



HAL
open science

La place de l'élève à haut potentiel dans le travail de groupe en histoire

Vanessa Squedin

► **To cite this version:**

Vanessa Squedin. La place de l'élève à haut potentiel dans le travail de groupe en histoire. Education. 2020. dumas-02977859

HAL Id: dumas-02977859

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02977859v1>

Submitted on 26 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.

Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire de recherche : parcours Histoire-Géographie

La place de l'élève à haut potentiel dans le travail de groupe en histoire

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

soutenu par

Vanessa Squedin

le 06 Mai 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

Lucie Gomes, directrice de mémoire

Renaud Malgogne, membre de la commission

Remerciements :

Avant de vous laisser vous plonger dans la lecture de mon mémoire, je tiens à remercier toutes les personnes sans qui ce projet n'aurait pas abouti. Il s'agit de mon mémoire, mais bien plus encore : d'un projet de vie puisqu'il est le début d'une nouvelle expérience professionnelle qui s'annonce belle et enrichissante.

Tout d'abord je remercie Lucie Gomes, ma directrice de recherche, professeure d'histoire géographique et formatrice à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Nantes sur le site d'Angers. Sa disponibilité, ses conseils et sa bienveillance ont été des piliers essentiels dans ce travail de recherche.

Je remercie également mon tuteur, Monsieur Malgogne, professeur d'histoire géographique au collège Montaigne à Angers. Toujours de bons conseils et d'une vraie générosité, il m'a montré ce qu'il y a de plus beau dans ce métier.

Dans ce contexte de confinement peu propice à la recherche de données scientifiques, je souhaite remercier Élise Chleq, Béatrice Laurier, Anne-Hélène Delavigne, Stéphanie Sabatini, Julie Pavard, Joris Marcelin, et Loriane Guiboux qui m'ont permis de me documenter tant bien que mal.

Mes pensées se tournent naturellement vers mes camarades de promotion Meef (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), et plus particulièrement vers Gabrielle Rohard et Gabrielle Bois sans qui tout aurait été beaucoup plus compliqué. Je n'ai jamais vu une promotion aussi soudée et solidaire que celle-ci. Le soutien, la bonne humeur, la complicité ont été au rendez-vous dans les moments les plus difficiles. Et le rire a été notre compagnon de route.

Je garde pour la fin ceux qui m'ont soutenu coûte que coûte, ma famille, mon noyau dur. Ma première pensée va à mon fils, Arthur, qui en a marre de me voir enfermée dans mon bureau mais qui m'encourage malgré tout, ainsi qu'à mon conjoint, Sébastien, qui m'a donné une entière confiance et sans qui tout ça n'aurait pas de sens, mes parents qui par leur éducation m'ont appris à ne jamais rien lâcher, et Anne-Sophie et Lemmy sans qui tout cela aurait été plus triste.

Sommaire	p. 3
Introduction	p. 5
1. Cadre théorique : le travail de groupe	p.8
1.1. Qu'entend-on par groupe et par travail de groupe ?	p.8
1.2. Pourquoi faire travailler les élèves en groupe ?	p.9
1.2.1. Ce que dit le programme scolaire	p.9
1.2.2. Les apports du travail de groupe pour la classe et pour l'élève	p.11
1.3. Avantages et inconvénients du travail de groupe	p.15
1.3.1. Les avantages	p.15
1.3.2. Les inconvénients	p.17
1.4. Mise en place du travail de groupe	p.19
1.4.1. Comment répartir les groupes	p.19
1.4.2. Penser à anticiper les difficultés	p.19
2. Cadre théorique : l'élève à haut potentiel	p.21
2.1. Qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel	p.21
2.1.1. Désignations/identification	p.21
2.1.2. Caractéristiques	p.23
2.2. Scolariser un élève à haut potentiel	p.25
2.2.1. La prise en compte de leur spécificité dans les textes officiels	p.25
2.2.2. La prise en compte de leurs spécificités dans la classe	p.26
2.2.3. De l'importance d'identifier les élèves à haut potentiel	p.28

2.2.4. Des propositions pédagogiques	p.30
3. Analyse d'une séance lors d'un travail de groupe en tâche complexe en histoire	p.32
3.1. En quoi les élèves sélectionnés sont-ils potentiellement des élèves à haut potentiel ?	p.32
3.2. Contexte précis de la séance enregistrée	p.34
3.3. Pistes d'observations	p.35
3.3.1. Réflexion sur le niveau et prise de parole	p.35
3.3.2. Le professeur, plus qu'une personne ressource	p.36
3.3.3. Répartition des tâches	p.39
3.3.4. Les leaders	p.42
3.3.5. L'argumentation	p.45
3.3.6. Laisser les élèves suivre leur propre démarche	p.49
3.3.7. Orchestration de l'hétéroglossie	p.50
3.3.8. La nécessité de « ruminer »	p.55
Conclusion	p.57
Bibliographie	p.59
Annexes	p.62
4^{ème} de couverture	p.96

Introduction :

*Tout élève a besoin d'être considéré dans sa différence et regroupé avec d'autres.*¹

Philippe Meirieu.

Il me semble que cette citation résume assez bien le sujet de ma recherche. En effet, il s'agit ici de nous intéresser à deux critères auxquels tout professeur du second degré peut être confronté dans ses classes au quotidien : premièrement la question de la mise au travail des élèves en groupe restreint et hétérogène, deuxièmement la présence dans une classe d'élèves intellectuellement précoces. Nous avons bien la notion de considération « dans sa différence » et celle d'être « regroupé avec d'autres ». Ainsi, les propos de Philippe Meirieu illustrent bien le fait qu'aussi différents soient-ils, les élèves ont besoin de se retrouver entre pairs et de travailler ensemble pour apprendre.

Pour aller plus loin nous pouvons citer Danielle Alexandre :

*Les principes du travail de groupe sont ainsi posés : utiliser la diversité des élèves, s'en servir comme point de résistance et éléments déclencheurs de pensée, de progrès. L'enjeu est de transformer l'obstacle, c'est à dire l'hétérogénéité des élèves, en levier pédagogique.*²

Il est donc primordial de prendre en compte la différence des élèves pour faire avancer le groupe classe et le travail de groupe en particulier. Il faut se servir de ces différences pour stimuler l'apprentissage. Il semble donc essentiel de s'interroger sur la place de l'élève intellectuellement précoce dans ce groupe hétérogène. Si les textes mettent en avant, surtout depuis l'école inclusive³, que

¹ D. Alexandre et P. Meirieu, *Les méthodes qui font réussir les élèves*, 3e édition revue et augmentée, Issy-les-Moulineaux, 2015.

² *Ibid.*

³ Le code de l'éducation dans ses articles L 321-4 et L 332-4 dispose que « Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou

ces élèves ont des besoins d'apprentissage spécifiques, il y a un réel intérêt à s'interroger sur les moyens dont les professeurs disposent pour répondre à ces besoins spécifiques.

Ils peuvent mettre en place plusieurs choses : une différenciation, des temps balisés dans la semaine, spécialement pour ces élèves qui seraient regroupés entre eux quelques heures, des ateliers pour préparer des exposés sur ce qui les passionne, des petits travaux en groupe restreint sous forme de tutorat (ou pas) etc. Nous pouvons prendre l'exemple du dispositif mis en place par Lucie Gomes dans le lycée Mendès France à La Roche sur Yon (Vendée), ou bien encore le dispositif DRI (Dispositif Relais Interne) mis en place dans le collège Montaigne à Angers. Il s'agit là, de faire faire un projet de groupe à plusieurs élèves ayant les mêmes problématiques (élèves extravertis, introvertis, élèves intellectuellement précoces ou autre). Ces élèves se retrouvent à raison de trois heures par semaine pendant six à sept semaines, pendant lesquelles ils choisissent leur projet, s'organisent, se répartissent les tâches et enfin présentent leur production (panneau, jeu de société, saynète etc.). C'est le professeur principal qui propose tel ou tel élève pour faire partie du projet, en lien avec les parents. Il s'agit de remobiliser les élèves, de leur redonner confiance ou de leur offrir un espace/temps de libre expression entre pairs.

Il y a donc un réel intérêt à d'abord s'interroger sur la place de l'élève intellectuellement précoce dans un travail de groupe. Comment s'y exprime-t-il ? Comment s'investit-il ? Comment interagit-il avec l'autre ? Met-il en place des stratégies ? Comment s'adapte-t-il au langage de l'autre ? Ensuite, d'un point de vue purement didactique, l'intérêt du travail de groupe en histoire est de s'interroger sur les pratiques et les activités langagières des élèves. Quelles stratégies, conscientes ou inconscientes, mettent-ils en place pour faire avancer la réflexion et la production. Car si on leur demande de réfléchir à un thème précis, on leur demande également de fournir un travail de groupe. Il faut alors s'entendre et se comprendre. Il faut réussir à faire de l'histoire à plusieurs, même si on ne pratique pas le même langage et même si on ne comprend pas

manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. ».

à la même vitesse. En histoire, il faut étudier les documents en pratiquant une critique interne et une critique externe, afin d'émettre des hypothèses. En groupe, il faut alors être capable d'exposer ses hypothèses, les formuler et convaincre si elles diffèrent de celles des autres.

Ces interrogations ont un intérêt pour la recherche donc, mais aussi pour ma formation professionnelle puisqu'elles me permettent de comprendre comment, en tant que professeure, je peux appréhender l'hétérogénéité dans ma classe, et quelles stratégies d'apprentissage je peux proposer aux élèves intellectuellement précoces, compte-tenu de leur particularité.

Mon travail de recherche est le fruit d'un long processus de tâtonnements. Si en première année de Master MEEF j'étais partie pour m'interroger sur la mise en place d'un apprentissage cartographique en termes de légende ou de figurés, il en est tout autrement ici. D'abord, parce que mon analyse s'est faite finalement en histoire plutôt qu'en géographie. Ensuite, parce que je m'interroge ici sur le travail de groupe en histoire, et plus précisément sur la place que prend l'élève à haut potentiel dans ce travail de groupe. Ce qui a changé, entre le M1 et le M2, pour que ma recherche soit axée sur ce type d'élève, c'est que mon fils a été diagnostiqué comme étant haut potentiel. Je m'interroge donc d'abord en tant que parent sur ce que cela peut signifier pour lui en tant qu'élève, dans le groupe classe et dans un groupe plus restreint de camarades. Comment prend-il sa place alors qu'il est différent ? Même si tous les élèves sont différents, il a disons, une particularité supplémentaire. Et cela m'amène à me questionner sur mon métier à venir, et sur ma pratique professionnelle en tant que professeure d'histoire géographique. Comment mes futurs élèves à haut potentiel seront-ils inclus dans le groupe classe et dans un travail de groupe en particulier ? Comment puis-je les aider à s'y sentir bien ? Qu'est-ce que je peux mettre en place pour que ces particularités ne soient pas un frein mais au contraire une stimulation supplémentaire ? Je me demande alors, quel rôle l'élève à haut potentiel joue dans le travail de groupe en particulier ? Est-ce que tous les élèves à haut potentiel vont avoir un rôle spécifique dans le travail de groupe ? Et quel va être ce rôle ?

Pour essayer de comprendre comment mettre tout cela en place dans ma future profession, je pense qu'il faut essayer de répondre plus généralement à la question du rôle de chacun dans la construction de savoirs lors d'un travail de groupe en histoire et que permet la confrontation ?

Pour tenter de répondre à ces nombreuses interrogations ou pour émettre des hypothèses, je commence par donner des indications générales sur le travail de groupe dans un premier temps, puis sur les élèves intellectuellement précoces dans un deuxième temps. Enfin je tente d'analyser une situation de classe au regard des apports scientifiques que les nombreux travaux didactiques apportent à ce sujet.

1. Cadre théorique : le travail de groupe

1.1. Qu'entend-on par groupe et par travail de groupe ?

D'un point de vue linguistique, le groupe, selon le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) peut avoir deux sens : premièrement, il est un « ensemble d'êtres animés ou de choses rapprochés formant un tout » ; deuxièmement, il est un « ensemble de personnes ou de choses ayant des caractéristiques communes » et plus précisément un « ensemble de personnes ayant des traits, des buts, des intérêts communs ».⁴ Le nombre de personnes n'est pas formalisé.

Si nous nous intéressons ensuite à la définition que l'on trouve dans les fiches ressources de la plateforme *éduscol*, le travail en groupe « correspond à une entraide dans une situation didactique organisée par le professeur, dans l'objectif de réaliser une tâche identifiée. Au-delà, il permet la confrontation des idées et peut donc permettre à des élèves de travailler l'échange, l'argumentation ou le raisonnement. Le travail en groupe est à distinguer du travail en îlots, qui renvoie davantage à une configuration particulière de la salle de classe. Un travail en îlots n'aboutit pas toujours à une production collective,

⁴ « GROUPE : Définition de GROUPE », [s.d.]. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/groupe..> Consulté le 2 avril 2020.

les élèves pouvant mener des activités individuelles »⁵. Il s'agit pour cette définition de parler de pédagogie coopérative. La dimension de travail d'échange nous intéresse directement ici puisque j'ai besoin de savoir comment va s'exprimer cet échange avec un élève à haut potentiel.

Enfin, si nous prenons la définition de Jean Proulx, le travail de groupe est : « une activité d'apprentissage limitée dans le temps, par laquelle deux ou plusieurs apprenants exécutent un ou des objectifs préalablement déterminés ».⁶

Selon les différents scientifiques qui se sont intéressés à cette notion, la taille du groupe est souvent évoquée. Cela peut débiter à deux personnes comme le dit J. Proulx. Mais selon Gérard De Vecchi⁷, Philippe Meirieu⁸ ou Michel Barlow⁹, le groupe se forme à partir de trois personnes, un groupe de deux personnes correspondant plutôt à un binôme. Si les scientifiques ne s'accordent pas forcément sur l'aspect quantitatif, ils se rejoignent toutefois sur l'idée d'un intérêt commun, d'une tâche à accomplir ensemble. Il s'agit toujours de coopérer et de confronter ses idées. Ma recherche s'appuie sur l'observation de trois binômes, mais, il y a bien l'idée d'effectuer une tâche commune, d'avoir un but commun et de coopérer, je pars donc du postulat que mon observation se base sur les mêmes principes du travail de groupe comme défini précédemment.

