



HAL
open science

Apprendre à chercher en groupe en CE1

Pauline Dissler

► **To cite this version:**

| Pauline Dissler. Apprendre à chercher en groupe en CE1. Education. 2020. dumas-02886172

HAL Id: dumas-02886172

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02886172>

Submitted on 1 Jul 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES

INSPÉ Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes

 Le Mans
Université

 université
angers

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

APPRENDRE A CHERCHER EN GROUPE EN CE1

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

soutenu par :

Pauline DISSLER

en présence de la commission de soutenance composée de :

Paul DELHUMEAU, directeur de mémoire

Sophie BLONDET, membre de la commission

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Monsieur Paul DELHUMEAU, pour ses conseils et ses enseignements tout au long de cette dernière année de master.

Mes remerciements vont également à Madame Sophie BLONDET, pour m'avoir accompagnée, conseillée et permis d'évoluer tout au long de cette année scolaire.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à mes collègues pour le partage de leur expérience et leur bienveillance.

Enfin, je remercie ma famille qui m'a soutenue dans ce nouveau choix de carrière.

Sommaire

Introduction

Partie 1 : cadre théorique de l'étude

I. Le travail de groupe : définition	5
II. Les intérêts du travail de groupe	8
2.1. Le travail de groupe au service des apprentissages	8
2.2. De nombreuses compétences transversales développées par le travail de groupe.....	9
III. Comment organiser le travail de groupe ?	11
3.1. La mise en place du travail de groupe en classe	11
3.2. Le rôle et la posture du professeur pendant le travail de groupe	13
3.3. La constitution des groupes	14
3.3.1. Groupes formés au hasard, groupes stables, groupes homogènes, groupes hétérogènes.....	14
3.3.2. Grands groupes ou petits groupes	15
IV. Travailler en groupe, cela s'apprend	16

Partie 2 : expérimentation et analyse

I. Méthodologie de l'étude.....	19
1.1. Contexte de l'étude	19
1.2. Observation globale	20
1.3. Observation de l'acquisition de compétences spécifiques	20
1.3.1. Fiche d'observation « groupe »	21
1.3.2. Fiche d'observation « élève »	22
II. Analyse	23
2.1. Évolution du travail de groupe sur l'année : observations générales.....	23
2.1.1. Période 1.....	23
2.1.2. Période 2.....	24
2.1.3. Période 3.....	27
2.1.4. Périodes 4 et 5.....	28
2.2. Évolution du travail de groupe sur l'année : observations ciblées	30
2.2.1. Fiche d'observation « groupe »	30
2.2.2. Fiche d'observation « élève ».....	30
III. Réponses aux hypothèses.....	33
3.1. Hypothèse n°1.....	33
3.2. Hypothèse n°2.....	34

Conclusion

INTRODUCTION

Le travail de groupe est, de nos jours, régulièrement mis en œuvre dans les classes et constitue une forme de travail particulière, souvent appréciée des élèves. La littérature scientifique s'accorde sur les nombreux avantages d'une telle organisation du travail et les bienfaits du travail de groupe sont reconnus par de nombreux enseignants.

C'est donc naturellement que nous avons souhaité recourir à cette forme de travail au sein de notre classe de CE1, convaincus des effets positifs que celle-ci peut avoir sur les apprentissages et sur le développement de nombreuses compétences chez les élèves. Pour autant, nous nous sommes rapidement heurtés à certaines difficultés. Si le travail de groupe semble bénéfique en de nombreux points, il reste complexe à mettre en place dans les faits. En effet, il s'agit d'une organisation du travail particulière où l'élève est confronté à ses pairs. L'élève n'est plus dans une relation duelle avec l'enseignant. Ce dernier, au contraire, s'efface pour laisser place aux interactions au sein du groupe. Or, l'élève n'est pas naturellement capable de travailler avec ses pairs. Il ne sait pas nécessairement faire preuve d'écoute et rencontre des difficultés à accepter des avis différents de sa vision des choses.

C'est dans ce contexte que la problématique suivante a pu être établie :

« Quelles conditions permettent la mise en place d'un véritable travail de groupe ? »

Pour tenter d'y répondre, nous avons émis deux hypothèses.

Hypothèse n°1 : le travail de groupe doit être planifié pour être efficace.

Hypothèse n°2 : le travail de groupe s'apprend.

Afin de vérifier ces hypothèses, notre travail s'articulera autour de trois grandes parties. Il s'agira dans un premier temps d'aborder l'approche théorique du sujet afin d'approfondir la notion de travail de groupe, et les bénéfices qu'une telle forme de travail peut apporter, et d'évoquer différentes préconisations en lien avec une mise en

pratique en classe. Nous détaillerons ensuite les techniques d'investigation utilisées afin de répondre à notre problématique. Puis, l'analyse des observations menées tout au long de l'année scolaire aura comme objectif d'apporter des éléments de réponses à nos questionnements.

PARTIE 1

Cadre théorique de l'étude

« ... Et pour faire cet exercice, vous allez vous mettre en groupe ! ». Les élèves s'agitent, les groupes se constituent, les premiers échanges émergent et bientôt la classe se métamorphose telle une ruche bourdonnante d'activité.

Exceptionnelle il y a quelques années, cette scène constitue désormais le quotidien de nombreuses classes. Les programmes et les instructions relatifs aux collèges (1985) identifient le travail de groupe comme un moyen efficace pour « accéder à l'autonomie et à la responsabilité » et pour parvenir « à savoir » et « à savoir travailler ». Puis, la loi d'orientation sur l'éducation (1989)¹, dans sa volonté de « mettre l'enfant au centre du système éducatif », recommande « une organisation de la classe en groupes ». Par la suite, la réforme des lycées (1990-1992)² fait du travail en « modules » un facteur de réussite scolaire. Quelques années plus tard, le socle commun des connaissances et des compétences mis en place par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005)³ annonce que chaque élève doit être capable de « communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ». Ainsi, les programmes de l'école primaire de 2008⁴ révèlent que les élèves doivent pouvoir « travailler en groupe » dès la fin du cycle 2. Dans les programmes de l'école primaire et du collège de 2015⁵, il est spécifié que l'élève doit, au fil de sa scolarité, apprendre à « progresser collectivement dans une investigation en sachant prendre en compte le point de vue d'autrui » ainsi qu'« expliquer sa démarche ou son raisonnement, comprendre les explications d'un autre et argumenter dans l'échange ». Plus récemment, le décret du 31 mars 2015⁶, définissant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture,

¹ Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989). Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/> (consulté le 02/01/20)

² Réforme des lycées 1990-1992. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/> (consulté le 02/01/20)

³ Socle commun des connaissances et des compétences. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/> (consulté le 02/01/20)

⁴ BO HS n°3 du 19 juin 2008 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/> (consulté le 02/01/20)

⁵ BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/> (consulté le 02/01/20)

⁶ Décret du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/> (consulté le 02/01/20)

mentionne que « l'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus » et qu'il « sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs ». Les programmes de 2018⁷ évoquent la « démarche de projet » et sa capacité à développer la collaboration et la coopération au sein d'un groupe. Il est attendu des élèves en fin de cycle 3 qu'ils soient capables « de participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue ». Au cycle 4, la créativité et l'autonomie des élèves, compétences qui traversent tous les cycles, continuent à se développer à travers une grande diversité de dispositifs : le premier cité par le BO est le travail de groupe.

Pour un grand nombre d'enseignants, le travail de groupe constitue une véritable méthode pédagogique dont on peut tirer de nombreux bénéfices. Pour autant, celui-ci résulte d'un apprentissage. En effet, travailler en groupe ne va pas de soi pour les élèves, et il n'est pas rare que les premières tentatives ne soient pas satisfaisantes. C'est en multipliant les mises en situation que les élèves apprendront à travailler en groupe, à s'écouter, à prendre en compte les arguments et les idées des autres.

⁷ BO spécial du 26 juillet 2018 : Cycle des apprentissages fondamentaux, cycle de consolidation et cycle des approfondissements : modification. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/> (consulté le 02/01/20)

I. Le travail de groupe : définition

D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), le groupe est un « ensemble de personnes ayant des traits, des buts, des intérêts communs »⁸. Ainsi, un regroupement de personnes ne suffit pas à constituer un groupe. Ce dernier se différencie d'une simple collection de personnes par l'établissement d'une ou plusieurs liaisons entre elles.

Patrick Gosling⁹, professeur de psychologie sociale, identifie les critères permettant de parler de groupe :

- la présence de relations interpersonnelles : les individus du groupe communiquent ensemble ;
- la poursuite d'un but commun : l'intérêt de chacun se confond avec l'intérêt du groupe ;
- l'influence réciproque : les membres du groupe sont interdépendants ;
- la mise en place d'une organisation : chaque membre a son rôle ou son statut.

En pédagogie, et d'après Philippe Meirieu, un groupe est défini comme constitué de « relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact avec le réel et évacuant tout ou partie de l'autorité de l'adulte »¹⁰. Le groupe se caractérise alors par la présence d'individus en interaction, en prise directe sur la réalité et par l'évacuation totale ou partielle de l'autorité du maître. Pour que le travail de groupe existe, il faut que le maître ne soit plus le référent absolu mais qu'il délègue des responsabilités à ses élèves. Le groupe permet ainsi à l'enfant de se construire comme une personne, à travers une interaction avec ses pairs et non plus seulement avec l'enseignant. Pour le pédagogue, le travail de groupe ne peut pas s'appliquer à toutes les pratiques pédagogiques et le recours à cette méthode doit être pertinent. Son emploi doit être ciblé afin qu'il devienne un outil performant et bénéfique pour les élèves.

D'après Sylvain Connac, un « petit groupe » est composé de trois à six membres. Lorsqu'il ne regroupe que deux personnes, on parle de « binôme ». Les petits groupes sont organisés pour des activités ponctuelles avec une constitution

⁸ Définition tirée du site du CNRTL. Disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/groupe> (consulté le 17/12/19)

⁹ Patrick Gosling. *Psychologie Sociale : Tome 1, l'individu et le groupe*. Paris : Breal, 2009.

