoir nécessairement besoin de son intervention ? L'enseignant ne maîtrise jamais totalement le chemin emprunté par les élèves pour y parvenir. Pour lui comme pour eux, c'est en mettant régulièrement en place ce genre de séance qu'il apprendra à les rendre plus efficaces. L'enseignant devra aussi anticiper les potentielles difficultés que ses élèves pourront rencontrer. Qu'en est-il concrètement de son rôle lors du travail de groupe ?

Il me semblait que le professeur devait se mettre en retrait lors de la phase de travail de groupe : il n'est plus celui qui transmet des connaissances de manière expositive, mais celui qui aide les élèves à construire leurs propres connaissances grâce aux échanges élèves/élèves et élèves/professeur.

Pendant la phase de restitution, il change de rôle. Il écoute et prend en compte les propositions des élèves. Il peut ainsi organiser la discussion, être le modérateur. En fin d'activité, c'est lui qui valide les hypothèses de ses élèves. Ce rôle de garant est nécessaire pour que les élèves progressent : il apporte l'assurance de la validité des résultats émis.

Ainsi, on pourrait dire qu'il y a deux types d'apprentissage : celle de la question et celle de la réponse ; L'apprentissage par la réponse conduit le professeur à répondre à des questions que les élèves ne se sont pas (encore) posées. Dans ce cas précis, l'attention des élèves peut décroître avec l'avancée de l'exposé du professeur..

L'apprentissage de la question renvoie quant à elle au constructivisme dans lequel les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages. La leçon devient alors une réponse à une/des question(s) que les élèves se sont réellement posé(es). Notre langage leur devient alors plus accessible et notre intervention bénéfique.

Il ne s'agit pas d'opposer le cours magistral au travail de groupe mais de réfléchir sur la pertinence des pratiques mises en oeuvre.

Le travail de groupe était selon moi une stratégie qui permettait au professeur de ne pas se perdre dans la vaine démarche de vouloir s'accaparer le rôle de "distributeur de savoir". Dans cette posture, le professeur attire certes l'attention de quelques élèves, mais il perd la majorité de son auditoire.

Je savais enfin que le travail de groupe me pousserait à réfléchir sur la notion du temps. Il me semblait naturel que les débuts soient laborieux. Les élèves apprennent à travailler en groupe et deviennent plus efficaces avec l'habitude de ces nouvelles responsabilités. Il faut accepter de perdre du temps au début pour en gagner par la suite.

Il me semblait aussi évident qu'il fallait accorder un temps suffisant aux élèves pour réfléchir. Le travail de groupe est certes une activité chronophage mais le gain pourrait être symbolique : les élèves apprendraient autrement, ils apprendraient réellement, ils apprendraient par eux-mêmes.

Je savais aussi que le travail de groupe devait un être un refuge pour le professeur, un refuge où ce dernier restait inactif et confiait à ses élèves la lourde tâche d'apprendre en autonomie. Je savais aussi que le travail de groupe ne devait pas être artificiel ou routinier pour les élèves. Ces derniers devaient percevoir l'intérêt du travail de groupe dans le processus d'apprentissage. Lorsque les élèves peuvent, individuellement, produire ce qu'ils ont produit en groupe, est-il réellement nécessaire de les faire travailler ensemble ?

Je me suis posé beaucoup de questions au sujet de la mise en oeuvre du travail de groupe dans mes classes de 5<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Je sentais ma classe de 5<sup>e</sup> plus disposée



à travailler en groupe car plus agréable et solidaire. Ma classe de 3<sup>e</sup> regroupe plutôt un agrégat d'individualités qui s'ignorent et refusent toute entraide entre pairs.

Comment mettre en place un travail de groupe avec mes 5<sup>e</sup> sans que la bonne ambiance habituelle encourage le bavardage constant ? Comment faire travailler des élèves de 3<sup>e</sup> qui ne se supportent pas et ne vivent qu'en clans, refusant même de s'asseoir à côté d'un membre d'un autre clan ? Quand doit-on travailler en groupe ? Est-il nécessaire de travailler un texte en groupe ? Faut-il privilégier le groupe par affinité ?

Telles étaient mes questions.

Il était évident que l'attitude des 3<sup>e</sup> était liée à une forme d'immaturation et que ma tâche était de les responsabiliser. Des concepts revenaient à l'esprit : **cohésion, constructivisme, socioconstructivisme, étayage, dispositifs, motivation, répartition des rôles, ennui.**

Des noms me revenaient aussi à l'esprit : Vygotski, Sylvain Connac, Roland Viau et bien évidemment Philippe Meirieu.

Vygotski me permettait de réfléchir à la zone de proche développement, Roland Viau quant à lui m'apportait des informations sur la motivation, Meirieu sur la mise en place du travail de groupe et Connac, sur l'articulation entre autorité et coopération.

Je suis parti des hypothèses suivantes : le travail de groupe pousse les élèves à la cohésion. La collaboration entre pairs conduit à une bonne ambiance dans la classe. La présence du professeur lors d'un travail de groupe peut être légère : dans ce cas précis, il intervient très peu, il laisse aux groupes la liberté de conduire leur travail selon leurs désirs et leurs affinités. Mais la présence du professeur peut aussi être imposée aux groupes : le professeur intervient et soumet ses propositions, fait part de son opinion vis-à-vis du contenu proposé. La question de l'autorité (ou plutôt de son usage) lors d'un travail de groupe, voilà véritablement un sujet auquel je devais inévitablement être confronté.

Le travail de groupe me permettait aussi de réfléchir à mon rapport à l'autorité. Je suis parti du constat suivant : le travail de groupe modifie, interroge la définition du

terme **autorité**. La mise en place d'un travail de groupe me poussait à réfléchir sur mes gestes professionnels.

J'étais donc confronté à une nouvelle problématique qui me poussait à reformuler ma question initiale. J'ai enfin décidé d'opter pour la formulation suivante : ***dans quelle mesure le travail de groupe peut-il favoriser la cohésion entre les élèves sans pour autant menacer l'autorité du professeur ?***

Afin d'apporter des éclaircissements à cette question, nous examinerons d'abord les différents champs d'application de la pédagogie de groupe. Il nous sera indispensable de réfléchir ensuite à la place et à l'influence que devrait avoir le professeur durant la phase de travail de groupe. De là, découlent enfin deux gestes professionnels (et donc deux axes de réflexion) : le professeur peut être poussé à incarner un rôle d'autorité ou il peut tenter d'instaurer un rapport équilibré avec ses élèves.