1.2. Pourquoi faire travailler les élèves en groupe ?

1.2.1. Ce que dit le programme scolaire

Selon les cycles, des compétences sont définies par l'éducation nationale. Celles-ci doivent être travaillées tout au long de l'année et suivre une progression. Le professeur d'histoire géographie fait travailler de nombreuses

⁵ « Histoire et géographie - Compétences et évaluation histoire géographie C4 - Éduscol », [s.d.]. URL : <https://eduscol.education.fr/cid114859/evaluation-socle-histoire-geographie.html>. Consulté le 2 avril 2020.

⁶ J. Proulx, *Le travail en équipe*, Sainte-Foy, 1999.

⁷ G. de Vecchi, *Enseigner le travail de groupe*, Paris, 2006.

⁸ P. Meirieu, *Apprendre en groupe*, Chronique sociale, Paris, 2010.

⁹ Barlow, *Le travail en groupe des élèves*, Paris, 2000.

compétences regroupées en sept grandes compétences¹⁰, dont l'une d'elle est « coopérer et mutualiser ».

Selon les programmes scolaires, faire travailler les élèves en groupe relève de plusieurs enjeux et finalités. Cela répond à la « nécessité de développer les capacités des élèves à s'impliquer dans un travail commun, à s'entraider, à travailler en équipe ou encore à coopérer pour réaliser un projet collectif »¹¹. Nous retrouvons dans ces enjeux la définition du travail de groupe qui est donnée par l'institution. Il s'agit donc de créer du lien, d'apprendre ensemble, puisque la coopération permet d'acquérir des compétences que l'élève ne peut pas apprendre individuellement. Cela s'apparente à un « jeu gagnant-gagnant »¹², puisqu'en effet, l'élève moyen obtient de l'aide de l'élève bon qui lui explique des choses. En retour, l'élève bon renforce ses connaissances en les transmettant à ses camarades en difficulté. La question qui va se poser dans ma recherche, est de savoir si l'élève à haut potentiel se retrouve dans ce « jeu gagnant-gagnant », est-ce qu'il va y prendre part et est-ce qu'il va faire l'effort d'expliquer à ses pairs.

Si mutualiser et coopérer permet de travailler l'erreur, cela permet aussi à chaque élève de trouver sa place dans le groupe en particulier et dans le groupe classe puisqu'il s'agit de confronter ses idées, d'argumenter, d'écouter l'autre et de tenir compte de la parole de chacun. En cours d'histoire, il est fréquent de devoir débattre, ce qui donne déjà une base solide pour apprendre à écouter l'autre. Le travail de groupe en histoire est intéressant parce que faire de l'histoire c'est mener une enquête et pour cela il est essentiel d'émettre des hypothèses. Et quoi de mieux que de pouvoir croiser plusieurs hypothèses différentes pour faire avancer cette enquête ?

Enfin, puisqu'il s'agit à termes de proposer une production collective, faire travailler les élèves en groupe permet une « mise en commun des

¹⁰ « Histoire et géographie - Compétences et évaluation histoire géographie C4 - Éduscol », *op. cit.*

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

compétences et des ressources des élèves, de la réflexion menée et des résultats obtenus ». ¹³

1.2.2. Les apports du travail de groupe pour la classe et pour l'élève.

D'un point de vue didactique, faire travailler les élèves en groupe, permet de mettre en place un certain nombre d'outils pédagogiques et une certaine ambiance de classe. Je vais essayer ici d'en présenter les principaux aspects (non exhaustifs) selon les différents scientifiques qui ont écrit à ce sujet.

Je décide de partir du postulat de Jean Piaget :

« L'école active suppose [...] une communauté de travail avec alternance de 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 » ¹⁴.

Ainsi, il paraît indispensable de travailler en groupe. Si Jean Piaget parle d'une école active, Nicolas Legrand parle lui d'un apprentissage actif ¹⁵. À ses yeux, le travail de groupe est indispensable dans son cours de sciences, puisqu'il permet d'alterner avec le cours magistral afin de ne pas laisser les élèves tomber dans l'ennui. Il considère également que l'entraide facilite l'apprentissage et que les élèves se retrouvent au centre de ces apprentissages. Ce dernier point, sur lequel nous reviendrons, répond à une conception socioconstructiviste. Enfin, il évoque le climat favorable que cette activité provoque, puisque pour lui, elle est propice à une bonne ambiance de classe.

Si Maria-Alice Médioni partage son opinion pour les cours de langue vivante étrangère, elle évoque des points supplémentaires ¹⁶. Pour elle, le travail

¹³ *Ibid.*

¹⁴ « Trouver la bonne organisation - Les Cahiers pédagogiques », [s.d.]. URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Trouver-la-bonne-organisation..> Consulté le 27 mars 2020.

¹⁵ « Passer à un apprentissage actif... - Les Cahiers pédagogiques », [s.d.]. URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Passer-a-un-apprentissage-actif>. Consulté le 2 avril 2020.

¹⁶ M.-A. Médioni, « Travail de groupe ».

de groupe est un véritable instrument au service d'une activité intellectuelle, et un outil indispensable pour réaliser des travaux et atteindre des objectifs qu'il aurait été difficile, voire impossible, de réaliser seule. Ce n'est donc pas une fin en soi, mais un moyen. Un moyen de provoquer le débat, d'ouvrir des pistes de réflexions, d'émettre des hypothèses, d'ouvrir des possibilités. Discuter avec les autres, confronter ses idées, permet à l'élève de voir si ce qu'il pense est pertinent et de réfléchir à des choses auxquelles il n'aurait pas forcément pensé tout seul. De plus, si celui-ci a tendance à ne pas prendre en compte les dires de l'adulte, il est plus probable qu'il tienne compte de ses pairs qui peuvent aiguïser sa curiosité. Ceci étant, qu'entre eux, les élèves osent davantage se contredire et se poser des questions, ce qui est propice à faire avancer une réflexion historique pour laquelle il faut sans cesse émettre des hypothèses.

Philippe Meirieu ajoute à ceci, dans un article paru en 1999, dans l'ouvrage collectif *Repères pour enseigner aujourd'hui*¹⁷, l'idée que dans la confrontation entre pairs les représentations et les imaginaires sont bousculés. Cela permet de ne pas rester sur ses propres images et aussi de devoir argumenter pour défendre ses propres représentations. Il est d'autant plus important de bousculer les représentations que l'histoire a une dimension diachronique. Aussi, lorsque les élèves entendent «communisme» et «socialisme», ils n'entendent pas la même réalité du moment, c'est-à-dire celle du XIXe siècle, mais la leur, au XXIe siècle. Or, le sens des mots change avec le temps. Au début du XIXe siècle, ces deux mots sont synonymes. L'histoire évolue, les concepts et la société avec. Ainsi, lorsque les élèves entendent «catholicisme social», ils entendent les personnes qui officient dans une église. Or, au XIXe siècle en France, le catholicisme englobe une grande majorité de la population.

En didactique de l'histoire, selon Didier Cariou¹⁸ (qui fait référence à un article de Sylvain Doussot), un questionnement peut engendrer un processus de problématisation, tels que peuvent le faire les historiens. Ainsi, ce

¹⁷ « Site de Philippe Meirieu », [s.d.]. URL : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>. Consulté le 2 avril 2020.

¹⁸ D. Cariou, « Doussot Sylvain. Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011, 316 p. », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 182 (août 2013). URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4046>. Consulté le 13 avril 2020.

questionnement permet d'explorer différents champs des possibles afin d'expliquer une situation historique. Dans cette démarche, les élèves émettent des hypothèses pour comprendre comment les choses se sont réellement passées, mais surtout pourquoi elles se sont passées ainsi et pas autrement. Il ne s'agit plus de boire les paroles du professeur qui donnerait un savoir, mais bien de le produire soi-même en se questionnant. Tout l'intérêt de le faire en groupe est d'avoir davantage de points de vue différents à confronter.

Cela nous amène à parler de la méthode critique selon Antoine Prost¹⁹. En effet, l'établissement des faits constitue un premier niveau de travail en histoire. Et pour émettre des hypothèses, les élèves ont besoin de connaître les faits. Néanmoins, les documents ne reflétant pas nécessairement la vérité, il convient d'établir une critique interne (est-ce exact et sincère ?) et une critique externe des documents (le document est-il authentique ?). En outre, si tous les historiens ne sont pas d'accord sur cette notion de vérité, il faut nuancer quelque peu ces propos. En effet, si nous prenons l'exemple d'un faux, il apparaît comme un document servant à construire le fait historique. Il permet de s'interroger sur le pourquoi ce faux a-t-il été produit, par qui, pour qui etc. ? Ainsi ces critiques, interne et externe, peuvent être faites au même titre qu'un autre document authentifié comme un vrai. Ce souci de la vérité, répond à la recherche de l'objectivité et de la scientificité de l'École méthodique. Mais, ce que nous explique Antoine Prost, c'est que la critique est contre nature. C'est-à-dire que cela demande de freiner la tendance de notre esprit à croire ce que l'on nous dit et ce que l'on voit. C'est ce que nous pouvons observer lorsque des élèves étudient un document. Généralement, si c'est écrit dans le texte, pour eux cela signifie que c'est vrai. Cela est d'autant plus observable s'il s'agit d'une image. D'où l'importance de la confrontation des élèves entre eux pour critiquer les informations qu'un document leur donne. Et comment peuvent-ils critiquer les documents ? Antoine Prost explique qu'il n'y a pas de documents sans question et inversement. La question implique qu'on ne peut faire la lecture définitive d'un document donné qui peut être réinterrogé sous un autre angle, avec une autre question²⁰. En travail de groupe, les élèves doivent aussi

¹⁹ A. Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, 2014.

²⁰ *Ibid.*

passer par des questions pour interroger les documents ; ils commencent donc par se demander : qui ? Où ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?

Si nous revenons aux apports du travail de groupe dans l'élaboration d'une démarche d'historien, Gérard de Vecchi²¹ y voit globalement les mêmes apports que les auteurs précédents, mais nous pouvons ajouter des points intéressants ; tels qu'élaborer et respecter des règles de travail, définir et suivre une démarche de questionnement, analyser des problèmes et inventer des chemins de résolutions possibles, prendre des responsabilités, développer sa pensée critique, développer sa solidarité, vivre un enrichissement mutuel. Lors de l'énoncé de ces apports (non exhaustif ici), Gérard De Vecchi fait un parallèle avec des qualités attendues par des employeurs de divers secteurs qui sont de « savoir travailler en équipe et être créatif ». Ainsi cet apprentissage est essentiel pour la vie future des élèves et il est applicable dans toutes les disciplines. Mais en histoire, ce qui rend ce dispositif d'autant plus intéressant, c'est qu'il pousse les élèves à analyser, soulever des problèmes et trouver des solutions. C'est ce qui est au centre de cette discipline. Aussi, le travail de recherche et d'enquête étant au cœur du métier d'historien et se faisant souvent en équipe, cette activité permet de réellement montrer aux élèves ce que c'est que de réellement faire de l'histoire.

Si tous les scientifiques apportent des éléments inédits à cette étude du travail de groupe, ils ont pour autant tous en commun une conception socioconstructiviste. L'approche socioconstructiviste est attribuée aux chercheurs Vygotsky et Bruner. Ils ont une approche sociale de l'apprentissage. L'apprenant est au centre des préoccupations pédagogiques et doit construire son savoir avec les autres. Ici, l'apprenant est un élève à haut potentiel. Que va-t-il apprendre avec l'autre, que va-t-il apprendre à l'autre, et de l'autre ? Comment va-t-il construire le savoir au sein du groupe ? Selon ces chercheurs, l'enseignant met en place un système d'entraide favorisant le conflit sociocognitif (nous y reviendrons) où l'élève fait appel aux autres apprenants et à l'enseignant pour apprendre, confronter son savoir à celui des autres et développer des capacités d'apprendre à apprendre. L'enseignant devient alors un guide, un tuteur, un questionneur et il renvoie l'apprenant à ses propres

²¹ G. de Vecchi, *Enseigner le travail de groupe*, op. cit.

questionnements. Ainsi, selon cette approche l'élève à haut potentiel peut être un véritable levier dans le groupe et avoir un rôle moteur. Le risque c'est aussi qu'il ne réussisse pas à adapter son langage pour se faire comprendre de ses pairs et donc être en décalage dans la réflexion historique.

Néanmoins, il faut rappeler que cette pratique de groupe n'est pas beaucoup utilisée ou bien elle peut être mal utilisée. Les professeurs arguent fréquemment la perte de temps ou le fait que cette activité provoque du chahut. Pendant longtemps, les professeurs pensaient également que regrouper des personnes non formées entre-elles ne pouvaient produire du savoir. Philippe Meirieu explique également en 1997²², la grande difficulté des « pédagogies de groupe » de se constituer comme pédagogie, en éludant la question de l'apprentissage.

1.3. Avantages et inconvénients du travail de groupe

1.3.1 Les avantages

Laurence Kaufmann, E. Honoré et Guillaume Roduit évoquent un certain nombre d'avantages à travailler en groupe dans un article paru en 2010²³, j'ai trouvé intéressant de les exposer dans la mesure où j'ai pu les observer pour la plupart. Mais, se pose la question de savoir si ce qui est défini comme avantages pour un groupe d'élèves lambda, l'est aussi pour un élève à haut potentiel. Comment cet élève peut-il se saisir de ces avantages qui pourraient au contraire se présenter comme des inconvénients pour lui.

Aussi, il est intéressant de formaliser ces avantages afin que je puisse évaluer le rôle de l'élève à haut potentiel dans cette socialisation. Est-ce qu'il y participe ? Est-ce qu'il en est le moteur ? Ou au contraire est-ce qu'il l'empêche, en prenant toute la place ou au contraire en n'y prenant pas part ?

²² Ph. Meirieu, « Groupes et apprentissages », *Connexion*, n°68, Paris, 1997

²³ L. Kaufmann, E. Honoré et G. Roduit, « Le travail de groupe dans l'enseignement de l'histoire - PDF Téléchargement Gratuit », [s.d.]. URL : <https://docplayer.fr/4710731-Le-travail-de-groupe-dans-l-enseignement-de-l-histoire.html>. Consulté le 3 avril 2020.