¹⁰ Philippe Meirieu. *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe*. Lyon : Chronique sociale, 1996, p.25.

réfléchi. Ils conduisent les élèves à « exprimer, échanger et confronter [leurs] conceptions spontanées avec d'autres »¹¹. Ils visent l'apparition d'un conflit sociocognitif, étape clé d'un apprentissage, par une « reconfiguration des représentations individuelles ». Par conflit sociocognitif, on entend un ensemble d'interactions, caractérisé par de la coopération active, avec une prise en compte du point de vue d'autrui et une recherche d'un dépassement des contradictions pour aboutir à une réponse commune.

Pour Sylvain Connac, il est important de distinguer le travail **de** groupe du travail **en** groupe. Le travail de groupe peut se définir par la production commune qu'il engendre. La visée de ce dernier est le travail du groupe et les interactions sont nécessaires. Le travail en groupe correspond plutôt à des situations où la classe éclate en groupes restreints. Les interactions sont possibles mais non obligatoires. « Alors qu'un travail de groupe est priorisé par la production du groupe, le travail en groupe vise des apprentissages individuels »¹².

Philippe Meirieu définit quatre types de groupes d'apprentissage. Le premier est le groupe d'apprentissage à la pensée déductive. La déduction est l'opération « selon laquelle on conclut rigoureusement d'une ou de plusieurs propositions prises pour prémisses à une proposition qui en est la conclusion nécessaire »¹³. Ce groupe d'apprentissage a pour objectif de « permettre au sujet de prendre en considération divers points de vue sur ses propos et ses actes pour pouvoir les modifier en conséquence »¹⁴. Il permet à chaque élève d'exposer ses pensées et de les confronter aux autres membres du groupe.

Le second est le groupe d'apprentissage à la pensée inductive. L'induction, à l'inverse de la déduction, consiste à élaborer une idée générale ou un principe à partir de données particulières (par exemple, en science, l'apparition répétée d'un phénomène amène à une loi universelle). Pour ce type de groupes d'apprentissage, les matériaux du travail sont répartis entre les élèves « de telle sorte que chacun d'eux

¹¹ Sylvain Connac. *La coopération entre élèves*. Heillecourt : Canopé éditions, 2017, p. 29.

¹² Sylvain Connac. *La coopération entre élèves*. Heillecourt : Canopé éditions, 2017, p. 31.

¹³ Philippe Meirieu. *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale, 1996, p.36.

¹⁴ Philippe Meirieu. *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale, 1996, p.43.

comporte une application de la loi ou une incarnation du concept »¹⁵. Le projet du groupe est réfléchi afin qu'il impose à tous d'accéder à l'abstraction.

Le groupe d'apprentissage à la pensée dialectique est le troisième type de groupe décrit par Philippe Meirieu. La pensée dialectique est « le processus par lequel l'individu met en relation des concepts »¹⁶. Le conflit sociocognitif est au cœur de ce processus, puisqu'à plusieurs il est plus aisé de faire dialoguer les idées entre elles, de les opposer et de les analyser. L'objectif est de permettre à chacun des membres du groupe de percevoir les relations qu'entretiennent différentes idées et d'analyser ces relations.

Enfin, le dernier type de groupe d'apprentissage évoqué par Philippe Meirieu est le groupe à la pensée créatrice ou divergente. La pensée convergente se caractérise par des problèmes qui ont une solution et une seule : le maître sait d'avance ce que l'élève produira (c'est le cas pour l'induction et la dialectique). À l'inverse, il existe des situations dans lesquelles la solution que trouvera l'élève ne peut pas être prévue. C'est le cas des exercices faisant appel à la créativité. On parle de pensée divergente. « Ce qui caractérise (...) la divergence, (...) c'est la mise en relation d'éléments appartenant à des systèmes différents et dont l'association produit une construction nouvelle, porteuse d'une signification qui n'était pas contenue dans les systèmes antérieurs »¹⁷. Le fait de constituer un groupe dans ce type de situation permet de multiplier les points de vue pour mieux développer la créativité de chacun.

Il est important de noter que ces types de groupes ne sont pas indépendants les uns des autres et qu'il n'est pas du ressort du groupe de choisir son mode de fonctionnement. Ce sont les conditions qui le décident pour lui.

Le travail de groupe apparaît ainsi comme une méthode pouvant s'adapter à diverses situations, dotée d'une plus grande flexibilité par rapport à d'autres

¹⁵ Philippe Meirieu. *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale, 1996, p.46.

¹⁶ Philippe Meirieu. *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale, 1996, p.54.

¹⁷ Philippe Meirieu. *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale, 1996, p.61.

fonctionnements pédagogiques (cours magistral, mise en activité de façon individuelle...).

II. Les intérêts du travail de groupe

« L'école active suppose une communauté de travail avec alternance du travail individuel et du travail de groupe parce que la vie collective s'est révélée indispensable à l'épanouissement de la personnalité, sous ses aspects même les plus intellectuels »¹⁸.

2.1. Le travail de groupe au service des apprentissages

Les intérêts du travail de groupe sont nombreux et cette méthode pédagogique s'inscrit tout d'abord au service des apprentissages.

Le travail de groupe favorise le conflit sociocognitif, essentiel pour la construction de nouvelles connaissances ou le développement de compétences. Cette théorie, développée par Anne-Nelly Perret-Clermont, Gabriel Mugny et Willem Doise, repose sur le fait que « l'élève apprend lorsque se crée en lui un conflit d'ordre cognitif entre son point de vue et celui d'autrui ». Cette vision de l'apprentissage est issue des travaux de Jean Piaget qui analyse le développement de l'élève comme « une alternance entre des phases d'assimilation durant lesquelles l'élève dispose des compétences lui permettant de résoudre des problèmes, et des phases d'accommodation au cours desquelles il ne dispose pas des stratégies lui permettant de traiter les problèmes rencontrés ». Ainsi, en se confortant aux autres et grâce aux interactions au sein du groupe, l'élève améliore son apprentissage. Il doit s'adapter et modifier sa manière de penser ainsi que ses représentations. Il relativise son point de vue et « découvre, assimile et confronte de nouvelles informations dans les réponses des autres qui lui seront utiles pour aller plus loin »¹⁹. Il peut prendre du recul et commencer à percevoir la notion d'objectivité. Le travail de groupe s'inscrit ainsi dans le courant pédagogique du socioconstructivisme où chaque esprit se forme en interagissant avec d'autres esprits. En effet, « le groupe d'apprentissage n'a de raison

¹⁸ Jean Piaget. *Où va l'éducation ?* Paris : Gallimard, 1988.

¹⁹ Sylvain Connac. *La coopération entre élèves*. Heillecourt : Canopé éditions, 2017, p.30.

d'être que s'il est pour chaque participant un lieu et un moyen de faire des acquisitions intellectuelles »²⁰.

Le travail de groupe permet également de limiter les phénomènes de surcharge cognitive. Il met en commun les compétences de chacun réduisant ainsi la charge de travail et la charge mentale individuelle. Il concourt, par la même occasion, à assurer un sentiment de sécurité pour l'élève. Le sujet n'est plus seul devant un problème à résoudre et peut s'appuyer sur les autres. « Les élèves développent un sens aigu de la confiance en soi. Étant liés par un objectif commun, ils ont davantage d'audace et ont moins peur des erreurs »²¹.

En groupe, l'apprentissage paraît également plus attrayant, plus ludique. L'élève devient acteur de son propre apprentissage. Il cherche à se dépasser en vue d'atteindre un objectif commun avec ses pairs. Il donne du sens à ce qu'il fait et construit de nouvelles connaissances ou compétences de façon active, motivé par l'effet de groupe.

Enfin, le travail de groupe constitue une aide à la mémorisation. L'élève doit en effet clarifier son propos, reformuler pour se faire comprendre de ses pairs. Une situation qui permet une mémorisation, pas nécessairement consciente, mais efficace.

2.2. De nombreuses compétences transversales développées par le travail de groupe

Si le travail de groupe est un dispositif au service de l'apprentissage, il développe aussi de nombreuses compétences transversales.

En premier lieu, il permet à l'élève de construire son identité. Ce dernier se reconnaît, à travers les échanges avec les autres membres du groupe, comme une personne qui a le droit de s'exprimer, de débattre et d'avoir un esprit critique.

Le travail de groupe est également acteur dans la construction sociale de l'élève puisqu'il est le lieu d'interactions, qu'il nécessite de se mettre d'accord, de partager des tâches et des responsabilités. Il s'agit de prendre en compte l'autre pour parvenir à accomplir la tâche demandée. L'entraide et les encouragements mutuels vont alors

²⁰ Michel Barlow. *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Bordas, 2002, p.62.

²¹ Rémy Danquin. *52 méthodes pratiques pour enseigner*. Canopé éditions, 2015, p.93.

s'installer progressivement. De plus, selon Lev Vygotsky, l'intelligence se construit de manière sociale, par la relation avec ses pairs. Le développement intellectuel de l'enfant est favorisé par l'interaction sociale. Pour lui, « les fonctions psychiques supérieures », celles qui nous caractérisent en tant qu'êtres humains, se développent culturellement. L'apprentissage à l'école permet le développement intellectuel et social de l'enfant, en partie grâce à l'acquisition d'un bagage culturel. C'est grâce aux interactions et aux échanges que le développement de la pensée s'effectue du social à l'individuel.

Se construire socialement c'est aussi être capable d'accepter l'autre. Une enquête réalisée auprès de plusieurs enseignants dans la revue *Animation et Education* a ainsi mis en évidence que le travail de groupe pouvait constituer un outil intéressant concernant l'autogestion des conflits. Les élèves deviennent eux-mêmes régulateurs de l'agressivité et sont capables de modifier leurs attitudes relationnelles pour privilégier la confiance réciproque et l'entraide au sein du groupe. Le groupe participe ainsi à l'ouverture d'esprit des élèves qui apprennent à tirer profit des différences et à intégrer chaque particularité au sein du groupe.

Selon Louis Not²², les débats induits par le travail de groupe stimulent "le développement des fonctions supérieures du langage » : la fonction représentative, qui permet de rendre présent à autrui ce qui n'est pas là, et la fonction dialectique, qui consiste à utiliser les mots et les formes syntaxiques appropriées pour informer, convaincre ou comprendre l'autre. Par l'écoute, le dialogue et l'interaction, les membres du groupe doivent sans cesse adapter et améliorer le langage utilisé pour qu'il y ait compréhension, échange et communication.

