Comment penser le travail de groupe pour permettre l'acquisition des compétences dans une classe de CE1 ?

Loline Botros Assaad

▶ **To cite this version:**

Loline Botros Assaad. Comment penser le travail de groupe pour permettre l'acquisition des compétences dans une classe de CE1 ?. Education. 2020. dumas-02969363

HAL Id: dumas-02969363

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02969363

Submitted on 16 Oct 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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Paris

SORBONNE UNIVERSITÉ

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

COMMENT PENSER LE TRAVAIL DE GROUPE POUR PERMETTRE L'ACQUISITION DES COMPETENCES DANS UNE CLASSE DE CE1 ?

Mots Clefs : travail de groupe, coopération, acquisition de compétences, école primaire.

Présenté par : Loline BOTROS ASSAAD

Encadré par : Dominique LAGRAULA

1. Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue et accompagnée durant la réalisation de cet écrit.

Je voudrais remercier tout particulièrement Madame Dominique Lagraula, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement et ses précieux conseils, sa disponibilité et sa bienveillance.

Je tiens également à remercier chaleureusement Madame Marie-Hélène Maruszyczak, ma Professeure des Ecoles Maître-Formatrice, pour son aide tout au long de l'année, ses précieux conseils lors de ses visites en classe, son accueil lors de stages et la bienveillance dont elle a toujours fait preuve.

Je remercie également Monsieur Laurent Pigeollot et Madame Françoise Bourhis Lainé, mes tuteurs ESPE, pour leurs conseils et leur accompagnement en classe.

Je voudrais également remercier tous mes collègues de l'école élémentaire Fessart pour leur accueil, leur gentillesse et leur soutien, ainsi que mes élèves, sans lesquels cet écrit n'aurait pas existé.

Enfin, je veux remercier tous mes proches ainsi que mes collègues et amis Professeurs des Ecoles Stagiaires pour leur soutien durant cette année scolaire.

Sommaire

1. Remerciements 2

2. Introduction 5

3. Partie théorique 6

3.1. La place du travail de groupe dans les programmes 6

3.2. Les fondements scientifiques : l'apport des recherches en psychologie de l'enfant 7

3.3. Définir les termes exacts : le groupe, l'équipe 9

3.4. Travail en groupe ou travail de groupe ? 11

3.5. Le cœur du travail de groupe : coopération ou collaboration ? 12

3.6. La constitution des groupes : penser les diverses modalités en fonction de l'activité proposée 13

3.6.1. Les types de groupes : le tutorat, le groupe de hasard, le groupe de communication, le groupe de confrontation, le groupe de besoin et le groupe de projet 14

3.6.2. La forme des groupes : les groupes homogènes et hétérogènes 15

3.6.3. La taille des groupes : le groupe nombreux et le groupe restreint 17

3.6.4. Quelle(s) discipline(s) choisir ? 19

3.6.5. Le type de tâche donnée 19

3.6.6. La place de l'enseignant 19

4. Partie pratique 21

4.1. Problématisation 21

4.2. Présentation du terrain 21

4.3. Méthodologie : le protocole qui aurait été mis en place 22

4.4. Etude de moments en classe : le travail de groupe 24

4.4.1. Le travail en groupe nombreux dans une séquence de langue vivante étrangère 24

4.4.2. Le travail en individuel dans l'apprentissage de l'orthographe 27

4.4.3. Le travail à distance dans une séquence de sciences 31

5. Conclusion 35

6. Résumés 36

7. Bibliographie 37

7.1. Ouvrages 37

7.2. Pages sur internet 37

7.3. Sites internet 37
7.4. Autres 37
8. Annexes 38

2. Introduction

« Lorsque deux forces sont jointes, leur efficacité est double ». Isaac Newton ne parlait pas exactement de la force mentale de deux personnes, mais l'effet reste tout aussi parlant. L'école publique en France a souvent fonctionné sur le modèle frontal : un enseignant, détenteur du savoir, face à un groupe d'élèves, réunis pour apprendre de leur enseignant. Mais depuis les années 1970 environ, avec la volonté de promouvoir l'école de la confiance, les mentalités et les manières d'enseigner changent. L'élève est mis au centre des apprentissages, et c'est à l'enseignement de s'adapter pour lui permettre d'acquérir le plus efficacement possible les savoirs, savoir-faire et compétences prescrits par l'Education Nationale, mais d'autant plus pour garantir l'égalité des chances pour tous.

Dans ma classe de CE1 du 19^{e} arrondissement de Paris, j'ai rapidement dû trouver la manière de mobiliser l'ensemble de mes élèves dans les apprentissages, en tenant compte du niveau très hétérogène de ma classe, allant de l'inclusion de deux élèves du dispositif Ulis, en grandes difficultés face aux apprentissages, à un élève à haut potentiel, ayant déjà sauté une année et se dégageant comme tête de classe. Le travail en groupe étant parfois difficile entre ces élèves, plus à l'aise à l'idée de travailler pour eux-mêmes, sans contrainte et sans tenir compte des autres, il m'a paru important de réfléchir plus avant sur ma préparation et les activités que je leur proposais. Il a alors fallu repenser le travail de groupe, modalité complexe qui exige une réflexion poussée dans sa préparation, pour mobiliser au maximum les élèves, les capacités de chacun, et permettre à l'ensemble du groupe d'acquérir de nouvelles compétences. Mais il faut également différencier le travail de groupe du travail en groupe, qui se définit davantage par la réflexion autour de l'organisation de la classe

Dans cet écrit, à travers mes lectures et les observations réalisées durant l'année dans cette classe du cycle 2, je m'interroge et tente d'analyser les différents paramètres à prendre en compte dans la préparation du travail de groupe dans le but de permettre à des élèves de CE1 l'acquisition des compétences. Je rends compte dans un premier temps des variables à prendre en compte dans la formation de groupes de travail, des avantages et inconvénients de chacun selon les activités demandées, puis dans un second temps des observations réalisées en classe avec la prise en compte de ces variables.

3. Partie théorique

Selon Philippe Meirieu, le travail de groupe peut apporter des réponses pédagogiques non négociables : il est avant tout une réponse au manque de matériel ou de place pour l'enseignant, tout en étant un facilitateur psychologique pour les élèves. En effet, il permet l'accélération des processus d'apprentissage, tout en en garantissant une qualité certaine. C'est aussi et avant tout un instrument nécessaire à la formation de la pensée rationnelle.

3.1. La place du travail de groupe dans les programmes

Un professeur des écoles, en tant que fonctionnaire de l'Etat, se doit de penser sa pratique en accord avec les prescriptions officielles de l'Education Nationale. De ce fait, il paraît nécessaire de se questionner sur la place du travail de groupe dans les programmes. Le cycle 2 repose sur l'apprentissage des savoirs fondamentaux, l'un d'eux étant le respect d'autrui, critère fondamental au travail de groupe. Il est dit, d'autre part, qu'une place centrale est donnée aux connaissances intuitives, et au fait que le domaine social et le travail entre pairs permet l'acquisition de connaissances. Dans le domaine 2 « les méthodes et outils pour apprendre », les programmes recommandent l'apprentissage de la coopération et de la collaboration entre élèves pour permettre la réalisation de projets.

Dans le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » ainsi que dans la discipline « Education Morale et Civique », l'accent est mis sur l'acquisition des valeurs morales et sociales et une fois de plus sur le respect d'autrui : respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi, développer des relations de fraternité et respecter ses convictions. L'enfant doit passer par l'acceptation d'autrui pour permettre la vie en société, ce qui rejoint l'acceptation de se confronter à l'autre, de confronter ses idées pour éventuellement changer sa manière de penser. Cette confrontation permet aussi à l'individu de pouvoir profiter des bienfaits de la société, de ce que les pairs peuvent apporter. Cela implique d'avoir le plus possible une attitude raisonnée et un respect des engagements envers autrui.

De manière plus ciblée, en français, les prescriptions nationales enjoignent de permettre aux élèves de participer à des échanges dans des situations diverses, donc une fois de plus de tenir compte d'autrui. Il est donc fortement conseillé de proposer aux élèves des travaux qui les

placent en situation de coopération et de mutualisation pour favoriser les échanges d'arguments et la confrontation des idées.

3.2. Les fondements scientifiques : l'apport des recherches en psychologie de l'enfant

La psychologie de l'enfant est une discipline apparue au milieu du XIXème siècle et qui s'intéresse aux processus psychiques et comportementaux de l'enfant et à son développement psychologique. En effet, longtemps mise de côté, c'est avec Adolf Kussmaul[1], William T. Preyer[2] ou encore Charles Darwin[3] que la psychologie de l'enfant voit le jour : les chercheurs commencent à s'intéresser au développement propre à cet « adulte miniature ».

C'est au XXème siècle que va émerger la pensée d'un des principaux chercheurs psychologues de l'enfant, Jean Piaget. Lors de ses recherches, Piaget met en avant le fait que, selon lui, la présence d'autrui et la collaboration entre pairs est nécessaire au développement de la pensée logique. En effet, d'après Piaget, il faut, d'une part, faire appel à l'activité de l'élève pour qu'il construise lui-même son savoir et puisse se développer au niveau cognitif, mais il faut aussi, d'autre part, apporter une dimension sociale passant par la présence d'un pair qui va exposer sa propre pensée. Cette dernière va venir se heurter à celle de l'individu en question. Se produit alors ce que Piaget va appeler le processus d'équilibration : forcé de se décentrer pour prendre en compte la perspective de l'autre, l'individu va réorganiser ses connaissances : il met en œuvre toute une série de déstructuration de ses connaissances actuelles, suivie d'une restructuration cognitive prenant en compte les différents points de vue.

Ainsi, selon le psychologue, le conflit cognitif est une étape absolument nécessaire de l'apprentissage car il permet la décentration de l'individu de son point de vue et de ses connaissances actuelles : il va assister à la confrontation entre ce qu'il croit et ce que le monde

[1] A. Kussmaul est un médecin et chercheur allemand qui a publié des observations expérimentales détaillées sur la psychologie de l'enfant

[2] W.T. Preyer a procédé à une observation systématique du développement de l'enfant, à partir du cas de son propre fils. Sa principale contribution est celle de la méthode.

[3] Charles Darwin est un naturaliste et paléontologue anglais dont les travaux sur l'évolution des espèces vivantes ont révolutionné la biologie avec son ouvrage L'Origine des espèces paru en 1859

lui dit. Cet effet déséquilibrant met en doute ses croyances et le pousse à en essayer de nouvelles.

Dans le même temps, un autre chercheur fait émerger une pensée importante dans l'histoire de la psychologie de l'enfant. En effet, Lev Vygotski, considéré comme le rival de Piaget, pense quant à lui qu'il existe une relation asymétrique entre l'enfant et l'adulte, plus avancé, mais que cette asymétrie est nécessaire. En effet, le conflit cognitif ne vient alors pas des pairs, mais de l'adulte. Ainsi, Vygotski met en avant l'importance de ce qu'il va appeler la Zone Proximale de Développement, qui est l'écart entre le niveau actuel de l'individu, ce qu'il sait donc faire seul, et ce qu'il pourra faire avec l'aide du plus compétent (de l'adulte ou d'un pair plus avancé). Dans la pensée de Vygotski, il est important de comprendre que l'enfant ne peut parcourir cette zone qu'avec l'aide du plus compétent que lui. Ainsi, cet adulte plus compétente le tire vers le haut, lui transmet la culture et les connaissances de la société, lui permet de passer de la dépendance à l'indépendance. Cependant, le chercheur précise bien que l'imitation de l'individu vis-à-vis de l'adulte aidant n'est pas purement mécanique, mais qu'il n'imite que ce qu'il peut, ce qu'il est cognitivement prêt à intégrer.