Utiliser la pédagogie de groupe a un intérêt scolaire. Le travail de groupe permet de multiplier le temps de parole de chaque élève, puisque durant le temps imparti, chacun peut argumenter à souhait, là où un travail en classe entière ne permettrait pas forcément d'interroger tous les élèves dans le même temps. Mais pour l'élève à haut potentiel cela peut vite devenir ingérable. En effet, nous le verrons, ces élèves au profil particulier peuvent être submergés par un flux de pensées très important. Aussi, avoir la possibilité de prendre la parole à souhait, peut devenir envahissant pour l'un et troublant pour l'autre, qui n'arriverait pas à se canaliser.

De manière générale, durant une séance de cours, le professeur est souvent vu comme « l'expert » qui sait, les élèves attendant passivement la réponse. Le travail de groupe permet aux élèves de réfléchir par eux-mêmes et de se questionner, sans être dépendant des apports du professeur. Philippe Meirieu parle d'évacuer l'autorité du maître. Cependant, des élèves peuvent avoir tout de même besoin de cette confrontation avec le maître. L'élève à haut potentiel peut se sentir frustré de ne pas pouvoir être compris par ses pairs et donc avoir besoin d'échanger avec l'adulte qui va comprendre son langage. Mais, faire de l'histoire, c'est se confronter à une expérience de compréhension, indépendamment du professeur, en raisonnant par analogie avec son quotidien. Ceci permet aux élèves de s'intéresser d'autant plus à l'histoire qui ne requière finalement aucune compétence spécifique pour pénétrer dans un ouvrage d'histoire²⁴.

Durant ces mises en activités, les élèves apprennent à s'organiser, à prendre des décisions, des responsabilités, à faire des choix (de contenus, de méthode employée), à ne faire appel aux professeurs qu'en cas de nécessité, en somme les élèves acquièrent petit à petit de l'autonomie. Cette dernière n'est pas pour rassurer tous les élèves. Il est nécessaire que le professeur procède par étape dans la mise en autonomie, puisque cela peut inquiéter ou s'avérer contre productif. L'élève à haut potentiel a une intelligence différente, il peut être déstabilisant pour lui de devoir se débrouiller sans guide. Se pose alors la question de la place qu'il va prendre dans cette mise en autonomie.

²⁴ A. Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, op. cit.

Nous l'avons dit précédemment, il s'agit de coopérer, ainsi, cette activité est un outil de socialisation. Les élèves sont obligés de parler, de communiquer, de s'exprimer, de dialoguer, d'écouter, de négocier. Bien-sûr, il n'est pas aisé pour tous les élèves de pratiquer cette socialisation, et j'ai pu également observer des difficultés. D'autant que, tous les élèves ne pratiquent pas le même langage, il se peut qu'ils ne se comprennent pas et qu'ils ne réussissent pas à s'expliquer. Fort heureusement, l'effet inverse est possible aussi et un véritable enrichissement peut être constaté dans des groupes de travail hétérogènes.

Pour continuer dans ce sens, la pédagogie de groupe ayant un intérêt social, le psychologue russe Lev S. Vygotski, lie la dimension sociale et le processus cognitif. Pour lui «*la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel*». Des chercheurs²⁵ en psychologie sociale reprennent cette idée et parlent de «*conflit sociocognitif*»²⁶ favorable au progrès. C'est-à-dire, que l'élève progresse s'il a eu l'occasion au cours des échanges avec ses pairs soit de se retrouver face à une confrontation de conception opposée, soit face à d'autres solutions divergentes des siennes. Nous verrons que l'une ou l'autre des situations se sont présentées dans la séance observée, mais il peut exister d'autres freins aux progrès qui se trouvent en partie dans les inconvénients au travail de groupe.

1.3.2. Les inconvénients

Les inconvénients du travail de groupe sont fondés sur des expériences qui n'ont pas fonctionnées. Cette activité a souvent mauvaise réputation, la première étant qu'elle ferait perdre du temps. Cela peut-être dû au fait que le professeur dans sa préparation ait oublié des paramètres ou bien ait mal géré son temps. Mais cela ne dépend pas forcément de sa personne.

²⁵ W. Doise, G. Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, InterEditions, Paris, 1981 ; A.-N. PerretClermont, M. Nicolet, *Interagir et connaître*, Delval, Fribourg, 1988.

²⁶ L. Kaufmann et al., «*Le travail de groupe dans l'enseignement de l'histoire - PDF Téléchargement Gratuit*», *op. cit.*

Se pose aussi la question du niveau sonore durant l'activité. Jusqu'à quel point tolère-t-on le bruit ? Les élèves doivent discuter, mais le bruit ne doit pas empêcher les autres de travailler ou les pousser à se disperser.

Des profils d'élèves sont repérés quasiment systématiquement. Il y a le perturbateur qui va essayer d'amuser le groupe, il y a le leader qui va imposer ses idées au groupe et ne pas laisser la place suffisante aux autres pour s'exprimer. Il y a des élèves qui vont se replier, qui ont peur du travail de groupe et donc qui ne vont pas prendre part. Il y a les élèves qui ne font rien et qui se laissent porter. L'élève à haut potentiel peut également correspondre à l'un ou à l'autre de ces profils. Il est alors intéressant de voir si cette pratique pédagogique est un outil avec lequel il est à l'aise, et qui peut lui apporter quelque chose en termes d'apprentissage et d'inclusion dans le groupe classe et dans le groupe en particulier.

Michel Barlow dans *Le travail en groupe des élèves* détermine des rôles que peuvent jouer les élèves dans un groupe. Cette approche m'intéresse directement pour mon sujet de recherche. Selon lui, il y a le secrétaire, l'assistant technique, le négociateur, l'arbitre ou le rapporteur. Les élèves peuvent tenir ces fonctions à tour de rôle mais le risque étant qu'ils prennent toujours le rôle dans lequel ils sont les plus forts. Philippe Meirieu parle d'une « dérive économique » et d'une « dérive fusionnelle »²⁷. Pour lui, dans le premier cas les élèves se répartissent les tâches selon leurs aptitudes, dans ce cas ils sont efficaces mais ils n'apprennent rien. Le risque étant aussi de laisser à l'écart l'élève moyen au risque de compromettre le bon résultat de la production finale. Dans le second cas, ils considèrent le groupe comme un groupe de loisirs plutôt que comme un groupe d'apprentissage, ils ne sont donc pas investis. Pour éviter ces deux dérives, Philippe Meirieu suggère de proposer un projet qui motive le groupe sans que la seule motivation soit la production finale.

²⁷ P. Meirieu, *Apprendre en groupe*, op. cit.

1.4. Mise en place du travail de groupe

1.4.1. Comment répartir les groupes

La répartition des groupes de travail est chose délicate, puisqu'il faut choisir entre risquer de se mettre à dos un élève mécontent (qui du coup ne serait pas motivé et investi), risquer de transformer la classe en espace de loisirs avec des élèves contents de travailler entre copains/copines, ou encore faire confiance au hasard mais se retrouver avec des groupes dont les niveaux ne sont pas équilibrés, ce qui risque de démotiver les élèves les plus faibles.

Le professeur doit faire un choix en fonction du profil de ses classes. Il se peut que l'un ou l'autre des choix de répartition fonctionne dans une classe et pas dans l'autre. Mais, il doit toujours réfléchir à mettre en place une situation qui oblige à coopérer, plutôt qu'à prendre pouvoir sur les autres élèves. C'est à cela qu'il faut réfléchir pour l'élève à haut potentiel selon le rôle qu'il joue dans le groupe. En effet, il se peut que de par ses facilités, il prenne les reines du groupe et ne laisse pas beaucoup la possibilité aux autres de s'exprimer.

Quoiqu'il en soit, et quelque soit la méthode utilisée par le professeur, il est conseillé²⁸ de varier les méthodes au cours de l'année. Cela est d'autant plus favorable aux élèves, qu'ils prennent l'habitude de s'adapter à leurs nouveaux coéquipiers, ce qui leur sera favorable pour une vie professionnelle future. Mais outre la manière de répartir les groupes, il est important de réfléchir en amont aux problèmes qui pourraient se présenter, d'anticiper au mieux afin de ne pas être démuni et de ne pas perdre de temps.

1.4.2. Penser à anticiper les difficultés

Lorsque le professeur prépare son activité de groupe, il doit penser au maximum de difficultés qui pourraient se produire afin d'être en mesure d'y répondre avant même qu'elles se présentent. Il faut être conscient que le travail en groupe n'est pas une évidence pour tout le monde et selon la manière dont on aura décidé de répartir les groupes, comme expliqué précédemment, des

²⁸ R. Danquin et Collectif, *52 Methodes Pratiques pour Enseigner*, 2015.

difficultés vont déjà se présenter. Untel ne sera pas content du camarade avec qui il travaille si le professeur désigne les groupes. Tel groupe sera dans le jeu plutôt que dans le travail si le professeur laisse les élèves se répartir selon leurs affinités. L'idée pour ne pas avoir ce genre d'ennui, c'est de procéder à un tirage au sort. Les élèves acceptent d'autant plus le fruit du hasard que l'arbitraire du professeur. Cette solution ne rend pas possible de réfléchir à des groupes de niveau pour faciliter une entraide, tout dépend donc de ce que le professeur veut faire de cette activité.

Si les consignes doivent être claires dès le départ, il faut aussi être capable d'ajuster au fur et à mesure des consignes intermédiaires selon l'avancée de chaque groupe. Cela va dépendre des questions qui seront posées par les élèves. C'est tout à fait aléatoire, mais, en essayant d'anticiper au maximum, le professeur peut essayer de se préparer, autant que faire se peut, à plusieurs scénarii. D'autant que, si le professeur a identifié des élèves à fort potentiel, il doit s'attendre à devoir répondre à des questions plus poussées et à devoir réagir face à des raisonnements auxquels il n'aurait pas forcément pensé. Aussi ces élèves ayant souvent une imagination débordante, il doit de ce fait être armé pour répondre aux questions. Cela devient d'autant plus intéressant qu'Antoine Prost explique que pour faire de l'histoire, il faut avoir de l'imagination pour chercher des causes. Il les nomme : les causes superficielles (les conditions pour qu'un tel événement se produise) et les causes profondes (celles qui pèsent le plus sur un événement et qui s'inscrivent dans le temps long)²⁹. Or, pour trouver ces causes, il faut faire l'histoire avec des « si » et donc imaginer ce qui aurait pu se passer si tel ou tel événement n'avait pas eu lieu ou bien s'était déroulé autrement. Antoine Prost, parle de méthode « contre-factuelle ». Ainsi, en émettant toutes les hypothèses possibles et imaginables, il est possible d'écarter les moins plausibles et de hiérarchiser les causes.

Cette activité demande aussi une préparation matérielle en amont. Selon que le professeur aura demandé une production finale sur support papier, enregistrée, scénarisée etc. il doit penser à tout le matériel nécessaire dont les élèves auraient besoin.

²⁹ A. Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, op. cit.

Et puis, chose importante, le professeur doit réfléchir à des stratégies pour faire avancer des groupes qui ne réussissent pas à se mettre au travail ensemble. Il faut établir une petite liste de plans B à proposer aux élèves afin de les mettre en activité dans les meilleures conditions qui soient. Parfois, peut se poser un autre problème, le groupe avance mais c'est l'élève bon qui fait avancer tout le travail et l'autre élève suit sans le comprendre et sans produire du savoir. Il est donc peu probable que cette activité lui ait été favorable. C'est ce que nous essaierons d'observer dans la partie analyse.

Inversement, il faut être capable de proposer une continuité dans le travail de production si des groupes travaillent efficacement et sont en avance sur les autres.

Maintenant que la pédagogie de groupe a été définie, dans ses termes et dans sa mise en place, intéressons nous aux élèves à haut potentiel, avant de passer à la partie analyse des situations de binôme lors de la prise en main de la classe de quatrième, qui m'a été confiée lors de mon stage de Master.

2. Cadre théorique : l'élève à haut potentiel

2.1. *Qu'est-ce qu'un enfant à haut potentiel*

J'emploie volontairement le terme « enfant » et non « élève » pour le moment puisque, ce qui m'intéresse, c'est d'abord de faire comprendre ce qu'il en retourne pour ces enfants en faisant des parallèles ponctuels avec une situation de classe. Je m'attarderai plus spécifiquement dans une deuxième partie à l'élève à proprement parlé et aux problématiques qui peuvent être soulevées en situation de classe.

2.1.1. Désignations / identification

Le surdoué, comme il est appelé dans les médias, est mis à l'honneur chaque année au moment des résultats du baccalauréat avec des records du plus jeune ayant obtenu le baccalauréat. Le surdoué a alors la réputation d'être

plus doué que les autres, il est sur-doué, là où d'autres sont juste doués ou pas doués. Il est donc au dessus, il a quelque chose en plus.

Mais, dans le système scolaire, il est préférable de le désigner comme « élève intellectuellement précoce » puis comme « élève à haut potentiel », terme emprunté aux psychologues. Pourquoi la première expression induit-elle en erreur ? Parce qu'elle suppose que l'enfant est précoce, qu'il est donc en avance sur son âge et qu'il peut être comparé à un enfant de 14 ans à l'âge de 10 ans par exemple. Mais, l'élève intellectuellement précoce n'est pas en avance sur son âge, nous explique Jeanne Siaud-Facchin³⁰, il a simplement la capacité de développer un autre type d'intelligence. D'où l'appellation de haut potentiel qui est plus appropriée. En effet, ces élèves, au quotient intellectuel élevé voire très élevé, ont la réputation d'être très intelligents mais d'être « des gros bébés »³¹. Ceci est dû justement à des appellations qui ne sont pas appropriées et à des représentations. Par exemple, il est fréquent de penser que l'élève à haut potentiel est le premier de la classe et qu'il réussit tout. Cela est possible mais l'inverse aussi. Ces élèves peuvent tout à fait être en échec scolaire. D'où l'importance de comprendre qu'ils ont des besoins d'apprentissage particuliers. Ainsi Jeanne Siaud-Facchin nous le dit : « un enfant surdoué est souvent précoce dans certains apprentissages (marche, lecture, langage) mais pas toujours et c'est la particularité de son fonctionnement et non sa précocité qui est pertinente pour l'aider et l'accompagner dans son développement »³².