Enfin, pour d'autres auteurs comme Reid, Forrestal et Cook²³, le travail de groupe améliore les relations élèves-enseignant, ce dernier pouvant consacrer plus de temps à chaque élève.

²² Louis Not. « Enseigner et faire apprendre ». *Revue Française de Pédagogie*, n°84 (1988).

²³ J-A. Reid, P. Forrestal et J. Cook. *Les Petits Groupes d'Apprentissage*. Montréal : Beauchemin, 1993.

III. Comment organiser le travail de groupe ?

3.1. La mise en place du travail de groupe en classe

Dans un premier temps, le travail de groupe doit être intégré dans le déroulement de la classe. Une explication de l'enseignant, aussi bien au niveau disciplinaire que méthodologique, est indispensable avant tout (exemple en collectif, lecture du texte à étudier, conception d'une carte mentale...). L'objectif doit être explicité aux élèves dès la phase de préparation. « Les élèves doivent être informés, au début de la séquence du travail de groupe, de l'objectif et des attentes »²⁴. Le développement des compétences chez les élèves est lié au fait que ces derniers soient conscients des compétences qu'ils travaillent. Les explications trop longues doivent être évitées, car celles-ci ont tendance à démotiver les élèves. Pour aider les élèves à structurer leur travail de groupe, les consignes sont réduites au strict minimum. Pour Rémy Danquin, trois consignes suffisent : la première pour expliquer ce qu'il faut faire, la seconde pour déterminer comment s'y prendre et la dernière pour annoncer aux élèves ce qui est attendu d'eux une fois le travail terminé. Cette première phase doit être claire et concise afin que les élèves comprennent ce qu'ils doivent faire, pourquoi ils doivent le faire et comment ils peuvent procéder pour le faire.

Frédéric Artur identifie que lors de la préparation de ses séances, l'enseignant peut éviter certaines situations de blocage en anticipant les réactions, les propositions, les incompréhensions ou encore les difficultés éventuelles que rencontreront les élèves. Le recueil des représentations initiales peut être un appui à cette anticipation. Le fait d'anticiper permet de prévoir divers arguments, des exemples et des contre-exemples, qui permettront de faire évoluer les conceptions des élèves.

Avant de mettre en place le travail de groupe, il peut être opportun de commencer par un travail individuel. Une modalité de travail qui se prête particulièrement à des situations de lecture de textes sur lesquels le groupe devra discuter par la suite par exemple. Un travail et une réflexion individuelle en amont permettront d'engager des échanges plus intenses dans le groupe. Le travail de groupe est d'ailleurs particulièrement efficace dans des situations où ses membres ont travaillé sur des documents complémentaires en amont. Le groupe commence ainsi

²⁴ Rémy Danquin. *52 méthodes pratiques pour enseigner*. Canopé éditions, 2015, p.91.

par un compte-rendu de chacun des participants. L'écoute, la coopération et l'intégration de tous les membres du groupe sont alors facilitées. Cette phase de travail individuel ne doit ni être trop longue, afin que les élèves ne « s'enferment » pas dans leur solution et qu'ils restent ouverts aux autres propositions, ni être trop courte, pour permettre à chacun « d'entrer » dans l'activité. Un temps de réflexion individuelle permet d'éviter le phénomène des « bons » élèves prenant le pouvoir au sein du groupe afin d'imposer leur point de vue et leur rythme aux autres, qui renoncent au travail faute d'idées et d'arguments.

Une caractéristique du travail en équipe est de rendre un travail dans un temps imparti. L'enseignant doit donc veiller à donner une indication de temps claire. Les discussions de groupe peuvent s'éterniser si le temps n'est pas défini. Il est essentiel de prévoir une durée de travail appropriée. Le travail de groupe sera en effet peu efficace si le temps imparti est trop court. Les groupes ont besoin de temps pour s'organiser et interagir, notamment lors des premières expériences de travail à plusieurs. Il est nécessaire « d'accepter de perdre du temps au début pour en gagner par la suite »²⁵. A l'inverse, un temps trop long peut entraîner une perte d'attention dans certains groupes et s'avérer contre-productif. Il est utile que l'enseignant, en circulant entre les groupes, indique à chacun le temps restant avant la fin de l'activité. Lorsque le travail se découpe en plusieurs étapes, il peut être intéressant d'indiquer aux élèves le temps qu'ils devront consacrer pour chacune d'entre elles.

Afin de permettre l'intégration de tous les participants du groupe, l'enseignant peut attribuer une tâche particulière à chacun (gardien des règles, gardien du temps, modérateur de débat...).

Reprenant ces différents éléments, Rémy Danquin propose une « check-list » pour planifier un travail de groupe.

²⁵ Frédéric Artur. « Le travail de groupe ». Académie de Nantes.

CHECK LIST POUR PLANIFIER UN TRAVAIL EN GROUPE		
1	Les objectifs et le contenu sont-ils adaptés au travail de groupe ou conviennent-ils mieux au travail individuel ?	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Le travail de groupe a-t-il été assez préparé en amont ou les élèves manqueront-ils d'instructions ?	<input checked="" type="checkbox"/>
3	Ai-je pensé à informer les élèves des objectifs du travail en groupe ou est-ce que je me contente d'indiquer que l'on va se mettre au travail de groupe ?	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Mes consignes sont-elles adaptées à un travail en groupe ou demandent-elles trop peu de discussions, d'actions et de débats de groupe ?	<input checked="" type="checkbox"/>
5	Les consignes sont-elles formulées de façon à ce que les élèves sachent a) ce qu'ils ont à faire ? b) comment ils doivent le faire ? c) ce qu'on attend d'eux ? Ou sont-elles imprécises ?	<input checked="" type="checkbox"/>
6	Les documents utilisés sont-ils adaptés au niveau ou sont-ils trop difficiles ou trop faciles ?	<input checked="" type="checkbox"/>
7	Est-ce que je laisse aux élèves assez de marge pour un apprentissage personnel ou est-ce que j'instrumentalise leurs pensées ou leurs actions par des contraintes trop rigides ?	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Ai-je prévu un temps imparti de sorte que le travail se fasse en silence ou provoquerai-je du stress et de la superficialité parce que le temps imparti est trop court ?	<input checked="" type="checkbox"/>

Figure 1: Check-list pour planifier un travail en groupe, R. DANQUIN (2015)

3.2. Le rôle et la posture du professeur pendant le travail de groupe

Une fois le travail de groupe lancé, le professeur prend une posture d'accompagnateur. Il ne transmet plus les connaissances de façon magistrale et il devient « celui qui aide les élèves à construire leurs propres connaissances grâce aux échanges élèves/élèves et élèves versus groupe/professeur »²⁶. Au cours de cette phase de travail, « en aucun cas, il n'apporte de réponses toutes faites, ne tranche ni ne juge en acceptant certaines propositions des élèves et en en disqualifiant d'autres »²⁷.

Lors de la phase de restitution, le rôle de l'enseignant change. Il écoute et prend en compte les propositions des élèves. « Il organise la discussion, attire l'attention sur les points de convergence et de divergence et demande des justifications »²⁸. Il demande aux élèves de proposer une synthèse à la fin de l'activité et institutionnalise les savoirs. Il valide ainsi les résultats émis, étape nécessaire pour que les élèves progressent.

²⁶ Frédéric Artur. « Le travail de groupe ». Académie de Nantes.

²⁷ Dumas-Carré et Goffard, 1997.

²⁸ Dumas-Carré et Goffard, 1997.

3.3. La constitution des groupes

3.3.1. Groupes formés au hasard, groupes stables, groupes homogènes, groupes hétérogènes...

Dans la littérature didactique, il est souvent question de groupes formés selon le hasard et d'alternance des groupes. L'argument essentiel est que les compétences de travail en équipe se construisent par le fait d'apprendre à travailler de façon objective, constructive et productive avec le maximum de personnes, sans tenir compte des liens amicaux. Cependant, en pratique, le principe du hasard peut poser des problèmes et le recours à des groupes stables et définis par l'enseignant peut s'avérer plus pertinent. Il revient à ce dernier de considérer les avantages et inconvénients de chaque procédé et de décider au cas par cas de la constitution des groupes.

Rémy Danquin identifie cinq avantages à chaque typologie de groupe.

Dans le cas des groupes formés au hasard et fréquemment alternés :

- « - tous les élèves sont habitués à travailler ensemble ;
- les élèves apprennent constamment à gérer de nouvelles situations d'apprentissage ;
- ils s'entraînent de façon particulière à se comporter correctement ;
- ils renforcent leurs compétences sociales en traitant de nouvelles situations ;
- la classe devient une vraie équipe performante. »²⁹

Concernant les groupes stables sur plusieurs périodes :

- « - les élèves commencent à travailler plus vite parce qu'ils n'ont pas à reformer de nouveaux groupes ;
- ils communiquent sans accroc ;
- ils développent plus tôt une harmonie de groupe ;
- ils apprennent à utiliser leurs différents talents au service d'un partage du travail productif ;
- ils améliorent leur performance de groupe grâce à la répétition et produisent en général de meilleurs résultats. »³⁰

²⁹ Rémy Danquin. *52 méthodes pratiques pour enseigner*. Canopé éditions, 2015, p.97.

³⁰ Rémy Danquin. *52 méthodes pratiques pour enseigner*. Canopé éditions, 2015, p.97.

Si le professeur décide de former lui-même les groupes, la question qui se pose alors est celle du groupe homogène ou du groupe hétérogène. Le groupe homogène est constitué d'élèves qui présentent le même niveau de maîtrise pour les capacités travaillées lors de l'activité. Cette forme de groupe permet de proposer des activités différentes pour chaque groupe en fonction du profil des élèves. Elle favorise le travail de tous et permet à l'enseignant d'anticiper les aides qui seront nécessaires à chaque groupe. Cependant, un groupe homogène peut aussi mettre en difficulté les élèves, notamment dans le cas de situations où aucun membre du groupe n'est capable de faire avancer l'équipe vers une solution. Le groupe hétérogène est constitué d'élèves qui présentent des niveaux de maîtrise différents pour les capacités travaillées. Ce type de groupe permet aux élèves de s'entraider. La répartition des tâches peut se faire en fonction des capacités de chacun et une émulation très positive peut ressortir d'une telle forme de travail. Des dérives peuvent néanmoins être observées dans les groupes hétérogènes : les élèves plus « faibles » se reposent sur les « bons » élèves, les « bons » élèves prennent le dessus et imposent leurs représentations et leur rythme de travail...