## **I. La pédagogie du travail de groupe**

### **A. Définition**

Définir le travail de groupe n'est pas aisé. Disons que le principal objectif est de briser le fonctionnement impositif et abstrait du cours magistral, trait caractéristique de la classe traditionnelle. Meirieu, dans *Itinéraire des pédagogies de groupe*, utilise une brillante métaphore pour définir la classe traditionnelle. Il s'agit de la caverne de Platon. La situation des hommes dans la caverne est l'une des images les plus fortes pour exprimer l'aliénation intellectuelle. En effet, l'homme est entièrement manipulé dans la caverne puisqu'il est enchaîné à un lieu sans possibilité de sortie, privé de communication avec ses semblables et le regard fixé sur des objets qui ne sont que les reflets de la réalité. Nous pouvons aisément reconnaître le modèle de la classe traditionnelle, qui est selon Meirieu « la géographie immuable de l'apprentissage ». En effet, les élèves sont coupés du monde extérieur, rivés à leurs places et ont les yeux rivés au tableau où défilent des images projetées (écriture à la craie, cartes, diapositives). Et les regards ne se concentrent que sur une seule cible, le maître, seule personne qui garantit la continuité de ce système qui est une représentation déjà abstraite du réel. De là ne peuvent naître que des relations duelles et unilatérales qui laissent peu de place à la communication horizontale entre les élèves et privilégient le rapport exclusif professeur-élève.

L'Ecole Nouvelle s'est donc donné l'objectif de sortir l'élève de la « boîte », selon l'expression d'A. Ferrière, de casser la série de relations duelles maître-élèves et de rompre avec l'isolement que la classe traditionnelle imposait à chacun des élèves.

Meirieu procède à une définition habile du travail de groupe. Il part d'abord de la structure de la classe traditionnelle avant de l'opposer à la pédagogie du travail de groupe/

« Ainsi, si nous pouvions reconnaître la classe traditionnelle en ce qu'elle est **une série de relations duelles et unilatérales** (caractéristique n°1) **convergeant vers des représentations abstraites/extraites du réel** (caractéristique n°2), **garanties par l'autorité/l'altérité du maître** (caractéristique n°3), il nous suffit de renverser cette définition pour obtenir ce qui sera considéré comme la définition du groupe en pédagogie scolaire : il est constitué de **relations plurielles d'échanges** (caractéristique n°1) **articulées sur un contact avec ce qui est donné comme le réel** (caractéristique n°2) **évacuant tout en partie de l'autorité du maître** (caractéristique n°3) »

## **B. Caractéristiques du travail de groupe**

### **1. Le groupe comme association d'élèves**

Ainsi que nous l'avons déjà dit, la classe traditionnelle est un lieu où, bien que le maître parle à l'ensemble des élèves, son enseignement concerne chacun d'eux individuellement. La classe apparaît donc comme un univers de segmentation et de juxtaposition (d'individus).

Mais, le travail de groupe confère à l'élève un statut nouveau, celui de sujet à part entière. Il devient avant tout un sujet social évoluant dans un groupe au sein duquel il tisse des relations, prend des décisions, met en avant ses connaissances et ses émotions. L'élève devient aussi un sujet autonome pouvant trouver, malgré les contraintes les moyens d'exprimer sa liberté. Le travail de groupe permet ainsi à l'élève d'être dans une sorte de « souveraineté assujettie », c'est-à-dire

qu'il jouit d'une autonomie au sein du groupe, mais que cette autonomie est bridée par la présence du maître qui supervise le travail de groupe. Nous pouvons aussi avancer que l'élève est aussi dans une forme d' « assujettissement maîtrisé », c'est-à-dire que l'élève détient la capacité de se déterminer au sein d'un groupe de travail qui évolue dans un espace régi par l'autorité du maître.

« L'école active, ainsi que le rappelle A. Ferrière répond à cette aspiration vers la liberté qui est au fond de toute âme humaine. » L'enfant est donc un être qui a une âme, des sentiments : il aspire donc à interagir avec autrui, à se placer au centre de l'apprentissage.

## **2. Le groupe comme retour au réel**

L'enfant est donc un être doué de sensibilité. Il est donc impératif que tout dispositif pédagogique prenne en compte la dominante affective et intellectuelle de l'apprenant. Le travail de groupe, en tant que « méthode activée » peut ainsi permettre de répondre aux intérêts de l'élève. Mais la notion d'intérêt est une notion ambiguë. Très vite, s'opposent deux types d'intérêts : l'intérêt superficiel (le caprice de l'élève) et l'intérêt profond (lié à la personnalité de l'élève). Le travail de groupe permet-il de concilier ces deux intérêts ?

Ce dispositif pédagogique doit-il subordonner l'activité scolaire à l'initiative de l'enfant ? Ce dispositif permet-il de ne pas exclure le réel ? Le rapport de l'enfant avec son milieu naturel doit-il devenir le matériau de base de toute activité pédagogique ?

Nous pouvons affirmer que le travail de groupe ne permet pas de couper l'élève de la réalité puisqu'il « substitue au savoir déjà constitué ,

déjà conceptualisé, une approche du réel dans ce qu'il a de plus immédiat pour l'enfant. » (Meirieu, *Itinéraire des pédagogies de groupe*).

En d'autres termes, le travail de groupe permet de mettre en place de petits ateliers dans lesquels, les élèves manipulent et expérimentent. Les élèves entretiennent ainsi un rapport actif au savoir. Le travail de groupe constitue un lien entre l'expérience individuelle et l'activité collective.

### **3. Le groupe comme moyen d'évacuer l'autorité du maître**

« Dans la classe traditionnelle l'autorité de maître garantit l'organisation des relations en même temps qu'elle atteste de la validité des représentations enseignées », rappelle Meirieu.

Le travail de groupe apparaît donc comme une pédagogie qui n'est plus basée sur la réception mais bien sur un travail de groupe qui remet en question l'autorité détenue par le maître.

Le statut du maître est donc modifié. Son autorité était fondée sur une radicale altérité qui légitimait la validité du savoir qu'il enseignait. Son pouvoir émanait d'une transcendance ; il était membre d'une institution. Le pouvoir de cette institution s'exerçait par sa médiation. Il n'est que l'instrument d'une institution disciplinaire.

Le travail de groupe permet ainsi de donner au maître une certaine légitimité : il devient une personne. Il ne tient désormais son autorité que de lui-même, de ses compétences propres. Il n'est plus un instrument désincarné. Il peut s'imposer devant ses élèves, créer l'unité d'un groupe, le dynamiser. Ainsi, le travail de groupe peut permettre le maître à se constituer en personnalité. Il permet d'être dans l'acceptation réciproque de l'autre.