Ainsi, lorsque les recherches de Piaget tendent vers un paradigme qui consiste en une transmission de l'individu vers le social (chaque individu porte en lui quelque chose qu'il transmet aux autres, ce mélange des points de vue crée les connaissances de l'individu), celles de Vygotski défendent une transmission du social vers l'individu (le pair, souvent un adulte, plus compétent, transmet à son tour à l'individu plus jeune, moins mature cognitivement, le savoir social, qui lui avait été transmis lui-même auparavant).

A la suite de Piaget et Vygotski, Jerome Bruner, un psychologue américain, développe une nouvelle pensée considérée comme étant un compromis, un mélange entre les deux précédents courants. En effet, il considère que l'enfant a besoin non seulement d'observer l'adulte (le pair plus évolué cognitivement), mais qu'il doit également entrer en relation avec ses pairs et prendre une part active dans son éducation. Pour Bruner, l'enfant ne va donc pas « imiter » l'adulte, comme le propose Vygotski, mais va l'observer. Cette observation a sa forme propre, et doit se dérouler dans un contexte affectif stable, avec un étayage important de l'adulte, c'est-à-dire que celui-ci doit soutenir l'enfant et lui fournir les meilleures conditions possibles à son apprentissage. Pour appuyer ce point de vue, le psychologue Henri Wallon met lui aussi en avant l'importance de l'affectivité dans les apprentissages : la dimension sociale est primordiale et les actions mutuelles encouragent l'acquisition des compétences. Dans sa théorie, Bruner fixe

6 phases importantes à cet étayage, nécessaires aux apprentissages, qui sont en fait des comportements partant de l'adulte vers l'enfant :

1. *L'enrôlement* : il s'agit ici d'éveiller l'intérêt du sujet par rapport à la tâche : pour présenter une connaissance à l'enfant et éveiller son intérêt, il faut lui dire en quoi cette connaissance va lui permettre de s'adapter à son environnement.
2. *La réduction des degrés de liberté/simplification de la tâche* : il s'agit ici d'expliquer au sujet par où on commence pour simplifier la tâche et permettre à l'enfant d'apprendre par lui-même comment résoudre la tâche qui lui est donnée.
3. *Le maintien de l'orientation* : il s'agit ici de veiller à ce que l'enfant ne s'écarte pas du but.
4. *La signalisation des caractéristiques déterminantes* : il s'agit ici de détailler la procédure à effectuer, les différentes tâches à exécuter pour remplir la tâche finale donnée.
5. *Le contrôle de la frustration* : l'adulte doit veiller ici à ce que les difficultés rencontrées ne se transforment pas en échec, pour éviter à tout prix la démotivation de l'individu.
6. *La démonstration ou la présentation de modèles* : si l'enfant n'arrive toujours pas à réaliser la tâche qui lui est donnée, l'adulte peut alors lui montrer et lui expliquer toutes les étapes à réaliser pour ensuite le conduire vers la réussite de cette tâche.

Il semble que ce soit la pensée de Bruner, bâtie sur celles de Piaget et Vygotski, que les programmes tendent à faire suivre aux enseignants. En effet, les nouveaux programmes de 2018 encouragent les personnels enseignants à mettre en œuvre une méthode d'enseignement basée sur l'activité de l'élève et non pas sur sa passivité, autrement très présente en classe lors des cours magistraux. L'accent est mis aujourd'hui sur le travail coopératif et collaboratif des élèves entre eux, sous le regard bienveillant et accompagnateur de l'enseignant. Il semblerait que la mise au travail des élèves sous forme de groupes permette aujourd'hui aux élèves de mieux acquérir les compétences et connaissances promues par les programmes scolaires.

3.3. Définir les termes exacts : le groupe, l'équipe

Il est important de pouvoir comprendre au mieux les enjeux du travail de groupe. Pour cela, nous devons définir précisément de quoi il s'agit lorsque nous parlons du « groupe ».

D'après le dictionnaire Larousse, un groupe est un ensemble de choses, d'animaux ou de personnes, formant un tout et définis par une caractéristique commune. Selon Pierre De Visscher[4], le groupe est une unité composée d'un ensemble d'éléments inter-reliés, avec des interactions et une influence mutuelle interpersonnelles, des relations structurées avec des rôles et normes établis, avec interdépendance (c'est-à-dire qu'un évènement va affecter la totalité des membres). Les membres du groupe sont animés par la motivation et un sentiment d'appartenance au groupe, ainsi que par un but commun. Quelle différence pouvons-nous alors faire entre le groupe ou l'équipe ? Toujours selon le dictionnaire Larousse, l'équipe se définit comme un ensemble de personnes travaillant à une même tâche. C'est en ce sens que le groupe peut se différencier de l'équipe : le groupe est régi par une organisation spécifique, une répartition des rôles avec des normes établies par les membres eux-mêmes. Ces membres, reliés par des interactions interpersonnelles et un sentiment d'appartenance au groupe forment donc un tout uniforme, ce qui n'est pas nécessairement le cas de l'équipe : l'équipe se contente de rassembler un certain nombre d'unités pour réaliser une même tâche, sans forcément demander un sentiment d'appartenance à cette équipe ou d'interactions interpersonnelles. Selon De Visscher, le groupe possèderait alors un facteur affectif supplémentaire par rapport à l'équipe.

Cependant, selon Jean Proulx[5], l'équipe et le groupe sont deux termes employés indifféremment, l'idée étant qu'ils représentent tous les deux la réunion d'un ensemble d'individus (un nombre restreint cependant) dans l'idée de leur faire exécuter une tâche fondée sur la poursuite d'un but commun dans un contexte d'apprentissage. Mais il avance tout de même l'idée que le terme « équipe » possède généralement une connotation plutôt négative (du point de vue de la société) car on y associe naturellement l'idée de mise en compétition (une équipe affrontant une autre équipe). Ce n'est pas le concept qu'il souhaite mettre en avant dans une classe : il ne s'agit pas de mettre les élèves en compétition les uns contre les autres.

[4] De Visscher (2001a). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France.

[5] Le travail en équipe, presse de l'Université du Québec, PROULX, ABRAMI, 1999

3.4. Travail en groupe ou travail de groupe ?

Il parait nécessaire, pour bien définir le sujet, de faire la différence entre le travail de groupe en tant qu'activité participant complètement aux apprentissages des élèves et visant l'acquisition de compétences, et le travail en groupe en tant que modalité de travail, décidé par l'enseignant pour mener autrement les activités.

En effet, le travail individuel des élèves a beau être plus facile à mettre en place, plus rapide et plus habituel dans les classes que le travail en groupe, il présente certains inconvénients, notamment l'inconvénient majeur qu'on ne peut pas être sûr que tous les élèves aient vraiment compris la notion enseignée. De plus, le travail individuel limite grandement le développement des relations sociales des élèves puisque cela ne leur permet pas d'échanger entre eux. A partir de là, l'enseignant peut alors décider de faire travailler ses élèves en binômes ou en groupe (donc plus de deux élèves ensemble) : le travail en binôme permet à l'enseignant de se libérer et se concentrer davantage sur les élèves nécessitant le plus d'attention, puisque les binômes peuvent s'aider entre eux et échanger sans l'aide de l'adulte. Cette configuration du travail permet également de remédier au manque de socialisation des élèves puisque le travail en binômes nécessite forcément que les élèves soient en interaction autour de la tâche à accomplir. Cependant, certains inconvénients pour l'enseignant peuvent se dégager de cette organisation : elle nécessite une préparation plus importante de la part du professeur, et provoque forcément un niveau sonore plus élevé en classe.

Si le travail en binômes permet de faire émerger de nouvelles possibilités pour l'enseignant et les élèves, le travail en groupe le peut aussi : en effet, bien plus que pour le travail en binômes, la disposition de la classe en groupe permet à l'enseignant de déléguer aux élèves du groupe l'autorité et le savoir, qui est alors construit par communication entre les élèves. De plus, en cas d'incompréhension des consignes, les élèves peuvent s'adresser à leurs camarades de groupe et y réfléchir ensemble, sans forcément appeler à l'aide l'adulte. Cela permet aux enfants de gagner en autonomie, et facilite aussi le travail de l'enseignant.

Cependant, au même titre que le travail en individuel ou le travail en binômes, le travail en groupe présente des inconvénients certains pour l'enseignant : il peut nécessiter un temps de mise en place plus important pour les élèves, et peut donner lieu à la production d'un volume sonore plus élevé dans la classe. Il est donc nécessaire que l'enseignant assure un cadre fort pour éviter les éventuels débordements, même s'il doit tenter de déléguer aux élèves l'autorité.

Il doit également veiller à la gestion du temps, qui peut être plus difficile à cerner pour des élèves, et doit développer une méthode spécifique pour pouvoir évaluer les acquis de chacun des membres du groupe.

Le travail en groupe, tout comme le travail en binôme et le travail en individuel, présente des limites comme des avantages pour l'élève mais aussi pour l'enseignant. Il est donc important pour ce dernier de définir clairement les compétences qu'il cherche à développer chez ses élèves pour pouvoir y associer la modalité de travail la plus pertinente.

Le travail en groupe est donc plutôt une modalité de travail pensée du point de vue de l'enseignant, visant à faciliter la socialisation des élèves et l'apprentissage des règles du vivre-ensemble, et permettant à l'enseignant de se décharger d'une part de travail pour pouvoir se concentrer davantage sur les élèves nécessitant une plus grande attention. Le travail de groupe, quant à lui, a davantage pour but de développer chez les apprenants des compétences par le biais du travail collectif, de la concertation et de l'utilisation des ressources de chacun pour produire des compétences chez tous.

3.5. Le cœur du travail de groupe : coopération ou collaboration ?

La coopération et la collaboration sont deux actions qu'il s'agit de bien distinguer, même si les deux peuvent être au cœur du travail de groupe. Dans la coopération, tous les membres du groupe sont égaux dans la participation : les rôles (ou les différentes tâches à exécuter pour réaliser la tâche finale) sont répartis entre les participants, et ils fournissent tous le même travail, même s'ils ne possèdent pas les mêmes capacités. Tous les participants travaillent donc sur la même tâche, l'investissement de chacun est égal et chacun en retire le même bénéfice. Il s'agit de mettre tout le monde sur un pied d'égalité. Dans la collaboration, l'engagement est commun et il y a une coordination des efforts de chacun des membres dans le but de résoudre le problème ensemble. A ce moment, le travail n'est pas imposé par le rôle de tel ou tel membre du groupe, mais il est choisi. Contrairement à la coopération, qui met en jeu un projet imposé par le rôle de chacun dans la réalisation, tous les membres du groupe ne sont pas forcément investis au même point lors d'une collaboration.

Ainsi, dans la collaboration et dans la coopération, les élèves sont regroupés, ont un projet commun, mais l'organisation et les interactions intra-groupales ne sont pas les mêmes.

Le tableau suivant reprend les caractéristiques de la collaboration et de la coopération :

Critères distinctifs	Apprentissage coopératif	Apprentissage collaboratif
Echanges/interactions	Structurés (principe d'interdépendance)	Non structurés (partage, mise en commun des savoirs)
Contrôle de l'enseignant	Réel (observation des groupes)	Faible (autonomie des élèves)
Responsabilisation des élèves	Garantie par l'interdépendance	Incertaine (à la discrétion de chacun)
Equité entre élèves	Impossible (caractère hétérogène des groupes)	Improbable (organisation libre des groupes)
Rôles tenus par les élèves	Risque de spécialisation	Risque d'émiettement
Apprentissages visés	Savoirs fondamentaux liés aux différentes activités scolaires	Savoirs non fondamentaux : esprit critique, raisonnement, découverte collective
Public concerné	Elèves de l'enseignement primaire	Etudiants de l'enseignement universitaire
Objectif	Progrès scolaires escomptés	Réunir des élèves, les rapprocher
Origines	États-Unis	Angleterre

Issu de *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?,* p.65, Marie-France Payrat-Malaterre

Le travail coopératif, davantage recommandé à l'école primaire que le travail collaboratif, doit venir compléter l'instruction dispensée par l'enseignant et le travail individuel. Une classe ne peut donc pas être pensée uniquement en travail de groupe, entre pairs, mais doit aussi laisser parfois la place au travail individuel et à l'apport du savoir par l'enseignant.