Il est important pour le professeur de conserver une marge de manœuvre lui permettant de constituer les groupes selon ses objectifs d'apprentissage : groupes de besoins, groupes avec des élèves de niveau homogène, groupes avec des élèves de niveau hétérogène. La réalité de la classe est parfois complexe (incompatibilités entre élèves, élèves perturbateurs...) et il s'agit pour l'enseignant de choisir la solution la plus pertinente.

3.3.2. Grands groupes ou petits groupes

Une des interrogations qui émergent à l'occasion du travail de groupe concerne la taille de celui-ci : petit ou grand groupe ? Un groupe trop petit risque d'entraîner un manque de motivation pour ses membres et d'aboutir à un travail peu productif. Les échanges peuvent s'avérer très minimalistes et les avantages du travail de groupe sont alors limités. Un groupe trop grand peut aussi être contre-productif et mener à une absence de travail chez certains élèves. La taille du groupe doit toujours être réfléchie en fonction de l'activité proposée et des objectifs visés. Pour des classes non habituées au travail de groupe, Rémy Danquin propose la mise en place de petits

groupes dans un premier temps (3 ou 4 élèves). « Les petits groupes travailleront de façon plus concentrée, avec plus de calme et d'efficacité que les grands groupes »³¹.

Le travail de groupe n'est pas nécessairement une méthode efficace. Mal organisée, mal mise en œuvre, elle mène rapidement à l'inverse de ce que l'on souhaite atteindre. Les élèves ne sont pas spontanément capables de travailler en groupe, et la mise en place de cette méthode doit faire l'objet d'un apprentissage. Sans cet apprentissage, des dérives peuvent être observées : un élève prend le contrôle du groupe de façon dictatoriale, des rivalités s'installent, des élèves ne travaillent pas...

IV. Travailler en groupe, cela s'apprend

Travailler en groupe ne va pas de soi pour l'élève, cela s'apprend. Ainsi, il n'est pas rare que les premiers essais ne soient pas satisfaisants et il est souvent nécessaire de multiplier les mises en situation pour que les élèves apprennent à travailler ensemble, à s'écouter et à prendre en compte les idées de leurs pairs. Pour parvenir à travailler en groupe, il est nécessaire qu'un cadre soit clairement établi par le professeur. Les règles varieront d'un enseignant à l'autre, mais il existe pour autant quelques points incontournables sur lesquels le maître doit se pencher (le volume sonore, la circulation des élèves dans la classe et entre les groupes, l'utilisation du matériel, l'organisation du travail, la répartition des tâches, la gestion du temps).

S'il n'existe pas une méthode unique pour apprendre aux élèves à travailler en groupe, Gérard de Vecchi, dans son ouvrage *Un projet pour enseigner le travail de groupe*, propose une démarche avec différents outils utilisables par l'enseignant pour apprendre progressivement aux élèves à travailler ensemble. Il s'agit de faire éprouver aux élèves le besoin d'entrer dans ce type d'activité.

Dans un premier temps, Gérard de Vecchi préconise d'entrer dans le travail de groupe en demandant aux élèves de s'exprimer sur le sujet. Cela peut se faire sous la forme d'un questionnaire ou d'une discussion collective (« D'après toi que se passe-t-il quand des élèves travaillent en petits groupes ? Penses-tu que travailler en petits groupes te serait plutôt profitable ? Pourquoi ? ... »³²). Ce questionnement permet de

³¹ Rémy Danquin. *52 méthodes pratiques pour enseigner*. Canopé éditions, 2015, p.101.

³² Gérard de Vecchi. *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Lassay-les-Châteaux : Delagrave, 2008, p.21.

révéler les représentations des élèves. En effet, le travail de groupe est un apprentissage comme un autre et il demeure tout aussi important de faire émerger les conceptions des élèves que lors de situations didactiques classiques.

Pour apprendre, les élèves doivent comprendre ce qu'ils doivent apprendre et comment ils doivent l'apprendre. Ils doivent saisir la consigne mais aussi les objectifs du maître. De la même façon, « ils doivent comprendre pourquoi on leur demande de rechercher une solution ou de produire un travail...en petits groupes »³³. La phase de prise de conscience du besoin et de l'intérêt de travailler à plusieurs est essentielle. Gérard de Vecchi propose ainsi quelques situations permettant de faire émerger le besoin de travailler en groupe : problèmes difficiles à résoudre seul, re-création de textes, jeux de mémoire³⁴... Certains élèves sont peu réceptifs au travail de groupe et entrent dans une telle démarche avec difficulté. Il peut être envisagé de les laisser travailler seuls, sans aide. Les élèves concernés comprennent vite où est leur intérêt dans le travail de groupe et s'adaptent alors rapidement à cette nouvelle approche. Placer ces élèves proches les uns des autres et leur permettre d'échanger, peut constituer une autre stratégie. Ils entreront alors progressivement vers une démarche d'entraide.

« Le travail à plusieurs est difficile. Et si nous apprenions à travailler en petits groupes ? »³⁵. Impliquer les élèves dans le projet de mise en place du travail de groupe est une des clés de l'apprentissage. Le professeur et les élèves construisent ensemble les composantes d'un travail de groupe efficace, faisant évoluer progressivement les différents aspects de celui-ci (la difficulté de la tâche, la durée, le nombre d'élèves...). Des règles « pour travailler en groupe » peuvent être établies collectivement. Il est également envisageable de désigner un observateur responsable d'évaluer la qualité du travail de groupe lors de certaines activités.

³³ Gérard de Vecchi. *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Lassay-les-Châteaux : Delagrave, 2008, p.22.

³⁴ Gérard de Vecchi. *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Lassay-les-Châteaux : Delagrave, 2008, p.24-25.

³⁵ Gérard de Vecchi. *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Lassay-les-Châteaux : Delagrave, 2008, p.26.

Le travail de groupe est une technique, un moyen mais il ne représente pas une fin en soi. Il ne peut être efficace que s'il est abordé dans un état d'esprit teinté de respect, d'écoute et d'entraide. Il permet à chacun de construire ses propres savoirs et de développer de nouvelles compétences. Il libère la parole, développe l'autonomie et la prise de responsabilité et contribue à accroître la confiance en soi. Les élèves coopèrent, échangent, confrontent leurs points de vue et apprennent, ensemble. Le travail de groupe constitue ainsi un chemin privilégié vers une éducation à la citoyenneté. Pour autant suffit-il de réunir les élèves autour d'une activité pour que ceux-ci coopèrent naturellement, pour que leurs échanges soient cordiaux, pour que leurs interactions soient utiles et productives et pour que leur travail soit plus efficace que s'ils avaient travaillé seuls ? Le travail de groupe ne saurait être aussi simple, et la coopération ne peut être efficace spontanément. Elle nécessite un apprentissage progressif, cognitif, relationnel et social.

PARTIE 2

Expérimentation et analyse

La seconde partie de ce mémoire vise à étudier la mise en place du travail de groupe au sein d'une classe de CE1, dans l'optique de répondre à notre problématique :

« Quelles conditions permettent la mise en place d'un véritable travail de groupe ? »

L'étude porte un double objectif puisqu'il s'agit également d'apporter des éléments de réponses aux hypothèses formulées précédemment, pour rappel :

Hypothèse n°1 : le travail de groupe doit être planifié pour être efficace.

Hypothèse n°2 : le travail de groupe s'apprend.

I. Méthodologie de l'étude

1.1. Contexte de l'étude

Notre étude se déroule au sein d'une classe de CE1 de 22 élèves. La classe est composée d'élèves avec des niveaux très hétérogènes. En début d'année scolaire, certains élèves ne sont pas encore lecteurs et présentent de réelles difficultés avec l'écriture. A contrario, des élèves sont déjà bons lecteurs et scripteurs. Un réel travail de différenciation a été initié dès le début d'année, pour mieux s'adapter aux particularités de chacun.

Dans le contexte de notre étude, le travail de groupe a été mis en place dans la classe dès le début de l'année scolaire. Celui-ci a fait l'objet, tout au long de l'année, d'ajustements et de modifications qui feront l'objet d'une analyse par la suite.

Les occasions de travailler en groupe peuvent être nombreuses, mais nous avons fait le choix de centrer notre étude sur le travail de groupe mis en place dans le cas de situations de recherche dans les domaines disciplinaires suivants : les

mathématiques (espace et géométrie) et questionner le monde (questionner le monde du vivant, de la matière et des objets).

Les groupes étudiés sont des groupes de quatre à cinq élèves (les situations de travail en binôme ne sont pas prises en compte dans l'étude). Il s'agit de groupes hétérogènes, à l'image de la classe dans sa globalité. L'objectif principal étant de développer l'entraide et la coopération pour apprendre à travailler ensemble. Les groupes ne sont pas stables sur l'année et les élèves doivent régulièrement s'adapter à de nouvelles organisations.

Concernant l'organisation de l'espace, celle-ci évolue au cours de l'année. En période 1 et 2, les élèves sont positionnés face au tableau selon une organisation dite « frontale ». Un nouvel aménagement est mis en place au début de la troisième période et les tables sont alors positionnées en îlots (quatre îlots de quatre élèves et deux îlots de trois élèves).

1.2. Observation globale

Une observation rigoureuse a été effectuée tout au long de l'année. Cette observation a fait l'objet de comptes rendus s'attachant à décrire la mise en œuvre et le déroulement du travail de groupe lors de différentes séances réalisées au cours de l'année scolaire. Il s'agit principalement d'observations globales permettant de rendre compte de l'évolution du groupe classe au fur et à mesure de l'année.