Le professeur devient donc un animateur qui a pour rôle d'aider les élèves dans la voie de l'expérimentation. Les défenses s'effacent et

une communication libre et authentique s'installe. Il s'agit d'être présent et respectueux du groupe : accepter le groupe tel qu'il est sans renoncer à y apporter son influence.

Le maître établit ainsi un climat de compréhension chaleureuse, reformule les énoncés, facilite l'organisation technique et matérielle tout en ne renonçant pas à exprimer ses sentiments personnels qui ne doivent pas être perçus par les élèves comme des jugements de valeurs.

### **C. Pourquoi mettre en place un travail de groupe ?**

#### **1. Le groupe, comme avantage matériel**

Qu'est-ce qui justifie réellement le travail de groupe malgré les menaces de perte de temps et d'accaparement du projet par quelques-uns de ses membres ?

Disons d'abord que le bénéfice du travail de groupe est strictement fonctionnel : il permet lorsque l'on manque de matériel ou de place pour une activité individuelle, de faire travailler les élèves dans une autre atmosphère, une atmosphère allégée de certaines difficultés.

En effet, le groupe peut créer une sorte de climat affectif favorable à l'apprentissage ; le groupe peut apporter une sorte de facilitation psychologique qui permet à chaque élève de mettre en avant ses qualités intellectuelles.

#### **2. Le groupe, comme mutualisation des forces intellectuelles**

Le groupe peut contribuer à accélérer les procédures d'apprentissage. Le fait de mutualiser les forces intellectuelles permet de mener à bien des tâches complexes.



Rappelons que le travail de groupe permet de lutter contre l'isolement d'un individu qui pourrait se décourager devant une difficulté. De plus, le travail de groupe permet d'appréhender la tâche dans sa globalité alors qu'une approche individuelle peut conduire l'élève isolé à s'enfermer dans son propre itinéraire. C'est en se confrontant à la diversité des points de vue que peut susciter une tâche que l'élève parvient à ne pas se figer dans une interprétation. Le groupe joue ainsi un rôle de régulation intellectuelle. Il devient ce que Jean Piaget appelait dans Remarques psychologiques sur le travail par équipes, « l'instrument nécessaire à la formation de la pensée rationnelle ».

Disons en outre que le travail de groupe permet de mettre en évidence l'exigence de qualité qui doit émaner des contributions effectuées par chacun des membres du groupe. L'apport collectif de la production suppose une certaine exigence puisque l'on accorde encore plus d'importance à l'activité intellectuelle qui donne au groupe une valeur sociale.

### **3. Le groupe, comme apprentissage social**

Le travail de groupe permet de mettre en place un ordre social nouveau. Cet ordre social est basé sur l'égalité des conditions, la promotion de tous et la rotation des tâches.

Le travail de groupe, en tant qu'activité communautaire, permet de faire insidieusement la promotion d'une société harmonieuse, solidaire et équilibrée

Disons enfin que le travail en groupe permet aux élèves d'effectuer un apprentissage social. En effet, les élèves, en accomplissant dans un travail de

groupe un apprentissage des tâches de commandement et de subordination, se préparent à assurer une fonction dans la hiérarchie sociale.

A. Hamaide, dans *La méthode Decroly*, revient sur le point de vue social du travail de groupe :

« Les petits qui seront demain des chefs prennent conscience de leurs devoirs en développant leurs qualités pendant que d'autres, moins doués peut-être, s'appliquent à remplir scrupuleusement les charges qui leur ont été dévolues. »

Le groupe devient donc un moyen de formation à la vie collective dans toute sa complexité. En effet, le groupe est fondé sur l'autostructuration, ce qui veut dire que chaque élève intègre très vite les codes de la hiérarchie. Le groupe est donc fondé sur un phénomène de hiérarchie tandis qu'il est censé le remettre en question.

Toute la richesse du travail de groupe naît de sa complexité : il met en avant à la fois des valeurs de la société libérale et est paré par moments des valeurs de la société socialiste.

#### **D. Comment mettre en place un travail de groupe ?**

##### **1. Le recentrage sur l'apprenant**

Le travail de groupe suppose la construction du discours de l'enseignant et la constitution du savoir par l'apprenant.

Il permet désormais d'éviter toute circulation univoque du savoir dont l'enseignant lui-même n'est que le vecteur. Il faut donc que la consigne soit claire et cohérente afin que l'élève puisse s'investir pleinement dans l'apprentissage. Ce qui signifie que l'enseignant doit savoir s'effacer si nécessaire. C'est ce que R. Cousinet résume dans cette brillante sentence, extraite de *La vie sociale et le travail par*

*groupes* : « Si le maître veut que l'élève apprenne, il doit lui-même s'abstenir d'enseigner »

Ce renversement pédagogique suppose un autre rapport au savoir.

## **2. La construction d'une homogénéité dans le groupe**

Le travail de groupe permet un contact direct de l'élève avec le réel. Et ce contact passe par la socialisation. Le travail de groupe fait naître alors une communauté de pairs. Mais pour que le travail de groupe fonctionne, la communauté de pairs doit faire respecter l'égalité entre ses membres. Le système des groupes est-il toujours fondé sur la proximité intellectuelle et psychologique de ses membres ?

Il est évident que la cohérence du système n'est assurée que dans la mesure où les élèves détiennent les mêmes aptitudes intellectuelles.

R. Cousinet observe même dans le travail de groupe une phase d' « isorythmie », c'est-à-dire qu' « après quelques tâtonnements inévitables, chaque groupe rassemble des individus semblables et égaux de manière à assurer l'homogénéité fonctionnelle nécessaire à la vie du groupe . »

La liberté d'association garantit-elle de fait l'homogénéité du groupe ? Il est nécessaire de rappeler que le groupe qui doit être un lieu de coopération peut devenir un lieu de confrontation où ne règne pas l'harmonie, où les élèves se négligent et négligent la tâche à effectuer.

Ce qui conduit au fait que le travail de groupe peut laisser place à certaines dérives.

## **3. Dérives :**

### **a) Priorité du projet et division du travail (dérive économique)**

Tout travail de groupe doit avoir le souci d'une division du travail qui soit efficace. Il faut aussi veiller à ce que les individualités s'expriment ; c'est de là que naît la richesse du travail de groupe. Se pose alors la question de la priorité du projet et de la division du travail. Le projet commun doit-il être privilégié au détriment du progrès individuel ?