3.6. La constitution des groupes : penser les diverses modalités en fonction de l'activité proposée

Pour garantir la meilleure acquisition des compétences possible, un travail préalable est à faire pour l'enseignant lors de sa préparation. En plus de préparer sa séquence (se familiariser lui-même avec les savoirs enseignés, préparer les activités visant l'acquisition des compétences,

préparer le matériel, ...), il doit penser à la manière dont il va organiser le groupe classe. Diverses modalités sont à prendre en compte : la taille des groupes, mais aussi leur forme (affinité ou non entre les membres, hétérogénéité ou homogénéité des capacités / savoir-faire des élèves), le type de tâche qui sera donnée aux élèves, la place que prendra l'enseignant lors de l'activité, ... tous ces paramètres sont à prendre en compte car ils ne visent pas les mêmes objectifs, et présentent chacun des avantages et des inconvénients selon l'activité proposée.

3.6.1. Les types de groupes : le tutorat, le groupe de hasard, le groupe de communication, le groupe de confrontation, le groupe de besoin et le groupe de projet

La question du type de groupes que va choisir de mettre en place l'enseignant se rapporte surtout au **profil des élèves** qui formeront le dit groupe. L'un des types de groupe possible est celui basé sur le **tutorat** : à ce moment, l'enseignant met alors ensemble deux élèves dont l'un présente plus de facilités, ou un avancement par rapport à l'autre élève dans un certain domaine de compétence. Le but est ici de **confier la supervision du travail de ce groupe à l'élève plus avancé**, qui peut alors aider ses pairs plus en difficulté en montrant, expliquant avec ses mots les procédures qu'il met en place et qui lui permettent de réaliser la tâche donnée. L'élève tutoré peut alors progresser grâce au guidage de son camarade, et l'élève tuteur peut ainsi acquérir de nouvelles compétences, autre qu'un savoir spécifique. En effet, le tutorat nécessite que l'élève tuteur soit capable de prendre du recul pour verbaliser les processus de résolution et ainsi expliciter les savoirs, les apprentissages à l'élève tutoré. Cela demande une **maturité cognitive** qui n'est pas forcément encore présente chez tous les élèves de l'école primaire.

Le tutorat est une forme de groupe spécifique, mais il existe d'autres formes de groupe : selon les activités proposées, le groupe peut être un **groupe de hasard** (les élèves sont assemblés sans réflexion spécifique), un **groupe de communication** (il s'agit ici de faire interagir les membres du groupe sur un sujet donné), un **groupe de confrontation** (composé de membres avec des opinions divergentes, ayant pour but de faire participer les membres à un débat dans le groupe), un **groupe de besoin** (ouvrant la question de l'hétérogénéité et de l'homogénéité dans le groupe, qui sera développée dans la partie 3.6.2.), et enfin un **groupe de projet** (les élèves ont un projet commun avec comme finalité l'élaboration d'un produit). Le groupe de projet nécessite une **permanence de la composition du groupe**, par opposition au groupe temporaire (qui rejoint le groupe de hasard). Selon Jean Proulx, le groupe permanent,

qui est composé des mêmes membres sur toute une session (sur une séquence entière par exemple), présente plusieurs avantages, notamment celui d'être un **gain de temps** lors de la mise en place puisque les membres se connaissent et n'ont donc pas besoin de se redécouvrir et se réhabituer les uns aux autres. Cela renforce de plus le sentiment de **sécurité affective** des membres, et les encourage à participer davantage aux activités. Cependant, dans une telle organisation, l'enseignant doit veiller à la composition des groupes pour éviter des débordements éventuels ou des conflits néfastes à la réalisation de la tâche.

Par opposition au groupe permanent, le **groupe temporaire** (ou groupe de hasard) est composé de membres qui ne travaillent ensemble que pour une activité donnée courte. Même si cette organisation nécessite une adaptation nouvelle aux membres du groupe à chaque mise en place, et donc peut limiter la sécurité affective des élèves les moins téméraires, le groupe temporaire permet tout de même de **profiter davantage des apports de toute la classe** (puisque les élèves peuvent profiter à chaque nouvelle activité des apports de nouveaux membres de la classe, il y a moins d'entre-soi), et permet également d'éviter les apports négatifs durables en cas de dysfonctionnement dans le groupe. La question du groupe permanent rejoint la question du groupe prédéfini par l'enseignant, ou groupe d'apprentissage, qui lui permet de mieux adapter la composition du groupe aux objectifs d'apprentissage.

Le type de groupe est donc **à penser pour l'enseignant avant le lancement de l'activité**, car certains peuvent convenir pour des activités courtes, et d'autres seront plus pertinents pour la mise en œuvre de projets sur un plus long terme.

3.6.2. La forme des groupes : les groupes homogènes et hétérogènes

Le type de groupe n'est pas le seul paramètre à prendre en compte pour espérer le meilleur déroulement possible de l'activité. En effet, l'un des paramètres les plus difficiles à prendre en compte dans une classe est l'hétérogénéité ou l'homogénéité du niveau des élèves. Ainsi, l'enseignant peut décider de former des groupes de travail homogènes ou hétérogènes selon le type d'apprentissage ou d'activité visé.

Le **groupe homogène** est composé de membres ayant des **caractéristiques communes** (par exemple, avec les mêmes difficultés dans un domaine donné, ou au contraire avec les mêmes facilités). Selon Proulx, dans un groupe homogène, les **affinités personnelles** comptent

beaucoup puisque très souvent les membres se regroupent par **identification** : les élèves vont avoir tendance à se rapprocher des élèves ayant les mêmes caractéristiques qu'eux et à créer des affinités avec des élèves leur ressemblant. Il explique également que très souvent, lorsque l'enseignant laisse les élèves former eux-mêmes leurs groupes, ils constituent des groupes relativement homogènes. Groupes homogènes et groupes non définis peuvent alors se rejoindre. De ce fait, l'un des avantages du groupe homogène est de garantir à ses membres un **confort affectif**, et une motivation accrue qui donnera un résultat plus efficace du travail du groupe. Les affinités entre membres permettent aussi une **mise au travail plus rapide** puisqu'il y a moins besoin d'un temps d'adaptation et de découverte entre les membres. Cependant, ce paramètre est à double tranchant puisqu'une grande affinité entre les membres peut alors conduire à une **moindre productivité** et davantage de **comportements indisciplinés**, d'autant plus si le manque de motivation et les bavardages sont les caractéristiques communes aux membres formant le groupe homogène. Par ailleurs, des groupes homogènes formés spontanément par les élèves eux-mêmes peuvent conduire au risque d'obtenir des **équipes inégales**, ou de laisser des élèves seuls, sans groupe, par manque d'affinité.

Ainsi, l'enseignant peut recourir aux groupes homogènes du moment qu'il veille à les **former lui-même au préalable** et en connaissant ses élèves, pour séparer les éléments qui pourraient s'avérer perturbateurs si regroupés.

A l'inverse des groupes homogènes, on trouve les **groupes hétérogènes**, qui sont composés de membres avec des **caractéristiques différentes et diversifiées**. Ces regroupements sont souvent **choisis par l'enseignant**, ou accidentels, puisque les élèves n'iraient pas eux-mêmes spontanément vers des individus auxquels ils s'identifieraient moins. A l'inverse des groupes homogènes, les groupes hétérogènes permettent de **faire profiter toute la classe de l'ensemble des ressources des élèves**, et augmentent donc l'efficacité du groupe si la tâche à exécuter demande des compétences multiples, qui ne sont peut-être pas maîtrisées par chaque individu, mais par certains, et qui, par **addition des compétences de chacun**, permettent d'atteindre le but fixé par l'activité. Les groupes hétérogènes limitent également le risque de laisser des élèves de côté, puisque l'enseignant forme lui-même les groupes en y plaçant la totalité de l'effectif de la classe. Cependant, comme bien souvent lorsque le groupe n'est pas basé sur les affinités, le **temps d'adaptation** des membres entre eux peut retarder la mise au travail sur l'activité, et le risque est plus élevé de voir éclater des **conflits** nocifs au travail de coopération du groupe.

La forme du groupe est donc à penser pour l'enseignant selon l'activité qu'il veut proposer à ses élèves : une activité de recherche sera peut-être plus adaptée à un groupe hétérogène, qui pourra compter sur la mise en commun des différentes compétences des élèves pour arriver à la résolution, tandis qu'un projet coopératif sera peut-être plus adapté à un groupe homogène, dont les affinités entre les membres rendront le travail plus fluide et productif.

3.6.3. La taille des groupes : le groupe nombreux et le groupe restreint

Penser le groupe du point de vue de sa composition interne ne suffit pas. En effet, l'enseignant doit aussi se questionner sur la **taille** qu'il donnera aux différents groupes. Proulx définit deux types de groupes : le groupe nombreux et le groupe restreint. Selon lui, le **groupe nombreux** est composé de **6 membres ou plus**, sans préciser de nombre maximal. Cependant, il évoque tout de même le fait que pour profiter au maximum des apports de chaque membre dans l'enrichissement des apprentissages, il vaut mieux ne pas dépasser 9 membres, ou bien les ressources de chacun ne pourront pas être exploitées au mieux. Il y a également un risque de gêne pour certains membres, et donc un désintéressement de l'activité. Proulx développe aussi le fait que le groupe nombreux permet de **limiter la présence d'un membre se positionnant comme chef de groupe**, et exerçant sur les autres un leadership trop présent car plusieurs personnalités dominantes peuvent se dégager dans le grand groupe. D'autre part, un grand nombre de membres dans un groupe permet de développer davantage de **comportements solidaires intra-groupe**, entrainant une plus grande efficacité dans les comportements compétitifs puisque le sentiment d'appartenance à un groupe d'individus suffisamment nombreux permet d'entrapercevoir plus facilement la victoire. Cependant, un groupe conséquent dans sa taille présente aussi des inconvénients certains : la présence de beaucoup d'individus peut permettre plus aisément les **disgressions**, la **passivité** et l'**anonymat** pour certains. De plus, le **temps de mise au travail** est plus long, et la production de produits finis est plus compliquée à obtenir.

De ce fait, Proulx propose alors le **groupe restreint**, composé selon lui de **2 à 5 membres**, en évitant les trios, qui risquent de voir émerger une coalition interne menant au 2 contre 1. Même si le risque de voir émerger un **leadership** dominant est fréquent, et que le groupe restreint ne laisse pas réellement la place au débat du fait de **l'unanimité des points de vue** trop rapidement atteinte, Proulx précise tout de même que ces groupes, en général,

permettent de limiter le temps d'adaptation et donc de conduire à une **mise au travail plus rapide** pour le groupe, et limite aussi les comportements parasitaires, pour arriver plus facilement à la réalisation d'un produit fini.

L'enseignant ne va donc pas former ses groupes de la même manière selon le projet en cours et le but visé. Généralement, les groupes nombreux sont privilégiés lorsque l'on cherche à faire entrer en compétition, en affrontement, deux équipes. Les groupes restreints seront à privilégier en classe, pour limiter le sentiment de compétition qui peut nuire aux apprentissages.