1.3. Observation de l'acquisition de compétences spécifiques

Dans l'optique d'affiner davantage le travail d'observation, des fiches d'observation ont été créées. Celles-ci ont pour objectif de cibler des compétences précises pour en étudier l'évolution chez les élèves. Elles permettent d'obtenir une trace des résultats du travail de groupe, à l'échelle de la classe mais également de façon individuelle. En effet, deux types de fiches ont été imaginées : une fiche « groupe » et une fiche « élève ». La fiche « groupe » offre la possibilité d'étudier le groupe dans son ensemble alors que la fiche « élève » permet de suivre l'évolution d'élèves individuellement.

D'un point de vue pratique, pour recueillir un maximum de données, des dispositifs particuliers ont été imaginés :

- ciblage de certains élèves pour les fiches individuelles ;
- enregistrements audio et/ou vidéo pour un remplissage des fiches a posteriori ;
- aide de la part de la collègue titulaire de la classe, qui a le statut de maître supplémentaire dans l'école, pour compléter les fiches d'observation lors des temps de travail de groupe.

1.3.1. Fiche d'observation « groupe »

La fiche d'observation « groupe » (cf. annexe 1) permet d'observer le comportement des groupes de façon globale. Elle prend la forme d'un tableau à renseigner par l'enseignant pour chaque groupe. Ce tableau se remplit pour une séance de travail donnée. Ainsi, si plusieurs séances sont observées, une nouvelle fiche sera remplie pour chacune d'entre elles.

La fiche n'ayant pas été mise en place dès le début de l'année scolaire, il est envisagé de réunir des élèves n'ayant pas encore, ou très peu, travaillé ensemble sur les autres périodes pour observer le fonctionnement du groupe dès ces débuts. Une fois la fiche mise en place pour un groupe donné, les membres de celui-ci restent stables.

Chaque fiche se compose de six catégories et permet ainsi d'observer :

- la mise au travail ;
- les échanges entre les participants :
- la prise de parole ;
- la manipulation ;
- l'élaboration des réponses ;
- la gestion du temps.

L'analyse des fiches vise à rendre compte de l'évolution des groupes au fur et à mesure des périodes d'observation. A cet effet, un tableau de suivi général, reprenant les informations des fiches renseignées, peut être mis en place.

1.3.2. Fiche d'observation « élève »

La fiche d'observation « élève » (cf. annexe 2) permet une observation ciblée sur certains élèves. Il s'agit d'identifier quelques profils hétérogènes afin d'étudier leurs évolutions individuelles.

Une fiche est attribuée à un élève. Elle réunit les observations sur plusieurs séances de travail de groupe pour permettre une visualisation globale de l'évolution de l'élève. Chaque fiche vise à étudier le développement des compétences suivantes chez les élèves choisis :

- prendre la parole dans le groupe ;
- exprimer son avis ;
- accepter la contradiction ;
- faire des hypothèses ;
- manipuler/faire des essais ;
- remplir son rôle (en lien avec les rôles évoqués en 2.1.4.).

Ces fiches d'observation devaient être mises en place en période 4 et 5. Elles feront l'objet d'une analyse a priori, n'ayant pas pu être réellement renseignées au vu des événements actuels.

II. Analyse

2.1. Évolution du travail de groupe sur l'année : observations générales

2.1.1. Période 1

Le travail de groupe a été mis en place dans notre classe de CE1 dès la période 1, lors de séances de « questionner le monde ». La première séance consistait à distinguer le vivant et le non vivant et proposait un tri d'images en groupe. La seconde séance avait pour objectif d'identifier les différents aspects de la biodiversité sur terre et demandait à chaque groupe de trier des représentations d'animaux en fonction de leurs ressemblances. Il était également demandé aux groupes d'indiquer, sous forme écrite, les raisons de leurs choix. Enfin, une séance traitant de la diversité des milieux de vie a été l'occasion d'un autre travail de tri selon un critère défini (replacer des animaux dans le milieu de vie qu'ils occupent) avec justifications par écrit.

Le travail d'observation mené lors de ces trois premières séances de travail de groupe a permis de mettre en évidence les points suivants :

- certains groupes ne se lancent pas directement dans l'activité, parlent d'autre chose : une intervention de l'enseignant est nécessaire pour lancer le travail ;
- tous les élèves semblent vouloir se mettre au travail mais certains abandonnent rapidement suite à des désaccords au sein du groupe : des élèves se vexent, « boudent » et refusent de participer alors que d'autres prennent le dessus et font la plupart du travail sans tenir compte des désaccords ;
- de manière générale les groupes ont du mal à se mettre d'accord : la présence de l'enseignant pour calmer les esprits est souvent nécessaire ;
- des élèves se lèvent et viennent apostropher l'enseignant pour départager des idées opposées ;
- le niveau sonore dans la classe est très élevé ;
- la « vitesse » de travail des groupes varie de façon importante : certains groupes se précipitent, d'autres se dispersent facilement ;
- la phase de mise en commun est particulièrement longue et les élèves décrochent rapidement.

Ces constats témoignent de premiers essais quelque peu désordonnés, nécessitant une présence importante de l'enseignant. Ce dernier est indispensable pour la mise au travail des groupes, il régule les échanges et apaise les tensions. Les élèves ont du mal à se détacher de sa présence et sont en demande d'une validation de sa part pour pouvoir avancer dans leur travail. Pour autant, l'engouement pour le travail de groupe est réel. Les élèves sont contents de travailler ainsi et chacun souhaite participer et donner son avis. Les choses se compliquent rapidement lorsque les désaccords entrent en scène. La communication semble en effet compliquée à gérer pour la plupart des groupes et on assiste à deux types de comportements : des élèves s'imposent alors que d'autres s'effacent. Dans ce cas, le résultat du travail de groupe n'est pas forcément représentatif du travail de chacun des membres mais témoigne plutôt du travail et de la vision des choses d'un ou deux élèves.

L'analyse de ces premiers éléments met en évidence un certain nombre de points pouvant faire l'objet d'améliorations. Nous décidons de nous concentrer sur quatre axes prioritaires :

- limiter la présence de l'enseignant pour développer l'autonomie dans le fonctionnement des groupes ;
- formuler des consignes claires et courtes pour permettre une mise au travail rapide et efficace ;
- améliorer la gestion du temps pour poser un cadre précis ;
- repenser la phase de mise en commun pour capter l'attention de tous.

La préparation pédagogique de la période 2 a été l'occasion de repenser l'organisation du travail de groupe en se référant à ces différents points d'amélioration.

2.1.2. Période 2

La période 2, dans la continuité de la première période, a fait l'objet de nouvelles situations de travail en groupe. Dans le domaine « Questionner le monde », les élèves ont été amenés à réaliser des travaux de tri, parfois selon des critères définis (par exemple, trier des animaux selon leur régime alimentaire : herbivore, carnivore, omnivore), d'autres fois selon des critères à définir au sein du groupe (par exemple, le tri d'animaux sans critère énoncé par l'enseignant laissant au groupe la tâche de créer des catégories). Dans le domaine des mathématiques, une séquence en lien avec le repérage dans l'espace a été l'occasion de travaux de groupe sur le thème de la

gauche et la droite. Il s'agissait dans un premier temps de trier des images représentant des personnages levant la main droite ou la main gauche. Puis, chaque groupe avait en charge la correction de la production d'un autre groupe. Que ce soit en mathématiques ou en sciences, certaines activités ont demandé des justifications à l'écrit. D'autres ont fait l'objet de justifications orales, lors d'interventions de l'enseignant ou à l'occasion de la mise en commun.

Concernant l'organisation du travail de groupe, et à partir des axes d'amélioration identifiés en fin de première période, certains points ont été retravaillés.

Tout d'abord, les consignes ont fait l'objet d'une préparation plus poussée. Chacune d'entre elles a été réfléchie en amont pour être la plus courte possible, en donnant toutefois les informations nécessaires à un lancement d'activité rapide et efficace. Avant chaque mise au travail, la consigne a été reformulée par un ou plusieurs élèves afin de s'assurer de sa compréhension. Le temps dédié aux différentes activités d'une séance de travail de groupe a également fait l'objet d'une attention particulière. Les fiches de préparation mentionnent le temps accordé pour chaque activité et permettent de cadrer davantage le déroulement global de la séance. Concernant la phase de mise en commun, elle est organisée de façon à ce que différentes productions puissent être présentées aux élèves. Elle n'est pas nécessairement exhaustive, et seuls quelques groupes exposent leur travail afin d'obtenir un panel représentatif des résultats obtenus par la classe. En fonction des activités, elle peut aussi s'organiser selon de nouvelles modalités. C'est notamment le cas du travail de tri sur la gauche et la droite où les groupes intervertissent leurs productions pour correction puis échangent entre eux sur les erreurs identifiées. Enfin, l'enseignant est moins présent lors des travaux de groupe afin d'encourager le développement de l'autonomie. Il circule entre les groupes mais n'intervient pas systématiquement. Il n'apporte pas nécessairement la réponse aux questions posées mais interroge les élèves pour les aider ou pour amener les groupes à aller plus loin dans leur réflexion.

Après avoir mis en place cette nouvelle organisation, la deuxième période est l'occasion d'observer les comportements suivants :

- les groupes se lancent plus facilement dans l'activité, pour autant certains ont toujours besoin d'une impulsion supplémentaire de l'enseignant ;

- les désaccords sont encore nombreux mais les premiers compromis voient le jour. Certains groupes semblent davantage considérer l'ensemble des avis de leurs membres. Ce fonctionnement n'est pas systématique pour autant et il arrive encore que des élèves soient inactifs : ils ne souhaitent plus participer ou sont exclus par les autres membres ;
- les élèves commencent à comprendre que l'enseignant ne leur donnera pas de « bonnes réponses » et réfléchissent davantage de façon autonome ;
- des ébauches de répartition du travail entre les membres du groupe voient le jour ;
- les élèves s'entraident à l'écrit (justifications écrites nécessaires dans certaines activités) : les petits scripteurs dictent leurs idées aux élèves plus à l'aise à l'écrit, les bons scripteurs épèlent des mots aux autres membres du groupe... ;
- le niveau sonore est toujours élevé ;
- la « vitesse de travail » est toujours inégale entre les groupes ;
- la mise en commun semble moins longue et davantage suivie par les élèves.