De là peut naître ce que Meirieu appelle la dérive économique du travail de groupe. Le cours devient dans ce cas précis une entreprise où seule prime la qualité du produit fini. Le caractère formateur du travail de groupe n'est alors pas mise en valeur. La dominante humaine est mise de côté.

Mais le travail de groupe peut-il réellement omettre la dominante humaine de la pratique ? Se peut-il que le travail de groupe ne donne la priorité qu'au relationnel ?

### **b) Négation du projet et priorité du relationnel (dérive relationnelle)**

La dérive fusionnelle du travail de groupe existe. Le groupe met alors en avant les relations affectives et relègue l'apprentissage au second plan.

Dans *Le travail par groupes*, R. Cousinet affirme : « La valeur du groupe est, pour chacun, moins la tâche à laquelle le groupe se consacre que l'existence du groupe lui-même, le lien affectif d'où il naît et ce qui le renforce. Qu'importe ce à quoi le groupe travaille pourvu qu'on y travaille ensemble. »

Le balancement est naturel : le groupe ne peut pas travailler sans finalité et l'on n'obtient le produit fini qu'avec l'apport de relations humaines, affectives indispensables.

Qu'en est-il du rôle du professeur lors du travail de groupe ? Peut-il réellement faire usage de son autorité ? Quelle est la place accordée au professeur ?

Lors d'un travail de groupe, le professeur se retrouve dans une situation particulière. Il est tiraillé entre la représentation de son rôle de détenteur de savoir et l'obligation de devoir lui-même collaborer avec les groupes.

Une idée convenue et datée veut que le professeur joue le rôle d'un personnage magistral, détenteur du savoir, fondant son autorité sur des prérogatives statutaires, arbitre incontestable de l'intérêt des élèves.

Dans cette optique, le professeur s'affirme au gré de fréquentes interventions et il écoute peu. La formation aux tâches éducatives se réduit alors à une information (acquisition de formules et de procédés directement utilisables). Le professeur peut-il réellement adopter cette stratégie lors d'un travail de groupe ?

## **II. La question de l'autorité ou comment le professeur s'impose au groupe en endossant le rôle prescrit par son statut.**

### **A. Définition**

Dans *Enseigner sans exclure*, Sylvain Connac définit ainsi l'autorité : « L'autorité se définit plutôt comme ce qui augmente, à la fois celui qui la détient (l'enseignant par exemple) et celui sur qui elle tend à s'exercer (l'élève). Elle est un pouvoir moral qui rend capable d'agir sans recourir à la force. »

Connac établit un lien entre discipline et autorité. La discipline est le respect des règles destinées à permettre le bon déroulement du cours. « La construction de l'autorité permet d'aboutir à une forme précise de discipline », ajoute-t-il.

## **B. La directivité**

### **a) Une animation expérimentaliste**

Le professeur est dans une posture distante. Son rôle est d'intervenir au niveau des tâches. L'on pourrait résumer cette animation en trois étapes : passation de consignes, programme imposé, attente d'un rendement.

### **b) Une animation manipulatrice**

Cette animation relève d'une tendance traditionaliste qui donne à l'animateur un rôle de « mise en ordre » du groupe. Il ne joue pas un rôle de *catalyseur*, c'est-à-dire qu'il n'est pas sensible à l'évolution dynamique du groupe, en particulier au problème de participation individuelle. Il ne « stimule pas l'intérêt et l'ambiance du groupe pour le prédisposer à l'action », affirme Gilles Ferry dans *La Pratique du travail en groupe*. Les élèves sont livrés à eux-mêmes, avec certes des tâches individuelles imposées mais sans possibilité d'une aide extérieure.

L'animateur est considéré comme « encombrant », en raison de la multiplicité et de la longueur de ses interventions dans le groupe. Cette appréciation se double d'un certain malaise : l'animateur est perçu non comme un « participant » mais comme un « professeur », c'est-à-dire comme une personne dotée d'un statut. L'influence « magistrale » ne peut donc qu'accentuer le sentiment de dépendance et de soumission des participants qui retrouvent alors leur statut d'élève face au « maître ».

## **III. La question de l'autorité ou comment le groupe accepte la présence du professeur**

### **A. La non-directivité**

La non-directivité est parfois considérée comme une *technique* de conduite des groupes, ou plus exactement comme l'application à la conduite des groupes d'une technique d'entretien originairement élaborée par Carl Rogers en psychothérapie. Par opposition à une conduite « directive » qui impose les thèmes, les objectifs et les procédures, le professeur propose une conduite coopérative des groupes qui passe par la facilitation des échanges. Plutôt qu'une technique, la non-directivité apparaît comme une *attitude*. Le non-directivisme met l'accent sur le contenu relationnel. L'enseignant est contraint de se dégager des attitudes d'influence telles que les attitudes d'ordre, de conseil ou d'évaluation si familières aux éducateurs pour adopter une attitude « compréhensive », libératrice pour l'élève. Le professeur et l'élève s'inscrivent désormais dans une relation positive. Pour le rogorisme, est positive une relation de travail de groupe qui réalise la « dialectique de l'acceptation ».

### **B. Connac, l'art de la présence-distance**

Cette métaphore (la pédagogie du colibri) vient du fait que le colibri opère une série de rapprochements et d'éloignements successifs pour prendre le nectar de la fleur sans risquer de la piquer.

Une pédagogie du colibri réfléchit à la dialectique entre les postures enseignantes de présence et d'intervention et celles de distance et d'observation. Le professeur est encouragé à construire du collectif tout en encourageant le travail personnel, il fait la promotion du dispositif coopératif tout en prenant en compte les personnalités des élèves.

### **C. L'autorité éducative**

Sylvain Connac distingue trois familles d'autorité : l'autorité autoritariste (le détenteur d'une position statutaire exerce une domination sur l'autre pour obtenir

de lui une obéissance inconditionnelle), l'autorité évacuée (il s'agit du refus de toute situation conflictuelle ; l'autorité professorale n'étant pas acquise, le professeur refuse d'intervenir dans les conflits lors des apprentissages), et l'autorité éducative. L'autorité éducative fait intervenir trois pôles différents : **être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité.**

*Etre l'autorité* désigne le fait de représenter une autorité légale et statutaire. *Avoir de l'autorité* relève de la personnalité d'un individu. *Faire l'autorité* concerne les savoirs d'action mobilisés par le détenteur de l'autorité statutaire.