Ils sont en effet particuliers ce qui leur vaut encore une autre appellation. Ils sont nommés « enfant zèbre ». Jeanne Siaud-Facchin nous explique que le zèbre est un animal qui n'a jamais été apprivoisé par l'homme et qu'il sait se dissimuler grâce à ses rayures³³. Nous pouvons ajouter que ces dernières sont toutes différentes d'un zèbre à un autre. C'est comme une empreinte digitale, ils ont tous des particularités propres avec des caractéristiques communes. Généralement, les élèves aiment bien être désignés ainsi, parce que cela leur permet de se sentir reconnu dans un groupe et à la fois de se sentir unique et

³⁰ J. Siaud-Facchin, *L'enfant surdoué*, Paris, 2008.

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

considéré. Attention toutefois à rester vigilant quant à la susceptibilité de chacun lorsqu'il s'agit de les nommer ainsi.

2.1.2. Caractéristiques

Chaque élève à haut potentiel développe une intelligence différente de celle des autres et qui lui est propre. Mais il est vrai qu'il est possible de remarquer des points communs dans leur façon d'être et surtout d'un point de vue affectif.

Chaque enfant se construit selon le contexte socioéducatif dans lequel il grandit, qu'il soit haut potentiel ou non. Ce qui a été observé chez les enfants à haut potentiel, c'est qu'ils développent une hypersensibilité et une hyperémotivité. Si bien que la moindre petite chose peut prendre des proportions considérables, qu'ils perdent souvent confiance en eux, qu'ils sont très affectés par l'injustice et le sentiment même d'injustice, qu'ils sont souvent premier degré et qu'ils ont du mal à supporter la critique et le rejet. L'enfant, et donc l'élève, peut vite être débordé par cet afflux d'émotions qui peuvent le conduire à s'énerver très vite ou bien à se renfermer. Les professeurs n'ont pas toujours conscience de cet aspect et peuvent vite être agacés par ces profils qu'ils ne comprennent pas. Ce qui peut aussi poser problème avec ses pairs lors d'un travail de groupe.

Cette hypersensibilité s'accompagne aussi d'une hyperesthésie. Jeanne Siaud-Facchin nous explique que le développement exacerbé de l'ensemble de ses sens est en partie responsable de cette « surcharge émotionnelle »³⁴. En situation de classe, c'est la vue et l'ouïe qui peuvent poser problème. L'élève à haut potentiel perçoit le moindre petit détail visuel, ce qui peut laisser croire parfois qu'il répond à une question à côté, parce qu'il remarque des choses auxquelles même le professeur n'a pas forcément prêté attention. Cette attention du détail, peut poser problème lorsqu'il s'agit de synthétiser une réponse lors d'une prise de parole ou d'un exercice écrit. L'élève à haut potentiel peut avoir beaucoup de mal à aller à l'essentiel. Aussi, pour ce qui est

³⁴ *Ibid.*

de l'ouïe, la difficulté étant que l'élève perçoit plusieurs sons à la fois : le professeur qui donne une consigne, son voisin qui lui raconte son weekend, le camarade à l'autre bout de la classe qui joue avec ses ciseaux, l'ambulance qui passe dans la rue etc. ainsi, il est difficile de se canaliser sur une seule information. Cela peut s'avérer fatigant et peut aussi déconcentrer. Mais, que le professeur ne s'y trompe pas, Jeanne Siaud-Facchin nous dit qu'il est tout à fait capable de répéter ce qui a été dit. Finalement les informations sensorielles sont traitées avec une grande rapidité et peuvent perturber l'élève.

À ceci s'ajoute un mode de pensée que l'on appelle « pensée en arborescence ». Il suffit d'imaginer un arbre dont chaque branche se démultiplie en d'autres branches et ainsi de suite. Plus concrètement, à chaque idée, l'enfant à haut potentiel va en développer des sous idées, des associations d'idées, des analogies etc. qui vont à leurs tours générer d'autres idées et ainsi de suite. En somme, il est difficile pour un élève à haut potentiel de répondre à une consigne aussi simple que « racontez vos dernières vacances ». En effet, le problème est qu'il faut sélectionner les faits importants, les organiser, les communiquer en suite logique. Cela peut s'avérer être compliqué, mais dans un raisonnement historique à faire en groupe, il se peut que ce foisonnement d'idées puisse servir à fournir autant d'hypothèses à creuser. Il est par contre nécessaire de s'assurer de la place que va prendre ce foisonnement et cela peut correspondre à la place que prend l'élève à haut potentiel dans le groupe. D'où le sujet qui nous intéresse aujourd'hui.

Tout ceci peut avoir des conséquences sur l'enfant surdoué et provoquer une vulnérabilité et un sentiment de solitude émotionnelle ce qui en fait des élèves souvent fragiles.

Pour le professeur la difficulté qui peut se poser c'est qu'il s'agit souvent d'élèves très curieux, qui posent donc beaucoup de questions, quitte à parfois interrompre le professeur de manière intempestive. Ces élèves peuvent prendre de la place dans la classe, par ces prises de paroles qui peuvent gêner les autres élèves et provoquer un rejet de leur part. Aussi, ces élèves qui ont une intelligence autre et multiple peuvent tenir tête au professeur, non pas par insolence, mais parce qu'ils ont une autre compréhension du sujet.

Toute la difficulté finalement, vient du fait, que les professeurs sont peu ou mal formés (et informés) à ce type d'élève et donc ne les comprennent pas. C'est pour cela qu'il est utile de consulter les formulaires proposés généralement dans toutes les académies, pour être plus à même d'apporter des solutions appropriées grâce à des ressources proposées³⁵. Néanmoins les connaissances psychologiques connues, ne permettent pas forcément de répondre aux besoins particuliers de ces élèves, ceci étant souvent dû aux manques de moyens des établissements scolaires et des professeurs.

2.2. Scolariser un élève à haut potentiel

2.2.1. La prise en compte de leur spécificité dans les textes

Sur la plateforme *éduscol* de l'éducation nationale, il est possible de trouver des ressources au sujet des élèves à haut potentiel et notamment un vadémécum dans lequel nous pouvons lire ceci :

Le projet de loi pour une école de la confiance offre un cadre plus précis à cette question dans le code de l'éducation. Les élèves « à haut potentiel », et non plus « intellectuellement précoces », se verront proposer des « aménagements appropriés », selon le rythme d'apprentissage de l'élève, pour y « développer pleinement leurs potentialités ». Si la loi fixe un cadre national, il nous appartient ensuite de mettre en œuvre toutes les dispositions nécessaires pour aider les familles et les enseignants, non seulement à repérer les enfants à haut potentiel, mais aussi à les accompagner le mieux possible³⁶.

Ainsi, il semble qu'avec la volonté de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves, l'école entend inclure plutôt que rejeter. Cela est d'autant plus important que si le nombre d'élèves à haut potentiel n'a pas augmenté ces dernières décennies, il est en revanche constaté que ces élèves à besoins particuliers, sont davantage identifiés. Il semble qu'il soit difficile de les repérer en collège, d'où l'appel à la vigilance fait par le vadémécum de la

³⁵ « Les élèves à haut potentiel - Ressources pour scolariser les élèves à haut potentiel - Éduscol », [s.d.]. URL : <https://eduscol.education.fr/cid59724/eleves-intellectuellement-precoces.html>. Consulté le 31 mars 2020.

³⁶ *Ibid.*

plateforme *éduscol* (dans le passage ci-avant), pour inciter les professeurs à participer à leur inclusion.

Si ces élèves sont pris en compte dans les textes c'est aussi qu'il existe des lois (dont certains termes sont repris dans le vadémécum précédemment cité), qui se mettent en place petit à petit pour être formulées ainsi en 2011 (article L. 332-4 du code de l'éducation, modifié par la loi n° 2011-893 du 28 juillet 2011) :

Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève.³⁷

Néanmoins, il faut apporter une nuance à cette prise en compte. Si les textes poussent à la sensibilisation, il n'en reste pas moins que la plupart des professeurs manquent de moyens pour mettre en œuvre un accompagnement particulier pour ces élèves.

2.2.2. La prise en compte de leurs spécificités dans la classe

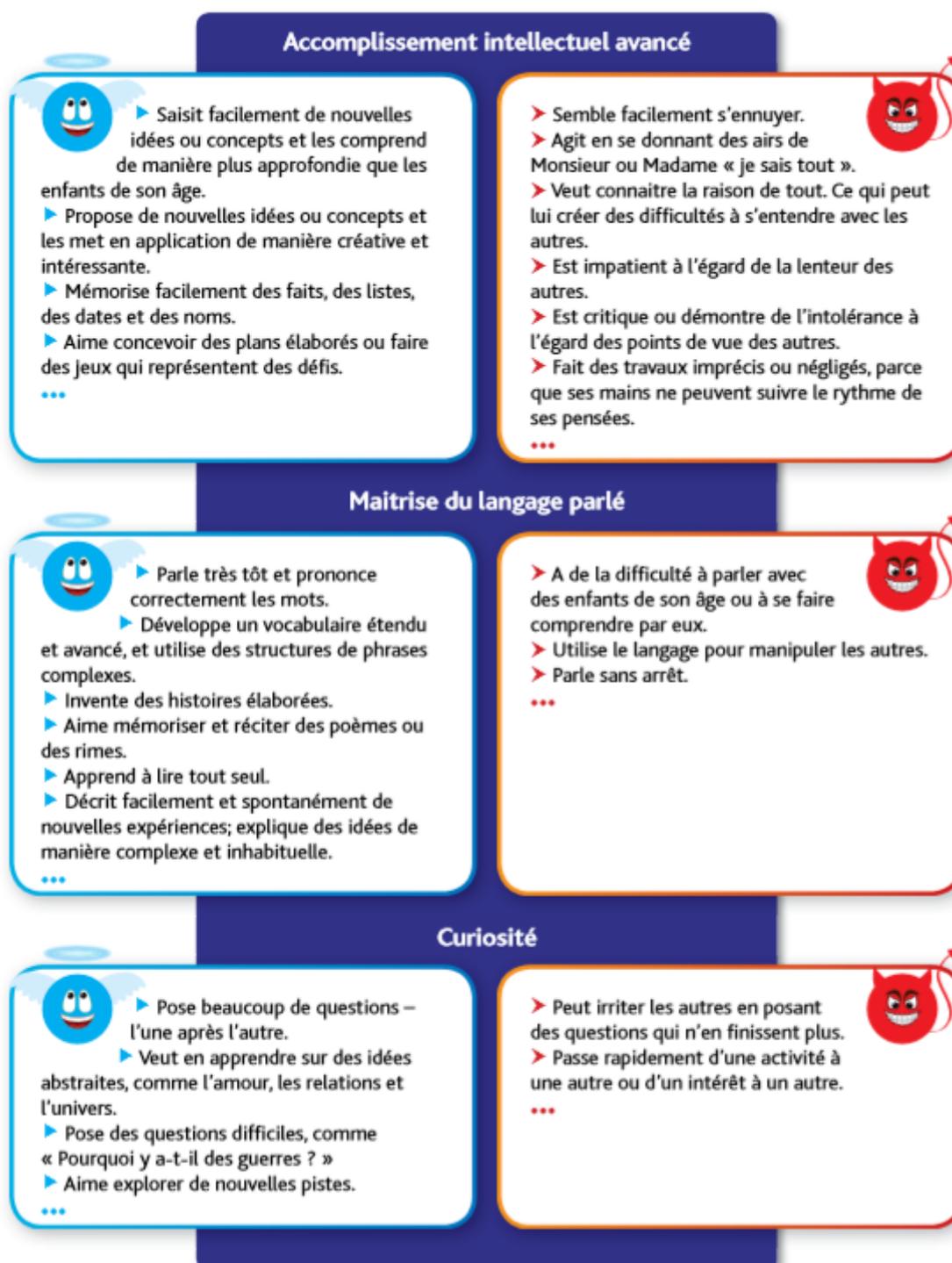
Cette partie ne prétend pas faire un état des lieux de ce que les professeurs font ou ne font pas dans leur classe pour proposer des dispositifs particuliers, mais plutôt à faire comprendre comment les spécificités peuvent se manifester au sein de la classe.

En Wallonie, la Ministre, Marie-Dominique Simonet, propose aux enseignants un fascicule pour sensibiliser les professeurs³⁸. D'après les explications, ce qu'il est observable en classe : un accomplissement intellectuel avancé, une bonne maîtrise du langage parlé, une grande curiosité, de la créativité, une grande énergie, une pensée logique, de la sensibilité, le sens de

³⁷ *Code de l'éducation - Article L332-4*, [s.d.]. Consulté le 1 avril 2020.

³⁸ « Enseignement.be - Elèves à hauts potentiels - accueil », [s.d.]. URL : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25001..> Consulté le 1 avril 2020.

l'humour, peut faire ressortir des aspects qui s'avèrent positifs ou négatifs. Prenons quelques exemples présentés schématiquement dans le fascicule³⁹ :



³⁹ Ibid.

Ce schéma non exhaustif montre les pendants d'un haut potentiel. Il est important de dire à ce stade, qu'il n'est pas forcément recommandé par les psychologues, de mettre les élèves à haut potentiel tous ensemble dans des écoles ou des classes spécialisées. En effet, ils ont besoin d'être avec les autres élèves pour leur bon développement, même si cela était pratiqué de fait dans les années 1970-1980. On peut observer dans certains établissements, que des classes peuvent leur être réservées pour la 6^{ème}, afin qu'ils prennent confiance en eux en se sentant faire partie d'un groupe. Puis, ces élèves sont répartis dans les autres classes pour les autres niveaux, afin de ne pas les exclure ou les stigmatiser. Tout ceci pour dire, qu'il semble leur être favorable d'évoluer avec des élèves classiques, mais, il faut imaginer en tant que professeur toute la problématique face à tous les aspects que nous venons d'évoquer, qu'ils soient positifs ou négatifs. Il s'agit pour eux de proposer des contenus adaptés, tout en assurant le bon fonctionnement du groupe classe. Les particularités des élèves à haut potentiel pouvant également provoquer des querelles avec des camarades qui auraient aussi du mal à comprendre certains comportements (prise de parole intempestive, questionnement incessant etc.). Tous ces éléments peuvent entraîner l'exclusion des élèves à haut potentiel, d'autant plus qu'ils ne sont pas toujours identifiés et donc peuvent être davantage laissés sur le bord de la route.

Enfin, il faut ajouter que l'élève à haut potentiel peut se présenter sous divers « profils », pouvant ainsi être qualifié tantôt d'élève brillant, autonome, tantôt provocateur, au contraire discret, ou encore décrocheur. D'où la difficulté à les identifier.