Ainsi, les premiers ajustements semblent montrer une évolution positive dans la mise en place du travail de groupe au sein de la classe. Une préparation et une organisation plus réfléchies permettent d'obtenir de meilleurs résultats et un fonctionnement d'ensemble plus harmonieux. Des habitudes de travail se créent et les élèves apprennent progressivement à travailler avec leurs pairs. Ils commencent à discuter en cas de désaccords, doivent alors justifier leurs idées, tentent de convaincre... Ils développent ainsi un certain nombre de compétences sociales essentielles. Pour autant, tout cela reste encore fragile et ne concerne pas nécessairement tous les élèves ni tous les groupes de la classe. Pour certains, il est encore compliqué de se mettre au travail sans intervention de l'enseignant, de s'exprimer dans un groupe, d'accepter un autre avis que le sien, de s'adapter au rythme de travail du groupe... Beaucoup de choses restent encore à construire et les points d'améliorations identifiés précédemment peuvent encore faire l'objet d'ajustements.

2.1.3. Période 3

La période 3 est l'occasion de poursuivre le travail amorcé en début d'année scolaire. Cette période commence par la mise en place de la nouvelle organisation de l'espace classe. Celui-ci passe d'un aménagement « frontal » à une disposition des tables en îlots. Les interactions entre élèves sont alors modifiées et le quotidien de la classe s'inscrit davantage dans une atmosphère collaborative.

Le domaine « Questionner le monde » ne fait pas l'objet de travaux exploitables dans notre étude au cours de cette période. En revanche, la découverte des polygones en mathématiques permet de mettre en place différentes séances faisant appel au travail de groupe. Les groupes trient des figures et participent à des « jeux du portrait ». Ils sont amenés à justifier leurs choix et à argumenter oralement.

Le travail de préparation des séances de travaux de groupe se poursuit et de nouvelles organisations voient progressivement le jour. La formulation de consignes claires et concises fait toujours l'objet d'une attention particulière. A cela s'ajoutent désormais des objectifs ciblés énoncés aux élèves en début de séance. Ces derniers savent pourquoi ils doivent travailler en groupe avant de commencer. Concernant la gestion du temps, celle-ci est davantage encadrée. Si le temps imparti était défini en amont, celui-ci n'était, jusqu'alors, pas nécessairement respecté en pratique. Le temps dédié à une activité est désormais annoncé aux élèves avant de démarrer la séance de travail. Ces derniers disposent ainsi d'un cadre temporel précis et peuvent surveiller le temps qui passe en se référant à l'horloge de la classe. Il est expliqué aux élèves que s'il faut essayer de terminer l'activité avant la fin du temps imparti, ce n'est pas grave si cela n'est pas le cas. Pour les plus rapides, des activités « autonomes » sont mises à disposition, pour éviter l'inactivité en attendant les autres groupes.

Les comportements observés au cours de cette troisième période sont les suivants :

- tous les groupes se lancent rapidement dans l'activité ;
- si les désaccords existent toujours, ils sont moins nombreux et sont plus aisément réglés entre pairs ;
- l'enseignant est peu sollicité ;
- on assiste de plus en plus à une répartition spontanée des tâches dans les groupes ;

- le niveau sonore reste élevé, mais il y a peu de bruits annexes : le bruit ambiant correspond aux élèves en train d'échanger dans une optique de travail ;
- la gestion du temps commence à faire partie du fonctionnement intégral des groupes, les élèves sont attentifs à l'horloge et essayent de finir l'activité dans les temps.

Ces constats font à nouveau état d'améliorations dans l'organisation des travaux de groupe. Les groupes sont de plus en plus efficaces. Ils s'organisent, gèrent le temps qui leur est imparti, sont davantage autonomes et capables de gérer les conflits. Quelques élèves ont toutefois toujours des difficultés à s'adapter au fonctionnement du groupe. Pour certains d'entre eux la présence de l'enseignant pour motiver et cadrer le travail est encore nécessaire. D'autres sont plus discrets, n'osent pas intervenir et ont tendance à être passifs dans le fonctionnement du groupe.

2.1.4. Périodes 4 et 5

Les quatrième et cinquième périodes sont particulières puisque le début de la quatrième période correspond à la fermeture des écoles suite aux consignes gouvernementales en lien avec le covid-19. Pour autant, dans la continuité de notre étude, des dispositifs particuliers avaient été imaginés et devaient être mis en place au cours de ces deux périodes. Nous nous consacrerons donc à décrire ces dispositifs en analysant a priori les effets que ces derniers auraient pu avoir dans la pratique du travail de groupe en classe.

Différents travaux de groupe restaient à envisager dans le domaine des mathématiques et de « questionner le monde ». Les notions d'angles droits, de polygones particuliers (carrés, rectangles, triangles) ou encore la découverte des solides auraient pu être l'occasion de nombreuses situations propices au travail entre pairs. De la même façon, les états de l'eau et l'alimentation représentaient deux thématiques scientifiques pouvant facilement faire l'objet de séances de travail de groupe. Aborder chacune de ces nouvelles notions représentait l'occasion de continuer le travail déjà bien engagé en classe, en ancrant le fonctionnement déjà mis en place depuis quelques temps et en intégrant également quelques nouveautés, toujours dans l'optique de gagner en efficacité dans la mise en place et le fonctionnement des groupes.

La nouveauté principale qui devait être introduite concerne la mise en place de rôles spécifiques. Nous avons ainsi imaginé la création de « cartes » distribuées aux membres du groupe, permettant d'attribuer un rôle à certains élèves. Les rôles auraient été introduits progressivement, afin de les découvrir petit à petit et de ne pas surcharger les élèves par un nombre trop important de modifications dans le fonctionnement habituel des travaux de groupe. Ils auraient ensuite été distribués selon un roulement établi en amont, pour que chaque élève puisse assumer l'ensemble des rôles au fur et à mesure des séances de travail de groupe. L'objectif général était d'intégrer davantage chaque élève dans le fonctionnement de son groupe, et d'éviter que certains élèves soient mis à l'écart, comme encore observé en période 3. Les rôles suivants ont ainsi été envisagés (cf. annexe 3) :

- le gardien du temps : qui surveille le temps qui passe et s'assure que le groupe ne prend pas de retard ;
- le secrétaire : qui prend en note les discussions et/ou les justifications énoncées par le groupe en fonction des consignes de l'activité ;
- le porte-parole : qui présente à la classe le travail du groupe lors de la mise en commun ;
- le gardien de la tâche : qui s'assure que les discussions sont bien en lien avec le travail demandé et recadre le groupe si besoin.

En plus de contribuer à l'objectif général d'intégration de tous les élèves, chaque rôle vise à optimiser l'organisation des groupes et améliore ainsi leur efficacité.

Le niveau sonore élevé constitue un autre point sur lequel nous souhaitons nous pencher au cours de ces deux périodes. Certains outils auraient pu être mis en place : une application permettant de visualiser le bruit avec le vidéoprojecteur (cf. annexe 4), un bâton de pluie pour signaler un volume sonore trop important, la diffusion d'une musique douce en fond sonore pour apaiser les esprits et travailler dans le calme...

Nous pouvons raisonnablement penser que, dans la continuité des périodes précédentes, des résultats positifs auraient pu être observés. Il est en effet probable que les habitudes de travail déjà développées aient continué à s'ancrer au sein de la classe et à produire des effets positifs dans la mise en place et le fonctionnement des

travaux de groupe. A cela s'ajoutaient de nouveaux dispositifs qui auraient pu permettre de gagner davantage en efficacité.

2.2. Évolution du travail de groupe sur l'année : observations ciblées

Pour aller plus loin dans notre étude, des fiches d'observation ont été réalisées. L'objectif était de rendre compte de la progression des élèves en observant des critères précis. Les conditions particulières actuelles n'ont pas pu rendre possible la mise en place effective de ces fiches. Nous nous attacherons donc à imaginer les résultats que nous aurions pu observer.

2.2.1. Fiche d'observation « groupe »

Concernant la fiche d'observation « groupe » et conformément à nos observations ultérieures, nous pouvons imaginer que les premiers instants de travail du groupe aient laissé transparaître quelques difficultés avant que chacun des membres prennent ses marques et que les habitudes de travail s'ancrent dans le groupe. Nos observations auraient ainsi probablement laissé transparaître des organisations de groupe efficaces, où chacun peut s'exprimer, émettre des hypothèses et où le résultat final est une représentation de la réflexion globale du groupe. En fonction des personnalités réunies, certains groupes auraient pu rencontrer davantage de difficultés. Certaines personnalités sont en effet moins compatibles que d'autres et regrouper des élèves différents peut être source de conflits : difficulté à s'écouter, à se mettre d'accord...

Pour autant, si tous les groupes n'auraient peut-être pas abouti à un fonctionnement idéal, il semble raisonnable de penser que tous auraient présenté une évolution positive.

2.2.2. Fiche d'observation « élève »

Concernant les fiches d'observation « élève », nous avons fait le choix de nous concentrer sur trois profils particuliers, différents les uns des autres. Nos observations « globales », effectuées sur les trois premières périodes de classe, nous permettent de dresser un premier « état des lieux » de l'évolution de ces élèves. Par soucis de confidentialité nous les appellerons élève A, élève B et élève C.