L'autorité éducative est l'autorité qui convient à la mise en place d'un travail de groupe puisqu'il inscrit la coopération des élèves dans un rapport au savoir motivé, ce qui produit la satisfaction d'un défi réalisé.

Elle permet d'établir un cadre (une éthique dans les relations et des règles de vie) et une discipline (des activités dynamiques qui font sens) qui encouragent des espaces de libertés (rituels et responsabilités confiées). L'autorité éducative permet à la fois de favoriser la cohésion entre les élèves sans pour autant menacer l'autorité du professeur.

#### **IV. Pratique du travail de groupe dans mes classes**

Mener un travail de groupe m'a toujours paru légitime et nécessaire dans la vie d'une classe. Mais j'ai toujours eu quelques appréhensions quant à sa mise en pratique. J'ai mené de nombreux travaux de groupe avec plus ou moins de succès. Dans cette partie dédiée à l'analyse des différents travaux de groupe menés au sein de mes classe de 5<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>, je procéderais ainsi : je présenterai d'abord le



questionnaire sur le travail de groupe que j'avais soumis aux élèves début octobre. J'examinerai ensuite deux cas dont l'analyse me paraît nécessaire car ils font ressurgir les récurrentes difficultés auxquelles l'enseignant et les élèves font face dans la mise en place de ce dispositif. La présentation se fera selon les étapes suivantes : formation des groupes, mise en activité et problèmes rencontrés, analyse du cas (appuis théoriques, place de l'enseignant...). J'illustrerai mon propos à l'aide des paroles des élèves que j'ai récoltées (ces paroles seront littéralement retranscrites); de petits extraits viendront nourrir la réflexion sur le travail de groupe. Cependant, je proposerai l'intégralité des dialogues en annexes.

### **A. Questionnaire sur le travail de groupe**

Si tous les élèves s'accordent à dire que le travail de groupe est *utile et à maintenir*, les avis divergent quant aux raisons avancées. La majorité des élèves de 3<sup>e</sup> (70%) affirme qu'il est pratique puisqu'il permet d'échanger des idées (rappelons au passage que la classe de 3<sup>e</sup> est divisée en clans et que l'ambiance n'est pas toujours détendue). Tandis que la totalité des réponses des élèves de 5<sup>e</sup> insiste sur la (très) bonne entente qui existe dans les groupes. De ce fait, 80 % des élèves de 5<sup>e</sup> estiment que le travail de groupe leur permet d'améliorer leur capacité à dialoguer avec leurs camarades et à mener une réflexion critique, tandis que le nombre d'élèves qui estiment que le travail de groupe est une sorte d'entraînement à l'expression orale s'élève seulement à 3 sur un effectif de 24 élèves. Si les élèves de 3<sup>e</sup> estiment dans une grande majorité que le professeur apporte son aide au groupe, quelques élèves estiment néanmoins que les consignes ne sont pas toujours claires et regrettent le fait que je ne les explicite pas toujours (voir annexe 1).

## **B. Le travail de groupe, une impossible homogénéité ?**

**Le cas suivant fait le récit d'un travail de groupe mené avec ma classe de 5<sup>e</sup>. Il s'agit de la cinquième activité de groupe que je mets en place. La principale difficulté à laquelle j'ai dû faire face est le problème de l'homogénéité du groupe.**

### **1. Mise en activité**

#### **a) Consigne**

Cette dernière heure de la journée et de la semaine était consacrée au début d'un projet d'écriture longue qui portait sur la fabrication du carnet de voyage d'un aventurier.

Avant de commencer une séquence sur l'aventure, il m'a paru nécessaire de mener ce travail afin d'entrer dans le bain de manière légère. Il s'agissait d'écrire le journal d'un aventurier échoué sur une île après l'accident d'un avion. La première partie du travail était consacrée à l'écriture de la vie de l'aventurier avant l'accident. Les élèves devaient faire un autoportrait (de leur personnage) et raconter sa vie familiale.

#### **b) Formation des groupes**

Le groupe formé sur le critère de la proximité (les tables sont disposées en îlots dans la classe) est composé de quatre membres : deux garçons et deux filles. Les deux filles ont un niveau nettement supérieur à celui des garçons. Elles sont très « scolaire » tandis que les deux garçons présentent des difficultés ; ce sont des élèves décrocheurs.

#### **c) Incident (problèmes constatés)**

Le premier incident survient après la répartition en groupes. Je suis sur le point de donner le nombre de lignes exigé à la fin de la séance lorsque Clément dit : « C'est mort, moi j'écris rien. »

Clément rejoint certes son groupe mais il retourne sa chaise et se place face au mur. Ses camarades d'abord outrés, se plaignent de son manque d'implication avant de demander mon intervention.

#### **d) Causes probables de cette réaction**

##### **- le nombre de lignes**

Ce nombre peut impressionner mais il était à la portée du groupe. Le nombre de lignes est toujours accueilli par certains élèves avec un rejet exprimé différemment selon les personnalités, allant du découragement au refus.

##### **- la personnalité de Clément**

Etant un élève dissipé, solitaire (entretient des relations conflictuelles avec les autres) et qui écrit très lentement (par paresse mais aussi par provocation), il ne pouvait qu'exprimer à sa manière son manque de motivation

#### **e) Ma réaction face à l'incident**

Je joue d'abord la carte de l'*autorité autoritariste* (cf. Sylvain Connac) : je lui rappelle que j'ai la possibilité de le sanctionner pour son refus de travail.

Mais il reste sourd à mon propos. Je me dirige vers mon bureau pour remplir un billet d'exclusion quand une voix m'apostrophe. C'est Elise, son camarade qui me dit : « C'est bon, Monsieur, il a décidé de travailler. »

Je m'inscris ensuite dans une position de distanciation, d'observation. En effectuant des tours de table, je ne cessais de poser très discrètement un œil sur lui. Il était là, à l'écoute de ses

camarades et avait même fini par faire un dessin pour pouvoir se lancer aisément dans l'écriture. Ce que je ressens à cet instant précis, c'est que mon intervention a été payante.

Je me rends aussi compte du fait que le groupe ne peut pas toujours se réguler seul, que dans un travail de groupe, le recours à l'autorité du professeur peut être bénéfique.

### **f) Résolution de l'incident**

Clément avait fini par retourner sa chaise dans le bon sens. Il faisait désormais face à ses camarades mais restait muet. Revenant vers lui, je lui demande s'il est maintenant disposé à se mettre au travail. Clément hoche la tête. Ses camarades avaient fini par le convaincre.