2.2.3. De l'importance d'identifier les élèves à haut potentiel

Il ne relève pas des compétences du professeur d'identifier un élève à haut potentiel, mais il peut observer l'élève grâce à une grille d'aide à

l'observation, afin de « mieux comprendre son comportement à l'école et ses capacités d'apprentissage pour favoriser sa scolarisation »⁴⁰.

Voici la grille d'aide à l'observation⁴¹ proposée par *éduscol* :

Elle « rassemble les principales caractéristiques de l'EHP⁴² en milieu scolaire. Elle permet aux enseignants de faciliter leur repérage. Cette première version est en cours d'évaluation »⁴³.

Caractéristiques (collège)	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Capacités et compétences				
Compréhension rapide et intuitive, vivacité d'esprit, accès au second degré				
Mémorisation facile et précise de ce qui le touche				
Appétence pour les défis intellectuels personnels				
Bonnes capacités d'abstraction, manipulation aisée des concepts et symboles				
Bonnes capacités attentionnelles, peut donner l'impression de faire autre chose, mais en réalité reste attentif				
Résultats inégaux				
Interventions cohérentes, pertinentes et parfois décalées par rapport à son âge				
Explicitation difficile de son raisonnement dans le cadre d'une argumentation rigoureuse				
Réfractaire à l'apprentissage par cœur				
Argumentation permanente, cohérente et pertinente				
Réfractaire à l'apprentissage par cœur				
Curiosité et connaissances				
Questions et réponses surprenantes. Intérêt pour le pourquoi.				
Vocabulaire précis, utilisé à bon escient.				
Connaissances pointues dans ses domaines de prédilection et démarche autodidacte				
Sens critique spontané du fait de son raisonnement				
Perception vive des détails qui échappent aux autres				
Ennui rapide face à l'apprentissage redondant et aux exercices répétitifs				
Créativité et aptitudes non scolaires				
Appétence pour les activités créatives				
Complexité et richesse de ses rédactions ou travaux d'arts plastiques				
Investissement efficace dans une démarche de projet				
Interrelations				
Besoin de cohérence et d'harmonie au point d'intervenir pour résoudre les conflits				
Empathique, pouvant aller jusqu'à la contagion émotionnelle				
Centres d'intérêt différents de ceux de ses camarades				
Grand besoin de reconnaissance de ses capacités				

⁴⁰ « Les élèves à haut potentiel - Ressources pour scolariser les élèves à haut potentiel - Éduscol », *op. cit.*

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Élève à haut potentiel

⁴³ « Les élèves à haut potentiel - Ressources pour scolariser les élèves à haut potentiel - Éduscol », *op. cit.*

Il ne s'agit pas pour le professeur d'évaluer par lui même le caractère précoce ou non d'un élève, il doit s'en référer au proviseur de l'établissement, en informer les parents et se mettre en lien avec le référent des élèves à haut potentiel de son établissement.

Le but de l'identification n'est pas de stigmatiser tel ou tel élève, mais c'est bien de pouvoir répondre à des besoins spécifiques et de pouvoir donner des solutions en cas de difficultés. Il faut bien le rappeler à ce stade de l'exposé, l'élève à haut potentiel peut tout à fait être en échec scolaire si ses particularités ne sont pas prises en compte parce qu'il n'a pas le même système d'apprentissage que les autres élèves.

2.2.4. Des propositions pédagogiques

De nombreuses solutions et expérimentations sont proposées dans divers établissements. Je propose ici de vous exposer l'expérimentation pédagogique⁴⁴ de Lucie Gomes, dont le dispositif mérite d'attirer notre attention. En effet, s'il y a un vide pédagogique en termes d'apprentissage pour ces élèves à besoins spécifiques, il existe des solutions que des professeurs déterminés et investis mettent en place.

Il s'agit pour ce dispositif de proposer des activités pédagogiques ou de loisirs selon les besoins de chacun, sur la base du volontariat et en lien avec les parents. Ce dispositif s'adresse aux élèves qui présentent des troubles DYS⁴⁵, aux élèves aspergers ou aux élèves à haut potentiel. Il s'avère que cela leur fait du bien de pouvoir se retrouver entre eux, dans la mesure où ils se sentent moins seuls et davantage compris. Cela les aide également à reprendre goût à l'école et confiance en l'éducation et son système.

Leur sont proposés par exemple des clubs (de toute sorte selon leurs goûts, leurs passions), des groupes de parole (qui leur permettent de parler de leurs difficultés), des remédiations (par exemple de la sophrologie pour les

⁴⁴ *Expérimentation pédagogique.pdf*, [s.d.]
<https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11962.pdf>.. Consulté le 6 avril 2020.

⁴⁵ Dyslexie, dyspraxie, dysphasie, dyscalculie, dysgraphie etc.

élèves à haut potentiel), du tutorat etc. Ces activités ont été pensées parce que Lucie Gomes, qui est référente des élèves à haut potentiel dans son académie, et qui a constaté les difficultés qu'elle-même et ses collègues ont rencontrées face à ces élèves qui avaient des besoins spécifiques, mais à qui on ne proposait pas grand-chose de concret. Et quand bien même des dispositions sont mises en place, cette professeure d'histoire géographique constate que les initiatives sont parfois maladroites et non coordonnées, ce qui n'aide pas les élèves finalement.

Même si des difficultés se font sentir (manque de temps, champ des possibles trop vaste, difficulté à identifier les élèves à haut potentiel par exemple), des améliorations voient le jour. Les élèves qui participent à ce dispositif reprennent confiance en eux, ils retrouvent la joie d'aller au lycée, ils sont d'avantages intégrés au système et leurs relations avec les autres élèves s'en trouvent améliorées, et ils font des progrès. Du côté des professeurs, une amélioration est aussi constatée puisqu'il y a d'avantage de collègues qui viennent demander conseil, les représentations changent aussi petit à petit et les besoins spécifiques de ces élèves sont davantage pris en considération.

Il faut souligner la nécessité de l'engagement et de l'investissement de la part de l'équipe pédagogique, mais aussi la nécessité de trouver de l'aide auprès des associations et de la documentation existante.

En conclusion, nous pouvons dire que s'il existe des dispositifs à l'initiative de professeurs, il existe surtout un vide institutionnel. En effet, dans la plupart des établissements, ces dispositifs ne sont même pas évoqués, soit par manque de moyen, soit par ignorance. Ce vide s'explique par le vide didactique. Il y a peu d'apport en termes de solutions ou de moyens qui pourraient être apportés aux professeurs. La didactique étant l'art de l'enseignement, elle ne se penche pas sur l'art d'enseigner à des élèves à haut potentiel. Il y a des tentatives de réponses pour les besoins spécifiques en termes de dyslexie par exemple, mais cela aussi reste mince. Même un professeur extrêmement motivé pour prendre en considération les difficultés des élèves à haut potentiel et le fait qu'ils aient des besoins particuliers, peut difficilement trouver des pistes. Ces enfants sont bien connus dans le domaine

de la psychologie mais ils sont presque ignorés dans le domaine de l'éducation. Beaucoup de professeurs pensent encore que l'élève à haut potentiel est systématiquement le premier de la classe et ne comprennent pas qu'il peut avoir des difficultés d'apprentissage. C'est ce manque que je souhaite faire ressortir par le sujet de ma recherche et peut-être que je pourrais apporter quelques modestes réponses.

Il s'agit à présent d'analyser les apports de la pratique pédagogique de groupe dans l'apprentissage de l'histoire pour les élèves à haut potentiel ainsi que sur les bienfaits en termes de communication et de socialisation de ces élèves à caractères et à besoins particuliers, afin de déterminer quelle place ils peuvent avoir au sein d'un groupe de travail, particulièrement au sein d'un binôme.

3. Analyse d'une séance lors d'un travail de groupe en tâche complexe en histoire

3.1. En quoi les élèves sélectionnés sont-ils potentiellement des élèves à haut potentiel ?

Les élèves dont il est question dans mes observations ont été identifiés comme étant des élèves à haut potentiel par mon tuteur, Monsieur Malgogne, au collège Montaigne à Angers. Ces élèves n'ont pas été diagnostiqués par un psychologue comme il est possible de le faire, afin qu'il soit officiellement reconnu comme enfant à haut potentiel, et donc, pour pouvoir bénéficier d'un enseignement répondant à leurs besoins spécifiques. Lorsque les élèves ne rencontrent pas de difficultés particulières, il n'est pas obligatoire pour le professeur d'émettre cette hypothèse aux parents qui sont les seuls à pouvoir être à l'initiative d'une demande de diagnostic, cela ne relève pas des compétences du professeur (il peut uniquement conseiller).

Étant donné que ces élèves n'ont donc pas passé de test, il a fallu que je questionne⁴⁶ mon tuteur afin qu'il me donne des précisions sur son intuition.

Voici ce qu'il en est globalement ressorti. Les trois élèves observés ont des profils très différents :

« R se distingue par sa vitesse de réflexion et par ses capacités d'analyses. Elle est extrêmement à l'aise à l'oral mais peine parfois à structurer sa pensée à l'écrit. Elle est intuitive ! A est un élève très sérieux à l'oral comme à l'écrit. Il est capable d'intégrer très vite des méthodes d'apprentissage et d'analyse. Par contre, il est craintif devant les changements et manque parfois de souplesse réflexive. Il est analytique ! J comprend vite et acquiert facilement les nouvelles méthodes proposées. Il est capable d'être en grande réussite scolaire et d'être moteur dans la classe. Toutefois, il se met de plus en plus en retrait et se contente de résultats moyens. Il est aut centré ! »⁴⁷.

Pour les trois élèves, ce qui est remarquable en rapport avec les caractéristiques spécifiques des élèves à haut potentiel que nous avons exposé ci-avant, c'est qu'ils ont tous les trois de très bons résultats (malgré une baisse notable pour J qui a tendance à se relâcher). Ils ont dès la 5^{ème} dépassé le niveau de compétence requis habituellement pour la fin de cycle. Ces élèves comprennent plus vite que les autres et R peut parfois être difficile à suivre dans son raisonnement pour ses camarades. A et R participent énormément et parfois de manière excessive, surtout R qui est très à l'aise à l'oral. J est davantage en retrait, en replis, il s'efface petit à petit au cours de l'année. Il semble qu'il puisse faire partie des élèves à haut potentiel qui ont véritablement besoin d'un apprentissage spécifique et qui pourraient être décrocheur si les choses ne sont pas prises en main rapidement.

Ces trois profils étant établis, voyons à présent comment ils se comportent dans un travail de groupe face à leur camarade et face au professeur. Comment appréhendent-ils ce qui leur est demandé de faire et réussissent-ils à coopérer ? Mais juste avant cela un petit rappel du contexte.

⁴⁶ Voir le questionnaire complet en annexe.

⁴⁷ Propos du professeur d'histoire géographique.

3.2. Contexte précis de la séance enregistrée

Je n'ai pas vraiment eu le choix quant à la séance que j'allais enregistrer. C'est mon tuteur qui m'a donné le thème en fonction de sa programmation. Nous avons choisi l'activité ensemble, sachant que nous étions partis sur la différenciation et sur l'idée de comparer des traces écrites. Le choix de l'enregistrement plutôt que du film s'est un peu fait par défaut étant donné qu'il allait être compliqué de réunir toutes les autorisations pour filmer. Étant donné que je dois observer un processus de réflexion, je décide de les faire travailler en binôme, même si l'activité pouvait se faire individuellement. L'idée est d'observer comment ils argumentent pour le choix de la trace écrite. En effet, pour savoir quelle place l'élève à haut potentiel prend dans le groupe, je dois savoir s'il essaie d'influencer les choix, d'imposer sa volonté ou s'il coopère suffisamment avec son camarade.

Mes enregistrements se font sur une séance d'une heure le vendredi matin avec les 4^{èmes}. Lors de cette séance, il y a treize binômes (trois élèves absents). Il s'agit d'une classe plutôt dynamique dont les professeurs disent qu'elle marche bien. Les élèves participent globalement facilement et ils sont volontaires dans l'ensemble.

Au moment de la prise en main, ils font de la géographie, mais leur professeur leur explique que ce n'est pas gênant de faire de l'histoire entre temps puisqu'ils ont deux cahiers. Le tuteur introduit la séance en expliquant que je vais les mettre en activité mais que si besoin, il peut répondre aussi aux questions. Il explique que pour mes recherches je dois enregistrer des élèves sans leur préciser que les binômes ne sont pas choisis au hasard. Nous posons trois dictaphones sur les trois tables où travaillent les élèves identifiés comme étant à haut potentiel. Je repasse à chaque table pour les mettre en route et leur demander de ne pas y toucher, puis je donne les consignes. Les élèves se mettent rapidement au travail et le tuteur m'aide pour répondre à leurs questions. Beaucoup de doigts se lèvent pendant toute la séance. Les élèves qui sont enregistrés ne paraissent pas être gênés puisqu'ils ont l'habitude d'avoir des stagiaires dans leur classe.

Les élèves sont mis en activité en binôme pour faire une tâche complexe⁴⁸. Ils doivent par eux-mêmes trouver des informations dans plusieurs documents (voire dans la partie cours du manuel) sur les quatre idéologies développées au XIXe pendant la révolution industrielle. Ils peuvent choisir la forme que prendra leur trace écrite (tableau, schéma, texte, carte mentale, panneau etc.). Ils ont trois étapes à suivre, elles sont données en consigne et affichées au tableau : choix de la trace écrite et travail au brouillon, recherche des informations dans les documents et enfin restitution sous la forme choisie. Je leur dis qu'ils doivent faire le travail de recherche d'un historien pour être capable par la suite de présenter les quatre idéologies lors d'une conférence (ils ne le feront pas forcément à l'oral).

J'ai retranscrits trois enregistrements de trois binômes avec des élèves potentiellement à haut potentiel. Sur le moment, je m'interroge sur la pertinence de cette étude suite à l'écoute de ces enregistrements. Le tuteur me dit qu'il les a identifiés, mais c'est compliqué pour moi de m'interroger sur ce profil d'élève sans être sûre de leur spécificité. Aussi, je ne sais pas si je me concentre sur une seule retranscription que je peux analyser individuellement dans un premier temps ; ou bien est-ce que je fais une analyse comparée. Finalement, je décide d'utiliser les trois enregistrements, ce qui me permet de faire des comparaisons.