L'élève A est un élève en difficulté, très petit lecteur et petit scripteur. C'est un élève discret, qui a très peu confiance en lui. Il est freiné dans ses apprentissages par un « stress » permanent. Les premiers travaux de groupe de l'élève A sont à l'image de sa personnalité discrète. En effet, celui-ci prend très peu la parole et laisse les autres résoudre la ou les tâche(s) confiée(s) au groupe. Il ne remet jamais en question les réponses apportées par le groupe, même s'il identifie parfois des erreurs. Il est probable qu'il pense avoir nécessairement tort face à d'autres élèves qu'il identifie comme de « bons élèves ». Par peur de l'échec, il participe très peu aux échanges, ne manipule pas et se positionne en retrait par rapport aux autres membres de son groupe. Quelques interventions de l'enseignant vont permettre à l'élève A de s'épanouir davantage dans le travail de groupe. Il est ainsi proposé à ce dernier de valider les réponses apportées par son groupe : il vérifie le travail, propose des corrections si nécessaire. Responsabilisé par ce rôle qui lui est propre, l'élève A prend rapidement à cœur sa mission qu'il réalise avec beaucoup de sérieux et d'implication. L'élève A est également régulièrement sollicité par l'enseignant, qui interroge le groupe dans lequel il se trouve, s'assure de l'implication de chacun et relance la réflexion par ses questions et ses encouragements. Au fur et à mesure de l'année, l'élève A prend confiance en lui et devient capable de s'affirmer davantage, notamment dans les groupes constitués d'élèves qu'il connaît bien. Plus à l'aise avec les camarades qu'il côtoie régulièrement, il ose prendre la parole même si ses interventions restent limitées. Il demeure cependant peu sûr de lui et ne défend pas ses idées en cas de désaccord, considérant toujours avoir probablement tort. Les progrès observés ne sont pas spectaculaires mais ils représentent une grande avancée pour cet élève très renfermé et très peu confiant en ses capacités. Nous pouvons imaginer qu'un suivi davantage centré sur cet élève, par l'intermédiaire de la fiche d'observation, aurait permis de continuer à observer une évolution positive dans les comportements de ce dernier.

L'élève B est également un élève rencontrant des difficultés scolaires, mais à l'inverse de l'élève A, il fait preuve d'une apparente confiance en lui. Il s'agit d'un élève particulièrement expansif, qui exprime son avis en classe assez régulièrement, parfois trop, et à tendance à vouloir monopoliser la parole. C'est un élève constamment à la recherche de performances. Les premiers instants de travaux de groupe sont

compliqués pour cet élève. Il prend beaucoup la parole, exprime son avis mais n'est pas capable d'écouter les autres et refuse la contradiction. Dans des groupes avec des personnalités plus discrètes, il prend vite le dessus en imposant sa façon de penser. A l'inverse, dans des groupes avec d'autres personnalités dites « fortes », il s'énerve rapidement en cas de désaccord et des situations conflictuelles peuvent éclater. L'élève B refuse souvent de continuer de travailler tant que les autres membres du groupe ne valident pas ses propos. Au fur et à mesure de l'année, la pratique régulière du travail de groupe permet à cet élève de se confronter à l'avis d'autres personnes à de nombreuses occasions. La répétition de ces situations l'amène à développer progressivement des capacités d'écoute. Il apprend à laisser les autres s'exprimer et commence à se remettre en question, dans certaines situations. L'intervention de l'enseignant est toutefois parfois nécessaire pour calmer les esprits et permettre à l'élève B de se remettre au travail plus sereinement. Nous pouvons imaginer que cet élève aurait été particulièrement réceptif à la mise en place des « rôles » prévus initialement. Il se serait senti responsabilisé et mis en valeur, mais aussi davantage cadré puisque chaque rôle a ses propres missions. Il est cependant envisageable que quelques dérives auraient pu être observées, l'élève B se sentant légitime dans son rôle aurait facilement pu se révéler autoritaire avec ses camarades, entraînant de nouveaux conflits. Quoiqu'il en soit, les observations déjà menées laissent penser que l'élève B s'est progressivement adapté au fonctionnement du travail de groupe, apprenant à respecter davantage la parole des autres et découvrant la nécessité de faire des concessions dans certaines situations. Il est probable que les périodes suivantes auraient permis d'observer une progression allant également dans ce sens.

Enfin, l'élève C est un élève sans difficultés scolaires particulières. Il participe assez régulièrement en classe. De nature assez discrète, il reste très bien intégré socialement au sein de la classe et est apprécié de ses camarades. Dès les premiers travaux de groupe, l'élève C est impliqué et fait preuve d'initiatives. Selon la composition du groupe, il peut parfois prendre un rôle de « leader », capable de porter son groupe dans la réalisation de l'activité. Il reste cependant toujours très calme et n'impose jamais sa façon de voir les choses. Dans d'autres groupes, il s'efface davantage mais reste concentré et actif au sein du groupe. Sur l'année, on observe

peu d'évolutions chez cet élève, déjà tout à fait capable de travailler en groupe dès les premiers instants de mise en place en classe.

Ainsi, l'observation de trois profils d'élèves permet d'obtenir un panel de comportements particuliers et d'observer des évolutions différentes. Les évolutions sont plus ou moins importantes en fonction des profils mais tous ont progressé et ont acquis, ou ont commencé à acquérir, un certain nombre de compétences scolaires et sociales en lien avec le travail de groupe.

III. Réponses aux hypothèses

3.1. Hypothèse n°1

« Le travail de groupe doit être planifié pour être efficace. »

Les chercheurs semblent s'accorder sur la nécessité de planifier le travail de groupe. Ils identifient notamment quelques points incontournables :

- des objectifs clairement explicités aux élèves, afin que ces derniers soient conscients des compétences qu'ils travaillent ;
- des consignes et explications courtes pour aider les élèves à structurer leur travail, en évitant de les démotiver ;
- une anticipation des réactions et des difficultés des élèves pour être capable d'apporter des réponses rapides et les accompagner de façon efficace ;
- un temps imparti défini en amont pour éviter un travail peu efficace ou une perte d'attention.

Ainsi, plus le travail de groupe aura été préparé et pensé en amont, plus celui-ci sera efficace.

Nous nous sommes interrogés quant au dispositif pouvant être mis en place afin de vérifier cette hypothèse. Dans l'idéal, nous aurions pu imaginer des tâches similaires proposées à des classes différentes en modifiant les variables d'une classe à l'autre afin d'étudier l'impact de celles-ci sur les résultats des travaux de groupe. Pour autant, les résultats observés auraient pu être compliqués à analyser : chaque classe est composée d'individus singuliers et des résultats très différents auraient pu être observés d'une classe à l'autre, même avec des variables identiques. Ce dispositif

était également compliqué à mettre en place de façon concrète, notre situation de stage le permettant difficilement. C'est donc en observant rigoureusement les situations de travail de groupe de notre classe de CE1 tout au long de l'année que nous avons pu répondre à notre hypothèse.

Nos observations tendent à montrer que plusieurs éléments de préparation ont eu un impact positif sur l'efficacité du travail de groupe en classe. Le travail engagé sur la formulation des consignes et des objectifs, la gestion du temps et la phase de mise en commun semble à l'origine des premières améliorations visibles au sein des groupes. Au fur et à mesure de l'année, la recherche continue d'améliorations et l'identification de points précis à approfondir dans la planification des travaux de groupe ont permis d'observer des élèves de plus en plus à l'aise avec le travail de groupe, capables de coopération et d'écoute. Il semble raisonnable de penser que les éléments qui devaient être mis en place en période 4 et 5 auraient contribué à rendre encore davantage efficaces les travaux de groupe de la classe. Si les habitudes de travail se sont aussi prises grâce à la répétition des situations de recherche en groupe, comme nous le verrons par la suite, une planification réfléchie a permis progressivement de poser un cadre clair, propice au travail et à l'épanouissement de chacun au sein de son groupe.

Nous validons ainsi notre première hypothèse.

3.2. Hypothèse n°2

« Le travail de groupe s'apprend. »

La recherche s'accorde à dire que le travail de groupe n'est pas inné. Il s'apprend, à travers la répétition des situations mais aussi grâce à la mise en place d'un cadre clairement établi.

Nos observations semblent aller dans ce sens. En effet, si les premiers instants de travail de groupe ont pu être compliqués pour un certain nombre d'élèves, les habitudes de travail se sont progressivement installées et ont permis aux groupes de

gagner en efficacité. Les élèves ont appris à travailler ensemble, à s'écouter et à prendre en compte les idées de leurs pairs.

Le travail de groupe s'est appris collectivement, mais il s'agit également d'un apprentissage individuel, puisque le groupe reste un assemblage de personnalités particulières, différentes les unes des autres. Ainsi, chaque élève a évolué à son rythme au fur et à mesure des séances de travail de groupe, développant des compétences particulières en fonction de sa personnalité. Certains ont gagné en expression orale, d'autres ont forgé davantage leur esprit critique ou ont appris à accepter la contradiction... Chacun a appris, ou du moins à commencer à apprendre, à s'adapter aux autres et à composer avec des caractères différents du sien pour produire un travail commun, représentatif d'une certaine unité au sein du groupe de travail.

Nous pouvons donc valider notre seconde hypothèse.

CONCLUSION

Cette étude nous a amené à nous interroger sur les conditions permettant la mise en place d'un travail de groupe efficace et profitable aux élèves. Ainsi, en nous intéressant tout d'abord à la littérature scientifique en lien avec notre sujet puis en observant la mise en place réelle du travail de groupe dans une classe de CE1 et son évolution tout au long de l'année scolaire, nous avons pu identifier la nécessité d'une préparation sérieuse et réfléchie de la part de l'enseignant. C'est en effet en prenant en compte divers paramètres de planification (gestion du temps, consignes et objectifs, différentes phases de travail, anticipation des réponses et réactions des élèves...) que l'enseignant peut créer un cadre de travail réunissant les conditions propices aux apprentissages et au bon déroulement des échanges au sein des groupes de travail. Si le cadre joue un rôle essentiel, la répétition des situations de travail de groupe permet également de gagner en efficacité. Les élèves prennent progressivement des habitudes de travail et apprennent à composer avec des personnalités variées et des points de vue différents de leurs propres idées et représentations. La capacité à travailler en groupe n'est pas innée chez les individus mais résulte d'un apprentissage qui permet à chacun de construire de nombreuses compétences, dont certaines sont particulièrement utiles à la vie en société.

Le travail de recherche initié dans ce mémoire peut bien-sûr être approfondi et faire l'objet d'investigations complémentaires. Il pourrait être envisagé de suivre l'évolution des élèves de la classe dans des situations de travail de groupe dans les classes supérieures et d'effectuer des comparaisons avec des élèves peu habitués à travailler de cette façon. Cela permettrait d'étudier les bénéfices du travail engagé au cours de cette année de CE1. Une telle étude pourrait être l'occasion de se poser la question de la plus-value pour les élèves d'apprendre à travailler en groupe dès le cycle 2.