## **2. Analyse - Problèmes soulevés par ce cas**

### **a) Questionnement autour de ce cas**

Lors d'une séance de « Contexte d'exercice » à l'ESPE consacrée au travail de groupe, notre formateur a invité les collègues de lettres, d'histoire et d'anglais à rédiger le récit d'un incident intervenu lors d'un travail de groupe.

Après la rédaction, chaque collègue devait soumettre son récit à l'attention de ses camarades. Ces derniers posaient des questions qui permettaient d'ouvrir un débat.

De cet incident, ont émergé de nombreuses questions (posées par mes collègues) : Pourquoi a-t-il adopté une posture de refus? Est-ce le fait d'être en groupe qui l'a poussé à se mettre au travail ? Aurait-ce été plus difficile si c'était un travail individuel ?

Comment peut-on motiver un élève à se mettre au travail sans lui parler d'exclusion ?

Clément étant un élève solitaire et qui écrit lentement, une différenciation est-elle possible avec ce type d'activités ?

## **b) Éléments de réflexion**

### **Les raisons de l'hétérogénéité du groupe**

#### ***- les membres du groupe***

Le problème que pose le cas d'Élise est bien celui de la collaboration entre pairs. Le groupe est déséquilibré car les deux garçons sont « transparents » lors du travail de groupe. Elle est critique vis-à-vis de son propre groupe. Louise Langevin dans *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*, conseille de structurer en amont les groupes de base (deux élèves par groupe) avec des objectifs précis avant de passer aux groupes de partage (trois à quatre élèves). Ce dispositif permet ainsi à des élèves peu habitués au travail de groupe

(ce qui était le cas de mes élèves) de bénéficier de tâches significatives. Et ce n'est qu'ainsi qu'ils prennent conscience du potentiel d'apprentissage présent dans le petit groupe.

#### ***- la mauvaise explicitation/compréhension de la consigne***

J'ai sans doute mal explicité la consigne. Il s'agissait bien d'écrire vingt-cinq lignes par groupe et non par élève. D'où la réaction outrée de Clément. Devant l'ampleur de la tâche (malgré l'étayage que je proposais, l'illustration par le dessin, la distribution de différents autoportraits de l'aventurier), il s'est senti incapable, d'écrire une vingtaine de lignes.

#### ***- la mauvaise répartition des tâches***

Lors de la première étape du projet d'écriture (la vie de l'aventurier avant l'accident), Elise, la secrétaire du groupe

proposait à ses camarades de lister des éléments de biographie : famille, métier, loisirs. Elle laissait donc le choix aux garçons de construire l'identité du personnage

tandis qu'elle construisait avec l'aide de Laurine une intrigue autour du personnage. Ce que les garçons n'ont pas complètement fait puisqu'ils se consacraient entièrement à l'illustration ; laissant ainsi Elise et Laurine assumer seules la partie écriture.

### **Dérives d'un groupe « déséquilibré »:**

#### ***- l'individualisation des tâches***

La réaction d'Élise pose ensuite la question de l'objectif, du but du travail de groupe. On observe que le travail de groupe dans ce cas précis aboutit à l'individualisation des tâches. L'esprit de cohésion est absent de la coopération entre pairs. Certes, Élise fait un don de son temps ; elle fait preuve de patience et de diplomatie à l'égard de ses deux camarades mais le recours à ces vertus passives ne porte pas toujours ses fruits.

#### ***- la frustration / incident***

Le déséquilibre dans un groupe peut entraîner des tensions (l'exemple de Clément l'illustre) et des frustrations de la part des élèves dits « faibles ». Le mécontentement peut aussi être du côté de l'élève considéré comme « fort ». Elise fait preuve, en tant que secrétaire, d'une grande diplomatie ; il agit avec douceur et persuasion. Ce qui montre que la réussite d'un travail de groupe repose à la fois sur un contenu didactique mais aussi sur une composante relationnelle.

### **3. Solutions proposées**

C'est à la suite de cet incident qu'il m'a semblé nécessaire de mettre en place un dispositif pédagogique, un espace de réflexion après chaque travail de groupe. A

l'image de l'activité proposée en cours de *Contexte d'exercice*, Les quatre membres du groupe seront chargés de mener une brève analyse de groupe. Chaque membre écrira le récit de son activité, de son ressenti pendant le travail de groupe. Les membres du groupe s'échangent ensuite leurs analyses et chaque élève sera chargé de poser deux ou trois questions sur le récit de son camarade. Puis chaque membre reprend son récit

et répond aux questions de son camarade. Ce dispositif était censé, selon moi, aider l'élève à adopter une posture réflexive. Il s'agit ici de l'aider à mieux se juger, à mieux juger sa participation dans le groupe, à aborder sereinement le travail de groupe.

### **C. La collaboration entre pairs : un mélange de convictions et de concessions ?**

**Le cas suivant fait le récit d'un travail de groupe mené avec ma classe de 3<sup>e</sup>. Il s'agit de la dixième activité de groupe que je mets en place. La principale difficulté à laquelle j'ai dû faire face est le problème de la coopération entre pairs.**

## **1. Mise en activité**

### **a) Consigne**

Nous nous trouvons à la fin d'une séquence sur une œuvre intégrale (*L'Ami retrouvé* de Fred Uhlman) et abordons enfin l'EPI Star wars (en collaboration avec les professeurs d'histoire-géographie et de musique). Il s'agissait de réaliser une affiche d'un héros sur laquelle figurait trois étapes : le personnage plongé au milieu d'une guerre, la rencontre du mal puis la rédemption, l'héroïsme.

### **b) Formation des groupes**

La classe compte 24 élèves ; elle était divisée en six groupes de quatre élèves. Un groupe n'était formé que de trois élèves (un élève travailleur, une élève très « scolaire » et enfin une autre élève avec de grandes difficultés. Mattéo, le quatrième membre a donc été contraint de rejoindre ce groupe.

### **c) Incident (problèmes rencontrés)**

Le trio refuse d'abord d'intégrer Mattéo. Une fois Mattéo accueilli au sein du groupe, il impose des propositions que ses camarades refusent d'adopter.

### **d) Causes probables de cette réaction**

#### **- la personnalité de Mattéo :**

Mattéo est un élève qu'on pourrait qualifier de surdoué. Mattéo jouit donc d'une mauvaise réputation qu'il s'efforce de nourrir et d'entretenir à l'aide de regards hautains ou de réflexions condescendantes. Il est isolé au sein de la classe et revendique cet isolement comme une supériorité. Il s'est donc mis à dos beaucoup d'élèves.