3.3. Pistes d'observation

3.3.1. Réflexion sur le niveau et prise de parole

J'ai trois profils complètement différents. L'un des élèves est en binôme avec une élève qui n'a pas un très bon niveau (visiblement). Il est très patient et prend le travail en charge en lui expliquant ce qu'il fait. De fait, il ne lui laisse

⁴⁸ « Les tâches complexes proposées en histoire-géographie reposent souvent sur un scénario d'apprentissage : prendre le rôle d'un journaliste, d'un décideur politique, d'un espion, d'un domestique, etc. En rendant ludique la tâche complexe, on facilite l'entrée des élèves dans l'activité par la motivation. Pris au jeu, les élèves produisent un travail important et souvent de qualité. Les élèves sont ainsi menés à mobiliser sur un temps limité des ressources internes (ce qu'ils connaissent et savent faire) et des ressources externes (ce qui leur manque), pour choisir le parcours à suivre afin d'atteindre un même but : une production finale. » <https://eduscol.education.fr/jeu-numerique/article/1760>

pas trop le choix quant à la forme que la trace écrite doit prendre ce que nous verrons plus en détail.

Le 2^{ème} binôme est formé de deux élèves que je qualifie de niveau moyen, à tel point que sans l'opinion du tuteur sur le fait qu'un de ces élèves est à haut potentiel, je ne l'aurais pas identifié. Même si nous avons vu que les élèves à haut potentiel ne sont pas nécessairement de « bons élèves », il est difficile de se détacher de cette représentation. Pendant les cinquante minutes de l'enregistrement ces deux élèves réfléchissent tant bien que mal à la forme que prendrait leur trace écrite, et à savoir quelles sont les quatre idéologies.

Le 3^{ème} binôme est composé de deux « bons élèves ». Les réflexions et prises de décisions sont assez équilibrées.

3.3.2. Le professeur, plus qu'une personne ressource

Gérard De Vecchi⁴⁹, et d'une manière générale les didacticiens, sont d'accord pour dire que le professeur, lors du travail de groupe est une personne ressource. J'ai sélectionné trois passages qui, me semble-t-il, illustrent bien ce propos. Je propose de les exposer puis d'en faire une analyse. Il s'agit de passages faisant partie du même groupe et le professeur qui intervient à ce moment là est mon tuteur de stage qui co-anime la séance avec moi.

26	A	On a trouvé les 4 idéologies, maintenant on cherche quoi ?
27	Prof	On cherche à les définir, leurs caractéristiques, c'est bien d'avancer, maintenant à vous demander comment vous allez faire, prendre les informations dans les documents comme elles viennent et voir comment vous les organisez, ça peut être essayer de suivre les questions, c'est vous qui voyez, ça peut être aussi, essayer de s'inspirer des questions qui sont là, voilà, vous avez la liberté, vous avez le droit si vous bloquez sur une idéologie, si vous voyez qu'il n'y a pas assez de matière, vous avez le droit d'aller un peu avant ou un peu après dans le manuel pour essayer de trouver davantage d'informations.
28	A	Ok. C'est bien on peut se baser sur les questions

⁴⁹ G. de Vecchi, *Enseigner le travail de groupe*, op. cit.

68	A	Du coup on a trouvé qui quoi où quand pour le libéralisme et le catholicisme social...mais pour ...
69	Prof	Alors reprenez peut-être document par document, mais je pense que vous avez suffisamment rempli. Mais quand on regarde un document on doit faire attention à la date du document, on doit faire attention aux auteurs d'accord ? Pour aller plus dans le détail.
70	A	Ok. On peut noter déjà les auteurs, tu remplis une case en plus et tu mets auteur, auteur auteur...

111	A	Y'a pas marqué si c'est bien ou pas bien. Parce que les idées en fait elles sont biens pour un type de personnes.
112	Prof	Tu pourrais les classer. Alors quels sont les types de personnes que tu as identifiés ?
113	A	Les bourgeois et les ouvriers.
114	Prof	Alors donc ça veut dire que peut être tu peux classer les 4 idéologies en fonctions qu'elles sont bien pour les bourgeois ou bien pour les ouvriers. Peut-être que chaque idéologie privilégie un groupe social par rapport à l'autre. Parce que effectivement elles sont pas toujours bien pour les deux.
115	A	Oui
116	Prof	C'est peut-être aussi une façon de construire votre trace écrite, votre tâche finale, c'est à dire qu'en plus d'avoir 4 idéologies on peut prendre en compte qu'elles ne privilégient pas le même groupe social.
117	A	Ok. On fait ça. Alors on fait rouge pour bourgeois et vert pour les ouvriers.

Dans les deux premiers passages, ce que nous pouvons remarquer c'est que le professeur a un rôle d'aide méthodologique. En fait, il n'est pas une ressource en termes de fond mais son intervention sert de rappel de méthode pour rechercher les informations manquantes. Faire ce rappel méthodologique permet au professeur d'être une ressource sans donner la réponse. Il peut en effet être difficile de ne pas servir sur un plateau ce que le professeur attend de l'élève. Il permet de laisser l'élève chercher les réponses et de réfléchir par lui-même. Pour l'élève à haut potentiel cela peut permettre de canaliser l'afflux

d'idées qu'il peut avoir de par sa pensée en arborescence. Cela peut aussi lui servir de guide pour ne pas qu'il s'éparpille.

Dans le 3^{ème} passage le professeur est une ressource en termes de questionnement. Il semble que le professeur a remarqué que l'élève est en demande d'un raisonnement plus poussé. Il comprend qu'il y a une logique dans les idéologies. Il y a des acteurs pour qui elles sont favorables et d'autres qu'elles désavantagent. La question du professeur permet à l'élève de formuler ce raisonnement qu'il n'avait peut-être pas réussi à faire ressortir.

Ainsi, ce que nous pouvons dire alors, c'est que le professeur en plus d'être une ressource permet aussi de pousser l'élève à aller plus loin dans ses questionnements et ses réflexions. Le professeur en posant des questions incite les élèves à soulever un problème, afin de le construire et de se diriger vers une éventuelle problématisation du sujet étudié.

De plus, nous remarquons que ces trois passages se terminent par un « ok » qui semble montrer que l'élève d'une part, a pris en compte ce que le professeur lui a apporté comme élément, mais aussi qu'il reprend sa réflexion là où la ressource du professeur l'a amenée. Néanmoins, il faut noter que ce « ok » est peut-être aussi une manière de clore la discussion avec le professeur. Il peut s'agir d'un élément de langage pour dire de manière moins maladroite « c'est bon j'ai compris, pouvez-vous nous laisser ? ». Ici, l'élève à haut potentiel ne considère donc pas que son camarade puisse ne pas avoir saisi les explications. Il ne lui laisse pas la possibilité de continuer à questionner le professeur.

Finalement, le problème qui apparaît dans ces passages c'est que l'élève qui est en binôme avec A n'intervient pas. Pourtant cet élève est pris en compte, et on le devine par le « on » utilisé à plusieurs reprises par A qui n'utilise pas du tout le « je ». Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin.

3.3.3. Répartition des tâches

Gérard de Vecchi et Michel Meirieu expliquent que dans le travail de groupe les élèves se répartissent le travail en fonction de là où ils sont doués. Michel Meirieu, nous l'avons vu, parle de dérive économique. Dans cet extrait il semble que le choix de l'efficacité soit privilégié. En effet, dans le travail de groupe la répartition se fait généralement selon celui qui s'exprime le mieux, celui qui dessine le mieux, celui qui écrit le mieux etc., et ce au détriment de l'apprentissage.

79	J	Donc il a dit paternalisme, catholicisme social, socialisme et libératisme.
80	L	Je peux noter les deux autres ?
81	J	Nan nan, nan nan...
82	L	Quoi dis que j'suis nulle

Ici, le travail avance et lorsque L demande si elle peut compléter les données, J refuse catégoriquement. La réaction de L est de tout de suite se remettre en cause, ce serait elle qui serait « nulle ». L est une élève de niveau moyen mais elle est quand même volontaire. En revanche, elle est consciente que J est un très bon élève, ce qui semble-t-il lui fait dire qu'elle est « nulle ».

Ajoutons pour ce passage que J dit « libératisme » au lieu de « libéralisme ». Or, L sait que le bon mot est « libéralisme » puisque dans l'enregistrement nous l'entendons dire ce mot sans faire l'erreur. Elle ne le reprend pas alors qu'il se trompe. On peut se demander si cela est par manque de confiance en soi face à un élève qui paraît être « plus doué » qu'elle. Mais cela est bien dommage puisqu'elle pourrait aussi apporter du savoir à J. C'est très intéressant de voir que la place de leader de l'élève à haut potentiel dans ce groupe n'est presque pas remise en cause. Par contre, elle lui fait remarquer à un moment⁵⁰ qu'il est fainéant. Et lui de dire, que le panneau est trop long à faire. Ce point illustre bien une des caractéristiques de l'élève à haut potentiel, qui est de ne pas vouloir se confronter à la difficulté et de faire au plus simple.

⁵⁰ Voir annexe, échanges 117 à 120 de J et L.

Cela se remarque chez des enfants qui n'ont pas pris l'habitude de se retrouver dans la difficulté en contournant ce qui les met en défaut. L'avantage de cette démarche c'est que l'élève développe des stratégies d'évitement qui peuvent lui servir dans plusieurs domaines. En histoire, cela reste compliqué parce qu'il doit nécessairement produire un travail de réflexion. L'inconvénient est aussi que ces élèves ont tendance à se décourager face à l'adversité et à laisser tomber. Ici, J, qui comme son professeur l'a indiqué, en fait de moins en moins et choisit la facilité.

Voici une difficulté qui peut se poser dans un groupe hétérogène en termes de niveau. Les élèves sont continuellement en train de se jauger, de se comparer, de se classer les uns par rapport aux autres. Le problème ici, c'est que cela peut porter préjudice à l'élève qui n'a pas forcément confiance en elle. Mais au-delà de cela, cela porte préjudice à l'objectif du travail de groupe : coopérer vers un but commun. Ici, il n'y a pas de coopération et le but devient individuel. L veut faire avancer le travail mais J lui interdit tout bonnement. Il n'y a pas d'échange, de répartition des tâches. J est le « bon élève » il a pris la main. Il est l'élève qui prend les décisions et qui est doué et donc celui qui va rendre le travail efficace.

Ainsi, être l'élève à haut potentiel peut signifier prendre le pouvoir dans le groupe et alors cela empêche les autres de créer du savoir et d'être au cœur de l'apprentissage. L'élève à haut potentiel n'a pas forcément la capacité d'encourager les autres à le suivre. D'autant que nous l'avons vu, dans l'analyse faite par mon tuteur, J est un élève qui travaille principalement pour lui-même, il est plutôt individualiste. Ce trait de caractère s'ajoutant à sa particularité, cela rend d'autant plus difficile à un élève lambda de le suivre. Il y a alors échec dans la compétence « coopérer et mutualiser ». A cela, nous pouvons ajouter l'analyse de Michel Barlow, selon lui pour les élèves les plus consciencieux, le travail de groupe représente une perte de temps ou plutôt de rendement. Ces élèves estiment qu'individuellement, ils travailleraient plus vite et obtiendraient des résultats plus satisfaisants.⁵¹

⁵¹ « Trouver la bonne organisation - Les Cahiers pédagogiques », *op. cit.*

À l'inverse, dans un autre binôme observons la répartition des tâches :

132	B	Comment on fait pause ?..... donc au pire ce qu'on va faire c'est qu'on va se partager la tâche, toi tu lis ces 2 textes et moi je lis ces 2 textes ok ? Après bah on met en commun, ok ?
133	R	Au pire tu sais ce qu'on fait, moi je prends socialisme et libéralisme, j'prends un des deux et chez moi j'fais les 2 que j'ai à faire et toi tu fais les 2 que t'as à faire, et pour le cours prochain on se met en commun et on regarde c'que l'autre a fait. Du coup toi tu prends quoi ?
134	B	Euh bah comme tu veux, moi je veux bien prendre socialisme et paternalisme ou catholicisme social.
135	R	Donc toi tu prends ça et ça.
136	B	Et moi j'prends les deux, du coup bah ...Bah au pire...le prochain cours qu'on f'ra ça ce sera quand ?
137	R	Ah bah c'est bon on a une semaine pour le faire. Du coup moi je prends le socialisme et le libéralisme

Ici, nous sommes face à un binôme dont le niveau des élèves est équilibré. R est l'élève à haut potentiel mais B a un bon niveau scolaire aussi. Ce passage fait suite à une quarantaine de minutes où les deux élèves travaillent efficacement et en continu. Ils commencent seulement à vouloir parler d'autre chose. Ils décident de se répartir les tâches restantes avant la sonnerie alors qu'il n'a pas été demandé de finir le travail à la maison. Ils ont tous les deux assimilé les compétences du travail de groupe et se répartissent les tâches. Ils ont pour objectif de mettre en commun ce qu'ils auront trouvé pour se rapprocher rapidement de la production commune qu'ils ont à rendre.

Ce que nous pouvons observer par rapport au groupe précédent, c'est qu'ici l'élève à haut potentiel dirige autant les opérations que l'autre élève, et que si toutefois R a peut-être tendance à vouloir commander un peu la répartition, ce qui est essentiel c'est qu'elle laisse le choix à son coéquipier, elle lui demande ce qu'il préfère. Elle privilégie l'efficacité en un sens, mais étant donné qu'ils sont tous les deux bons, peu importe le choix, ils seront tous les deux efficaces dans leur tâche. Et aussi ils se répartissent le travail de manière équilibrée.

Il y a donc deux comportements complètement opposés. Ceci donne en partie un élément de réponse à nos questionnements. Malheureusement qui n'est pas forcément pour nous aider. Ce que l'on peut dire, c'est que la place que prend l'élève à haut potentiel dans le groupe à tendance à dépendre, dans un premier temps, des autres élèves avec qui il travaille. Et dans un second temps, cela à l'air de dépendre de son tempérament. Mais ce dernier point n'est pas une surprise puisqu'il est certainement observable dans des groupes d'élèves sans haut potentiel. Enfin, ce que nous pouvons observer de manière générale, c'est que si l'essentiel dans le travail de groupe, est de faire pour apprendre, il semble que les élèves veuillent plutôt faire pour produire. Il s'agit toujours d'obtenir la bonne note, mais il s'agit d'un autre débat que nous n'ouvrirons pas.