Marie-France Payrat-Malaterre développe quant à elle les avantages et inconvénients qui peuvent émerger selon les différents groupes qui peuvent être compris comme groupes restreints selon Proulx. Le tableau suivant reprend les avantages et les inconvénients du travail en individuel face à ceux du travail en binômes ou en groupes plus nombreux :

	Avantages	Inconvénients
Travail individuel	● Pas de contradiction ● Pas de conflit ● Davantage de temps	● Pas d'interaction ● Pas d'échange ● Pas d'aide ● Permet la passivité
Travail en binômes	● Des interactions possibles ● Des échanges possibles	● Peu d'oppositions ● Peu de contradictions ● Permet la passivité
Travail à plus de 2	● Beaucoup d'interactions possibles ● Confrontation des points de vue possible	● Accentue le regard de l'autre sur soi ● Peu générer une déviance vers autre chose que la tâche ● Permet la passivité

Issu de *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?,* p.17, Marie-France Payrat-Malaterre

Pour Marie-France Payrat-Malaterre, le travail de groupe est une alternative au cours magistral, nécessaire pour que l'élève puisse acquérir efficacement les compétences, savoirs et savoir-faire qui lui sont enseignés à l'école.

Selon elle, et rejoignant la postulat de Piaget (3.2.), le travail de groupe a donc un effet facilitateur car la présence des pairs et la confrontation de leurs idées avec celles de l'élève lui permet d'ajuster sa pensée et de développer de nouvelles compétences.

3.6.4. Quelle(s) discipline(s) choisir ?

Le travail de groupe peut être exploité dans **toutes les disciplines**. Jean Proulx différencie tout de même le groupe intra-muros et le groupe extra-muros. A l'école primaire, seul le groupe intra-muros est utilisé, puisqu'il s'agit de ne faire travailler les élèves en groupe qu'en classe, uniquement durant les heures de cours. Le groupe extra-muros est davantage exploité dans l'enseignement supérieur puisque le plus gros du travail de groupe a lieu en dehors des heures de cours, et même en dehors de la classe.

3.6.5. Le type de tâche donnée

Selon Marie-France Payrat-Malaterre, le travail de groupe peut être mis en place pour **tout type d'activité**, que ce soit la découverte d'une nouvelle notion, l'acquisition d'un savoir ou même la mise en œuvre dans une nouvelle situation d'une connaissance déjà acquise. L'enseignant peut donc proposer un travail sur une lecture, un écrit à commenter ou à produire, il peut demander de répondre à des questions portant sur un texte, ... ou bien une dictée faite au préalable en individuel, puis comparée et discutée en groupe.

3.6.6. La place de l'enseignant

Ce n'est pas parce que l'enseignant doit **déléguer l'autorité et l'organisation du travail aux membres du groupe** qu'il s'efface complètement et laisse les élèves se débrouiller seuls. L'enseignant a toujours sa place dans la classe, et doit servir à **garantir la bonne marche du travail** pour le groupe et assurer un climat de classe propice aux apprentissages. Bien qu'en retrait, l'enseignant garde un rôle primordial : il a pour principales tâches d'**observer ses élèves**, leur manière de fonctionner et de travailler ensemble, mais aussi les solliciter et les forcer à participer lorsque cela s'avère nécessaire, ou bien réguler les échanges dans le groupe. Il doit

aussi réussir à déléguer progressivement les responsabilités aux membres du groupe pour rendre les élèves les plus autonomes possible.

Lors de la mise au travail de groupe, les **consignes** que donne l'enseignant doivent être **claires et simples** : il s'agit de demander aux élèves de travailler ensemble, de discuter, argumenter, expliquer et rendre un travail en commun, qui doit obtenir l'accord de tous les membres sur le contenu avant d'être rendu, et mobilisant la participation de tous les membres du groupe. Il est important d'insister sur le fait qu'aucun membre du groupe n'a l'ascendant sur les autres et que tous les membres doivent décider ensemble de ce qui sera noté sur la feuille réponse. Si un leader se dégage quand même du groupe, il faut veiller à ce qu'il ne monopolise pas la tâche. Si, en revanche, le leader prend l'ascendant sur le reste du groupe, l'enseignant peut alors décider d'**intervenir pour dissoudre le groupe** et en former un nouveau. Les membres doivent s'efforcer de fixer ensemble les rôles de chacun dans le groupe, mais si les élèves sont trop jeunes ou trop peu expérimentés pour y arriver, l'enseignant peut alors les aider en définissant lui-même les rôles des différents membres au sein du groupe, en nommant notamment un secrétaire qui a la charge d'écrire les réponses du groupe, et parfois même un régulateur qui aura pour charge de distribuer la parole dans le groupe.

L'enseignant peut choisir de demander aux élèves de rendre chacun une feuille sur laquelle ils écrivent leurs réponses, ou bien de rendre une feuille par groupe. Ce dernier choix est souvent privilégié puisqu'il incite ainsi les élèves à se concentrer et échanger davantage, à confronter les points de vue pour se mettre tous d'accord sur une seule réponse. Ce fonctionnement permet d'autant plus de créer du lien social entre les membres du groupe. Lors de sa préparation, et pour obtenir un maximum de participation dans le groupe, l'enseignant doit veiller à ne pas donner un exercice trop simple pour les élèves ni trop compliqué, pour ne pas risquer la démotivation des membres. Ce paramètre rejoint la pensée de Vygotski au sujet de la Zone Proximale de Développement (3.2.) : ce que l'on cherche à faire émerger chez l'élève ne doit pas être trop éloigné de ses capacités actuelles (donc pas au-delà de la ZPD), mais doit tout de même le pousser à aller voir plus loin que ce dont il est actuellement capable.

4. Partie pratique

4.1. Problématisation

L'enseignement scolaire tel qu'il existe aujourd'hui est sans cesse au cœur des réflexions, à la fois du gouvernement, mais également des personnels enseignants. Volonté est faite d'encourager les pédagogies nouvelles, avec toujours en tête le désir de faire de l'école de la République l'endroit, le levier de lutte contre l'échec scolaire et le décrochage.

De ce fait, il m'a directement sauté aux yeux lors de ma prise de poste dans l'Education Nationale que le travail de groupe pouvait être un des leviers permettant une motivation à travailler pour les élèves et une mise en œuvre de l'entraide. Par ma propre scolarité, j'ai pu me rendre compte que le travail de groupe encourage les individus à s'impliquer dans les apprentissages. J'ai donc décidé de mettre en œuvre du mieux possible cette organisation dans ma classe. Cependant, je remarquais mes propres difficultés à mettre correctement en œuvre le travail de groupe, et les réticences de certains de mes élèves à travailler ensemble : les plus avancés ont tendance à ne pas vouloir attendre les autres, trouvant laborieux de les aider et leur expliquer leurs démarches et processus de résolution, et provoquant d'autant plus la passivité et le décrochage des plus en difficultés.

Il m'a alors semblé bénéfique de m'interroger sur le travail de groupe, ses avantages et sa mise en œuvre la plus bénéfique. Je me suis donc interrogée sur **la manière de penser le travail de groupes pour permettre l'acquisition des compétences dans une classe de CE1**. De par les événements s'étant produits durant cette année scolaire et le confinement dans lequel a été plongé le pays depuis plusieurs semaines, il ne m'a pas été possible de mettre en œuvre dans ma classe les observations et expériences nécessaires à une étude de cette problématique. Cependant, en m'appuyant sur mes lectures, je proposerai une analyse réflexive sur la mise en place du travail de groupe réalisé en classe durant les périodes précédentes, et d'élaborer une possible remédiation aux difficultés rencontrées.

4.2. Présentation du terrain

Durant cette année de formation, j'ai eu la chance d'enseigner dans une classe de CE1 d'une école du 19^{e} arrondissement de Paris. Généralement, les écoles de ce secteur sont vues

comme occupées par un public issu des CSP relatives à la classe sociale inférieure, mais il s'est avéré que l'école, et plus généralement la circonscription dans laquelle j'enseigne, est une école avec un public issu des CSP plutôt favorisées. Les élèves de ma classe ont donc en somme un niveau assez bon et peu de grosses difficultés. Cependant, même si le niveau de la classe est globalement homogène, quelques élèves présentaient des difficultés non négligeables à leur arrivée en CE1 : 3 ou 4 élèves avaient de grosses lacunes en lecture et en numération, rendant l'avancée des apprentissages plus compliquée.

D'autre part, l'école, qui est composée de 11 classes, compte une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (Ulis) qui réunit les élèves à besoins particuliers avec de grosses difficultés d'apprentissages liées à un handicap. Ces élèves sont inclus durant certains temps dans les autres classes, et j'accueille donc 2 élèves d'Ulis pour l'enseignement des disciplines de Questionner le monde, Education Physique et Sportive, Arts-Plastiques et Musique. Ces deux élèves sont presque toujours accompagnés d'une AVS durant les cours de Questionner le monde.

4.3. Méthodologie : le protocole qui aurait été mis en place

Cet écrit réflexif, portant donc sur la manière pour l'enseignant de penser le travail de groupe pour viser l'acquisition des compétences chez des élèves de CE1, devait à l'origine s'appuyer sur plusieurs observations. Les premières, réalisées avant la mise en place d'un protocole d'expérimentation en classe, devaient rendre compte globalement des modalités du travail de groupe en classe, des avantages repérés et des difficultés rencontrées. Dans un second temps, à la suite des lectures scientifiques effectuées et reprises dans la première partie de ce document, un protocole d'expérimentation serait mis en place en période 5 en classe.

Pour cela, et afin de recueillir un maximum de données sur le travail de groupe dans ma classe, j'ai commencé à construire divers outils me permettant un relevé fiable. Pour commencer, afin d'enrôler les élèves dans le travail de groupe et les faire s'impliquer le plus possible, il me semblait nécessaire de trouver un moyen ludique de les intéresser. Pour cela, j'ai décidé de mettre en place en premier lieu des rôles dans les groupes : jusqu'ici, les rôles dans le groupe se résumaient à « un élève scripteur » et « un élève rapporteur ». Les élèves avaient tendance à vouloir se battre pour pouvoir tenir ces rôles, et c'était trop souvent les mêmes qui les remportaient. De ce fait, pour limiter d'une part les conflits dans les groupes, mais également

pour impliquer chaque membre du groupe dans le travail, j'ai décidé de créer 4 rôles. Ainsi, pour tous les travaux de groupes restreints, tous les élèves pourraient avoir un rôle. Ainsi, les 4 rôles présents dans chaque groupe seraient les suivants :

- L'écrivain, qui devrait noter les réponses du groupe et veiller à la propreté du travail rendu ;
- Le gardien du temps et du silence, qui doit surveiller l'heure pour le groupe et vérifier ainsi que l'ensemble du travail soit effectué dans le temps imparti par l'enseignant, mais également veiller à ce que le volume sonore reste correct ;
- Le journaliste, qui rapporte oralement à la classe le travail du groupe ;
- Le chef d'orchestre, qui veille au respect des consignes et à ce que chaque membre du groupe prenne la parole.

Afin de pousser au plus possible l'illusion de ces rôles et de m'assurer que les élèves aient réellement envie de s'impliquer dans le travail de groupe, j'ai réalisé des badges pour chacun des rôles, et pour chacun des groupes. Ainsi, ces badges, attachables au t-shirt des élèves, ont pour but d'amener les élèves à se mettre réellement dans la peau de celui qu'ils représentent et de veiller à accomplir leurs tâches (voir annexe 1).

D'autre part, j'avais également créé des tableaux d'observation des groupes me permettant d'observer le travail de groupe et d'évaluer mes élèves (voir annexe 2).

Les observations faites à la suite de la mise en place de ce protocole seraient ensuite comparées aux observations faites en première partie d'année. Les résultats pourraient ainsi nous amener à tirer des conclusions quant aux principaux points à penser lors de la mise en place du travail de groupe dans une classe de CE1.

Cependant, du fait des événements actuels, la fermeture de toutes les écoles de France n'a pas permis la mise en place des outils et de la seconde partie du protocole d'expérimentation, à savoir les paramètres du travail de groupe prenant en compte les apports des chercheurs. De ce fait, nous nous efforcerons de détailler les observations faites sur le travail de groupe réalisé avant lecture, puis de développer les ajustements qui auraient été apportés à ce travail. Nous analyserons la manière dont le changement de modalités de travail peut engendrer l'acquisition de nouvelles compétences chez les élèves.