### **- la volonté d'être le leader du groupe :**

Nous assistons à une sorte de duel entre deux élèves avec une forte personnalité qui veulent absolument défendre leur point de vue, ainsi que le montre ce dialogue entre les deux élèves :

*- De toute façon, moi c'est ça ou rien, avance avec assurance Mattéo.*

*- Mais il est pas bien lui, dit Florana en se retournant vers sa camarade Cassandra comme pour avoir son assentiment. Déjà, on veut bien l'accepter dans notre groupe et en plus, il veut faire genre il décide de tout, il sait tout.*

### **e) Ma réaction face au problème**

Je suis d'abord dans une attitude plutôt distante. Je procède d'abord à un simple rappel des consignes en ce qui concerne la formation des groupes. Je me dirige donc vers le trio en lui rappelant que tous les autres groupes comptent quatre élèves et que par conséquent, il est nécessaire d'intégrer Mattéo dans leur groupe.

Ensuite, après quelques instants, je procède à une sorte de médiation. Je me tourne vers Melvin pour l'inviter à prendre une décision, lui qui s'était réfugié dans le silence comme pour ne pas avoir à choisir entre Mattéo avec lequel il partage quelques centres d'intérêt et les filles qu'ils ne souhaitent pas décevoir

### **f) Résolution de l'incident**

La résolution de l'incident passe par la médiation de Melvin qui est l'ami de deux protagonistes.

*[ Melvin, conscient qu'il est temps d'intervenir pour calmer la situation, avance :*

*- Bah, les filles, on fait comment alors ?*

*- Bah nous, on veut faire Chewbacca, lance Florana en direction de Cassandra.*

*Melvin se tourne alors vers Mattéo comme pour recueillir son avis. Mattéo, silencieux, ne se prononce pas. Il reste muet quelques instants comme un orateur qui fait patienter une assistance qui attend, impatiente, une délibération. Et sur un ton détaché, lance à Melvin :  
- Va pour Chewbacca ! Par contre, on respecte les étapes. Melvin acquiesce avec un grand sourire, comme surpris par l'attitude de Mattéo. ]*

## **2. Problèmes soulevés**

### **a) Questionnement autour de ce cas**

L'on voit bien que le travail de groupe met en relation, met en tension différentes postures pédagogiques et que sa véritable richesse naît de l'échange et de la continuité entre ces postures. N'est-il pas plus raisonnable de laisser les élèves confronter leurs idées, négocier, collaborer ?

Le travail de groupe doit-il nécessairement donner lieu à des conflits ?

Dans ce cas précis, les élèves sont-ils dans une forme de collaboration ou de coopération ?

Quelle est la place accordée à l'enseignant dans un travail de groupe ? Aurais-je pu ou dû intervenir ou agir autrement ?

### **b) Éléments de réflexion**

Le cas de Mattéo l'illustre à merveille. Sa mauvaise réputation au sein de la classe le pousse à l'isolement et il est très difficile de le faire travailler en groupe sans que le climat ne se dégrade.

Son désir de s'emparer du leadership, lors de ce travail de groupe, a dérouté ses camarades. Mais avec habileté, il est parvenu à convaincre ses camarades en faisant des concessions tout en défendant ce qu'il veut faire. La posture de Mattéo n'est-elle pas une belle illustration de ce qui doit ressortir d'un travail de groupe : un alliage subtil de convictions et de concessions ?

### **c) Cas présenté : collaboration ou coopération ?**

Le travail de groupe s'inscrit dans le cadre de la coopération : les élèves partagent ici un but commun (la réalisation d'une affiche). La coopération suppose donc ici un partage des tâches, des responsabilités individuelles et une interdépendance. La coopération suppose ici un travail en puzzle (chaque élève doit écrire une étape précise du parcours du héros) où la production individuelle sera associée à celle des partenaires. La collaboration est donc caractérisée par la complémentarité des tâches et l'étroite coordination entre les membres tandis que dans la collaboration, « ce qui importe surtout pour les membres, c'est de mettre en commun leurs idées », avance Henri et Lundgren-Cayrol dans *Apprentissage collaboratif à distance*.

### **d) Un exemple de coopération : la coopération asymétrique**

La coopération entre Florana et Mattéo relève de ce que Sylvain Connac appelle la *coopération asymétrique (Enseigner sans exclure)*. Il s'agit d'une situation dans laquelle un actant compétent (ou supposé comme tel ; chaque élève pense avoir la meilleure idée et donc être plus influent dans le groupe) accompagne un partenaire qui souhaite le devenir à son tour. Nous sommes ici dans le cas d'une association sans répartition des responsabilités : les élèves en conflit s'entendent pour suivre l'avis d'un des leurs sans pour autant procéder à un partage des tâches. Le risque est de voir émerger une personnalité écrasante qui assume à elle seule la vie du

groupe. Dans notre cas, il s'agit plutôt d'un consensus ; Mattéo se range derrière l'avis de Florana sans pour autant perdre de vue le but commun.

**e) Le travail de groupe, entre conflit socio-cognitif et litige entre les élèves**

La coopération bien qu'elle s'oppose aux logiques de compétition et de concurrence entre les individus, ne refuse pas les situations de confrontations entre élèves. Elle peut être source d'émulation. Ainsi Connac cite Albert Jacquard qui affirme, dans *Mon utopie* : « Si les rencontres sont à base de compétition, elles ne peuvent engendrer que des conflits permanents réduisant la vie commune à une lutte sans merci. A base d'émulation, au contraire, elles permettent une coopération bénéfique pour tous ; il ne s'agit plus de l'emporter sur les autres, mais de se dépasser soi-même. »

Le travail de groupe permet ainsi de plonger les élèves dans une situation-problème, d'où émerge un conflit socio-cognitif

(sous forme de litige entre les élèves) pour que les hypothèses / propositions initiales soient éprouvées puis améliorées. Le but du travail de groupe permet donc à l'élève de s'ouvrir aux représentations de ses camarades, de les discuter afin d'en construire de nouvelles.

Le litige a été dans notre cas, le choix du personnage. Et les discussions un peu tendues ont permis de trouver consensus autour d'un personnage dont le traitement du parcours est en adéquation avec la consigne.

**f) Place de l'enseignant dans un travail de groupe : une position inconfortable ?**

Dans un travail de groupe, l'enseignant doit toujours faire preuve d'une présence aidante et qui ne soit pas stigmatisante de la diversité des élèves. Cette présence-distance que défend Sylvain Connac (et qu'il nomme la pédagogie du colibri) permet l'ubiquité de l'entraide. En effet, le travail de groupe multiplie les sources d'aide : l'élève n'est plus isolé, il est en interaction avec ses camarades.