Ces différents modes de répartition nous amènent à une réflexion qu'il faut avoir sur les différents profils des élèves à haut potentiel.

3.3.4. Les leaders

Dans *Enseigner le travail de groupe* de Gérard de Vecchi, nous pouvons lire que les élèves prennent différents rôles dans le travail de groupe et qu'il y a la plupart du temps un leader. Selon lui, il peut être soit un frein, un manipulateur ou être coopératif.

8	A	Du coup, bah je sais pas...la carte mentale ça peut être pas mal...
9	T	Ouais
10	A	D'abord on met les informations là et après on fera sous forme de carte mentale
11	T	Ouais
12	A	Je peux lire ça et toi tu peux lire ça
13	T	Je lis quoi moi ?
14	A	Ça et ça
15	T	Ok
16	A	Vas-y

7	J	Imaginons, on fait un tableau
8	L	Ouais
9	J	Et après on marque les trucs là
10	L	Les idéologies, le socialisme
11	J	Ouais

13	J	Faut faire un tableau ?
14	L	Non en fait faut choisir, toi tu préfère faire un texte, un tableau ou un schéma ?
15	J	Sur le brouillon on fait ce qu'on veut
16	L	Ouais
17	J	Et à la fin on fait soit un tableau soit un schéma ?
18	L	Ouais
19	J	Ah ok ok
20	Prof	Alors vous avez réussi à vous mettre d'accord sur la forme que ça allait prendre ?
21	J	Oui un texte

25	J	Ok alors on fait le brouillon sur ma feuille et l'autre sur ta feuille ?
26	L	Ok

100	J	Là on fait un truc organisé...
101	L	Ouais
102	J	Viens on fait un tableau ?
103	L	Ouais
104	J	On met truc, là toc, les 4 idéologies...genre après on met la définition...en dernier...
105	L	Ouais

106	J	Vas-y fait un tableau, fait...
107	L	Vas-y on fait sur le brouillon d'abord.

Ces cinq passages sont très intéressants parce qu'ils montrent bien l'effet leader dans le groupe. Clairement dans le premier extrait et dans les quatre suivants, c'est l'élève à haut potentiel qui dirige les opérations. Le « on » est très utilisé, mais finalement il est rhétorique. Le problème dans cette situation c'est que l'autre élève du binôme participe mais de manière passive. Il ne participe pas à la construction du savoir, peut-être même que durant la séance il n'apprend pas, alors même que c'est le but du travail de groupe.

Le leader paraît être un véritable moteur et pour autant, il est à la fois manipulateur (c'est lui qui dit à l'autre ce qu'il doit faire) et frein. En effet, pour ce dernier point, il freine la réflexion de l'autre élève en lui indiquant tout ce qu'il doit faire et comment le faire. Dans le premier et le dernier extrait il y a même un « vas-y » qui se glisse dans la conversation. Le leader est clairement en train de donner une instruction, presque un ordre. L'autre élève a une posture d'exécutant et cela n'a pas l'air de poser problème.

Il semble au regard de ces passages, que l'élève à haut potentiel a tendance à « driver » l'avancée du travail, ce qui n'est pas un avantage pour l'autre élève qui n'est pas dans la peau d'un apprenant mais d'un exécutant. Cela nuit également à un des avantages du travail de groupe, qui est d'apprendre quelque chose qu'on n'aurait pas pu apprendre seul, puisque là rien n'est appris du tout, alors même que le « bon élève » pourrait aider l'élève moyen. Ici il ne l'aide pas, il n'explique pas.

Sur les décisions à prendre en commun, elles sont totalement absentes. Il n'y a aucun échange à ce propos. Finalement le choix de la forme que doit prendre la production finale échappe complètement à l'autre (L et T). Ce qui fait que J et A n'ont même pas à argumenter pour ce qu'ils préfèrent faire. C'est d'autant plus flagrant dans le deuxième extrait, puisqu'au départ, J et L parlent d'un tableau, d'un schéma, et lorsque je leur demande s'ils se sont décidés, J répond arbitrairement « oui un texte ». Pourtant l'un des exercices du travail de

groupe est bien d'argumenter et de prendre la décision ensemble. Voyons ce que ça donne lorsque cela se produit.

3.3.5. L'argumentation

Nous l'avons vu avec les travaux de Laurence Kaufmann, d'E. Honoré et de Guillaume Roduit⁵², le travail de groupe comporte de nombreux avantages. Et il en est un qui va servir toute la vie et dans n'importe quel domaine. Il s'agit de l'argumentation. C'est une compétence que les élèves développent tout au long de leur scolarité, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral et dans plusieurs disciplines. Ils apprennent à justifier leurs choix, leurs réponses, leurs points de vue. L'argumentation peut servir aussi bien en anglais lorsqu'il s'agit d'apprendre le « *In my opinion* », qu'en français lors d'une dissertation par exemple, ou encore en enseignement moral et civique lorsqu'il s'agit de débattre. En histoire, il est nécessaire de répondre à une problématique en donnant des arguments d'explications. Il ne s'agit pas d'émettre des hypothèses au hasard de la réflexion, il faut être capable de justifier ses hypothèses en argumentant.

Dans l'histoire sociale de François Guizot, Adolphe Thiers ou Jules Michelet, au XIXe siècle, il ne s'agit plus seulement de s'intéresser à un seul grand acteur (un prince par exemple), mais bien à un acteur collectif (ici la bourgeoisie, les ouvriers). C'est ce qui rend le sujet des idéologies complexe. Comment comprendre et expliquer des généralités avec tant d'individus. Les historiens de ce siècle, dominés par une vision marxiste, donnent la primauté à une lecture économique et sociale de l'histoire, en invoquant des rapports de conflits entre une classe dominante et une classe dominée⁵³. Ce que nous pouvons voir avec ce passage argumenté, c'est que les élèves n'ont pas cette notion de la classe d'un point de vue économique (elle possède les moyens de production), et sociologique (elle a conscience de son unité et de ses intérêts communs). Seul A commence à comprendre en étudiant les documents qu'il y a des acteurs, pour qui telle ou telle idéologie va avoir des avantages ou des inconvénients.

⁵² L. Kaufmann et al., « Le travail de groupe dans l'enseignement de l'histoire - PDF Téléchargement Gratuit », *op. cit.*

⁵³ A. Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, *op. cit.*

L'élève à haut potentiel peut avoir des difficultés à argumenter. Comme nous l'explique Jeanne Siaud-Facchin, son mode de pensée fait qu'il a des difficultés à justifier ses dires. Cela est flagrant en cours de mathématiques, il peut trouver un résultat sans avoir exposé la démarche. Cela le met en défaut parce qu'en mathématiques le professeur demande d'exposer une démarche pour expliquer un résultat. C'est le même processus qui peut rendre difficile l'argumentation. Et pourtant ce n'est pas toujours le cas parce que l'élève à haut potentiel est aussi capable de chercher dans ses savoirs pour argumenter. Voyons un extrait pour voir comment cela peut se mettre en place.

112	R	Moi j'pense que le libéralisme c'est une idéologie ouvrière
113	B	Nan bourgeoise
114	R	Non ouvrière parce que Schneider ici c'est un patron d'usine...
115	B	Oui mais c'est un patron qu'est pas...c'est une idéologie ouvrière, justement parce que...
116	R	Ça aussi c'est ouvrière parce que c'est un patron d'usine...lui il dit que l'État il intervient pas du coup c'est...
117	Prof	Mais qui est-ce que ça avantage si l'État n'intervient pas ?
118	B	Bah le patron de l'usine. Parce que si ça se trouve il fait des trucs pas bien, il est dans l'illégal, dans l'illégalité et...
119	Prof	Oui ça peut être une hypothèse, il peut y en avoir d'autres. Mais donc si c'est le patron que ça avantage ?
120	R	Ah oui après les ouvriers ils ont pas de...
121	B	J'pense que les patrons ils étaient d'une idéologie libéralisme et les ouvriers plutôt avec des idéologies paternalisme et socialisme. Après le catholicisme social je sais pas trop...
122	Prof	Alors il faut...
123	B	J'crois c'est tout ce qui est évêques, prêtres, églises...
124	R	Tout ce qui est avec la religion.
125	Prof	Alors pourquoi vous dites ça ?
126	B	Bah parce qu'il y a catholicisme.
127	Prof	D'accord, donc faites attention, lisez bien le texte parce que ça concerne des personnes...enfin est-ce que ça concerne que des personnes qui font partie de l'église ?

128	R	Bah nan pas forcément parce qu'ici y'a écrit que « les rapports entre les patrons et les ouvriers sont modifiés à cause de la richesse ». bah le socialiste il « pousse la haine et la jalousie des pauvres contre les riches »...
-----	---	--

Dans cet extrait ce qui est intéressant c'est que les deux élèves ont un échange riche en argumentation, même si parfois, ils ne justifient pas entièrement leurs propos. Ils utilisent fréquemment le « je pense...parce que » qui est la base de l'argumentation. Ils cherchent les informations dans le texte pour justifier et ils essaient de suivre une réflexion. Finalement, ils cherchent des preuves. Mais comme souvent en histoire, le problème qui se pose ici c'est qu'ils pensent que ce qu'ils lisent vaut pour vrai. Ils ne font pas attention aux auteurs des textes et aux acteurs qui s'expriment.

Prenons l'exemple des documents 3 et 4⁵⁴, s'ils faisaient un peu plus attention, ils verraient que celui qui est à l'origine du document est un journaliste qui interroge un acteur direct du libéralisme et du paternalisme, à savoir le patron Schneider, et que donc ses réponses sont forcément orientées. D'où l'importance de toujours répondre à la question du « qui ? » pour identifier les motivations des acteurs, ceux dont il est question dans les documents, ceux qui sont à l'origine des documents et ceux à qui ils s'adressent.

En histoire, il ne suffit pas de voir quelque chose pour que ce soit une vérité et c'est ce qui trompe les élèves ici dans leur réflexion. Mais finalement, avec un petit coup de pouce, ils commencent à comprendre les enjeux de ces idéologies. Donc, l'argumentation est un point de passage important dans la compréhension en histoire, à condition de bien savoir chercher les arguments. Alors que, lors d'un débat par exemple, où il est davantage question de faire appel au raisonnement de l'élève, à son vécu, à ce qu'il a pu observer ou apprendre, il peut être plus facile de justifier son opinion.

Néanmoins, en histoire de nouveau, il faut rester vigilant quant à ses savoirs lors de l'analyse des documents. En effet, au départ B et R pensent que le catholicisme social ne concerne que les gens d'église (les prêtres, les

⁵⁴ Voir double page de manuel en annexe.

évêques etc.), parce qu'ils se réfèrent à ce qu'ils savent. Ils savent que le catholicisme est une religion, donc le catholicisme social doit s'en rapporter aussi. Il faut alors mettre en évidence que le pape est une figure importante et que la religion au XIXe siècle fait encore partie du quotidien de la majorité de la population. Ainsi, le pape ne s'adresse pas seulement au clergé mais bien à tous les fidèles. On retrouve ici la difficulté de l'élève à haut potentiel qui fonce droit dans ses acquis sans réfléchir à une justification. De même qu'en mathématique il peut s'avérer que le résultat soit faux ou biaisé.

Le travail de groupe est réellement bénéfique pour pallier à ce genre de précipitation, puisqu'il oblige les élèves à argumenter et donc à réfléchir, mais encore faut-il que cela se fasse correctement. D'où la place importante du professeur qui peut jouer le rôle d'arbitre et de lanceur de balles (de questions) pour guider les élèves.

Mais au-delà du fait qu'il faille utiliser les documents correctement, en histoire le fait de devoir argumenter et donc de raisonner à haute voix, d'avancer des déductions, d'émettre des hypothèses, amène à les clarifier, à les affiner. Même s'il y a désaccord au sein du groupe, être obligé d'argumenter permet de mieux préciser sa pensée, de faire une analyse critique et d'aborder des savoirs en profondeur. Ainsi, selon Gérard de Vecchi, la confrontation est un facteur primordial de construction de savoirs⁵⁵ et elle permet le fameux « conflit socio-cognitif » dont nous avons déjà parlé. Pour l'élève à haut potentiel qui est souvent dans la confrontation, non par provocation mais parce que son système de pensée est différent, cela lui apprend à laisser un peu de place aux autres dans le travail de groupe et à ne pas être tout le temps le leader.

3.3.6. Laisser les élèves suivre leur propre démarche

Gérard de Vecchi souligne l'importance dans le travail de groupe de laisser les élèves suivre leurs propres démarches, leurs propres réflexions et

⁵⁵ G. de Vecchi, *Enseigner le travail de groupe*, op. cit.

leurs avancées dans la production afin de ne pas freiner leurs créativité, leurs cheminements et leurs détours.

14	B	On met bourgeois ouvriers, ensuite on fait ça...Mr, est-ce qu'on peut faire 2 tableaux ?
15	Prof	Ah vous faites comme vous voulez, et si vous vous décidez...
16	B	On peut faire un tableau avec bourgeois, ouvriers, un autre tableau avec socialisme, libéralisme ?
17	Prof	Alors, vous faites, toute façon c'est votre brouillon, ne vous inquiétez pas, faites

R et B ont mis un certain temps à se décider sur la forme que prendrait leur production finale⁵⁶, mais ce que nous observons dans cet extrait c'est que le professeur leur dit bien de faire comme ils veulent et de suivre leur idée. Il intègre la notion de « brouillon » dans sa réponse. Cela permet de suggérer aux élèves que de toute façon, il s'agit d'un brouillon et donc c'est l'occasion de faire des essais. Mon tuteur Renaud Malgogne, m'explique après cette séance que les élèves ont beaucoup de mal à passer par le brouillon.

Aussi, le professeur pousse les élèves à suivre leur démarche parce qu'il sent bien qu'il y a une erreur. En effet, B parle de faire deux tableaux mais dans l'un d'eux, il veut mettre les bourgeois et les ouvriers en les confondants avec les idéologies. Il y a confusion par rapport à l'exercice qui est demandé. Les laisser suivre leur propre démarche permet de leur donner l'occasion de s'apercevoir par eux-mêmes qu'il y a cette confusion.