4.4. Etude de moments en classe : le travail de groupe

4.4.1. Le travail en groupe nombreux dans une séquence de langue vivante étrangère

Lors de la période 2, au mois de novembre, j'ai décidé de commencer avec mes élèves une nouvelle séquence d'anglais. En effet, à la rentrée des classes en septembre, nous avions revu ensemble quelques notions étudiées en CP : les nombres jusqu'à 10, les couleurs, savoir se présenter (donner son nom et dire comment on se sent). Pour commencer cette nouvelle période, il m'a paru intéressant d'aborder l'étude d'un album très connu du monde anglosaxon : Please Mister Panda (voir annexe 3). Cet album, écrit par Steve Antony et publié en 2014, est un album de jeunesse racontant l'histoire d'un panda grognon qui rencontre successivement plusieurs animaux et leur propose un donut. Tous lui répondent qu'ils veulent tel ou tel donut (en les nommant par leur couleur), mais le panda refuse chaque fois de les leur donner. Finalement, il rencontre un petit lémurien qui lui demande avec toutes les formules de politesse de rigueur un donut. Le panda lui donne alors tous ses beignets. Cet album, en plus d'être visuellement attrayant grâce à ses couleurs et ses dessins humoristiques, m'a permis de revoir avec les élèves les couleurs, mais également d'aborder les notions de politesse « please », « hello », « can I have... ». Nous avons également pu commencer à aborder les animaux avec le vocabulaire nécessaire à désigner les protagonistes.

Le projet autour de cet album n'était pas uniquement le simple travail de vocabulaire. J'ai proposé aux élèves de nous lancer dans un projet visant à rejouer eux-mêmes l'histoire entière, en groupe, en anglais bien entendu, pour pouvoir ensuite nous produire devant l'autre classe de CE1 de l'école. Au début dubitatifs par le fait de devoir entièrement jouer la pièce en anglais, ils ont vite été très investis dans le projet.

Pour mener à bien ce travail, sachant qu'il y a 6 personnages dans le livre mais que je ne voulais pas démultiplier le nombre de groupes pour éviter un effet trop répétitif lors des représentations, j'ai décidé de diviser ma classe en deux grands groupes : un groupe de 10 élèves, et un second groupe de 11 élèves. Dans chaque groupe, des personnages inexistants dans le livre de Antony seraient inventés par les élèves n'ayant pas de rôle. Pour cette séquence, il était donc question de groupes de hasard puisque j'ai laissé les élèves composer leurs groupes comme ils le souhaitaient. Il s'est avéré, sans grande surprise, que la parité dans les groupes était presque absente : les garçons se sont globalement regroupés entre eux d'un côté, et les

filles de l'autre. J'ai préféré les laisser ainsi, sans les forcer à se mélanger, car je préférais avoir des groupes dans lesquels chacun pourrait se sentir à l'aise pour communiquer sans crainte et s'investir davantage. Durant les séances d'anglais, la classe était donc coupée en deux, chaque groupe s'entrainant dans son coin à apprendre les répliques de chaque personnage, et à s'entrainer au jeu d'acteur l'accompagnant, en autonomie mais toujours sous le regard et les conseils de l'AVS ou de l'enseignante.

L'une des principales difficultés observées durant les séances d'entraînement était provoquée par la taille des groupes : en effet, l'histoire ne met en scène que deux personnages en même temps à chaque fois, et il était compliqué pour les élèves de rester concentrés entre eux et impliqués lorsque ce n'était pas à leur personnage d'entrer en scène, malgré les consignes leur enjoignant d'observer les autres pour les aider. Dans ces groupes nombreux, la concentration était donc difficile à obtenir pour tous. D'après Proulx, le groupe nombreux ne doit pas excéder 9 membres, ou les capacités de chacun ne peuvent pas être exploitées à leur maximum.

En outre, le deuxième point à améliorer absolument concerne le temps mis à aboutir au projet final : la représentation. En effet, cette séquence s'est étalée sur un temps bien plus long que ce que j'avais prévu initialement. Je pensais que ma période de 3 semaines en classe avant de la redonner à mon binôme serait suffisante, mais il s'est avéré que les difficultés de concentration m'ont amenée à reprendre le projet lors de la période 3. A ce sujet, Proulx fait très justement remarquer que cet effet n'est pas tellement surprenant : en effet, dans les groupes nombreux, le temps de mise au travail est plus important que dans les groupes restreints. La mise au travail des groupes à chaque séance d'anglais était donc assez laborieuse, et c'est un point qui me pousse à repenser la taille des groupes en cas d'un éventuel réinvestissement de cette séquence à l'avenir.

D'autre part, un autre point peut expliquer le manque de concentration des élèves durant cette séquence d'anglais : en effet, les élèves ayant formé les groupes par choix, ils se sont rassemblés en fonction de leurs affinités. Bien que cette configuration permette d'instaurer dans le groupe un sentiment de sécurité affective pour les élèves et soit un avantage notamment pour les élèves les plus en retrait habituellement, ceci a également pour conséquence de faire émerger plus facilement la passivité et les comportements indisciplinés : bavardages, jeux durant le temps de travail, volume sonore trop élevé, ...

Remédiation

Si je devais réinvestir cette séquence à l'avenir, je pense que je me dirigerai vers des groupes toujours nombreux, premièrement du fait du nombre de personnages présents dans l'histoire, mais également parce que d'après l'analyse des avantages et inconvénients du travail de groupe de Marie-France Payrat-Malaterre (3.6.3.), le travail en groupes nombreux (c'est-à-dire à plus de 2 individus) permet une interaction plus présente et une confrontation intéressante des points de vue pour mener à l'émergence des compétences. Il est vrai que, durant les séances d'entraînement en classe, j'ai pu remarquer que les élèves d'un même groupe n'hésitaient pas à « conseiller », « coacher » les acteurs en leur donnant des idées de gestes permettant d'améliorer leur jeu d'acteur. Cependant, toujours d'après mes observations et l'analyse des inconvénients du travail de groupe par Marie-France Payrat-Malaterre, je ne regrouperai pas mes élèves en groupes si nombreux, mais davantage en 3 groupes de 7 élèves environ. En effet, le nombre de 7 permet un travail toujours intéressant autour des différents protagonistes de l'album, mais permettrait également de limiter l'émergence des inconvénients du groupe nombreux : moins de comportements parasitaires (bavardages, chahuts, ...), moins de déviance vers autre chose que la tâche, moins de passivité du reste du groupe. De plus, des groupes de 7 élèves maximum permettraient une mise au travail plus rapide. Cette organisation permettrait donc de limiter ces comportements tout en maintenant le sentiment de sécurité affective par une composition des groupes toujours décidée par les élèves eux-mêmes.

Dans l'éventualité où cette séquence serait reconduite à l'avenir, et avec cette modification dans la composition des groupes, il pourrait être intéressant de donner une histoire différente à chaque groupe pour éviter le côté trop répétitif lors des répétitions et de la représentation finale. A ce sujet, il existe plusieurs autres livres de la collection « Mister Panda » : il pourrait donc être intéressant d'utiliser Please Mister Panda, Thank you Mister Panda, Goodnight Mister Panda, Mister Panda's Feelings,... Tous ces albums, en plus de permettre des apprentissages en langue vivante et une ouverture sur la culture anglo-saxonne, sont également un moyen d'aborder des sujets d'EMC (la politesse, les sentiments, prendre soin de soi, ...).

En conclusion, cette séquence d'anglais s'est révélée très intéressante à mener en classe car, en plus de l'acquisition du vocabulaire et de l'ouverture culturelle qu'elle a permises, c'était une opportunité de mettre en place en classe un projet moins « scolaire », visant à permettre aux élèves de se produire devant leurs pairs. Certaines difficultés ont été rencontrées, notamment le temps souvent trop long de mise au travail, les comportements indisciplinés dans

le groupe et le manque de concentration des élèves. Les groupes, trop nombreux, se composaient d'une dizaine d'élèves. Suivant les observations des chercheurs, et d'après mes lectures, il me semble à présent plus pertinent pour un éventuel renouvellement de cette séquence à l'avenir, et à mesure du possible, de limiter la taille des groupes à 7 élèves environ, afin d'influencer sur les comportements parasitaires qui apparaissent dans le groupe et empêchent la bonne marche du travail de groupe. En revanche, le maintien des groupes de hasard me paraît être un paramètre à effets plutôt positifs puisqu'il permet l'instauration d'un sentiment de sécurité affective dans le groupe, nécessaire pour ce genre de projet demandant aux élèves de s'exposer aux autres.

4.4.2. Le travail en individuel dans l'apprentissage de l'orthographe

Tout au long de l'année, il a été décidé avec mon binôme que nous enseignerions l'orthographe à nos élèves en suivant une méthodologie stricte : le mardi, nous leur distribuons une fiche disponible sur le site boutdegomme.fr reprenant le « son de la semaine » et divers mots pour travailler les différentes graphies du phonème (voir annexe 4). Nous les lisons tous ensemble, puis l'enseignant demande aux élèves, en individuel et sur l'ardoise, d'inventer une phrase reprenant au moins trois mots de la fiche. Ces phrases peuvent en contenir davantage, et peuvent aussi contenir des mots qui ne sont pas sur la fiche de la semaine. Durant ce temps d'écriture, l'enseignant circule dans les rangs pour lire les productions des élèves et les aider à corriger leurs fautes d'orthographe. Après ce temps en individuel, les élèves peuvent lire leur phrase à la classe. A la fin de la séance, une liste reprenant 10 mots de la fiche, choisis par l'enseignant, est distribuée à la classe (voir annexe 5). Ces mots sont à apprendre pour le jeudi.

Le jeudi, une nouvelle séance d'orthographe à lieu : l'enseignant envoie 10 élèves au tableau, qui doivent écrire chacun un mot de la liste qui était à apprendre pour ce jour, puis une correction collective a lieu à l'oral : si des erreurs sont repérées par la classe, elles sont corrigées directement au tableau. L'enseignant distribue ensuite une nouvelle feuille sur laquelle se trouvent trois phrases : chaque phrase est un peu plus longue que la précédente, et elles sont composées des 10 mots déjà appris par les élèves. Lorsqu'ils reçoivent leur feuille, les élèves, toujours en individuel, choisissent celle qu'ils désirent apprendre, puis y fluorisent à l'aide de leur surligneur les principales difficultés qui peuvent se poser à eux (lettres muettes, doubles

consonnes, pluriel des noms, ...) (voir annexe 5). Cette phrase est à apprendre pour le lundi suivant.

Le lundi, une séance de dictée a lieu : les trois phrases sont rappelées à l'oral par des élèves volontaires, les principales difficultés des phrases peuvent également être rappelées, puis les élèves écrivent dans leur cahier du jour la phrase qu'ils ont choisi d'apprendre. Pour ce qui est de la correction, un échange de cahier avec le voisin est fait, et chaque élève, à l'aide de la leçon, corrige le cahier de son camarade en respectant des règles de correction établies (interdiction de barrer l'écrit de l'auteur, mais on réécrit en vert et en entier le mot corrigé sous le mot erroné). Le lendemain, le mardi, nous voyons un nouveau graphème ou phonème.

Cette méthode d'apprentissage de l'orthographe a évolué au cours de l'année puisqu'au début, mon binôme et moi avions fait le choix de ne donner que des mots ou groupes nominaux à apprendre aux élèves, avec peu d'entraînement en classe. En milieu d'année, et sous les conseils de notre maître-formatrice, nous avons fait évolué les modalités de travail en donnant à présent des phrases entières à apprendre. De la même manière, la correction a évolué puisqu'en début d'année, la correction était faite par l'enseignant, pas forcément le jour même, tandis qu'elle est à présent faite par les élèves eux-mêmes et immédiatement après la dictée.