Cette présence-distance encourage l'intensité de l'activité intellectuelle qui peut avoir des effets bénéfiques sur le climat scolaire et sur le sentiment de sécurité.

Cette posture de l'enseignant permet surtout une meilleure gestion des hétérogénéités.

Dans notre cas, je devais incarner une forme d'autorité éducative (qui passe par la communication, le regard, l'écoute...Je me suis efforcé de faire comprendre à Melvin sans pour autant le contraindre à jouer

un rôle de médiateur entre Mattéo et Florana) qui permet d'instaurer dans le groupe une influence mutuelle sans contrainte, fondée sur un respect réciproque.

### **3. Solutions apportées**

Durant des séances de GEASE à l'ESPE (séances d'analyse des dispositifs d'enseignement mis en place par les stagiaires), nos formateurs nous ont fortement conseillé de travailler la présentation de la consigne.

La consigne doit être en amont explicitée à l'oral et à l'écrit : énoncé, durée, étapes. L'enseignant doit aussi procéder à l'explicitation de la priorité du questionnement et non de la forme du travail. Autrement dit, la question que l'élève doit se poser n'est pas : « Est-ce que le travail de groupe va me permettre d'y arriver ? » Mais bien : « Comment je vais au but commun grâce au travail de groupe ? »

L'enseignant, bien qu'il ne fasse pas partie du groupe, est garant de la bonne tenue des membres du groupe. Il doit donc encourager les interactions constructives sans vouloir pour autant les influencer. Il doit aussi encourager les interdépendances positives, c'est-à-dire qu'il doit encourager la coopération et non la compétition. Il doit aussi prendre conscience du fait que le travail de groupe met toujours en avant un élève au détriment de ses camarades qui restent en retrait. Mais cet élève doit aussi se garder de ne pas trop envahir, empiéter sur l'espace des autres membres du groupe.

Le travail de groupe permet donc de faire travailler les élèves sur une tâche, de façon responsable et collaborative. Il développe particulièrement les compétences sociales, mais permet aussi d'intensifier l'apprentissage disciplinaire. C'est en général l'enseignant qui planifie le travail de groupe, mais il laisse aux élèves leur propre espace d'application.

Le travail de groupe pose un certain nombre de problèmes : comment s'assure-t-on que tous les élèves travaillent ? Quand faut-il interrompre le travail d'un petit groupe ? Que doit-on faire de l'élève perturbateur ? Tous les élèves doivent-ils travailler en groupes ?

Comment doit-on réagir au bruit ? Que faut-il faire des élèves faibles dans une classe hétérogène ? Que doit-on faire de l'élève dominateur ?

Les conditions nécessaires à des échanges fructueux sont une bonne ambiance de classe, une gestion efficace du temps et une présentation des découvertes. L'enseignant doit valoriser l'échange verbal et faire respecter de certaines règles : prise de notes, chef de groupe (secrétaire), définition claire des tâches, possibilité de travailler seul.

Il a un rôle de planificateur de l'apprentissage en petits groupes. Il est aussi détenteur d'une certaine autorité : soit le professeur joue le rôle prescrit par son statut et il s'impose au groupe, soit le professeur est dans la dynamique d'une relation pédagogique et le groupe accepte sa présence. L'autorité éducative permet de mettre en place en cadre éthique et une discipline qui encourage des espaces de liberté pour les élèves.

L'autorité éducative permet à la fois de favoriser la cohésion entre les élèves sans pour autant menacer l'autorité du professeur.

C'est en mettant en place de façon régulière ce dispositif que j'ai observé ses bienfaits. Le travail de groupe m'a réellement permis de voir mes élèves sous d'autres aspects : les élèves évoluent en « autonomie » : ils explorent des champs nouveaux, se perdent, se découvrent, se révèlent à eux-mêmes.

Ayant eu beaucoup de mal au début de l'année à gagner la confiance d'une partie de mes élèves, il m'a surtout permis, au fil de l'année, de tisser avec eux un relationnel pédagogique solide fait de confiance mutuelle et de complicité.

### **Bibliographie**

Barlow M. (2000), *le travail en groupe des élèves*, Paris, Bordas

Bruner J. (1983), *Savoir faire, savoir dire*, PUF

Brunot R., Grosjean L., « Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie », CRDP Grenoble, 1999

Connac Sylvain (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopérative, Démarches et outils pour l'école*, ESF

Enseigner sans exclure, La pédagogie du colibri, Collections pédagogiques

Cousinet R. (1945), *Une méthode de travail libre par groupes*, LeCerf

Donckèle Jean-Paul (2003), *Oser les pédagogies de groupe : enseigner autrement pour que les élèves apprennent vraiment*, Lyon, Chronique sociale ; Erasme

Ferry G. (1975), *La pratique du travail de groupe*, Broché



Meirieu Philippe (1996), *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe 1*, 6<sup>e</sup> éd, Chronique sociale

*Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe 2*, 6<sup>e</sup> éd, Chronique sociale

Peeters L. (2009), *Méthode pour enseigner et apprendre en groupe*, Bruxelles, De Boeck, collection action, 2009.

Perret-Clermont A. N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (Peter Lang)

Peyrat M.- F. (2005), *Tutorat et apprentissage coopératif* (Le nouvel éducateur, n°171, septembre 2005).

Peyrat-Malaterre, M.-F. (2011), *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif*, Bruxelles  
TROGNON A., De Boeck J-P , (1999): *Apprendre dans l'interaction*, P.U.Nancy

## **4<sup>ème</sup> de couverture**

### **Mots-clés :**

travail de groupe, autorité, cohésion, constructivisme, socioconstructivisme, étayage, dispositifs, motivation, répartition des rôles, ennui.

### **Résumé :**

Le travail de groupe est un dispositif qui permet de faire collaborer les élèves autour d'une tâche commune. Le but est commun et la collaboration entre pairs indispensable. Le travail de groupe suppose une bonne explicitation des consignes et par conséquent la présence permanente de l'enseignant auprès des groupes. Mais sa présence peut gêner le bon fonctionnement du groupe. Il peut être tenté d'imposer sa présence au groupe ou au contraire être dans une forme de distance professorale. La bonne posture réside donc dans une

présence-distance, dans une pédagogie du colibri. Cette forme d'autorité évacuée permet donc de favoriser la cohésion entre les membres du groupe sans pour autant menacer l'autorité du professeur.