D'un point de vue personnel et professionnel, ce mémoire s'est montré riche en enseignements. Un rapprochement avec un certain nombre de compétences présentes dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation peut être fait. Il est ainsi possible de citer la compétence 3 qui implique de connaître les élèves et les processus d'apprentissage. En effet, la

mise en place d'une nouvelle organisation du travail nécessite de connaître ses élèves. Les différents éléments de préparation et de planification ont évolué en fonction de ces derniers, et se sont construits selon les problématiques de la classe. Il a également été nécessaire de prendre en compte la diversité des élèves (compétence 4) et d'adapter chaque situation d'enseignement à cette diversité. La composition des groupes a d'ailleurs souvent mis en avant cette diversité, au travers de groupes hétérogènes visant à développer l'entraide et la coopération au sein de la classe. Ces deux points nous permettent de faire le lien avec la compétence P3 « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Enfin, notre étude nous a également permis de travailler sur la compétence P4, « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ».

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- J-A. Reid, P. Forrestal et J. Cook. *Les Petits Groupes d'Apprentissage*. Montréal : Beauchemin, 1993.
- Jean-Paul Donckèle. *Oser les pédagogies de groupe : enseigner autrement pour que les élèves apprennent vraiment*. Lyon : Chronique Sociale, 2003.
- Jean Piaget. *Où va l'éducation ?* Paris : Gallimard, 1988.
- Gérard de Vecchi. *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Lassay-les-Châteaux : Delagrave, 2008.
- Luc Peeters. *Méthode pour enseigner et apprendre en groupe*. Bruxelles : De Boeck, 2009.
- Marie-France Peyrat-Malaterre. *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?* Paris : De Boeck, 2011.
- Michel Barlow. *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Bordas, 2002.
- Patrick Gosling. *Psychologie Sociale : Tome 1, l'individu et le groupe*. Paris : Breal, 2009.
- Philippe Meirieu. *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe*. Lyon : Chronique sociale, 1996.
- Philippe Meirieu. *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? – 2*. Lyon : Chronique sociale, 1996.
- Rémy Danquin. *52 méthodes pratiques pour enseigner*. Canopé éditions, 2015.
- Sylvain Connac. *La coopération entre élèves*. Heillecourt : Canopé éditions, 2017.

Articles et revues

- Bruno Robbes. « Faire travailler les élèves en groupe ». Académie de Versailles, 2008.
- Frédéric Artur. « Le travail de groupe ». Académie de Nantes.
- Louis Not. « Enseigner et faire apprendre ». *Revue Française de Pédagogie*, n°84 (1988).
- Sylvain Connac, Stéphanie Fontdecaba. « Mieux apprendre avec la coopération ». *Cahiers pédagogiques*, n°505 (2013).
- « Le travail de groupe ». *Cahiers pédagogiques*, n°424 (2004).

« Le travail en groupe ». *Echanger*, n°68 (2005).

Références réglementaires

BO HS n°3 du 19 juin 2008 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.

BO spécial du 26 juillet 2018 : Cycle des apprentissages fondamentaux, cycle de consolidation et cycle des approfondissements : modification.

Décret du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989).

Loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école (n°2005-380 du 23 avril 2005).

ANNEXES

Annexe 1 : Fiche d'observation « groupe »

Annexe 2 : Fiche d'observation « élève »

Annexe 3 : Cartes pour organiser le travail de groupe

Annexe 4 : Exemple d'une application de visualisation du bruit

Annexe 1 : fiche d'observation « groupe »

Membres du groupe : Date :				Commentaires
Mise au travail	Le groupe se met tout de suite au travail.	oui non		
Echanges entre les participants	Les participants s'écoutent.	oui non		
	Les participants se coupent la parole.	oui non		
Le ton utilisé est :	Calme	Tendu	Agressif	
Prise de parole	Tout le monde a pu s'exprimer.	oui non		
Il y a eu une parole dominante.	oui non			
Manipulation	Le groupe émet des hypothèses.	oui non		
Le groupe fait des essais.	oui non			
Elaboration des réponses	Le résultat obtenu a été imposé par un seul élève.	oui non		
Le résultat obtenu découle de la réflexion de tous.	oui non			
Gestio n du temps	Le groupe a terminé l'activité dans le temps imparti.	oui non		

Annexe 2 : fiche d'observation « élève »

Compétences	Observations du : .../.../...	Observations du : .../.../...	Observations du : .../.../...
Prendre la parole dans le groupe			
Exprimer son avis			
Accepter la contradiction			
Faire des hypothèses			
Manipuler/Faire des essais			
Remplir son rôle (gardien du temps, secrétaire...)			
Autres observations :			

Annexe 3 : cartes pour organiser le travail de groupe

Le gardien du temps

Tes missions :

- Annoncer le début et la fin de l'activité
- Vérifier que le groupe ne prend pas de retard
- Annoncer qu'il reste 5 minutes

Tes outils :

- L'horloge de la classe
- Un sablier



Le secrétaire

Tes missions :

- Noter les informations validées par le groupe
- Soigner ton écriture

Tes outils :

- Une feuille
- Un stylo



Le porte-parole

Tes missions :

- Présenter le travail de ton groupe aux autres
- T'exprimer clairement

Tes outils :

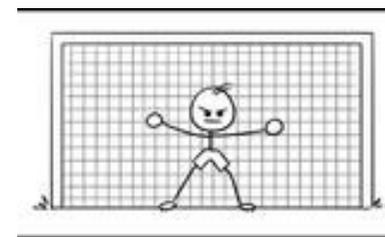
- Les notes du secrétaire
- Les affiches du groupe
- Ta voix



Le gardien de la tâche

Tes missions :

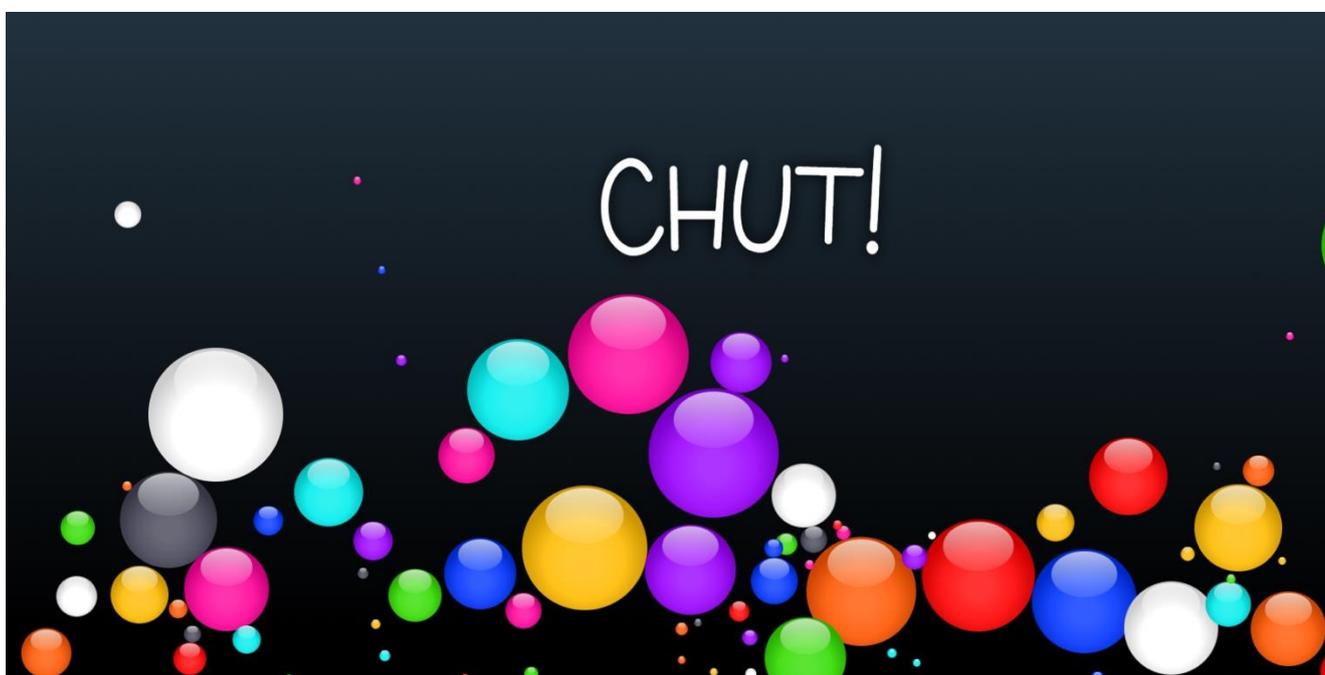
- Vérifier que les discussions sont en lien avec le sujet
- Signaler à ton groupe toute digression
- Être sérieux et bienveillant



Annexe 4 : exemple d'une application de visualisation du bruit



Visuel en l'absence de bruit



Visuel en cas d'activité sonore élevée

RESUME

Mots clés : travail de groupe – cycle 2 – apprentissage – planification

Le travail de groupe est aujourd'hui une pratique courante dans de nombreuses classes car il représente une méthode pédagogique dont on peut tirer de nombreux bénéfices, du point de vue des apprentissages mais également dans la construction sociale des élèves. Ce mémoire s'intéresse à la mise en place du travail de groupe dans une classe de cycle 2 et s'interroge sur les conditions permettant d'obtenir une organisation de travail efficace. Il présente l'évolution générale de la classe mais aussi les avancées de certains élèves particuliers face à la répétition des situations de travail en groupe. Il s'attache également à décrire les éléments essentiels de préparation et planification permettant à l'enseignant de proposer un cadre de travail adapté, propice aux apprentissages et au développement de nombreuses compétences chez les élèves.

ABSTRACT

Group work is a common practice in many classrooms as it represents a pedagogical method from which many benefits can be derived, in a learning perspective and in a social construction step of pupils. This dissertation focuses on the implementation of group working in a « cycle 2 » class and examines the conditions that allow to obtain an efficient work organisation. It presents the general evolution of the class but also the improvement made by several individual pupils facing repeated group work situations. It also endeavours to describe the essential elements of preparation that enable the teacher to define an appropriate working environment, conducive to learning and providing good conditions to develop various skills among pupils.