L'un des principaux inconvénients que j'ai pu remarquer en début d'année avec cette pratique était le fait que pour certains élèves, l'apprentissage des leçons à la maison ne se faisait pas. De ce fait, pour les élèves les plus en difficulté en général, les dictées se trouvaient très souvent complètement échouées : l'orthographe des mots n'était pas automatisée. De ce fait, l'évolution de la méthode avait avant tout pour but de permettre aux élèves de s'exercer davantage en classe à écrire et lire les mots, à identifier les difficultés et à tenter d'y remédier.

Par ailleurs, il était parfois assez difficile de mobiliser les élèves : lors de la phase de création des phrases sur l'ardoise, certains n'écrivaient rien, soit par manque de motivation face à la tâche, soit par manque de confiance en soi et par défaitisme : « je n'y arrive pas, je ne sais pas écrire ». A contrario, certains élèves écrivaient trois ou quatre phrases, mais en refaisant sans cesse les mêmes erreurs d'une semaine à l'autre, sur des notions travaillées collectivement (par exemple pour la marque du pluriel à la fin des noms).

Au regard du tableau de Marie-France Payrat-Malaterre reprenant les avantages et inconvénients du travail en individuel, on peut en effet remarquer que cette modalité de travail offre effectivement la possibilité aux élèves de travailler sans conflit, puisqu'aucun camarade, aucune pensée contraire ne vient bousculer la pensée de l'élève, et qu'il peut en effet profiter

de plus de temps pour réaliser sa tâche, d'où le fait que certains élèves aient pu écrire trois phrases lorsque d'autres en écrivaient à peine une.

Cependant, les inconvénients du travail en individuel relevés par Payrat-Malaterre ont également pu être remarqués en classe : le travail en individuel ne permet pas aux élèves d'échanger, ce qui peut expliquer le réinvestissement des mêmes erreurs sur le long terme : le fait de ne pas avoir d'interaction avec ses pairs au sujet de ce qui semble être établi comme vérité pour l'élève (à savoir une faute d'orthographe quelconque qui n'aura pas été bousculée et qu'aucun pair ne sera venu contredire) ne lui permet pas de se remettre en question et de remettre ce savoir en jeu. Comme le précise Piaget dans sa théorie, pour que l'enfant puisse construire son savoir et sa pensée, il est nécessaire que celle d'un pair vienne se heurter à la sienne et que cette interaction entre les deux fasse émerger une nouvelle pensée chez l'individu.

Dans l'apprentissage de l'orthographe, un élève qui est convaincu que « enfant » s'écrit « anfent » ne se remettra pas en question, à moins qu'un pair vienne le contredire et lui expliquer que « enfant » s'écrit bien de cette manière. Après cette confrontation, et avec validation de l'enseignant (comme il est vu par l'élève comme le détenteur du savoir, ce dernier aura moins tendance à remettre en question sa parole et acceptera qu'« enfant » s'écrit bien ainsi), on peut raisonnablement penser que l'élève bousculera, modifiera son système de pensée, et finira par intégrer la bonne orthographe du mot. Ce changement dans le système de pensée de l'élève se fait bien plus aisément, et même nécessairement, selon Piaget, grâce à la confrontation entre pairs. Cette confrontation se fait forcément plus facilement lors d'un travail de groupe qu'en individuel.

D'autre part, la réflexion collective engendrée par un travail de groupe pourrait remédier à la passivité remarquée chez certains élèves lors du travail individuel de création de phrases : dans un groupe restreint, le manque d'implication d'un membre est forcément plus remarqué et donc moins accepté par le reste du groupe, qui peut tenter de lutter contre cette passivité de leur collègue.

Remédiation

Il était prévu à l'origine, lors du retour en classe en période 4, de faire à nouveau évoluer la méthode d'apprentissage de l'orthographe en classe. En effet, j'avais dans l'idée de proposer aux élèves une nouvelle modalité d'apprentissage de l'orthographe autour de la dictée négociée,

modalité qui, je pense, pourrait permettre de palier aux difficultés rencontrées par certains élèves.

Le principe de la dictée négociée est que l'enseignant écrit au tableau ou dicte une phrase ou un court texte aux élèves, qui l'écrivent sur une feuille individuellement. Les élèves forment ensuite des groupes, et une comparaison est faite entre toutes les dictées du groupe. Le principe pour les membres du groupe est d'arriver à un accord sur la graphie des mots, en menant une réflexion sur le sens des phrases et en justifiant toujours auprès des pairs la graphie pensée correcte par le membre s'exprimant, dans le respect des règles grammaticales.

Ce type d'exercice, en plus de former les élèves à penser par le sens de la langue et des règles d'écriture et non pas par une automatisation de la graphie de tel ou tel mot, permet une mise en œuvre du travail de groupe. Comme expliqué précédemment, et suivant la pensée de Piaget, le système de pensée des élèves est bousculé par celui d'un pair, ce qui lui permet de former une nouvelle connaissance. Par exemple, si un élève écrit « des fleur blanche », lui dire simplement de rajouter un -s à la fin de « fleur » et « blanche » ne l'aidera pas à comprendre le sens de cet accord. Cependant, si un pair lui explique que le déterminant au pluriel « des » traduit le fait qu'il y a effectivement plusieurs fleurs, et que la lettre -s en fin de mot marque cette pluralité, l'élève comprend la nécessité de rajouter cette lettre muette. Si ce pair lui explique que « blanche » prend également un -s car c'est un adjectif venant donner une information sur le nom « fleurs » et qu'il s'accorde forcément en genre et en nombre, cela peut faire sens dans la tête de l'élève et il peut construire une nouvelle compétence autour des accords dans le groupe nominal. L'élève peut être plus réceptif aux explications de la part d'un pair plutôt que de la part de l'enseignant dans le sens où celui-ci sera peut-être plus compréhensible, plus à la portée de l'élève, et l'identification au pair sera plus forte que l'identification à l'adulte vu comme le détenteur du savoir.

Pour ce type de travail, et suivant les conclusions de Proulx (3.6.3.), un groupe restreint serait certainement la modalité de travail la plus efficace : en effet, un groupe composé de 4 élèves me semble être la composition permettant le plus de possibilités. Proulx précise bien d'éviter les trios pour ne pas voir émerger de coalition interne (2 élèves contre 1, celui-ci pouvant se sentir rejeté par les autres), mais qu'un groupe restreint de 4 ou 5 élèves permettrait une mise au travail rapide des groupes, évitant ainsi les comportements parasitaires ou la passivité qui a pu être remarquée lors du travail en individuel. De la même manière, Marie-France Payrat-Malaterre relève que dans le travail à plus de deux, les interactions sont bien plus présentes, et la confrontation des points de vue est possible, et même fréquente. A ce titre, pour

la mise en place d'une dictée négociée, le groupe de 4 élèves paraît être un bon compromis : les interactions entre pairs peuvent se faire, permettant la confrontation des systèmes de pensée, la modification des savoirs actuels et l'acquisition de nouvelles compétences, et le groupe peu nombreux ne laisse que peu de place à la passivité. Ainsi, à l'avenir, je tenterai de mettre en place une fois par semaine une séance d'orthographe autour d'une dictée négociée, donnée oralement puis travaillée en groupes de 4 élèves. Pour former ces groupes, je veillerai à réunir les élèves de manière hétérogène, le but étant que la confrontation des savoirs soit la plus présente possible. La mise en place de groupes hétérogènes sera également plus bénéfique pour chaque profil d'élève : les plus en difficultés pourront tirer profit et apprendre de leurs pairs, tandis que ces derniers pourront développer de nouvelles compétences sociales et une maturité supplémentaire nécessaire pour aider, formuler, expliquer les notions plus délicates à leurs pairs en difficulté.

4.4.3. Le travail à distance dans une séquence de sciences

Nous sommes confinés chez nous depuis le 17 mars 2020, et en déconfinement progressif depuis le 11 mai 2020. Bien que l'école ait progressivement réouvert, le travail à distance perdure pour la plupart des élèves, et les enseignants ont donc dû s'adapter et réinventer les méthodes d'enseignement. Avant de savoir que les écoles fermeraient, j'avais prévu de mener en classe en période 5 une nouvelle séquence de Questionner le monde sur le thème du vivant, et plus particulièrement sur les végétaux. Le projet avait pour but de faire observer par les élèves la germination d'une graine dans une boîte de CD, en prenant en compte les différents éléments nécessaires ou non à la pousse d'une plante (eau, terre, lumière, chaleur, ...).

Cependant, du fait des événements de ces derniers mois, j'ai décidé de revoir ma séquence et de l'adapter à distance. J'ai proposé une séquence en accéléré sur le vivant et les végétaux en trois séances : pour la première séance, j'ai proposé à mes élèves de ranger dans un tableau vivant/non-vivant diverses choses : un serpent, un champignon, une chaussure, un train, des pierre, etc. Je leur ai ensuite demandé, au vu de leur classement, la définition qu'ils pourraient donner du vivant. Enfin, je leur ai donné une leçon sur les critères du vivant à lire et à apprendre. L'objectif de cette première séance à distance était de comprendre ce qu'était le vivant, et qu'il existait 3 catégories d'êtres vivants : les humains, les animaux et les végétaux.

En deuxième séance, étant donné que nous étions en train d'étudier en lecture un livre sur le thème de la germination, j'ai décidé de reprendre une phrase du livre pour introduire la séance (voir annexe 6). Je leur ai proposé divers documents à lire et à observer, puis quelques questions portant sur ces documents. Enfin, je leur ai proposé une expérience à mener chez eux, reprenant celle que nous devions initialement réaliser ensemble en classe, et leur permettant d'observer en direct la germination d'une graine. L'objectif de cette séance était de comprendre comment germe une graine, et, à l'issue de l'expérience, de savoir de quoi a besoin une graine pour germer.

Enfin, en séance 3, j'ai proposé à mes élèves d'étudier les différents types de végétaux : les fleurs, les fruits et légumes et les arbres à feuilles caduques et à feuilles persistantes. En fin de séance, je leur ai proposé une autre expérience en rapport avec les arts plastiques : la création d'un herbier. De par le contexte compliqué, cette séquence rapide avait davantage pour but d'initier les élèves au thème du vivant que de réellement les mettre en position de chercheur pour acquérir les compétences liées à ce domaine d'enseignement.

Cependant, il pourrait être intéressant d'étudier les modalités de mise en place de cette séquence en classe en incluant le travail de groupe, en vue d'un possible réinvestissement ultérieur.

Réinvestissement en classe

Pour débuter cette séquence sur la germination, et n'ayant pas encore étudié le vivant, il parait nécessaire de prévoir une ou deux séances au début dont l'objectif serait de définir avec les élèves le vivant : qu'est-ce qui est vivant, qu'est-ce qui ne l'est pas ? La séquence pensée à l'origine devait débuter par une activité de groupe. L'enseignant aurait affiché au tableau des flashcards sur lesquelles figureraient diverses choses : des humains, des animaux, des végétaux, des minéraux, des objets, ... après avoir nommé chaque chose, l'enseignant demanderait aux élèves comment les classer. Une fois le classement vivant/non-vivant émergé, des groupes de 4 élèves seraient formés par l'enseignant pour assurer une hétérogénéité dans les profils des membres composant un groupe, avec pour consigne de se mettre d'accord et de définir ensemble ce qu'est un être vivant et les critères qu'il faut forcément trouver chez un être pour qu'il soit vivant. Comme précisé dans le tableau des avantages et inconvénients de Marie-France Payrat-Malaterre sur le travail de groupe, les groupes à plus de deux membres permettent une plus forte interaction avec une confrontation des points de vue. Cette interaction

est nécessaire dans ce type de tâche puisqu'elle permet l'émergence d'une pensée commune au groupe. De plus, selon Proulx, l'hétérogénéité du groupe permettra une confrontation plus accentuée des points de vue et une plus grande circulation des idées entre les membres. Cette configuration du travail semble donc être la plus profitable pour cette activité. En somme, l'idée est de créer des groupes de communication dans lesquels les membres pourraient interagir sur un sujet donné, à savoir la définition du vivant.

Je pense qu'il pourrait être intéressant de garder les mêmes groupes pour toute la suite de la séquence, et de les transformer en groupes de projet : en effet, le projet commun à la classe pourrait être de créer un mini potager pour l'école, et le projet de chaque groupe serait d'apporter sa variété de plantation à ce potager : l'un pourrait faire pousser des lentilles, l'autre des haricots, un autre encore pourrait faire pousser une plante aromatique, ou encore une fleur. Pour ces groupes de projet, dont la composition serait donc permanente, le but serait en quelque sorte « d'apporter sa pierre à l'édifice ». Cette présentation du projet pourrait représenter une source de motivation pour chaque membre du groupe (la fierté de pouvoir montrer que l'on a participé et que cela compte), et également un moyen de créer une sécurité affective intra-groupe (même si les membres, de par l'hétérogénéité des profils, n'ont pas forcément d'affinités au départ, les rassembler autour d'un but commun peut être fédérateur et peut les encourager à participer davantage).

A la suite des séances posant les bases de la séquence (comment définir le vivant et les différentes catégories du vivant), les séances portant sur la germination pourraient débuter. Selon Marie-France Payrat-Malaterre, le travail de groupe peut être mis en place pour tout type d'activité (3.6.5.). On peut donc imaginer aborder la question de la germination « Qu'est-ce que la germination ? » par une étude en groupe de divers documents, en gardant bien sûr toujours les mêmes groupes de projet. A la suite de cette étude de documents pour comprendre ce qu'est la germination, on pourrait demander aux élèves, selon eux, de quoi une plante a besoin pour germer. Une fois les hypothèses relevées, chaque groupe disposerait d'une variété de graine différente (comme développé précédemment), et réaliserait diverses plantations de ces graines suivant un protocole établi d'après les hypothèses et variant les éléments jugés nécessaires ou non à la pousse (eau, terre, lumière, chaleur, ...). Chaque jour, pour chaque groupe, un élève serait nommé jardinier et aurait la charge de s'occuper de la plantation du groupe. Au bout d'un certain temps, les membres de chaque groupe pourraient se concerter et, à partir de leurs observations et des données relevées au fil du temps, émettre des conclusions sur les éléments

nécessaires à la germination d'une graine. Enfin, chaque groupe présenterait aux autres leurs conclusions.

Pour cette séquence, et selon les recherches de Proulx, le choix de groupes de projet permet effectivement d'aboutir au projet de création du potager de l'école. Le fait de changer de composition des groupes à chaque séance engendrerait des difficultés supplémentaires : un temps serait forcément nécessaire à chaque début de séance pour que les membres du groupe puissent faire le point sur ce que chacun a vu ou non, où chacun en est dans son travail et ses observations. De plus, l'absence d'un projet commun au groupe (la germination de sa variété de graine) pourrait avoir comme conséquence une implication moindre de la part de certains membres du groupes et une tendance à la déviation vers d'autres activités ou à la passivité. Enfin, des groupes temporaires auraient également pour effet de limiter la sécurité affective nécessaire à certains élèves.

Comme dit précédemment, le choix des groupes hétérogènes repose sur la volonté de faire profiter l'ensemble de la classe des ressources de chacun en mêlant au sein d'un même groupe les caractéristiques différentes et diversifiées de chaque membre. Par ce biais, l'addition des compétences de chacun peut participer à atteindre le but fixé et à voir naître une issue favorable au projet engagé.

5. Conclusion

Changer notre manière d'enseigner pour s'adapter aux élèves et garantir l'égalité des chances n'est pas chose aisée. Parmi les différentes méthodes d'enseignement, et avec le soutien des programmes scolaires, le travail de groupe semble être une manière efficace d'atteindre ce but. Mais pour penser le travail de groupe dans une classe, il faut prendre en compte divers paramètres pour mobiliser l'ensemble des élèves, les capacités de chacun, et permettre à tous d'acquérir de nouvelles compétences. C'est là la question que je m'étais posée à l'orée de mes recherches : comment penser le travail de groupe pour viser l'acquisition des compétences ? Après la lecture des résultats de certains chercheurs comme Piaget, Vygotski, Proulx ou encore Payrat-Malaterre, je me suis penchée sur des séances d'enseignement réalisées plus tôt dans l'année en classe. J'ai tenté de les revoir, de les analyser en prenant en compte les apports de ces chercheurs. Il apparait que, comme l'avançait Payrat-Malaterre, toutes les disciplines et tous les types d'activités peuvent être pensés autour du travail de groupe. L'important est de cerner la meilleure configuration du groupe selon l'activité proposée, l'objectif que l'on veut atteindre, la compétence que l'on veut faire acquérir. Le travail de groupe comprend de nombreux paramètres : l'homogénéité ou l'hétérogénéité des niveaux des membres du groupe, la taille du groupe (restreint ou nombreux), la pérennisation ou non du groupe (groupe temporaire ou groupe permanent) ou encore le type de groupe (tutorat, groupe de communication, groupe de projet, groupe de confrontation). Tous ces paramètres doivent être pris en compte pour qu'à l'issue du travail, chaque membre ait pu trouver sa place, participer, et soit en voie d'acquérir la compétence visée.

Bien entendu, le travail de groupe comporte lui aussi ses limites, mais celles-ci peuvent être évitées, selon Barlow, avec le respect de trois règles fondamentales : les membres du groupe sont dans l'obligation d'échanger entre eux, de communiquer de manière homogène ; le projet final, le but fixé au groupe doit faire appel à la participation de chacun des membres du groupe ; enfin, l'enseignant doit concevoir le travail pour amener chacun des membres à mettre en œuvre les capacités visées. Ce n'est que dans le respect de ces trois règles que les limites du travail de groupe pourront être franchies, et que cette modalité de travail permettra à chacun des élèves d'acquérir de nouvelles compétences.

6. Résumés

Parmi les différentes méthodes d'enseignement d'aujourd'hui, le travail de groupe semble être une manière efficace de faire acquérir les compétences aux élèves. Applicable dans toutes les disciplines, il faut cependant veiller à penser chaque paramètre de sa mise en application pour atteindre ce but. Cette étude porte sur la manière de penser le travail de groupe afin de permettre l'acquisition des compétences dans une classe de l'école primaire.

Mots-clés : travail de groupe, coopération, acquisition de compétences, école primaire.

These days, among many teaching methods, group work seems to be one of the most efficient ways for pupils to acquire skills. This method can be practical in any subject. However, we need to be aware of each parameter of its application to achieve this goal. This study is about how we plan work group, in order to enable the acquisition of skills in primary school.

Keywords : group work, cooperation, skills acquisition, primary school.

7. Bibliographie

7.1. Ouvrages

- Payrat-Malaterre, M-F. (2015). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?*. De Boeck.
- Baudrit, A. (1997). *Apprendre à deux, études psychosociales de situations dyadiques*. PUF.
- De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. Presse de l'Université du Québec.
- Antony, S. (2014). *Please Mister Panda*. Scholastic Press.

7.2. Pages sur internet

- https://laetitiaferrari.wordpress.com/category/travail-en-groupe/
- https://www.scienceshumaines.com/psychologie-de-l-enfant-150-ans-d-histoire_fr_1739.html
- https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

7.3. Sites internet

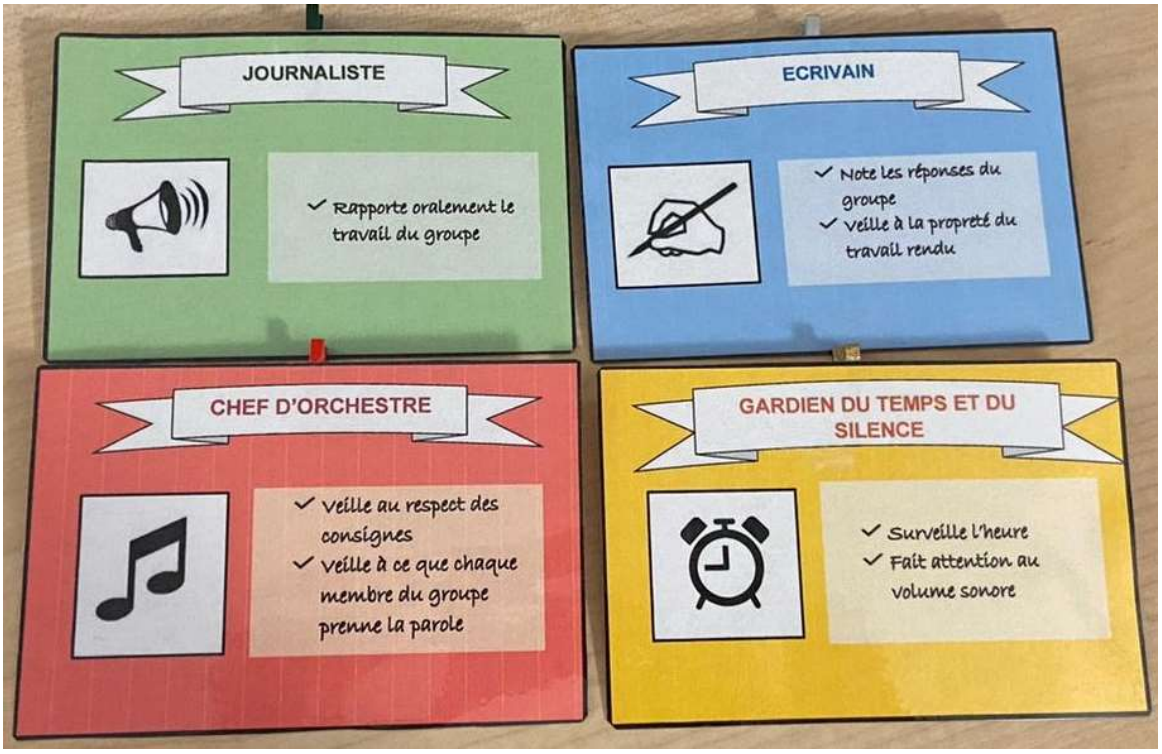
- wikipedia.org
- http://boutdegomme.fr/son-ce1-lecons-affichages-ex-dictees-jeux-a4613801
- https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais

7.4. Autres

- Willaume, Q. (2018). *Étude de l'influence du travail de groupe sur les apprentissages en sciences à l'école élémentaire*. Education. 2018. ⟨dumas-01893290⟩
- Cours de tronc commun de formation du M1 MEEF de M. Mathieu Gallay : psychologie du développement et des apprentissages

8. Annexes

Annexe 1 : Les rôles dans le groupe



Annexe 2 : Le tableau d'évaluation du travail de groupe

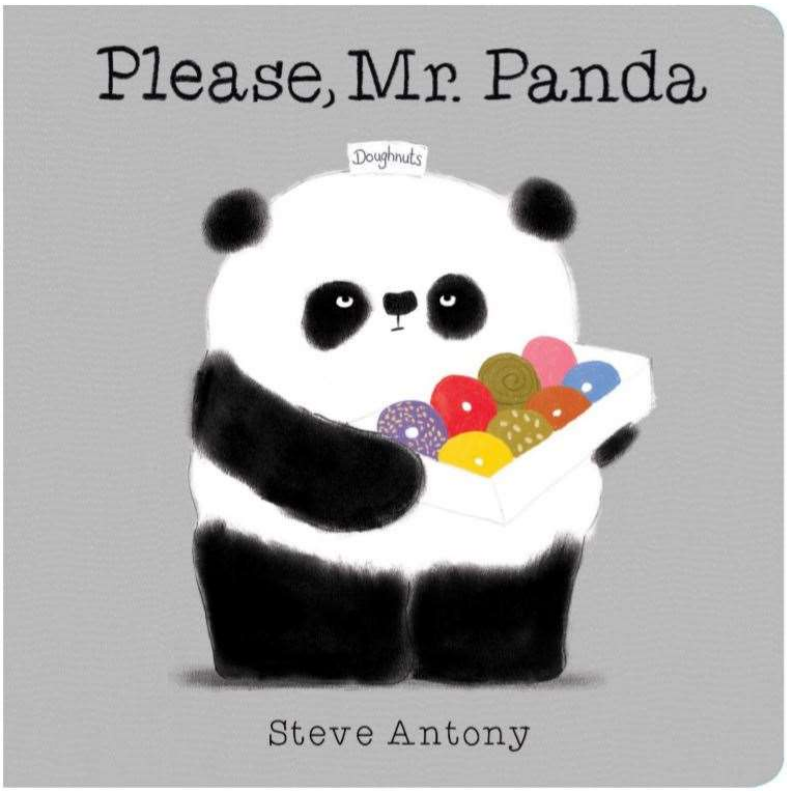
Groupe 1 :

	Hawa	Pauline	Elie	Woury
Participe (nombre de fois où l'élève prend la parole)				
Remplit son rôle				
Apporte des idées				
S'intègre au groupe				
Travaille sans conflit				
Aide les autres				
Ecoute les autres				
Se positionne comme leader				

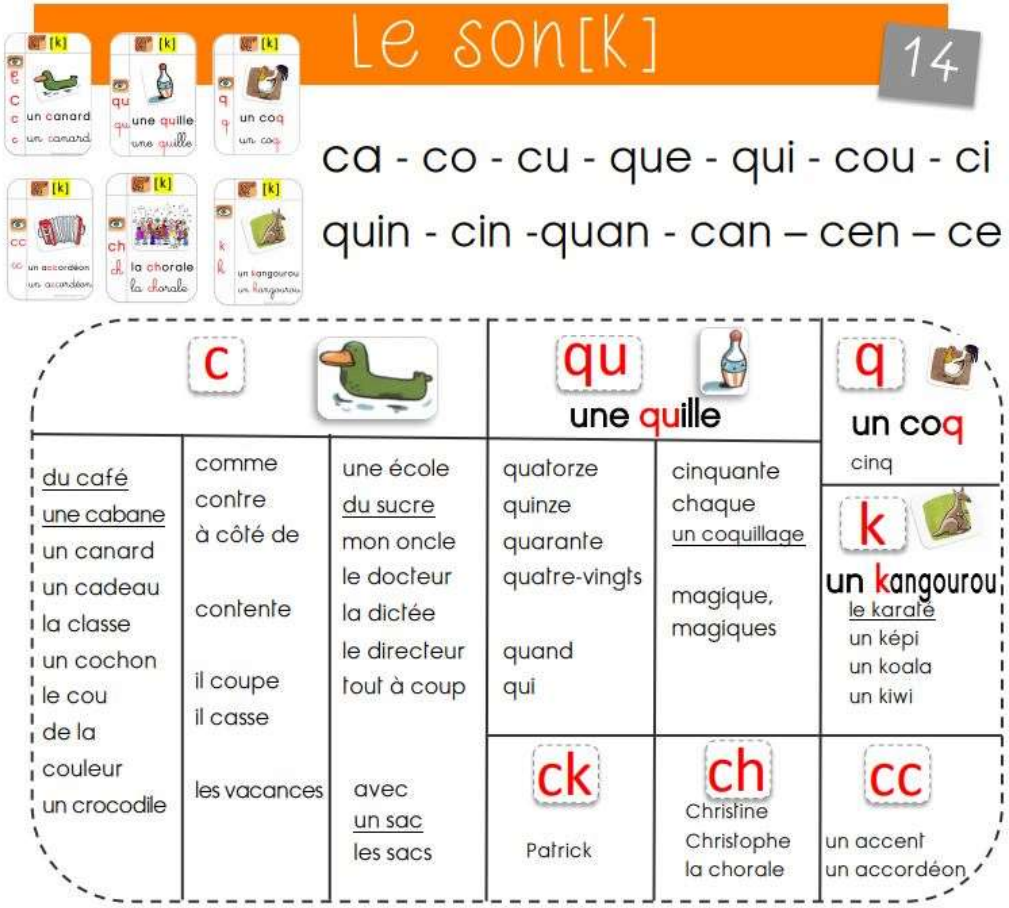
Le groupe :

- S'entend (peu de conflits entre les membres, ou bien des conflits d'ordre cognitif et non pas comportemental)
- Rend un travail soigné et lisible, qui respecte la consigne posée par l'enseignant
- Présente son travail à l'oral, en essayant de captiver son auditoire
- A su s'organiser

Annexe 3 : Couverture de *Please Mister Panda*



Annexe 4 : Fiche du son [k] disponible sur boutdegomme.fr



Annexe 5 : Fiches sur l'étude du son [k] données en classe

Orthographe O15 : le son [k]

- du café
- content/contente
- un crocodile
- la classe
- la cuisine
- un coquillage
- un koala
- les vacances
- quatorze
- le docteur

Auto-dictée : le son [k]

- Le docteur prescrit au crocodile du café et des vacances.
- Le docteur prescrit au crocodile du café et des vacances avant de retourner en classe avec le koala.
- A quatorze heures, le docteur prescrit au crocodile du café et des vacances avant de retourner en classe avec le koala, qui est resté dans la cuisine.

Annexe 6 : Séance 2 sur le thème du vivant : la germination

Questionner le monde :

Nous avons vu mardi qu'il existe 3 catégories d'êtres vivants : les humains, les animaux et les végétaux.

Dans le chapitre de « Terriblement vert ! » lu aujourd'hui, Lionel se transforme petit à petit en arbre... Tu as remarqué que l'eau et la lumière semblent accélérer sa transformation ! Les plantes en ont-elles vraiment besoin pour se développer ?

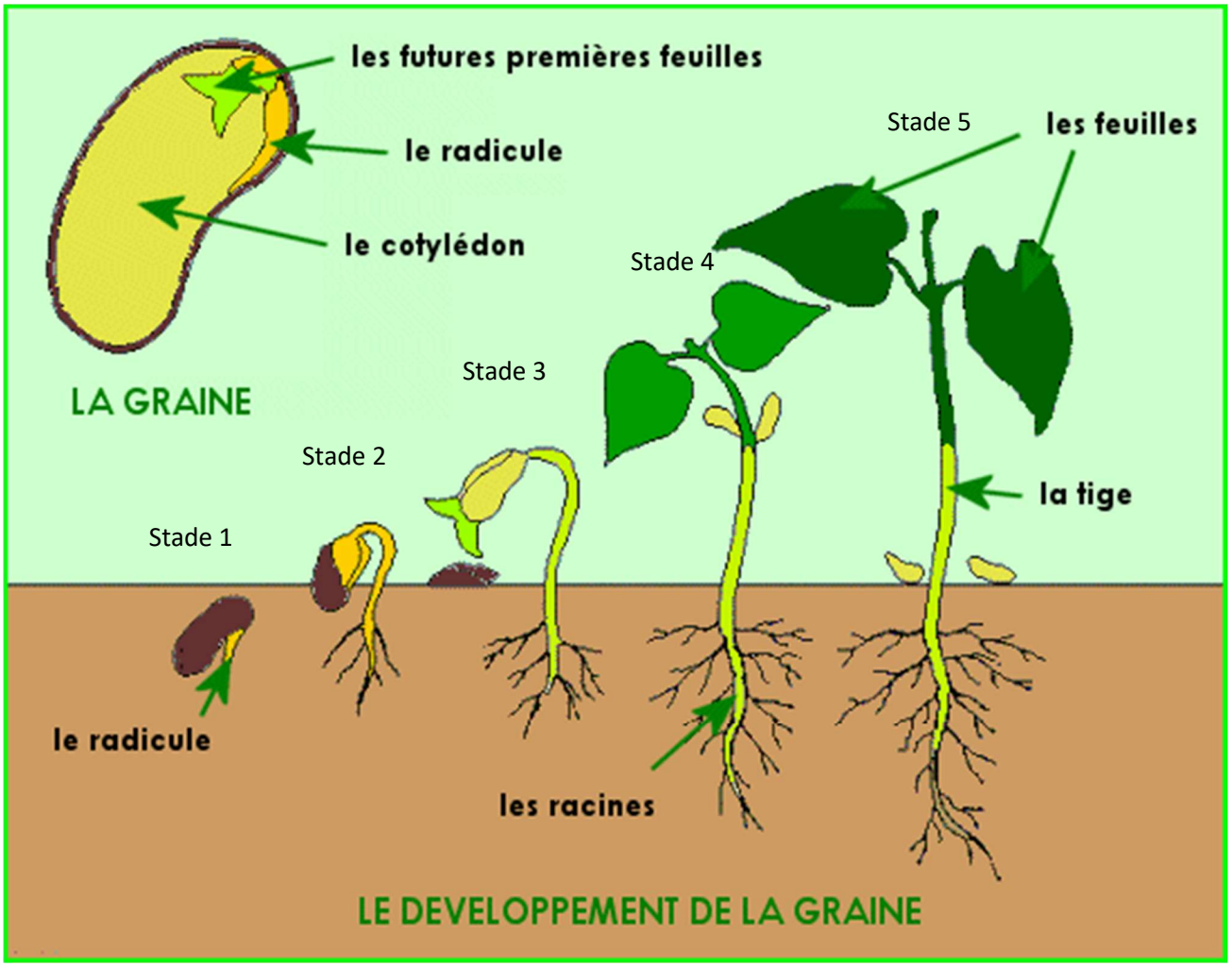
« C'est en train de germer, Lionel ! »

A ton avis, qu'est-ce que ça veut dire, « germer » ?

Observe ces différents documents et lis le texte.

Comme les animaux, les plantes naissent. En général, elles proviennent d'une graine qui germe : elle fabrique des racines et commence à pousser.

Schéma de l'évolution d'une graine de haricot qui germe.



Réponds aux questions suivantes :

1 – Comment s'appelle la petite pousse qui germe de la graine au premier stade ?

2 – En quoi se-transforme-t-elle au fur et à mesure que la graine grandit ?

3 – Nomme les différentes parties que l'on trouve dans la plante de haricot :

4 – à ton avis, à quoi servent les racines ?

Question optionnelle :

5 – La plante de haricot est-elle un être vivant ? Réfère-toi aux 6 critères du vivant vus dans la leçon de mardi.

Expérience :

Si tu le souhaites, tu peux toi aussi tenter de faire germer une graine chez toi !

De quoi la plante a-t-elle besoin pour germer et grandir ?

Il te faut :

- Des petits pots (pots de yaourts, gobelets en plastique, boîte à œufs, ...)
- Des graines de haricots ou de lentilles (trouvables en grande surface)
- De l'eau
- De la terre, du coton, du papier, ...

La graine a-t-elle besoin d'eau ? Plante des graines dans 2 pots : un que tu arroses tous les jours, l'autre que tu n'arroses pas.

La graine a-t-elle besoin de terre ? Plante des graines dans plusieurs pots : un avec de la terre, un avec du coton, un sans rien, un avec du papier... que tu arroses tous les jours.

La graine a-t-elle besoin de lumière ? Plante des graines dans 2 pots : un que tu places à la lumière du jour, l'autre que tu mets dans l'armoire. Arrose-les tous les jours.

La graine a-t-elle besoin de chaleur ? Plante des graines dans 3 pots. Tu en places un dehors, un dans la maison et un dans le réfrigérateur. Arrose-les tous les jours.

Chaque jour, occupe-toi de tes graines ! Note sur ton cahier de petit jardinier ce que tu observes chaque jour. Dans quelques temps, nous pourrons voir de quoi a réellement besoin une graine pour germer !