La difficulté ici est de faire coordonner la démarche de chacun pour aller vers une production commune. Il faut s'entendre sur le protocole qui va être suivi par tous. Les élèves doivent donc se mettre d'accord sur ce qu'ils vont faire. Marie-Alice Médioni⁵⁷ le dit, il ne faut pas mettre les élèves en travaux de groupe sur des choses qu'ils auraient pu faire seuls. Il me semble que c'est une des choses qui m'a posée problème lors de cette séance. Le travail qui est demandé peut être fait seul. Cela complique la tâche du groupe

⁵⁶ Voir échange complet en annexe.

⁵⁷ M.-A. Médioni, « Travail de groupe », *op. cit.*

parce que chacun des membres n'a pas vraiment besoin de l'autre pour avancer. Il est donc plus difficile de coopérer lorsque l'apprentissage ne dépend pas des apports de chacun, mais plutôt de l'investissement personnel qui aurait tout aussi bien pu se produire en travail individuel. C'est d'autant plus vrai pour l'élève à haut potentiel, qui dans cette situation n'a aucun intérêt à coopérer. Pour autant nos trois binômes ont fonctionné plutôt correctement. Mais se pose la question de savoir s'il y a eu orchestration de l'hétéroglossie ou non.

3.3.7. Orchestration de l'hétéroglossie

D'après Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié⁵⁸, lors de l'étude d'un document ou d'une explication d'une quelconque personne (un professeur par exemple), il y a plusieurs voix : celle de l'auteur (ou du professeur), celle de l'élève et celle quand les élèves essaient d'interpréter ce que disent les auteurs. Donc plusieurs voix qui se percutent. L'orchestration, c'est réussir à discuter de la même chose pour avancer. Si on n'orchestre pas on ne peut pas avancer. Si chacun reste avec sa façon de raisonner on ne rentre pas en confrontation avec les autres. On peut justifier le travail de groupe par cette orchestration. Chacun arrive avec ses apports plus ou moins pertinents et on les met en commun.

Pour l'élève à haut potentiel, il est compréhensible de se dire que l'orchestration de l'hétéroglossie avec ses camarades est quelque chose de difficile. Il doit réussir à se faire comprendre par ses pairs qui n'ont pas nécessairement le même langage. On peut se demander alors s'il est en mesure de se confronter à ses camarades dans le travail de groupe, est-ce qu'il peut discuter de ses hypothèses en cours d'histoire avec l'autre ou bien est-ce qu'il va rester sur sa propre compréhension sans essayer de vraiment s'expliquer. Nous l'avons vu avec Jeanne Siaud-Facchin, l'élève à haut potentiel est un enfant qui a un langage d'adulte. Voyons s'il peut prendre le rôle de celui qui explique dans le groupe et si l'orchestration de l'hétéroglossie peut avoir lieu.

⁵⁸ *Cahiers_Theodile_04.pdf*, [s.d.]. URL : http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers_Theodile_04.pdf. Consulté le 31 mars 2020.

17	A	T'as trouvé quoi du coup comme...
18	T	Je sais pas j'comprends rien...
19	A	T'inquiète pas, je pense que là il y a le paternalisme et le catholicisme social, du coup il y en a deux. Et alors là je pense que c'est le libéralisme et je pense que ici c'est le socialisme
		...
20	A	Alors paternalisme, catholicisme...catholicisme social...et socialisme...donc ça c'est toutes les idéologies. Bon maintenant on voit ce qui correspond. On a trouvé les 4 idéologies maintenant on peut faire déjà le début de la carte mentale.
21	T	Moi j'te laisse faire parc'que genre t'es intelligent et t'as capté...
22	A	Tac, Alors idéologie...le paternalisme...libéralisme...et le socialisme...tac. Donc déjà on a les 4 idéologies. Est-ce que ça... déjà le...dans le socialisme y'a les bourgeois et les ouvriers donc les pauvres, on va dire les pauvres.
23	T	Ouais
24	A	Qui sont opposés si j'ai bien compris
25	T	Ça me fait penser au bled
26	A	On a trouvé les 4 idéologies, maintenant on cherche quoi ?

33	T	Ah t'es intelligent, moi j'suis pas intelligente, y'a quoi ? Mais du coup moi je lis le texte, j'comprends rien au texte. C'est trop français moi j'comprends pas trop le français...vas-y dis moi ce qui faut faire...
34	A	Alors quoi, genre c'est qui, c'est la société, donc les pauvres pas les riches...quoi tu peux mettre le parti communiste en gros.
35	T	De quoi ?
36	A	Le parti communiste
37	T	Communisme ?
38	A	Communisme...voilà voilà...ensuite (bâillement)...y'a où et quand. Quand tu peux mettre en 1848.
39	T	Quand ?
40	A	Ouais
41	T	1848

42	A	Hmmmm...Et j'ai l'impression qu'est quand même en Europe, donc tu peux mettre en Europe, vers l'Europe du Nord. Comment pourquoi on va laisser tomber. Donc là c'est pour le socialisme...pour le libéralisme...alors...il y'a pas beaucoup d'informations sur le libéralisme, je vais regarder sur...(tourne les pages). On va faire sur le paternalisme. Alors quand, déjà tu peux mettre c'est en 1897.
43	T	Quoi ?
44	A	1897, en Europe.
45	T	En Europe ?
46	A	Ouais en Europe...hmmmm...tu mets qui, les ouvriers, Mr Schneider, on va voir qui c'est après.
47	T	Et qui ?
48	A	Mr Schneider, c'est marqué là. S c h n e i d e r , s h, euh, s c h n e i d e r.
49	T	Ok. Hop. Attends. Schneider
50	A	Schneider ouais (bâillement)
51	T	Schneider (essaie de prononcer plusieurs fois...)

56	A	Ouais...alors... catholicisme social, tu peux mettre en 1891.
57	T	91 ?
58	A	Ouais. Tu mets 1891.
59	T	81 ?
60	A	Non 91. Tu mets qui, le Pape hmmm...Léon VIII et les ouvriers encore, les ouvriers ils sont partout.
61	T	C'est bon.
62	A	Qui tu mets aussi les riches et les patrons
63	T	Dans quoi ?
64	A	Les riches et les patrons
65	T	Toujours dans qui ?
66	A	Mmmm...Quoi tu peux mettre la religion chrétienne parce que c'est le catholicisme c'est en rapport avec le pape, ça fait du coup...religion chrétienne tu mets. Le où y'a pas marqué...je vais regarder si y'a pas (tourne les pages)...Monsieur ?

73	A	Alors auteur du premier c'est Karl Marx et Friedrich Engels
74	T	Pour celui là la ?
75	A	Oui....Friedrich Engels. C'est des communistes. Euh nan...bah peut-être je sais pas...là paternalisme tu mets Jean Huret.
	
76	A	Là tu mets Jean Huret
77	T	Pour celui-là la ?
78	A	Ouais
	
79	A	Le deux c'est la lettre du pape...le pape Léon...après tu peux noter les définitions, alors le paternalisme c'est le patron comme un père de famille envers ses salariés. Tu mets socialisme, paternalisme, libéralisme et catholicisme....
80	T	Je recopie tout ça là ?
81	A	En gros ça, ça veut dire le compte commun, c'est c'que ça veut dire...

90	T	Ça là ?
91	A	Ouais tu écris socialisme. En gros le socialisme c'est la même classe que les communistes.

107	T	C'est bon
108	A	Pour le socialisme, on met juste si ça se passe bien....socialisme, en gros c'est que, y veulent que tout le monde soit égalitaire...euh libéralisme...

Ce binôme est très intéressant et ces extraits le sont d'autant plus. A est brillant, mais il ne prend pas T en défaut alors que pourtant celle-ci a beaucoup de difficultés et elle ne comprend pas ce qu'elle fait. Elle lui dit à plusieurs reprises que c'est lui qui est intelligent. Peut-être aussi par facilité et la dérive économique de Philippe Meirieu en est probablement pour quelque chose. Mais

pour autant A est bienveillant, et de manière consciente ou inconsciente je ne sais pas, il permet à T de participer à la production. Finalement le contrat de ce binôme c'est « je m'occupe du fond, tu fais la forme ». Pour autant, même s'il y a un semblant de coopération, A utilise beaucoup le « je » et le « tu », ce qui laisse à penser qu'elle n'est pas vraiment effective. Ici, il semble plutôt que nous ayons à faire à un leader qui a pris le travail en main.

Mais ce qui nous intéresse plus particulièrement dans ces passages, ce sont les tentatives d'explications. Elles sont ponctuées par des « en gros ». Mais même si A essaie de faire comprendre à T son raisonnement, il n'adapte pas pour autant son langage. En effet, il parle de « parti communiste », de « compte commun » et d' « égalitaire ». Mais tout ceci est hors de portée pour T. L'orchestration de l'hétéroglossie n'est pas effectuée. De même lorsqu'il lit les documents et lui donne les indications à mettre dans leur carte mentale, il n'explique rien du tout et d'ailleurs il ne change même pas les termes des documents, il utilise le même vocabulaire. Finalement il reste sur la position de l'auteur et T ne peut pas mieux comprendre même s'il lui dicte mot à mot les idées à garder. En tant que leader, il est presque un frein, il freine l'apprentissage de T qui n'est pas du tout au cœur de la production de savoir.

Finalement, le travail d'historien, qui est demandé ici, ne peut pas être effectué parce qu'A n'émet pas d'hypothèses. Il ne fait que recueillir des données mais sans se poser la question de la véracité de ce qu'il voit. Et comme T n'est pas en mesure de confronter un quelconque raisonnement, le travail de groupe ici n'a aucun intérêt. Il n'y a pas coopération, pas de construction du savoir en confrontant ses idées, pas d'échange argumenté. Le seul apport intéressant en termes de travail de groupe, c'est qu'A, par sa bienveillance, ne fait pas son travail de son côté en laissant tomber T, indirectement il y a une entraide, d'un point de vue de la socialisation c'est très intéressant. Ainsi, dans ce binôme, l'élève à haut potentiel prend un rôle de tuteur quelque part, puisque même s'il n'aide pas T à grandir, il la maintient accrochée à leur travail d'équipe.

Si nous devons faire une étude comparative entre les trois binômes, ce qui en ressort, c'est que de manière générale l'orchestration de l'hétéroglossie

ne se fait pas sauf éventuellement pour R et B qui ont un bon niveau de compréhension et donc qui ne nécessite pas d'essayer de se faire comprendre par l'autre.

3.3.8. La nécessité de « ruminer »

Les élèves utilisent des outils langagiers « naturels » et « individuels », mais pour arriver à une production en histoire, ils doivent passer par plusieurs étapes. Selon l'article de Sylvain Doussot⁵⁹, pour mener l'enquête, les élèves doivent « ruminer » en imaginant dans leur tête plusieurs scénarii afin qu'ils puissent produire un savoir historique. Cet article fait référence aux travaux de Goody, selon qui, l'écriture concourt à un « exercice de rumination constructive ».

Il est nécessaire de s'intéresser à la totalité de la retranscription du binôme de J et de L pour se rendre compte du processus⁶⁰. J qui est l'élève identifié comme étant l'élève à haut potentiel répète très souvent les mêmes éléments tout au long de l'enregistrement. Il fait énormément de répétitions sur le format de la production, sur le nombre d'idéologies trouvées, sur leur nom, avec parfois même des erreurs qu'il s'obstine à répéter, alors même qu'il a le mot sous les yeux. Ce dernier point est dû, comme nous l'explique Jeanne Siaud-Facchin, au fait que le cerveau de l'enfant à haut potentiel va plus vite que sa lecture ou son écriture. Ainsi, il a inscrit ce mot dans sa tête, il dit « libératisme » au lieu de « libéralisme » et même en le lisant il ne remarque pas l'erreur. Cette différence de rapidité entre la marche du cerveau et l'action explique que souvent ces élèves ont des difficultés à écrire. Cela se remarque dans les productions écrites⁶¹ et d'ailleurs Monsieur Malgogne fait remarquer que R rencontre des difficultés avec l'écrit.

On a donc ici l'illustration de la rumination. J a, semble-t-il, besoin de ruminer ses idées pour faire avancer sa production. L lui permet d'avancer dans

⁵⁹ Y. Le Marec, S. Doussot et A. Vezier, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation & Didactique*, vol. 3, n° 3 (2009). URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01063027..> Consulté le 27 mars 2020.

⁶⁰ Voir la retranscription complète en annexe.

⁶¹ Voir en annexe les productions des élèves.

son travail en interagissant. À la lecture de la retranscription, on remarque aussi des retours en arrière fréquents. Ainsi, le travail de groupe ici permet de faire avancer une réflexion que l'élève n'aurait peut-être pas eue seul. Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, le fait de raisonner à haute voix permet la construction d'un savoir par la confrontation avec l'autre. Enfin, cela correspond à ce que nous pouvons lire dans l'article de Sylvain Doussot : « Ce travail de production, au sens presque matériel du terme, s'incarne dans les allers-retours qu'opèrent les élèves dans la séquence que nous analysons entre l'écrit et l'oral, le travail de groupe et le travail individuel »⁶².

Cet aspect est sans doute plus accentué pour l'élève à haut potentiel qui travail en groupe, puisqu'il doit canaliser son système de pensée complexe. Ce point en fait un moteur dans l'avancée de la réflexion, mais il apparaît qu'il ait un réel besoin de la confrontation d'un camarade pour faire fonctionner les rouages de sa pensée. En se confrontant, cela le pousse vers d'autres éléments de réponses.

⁶² Y. Le Marec et al., « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *op. cit.*

Conclusion :

Le travail de groupe permet un véritable apport à la didactique du professeur d'histoire. Donner la possibilité aux élèves d'enquêter et de se confronter à l'argumentation de l'autre est pertinent pour cette discipline et pour les disciplines scientifiques dans leur ensemble. En effet, la nécessité d'émettre des hypothèses pour trouver des causes à tel ou tel événement, comme cela pourrait être fait en physique chimie, est globalement enrichie par le travail de groupe. Il est forcément plus enrichissant de travailler avec un plus grand nombre de problématisations, d'idées et de solutions. Le rôle de l'élève à haut potentiel dans cette activité pédagogique est d'autant plus valorisé, parce que cela lui permet d'être stimulé par une prise en main des choses. Reste au professeur de demeurer vigilant quant à la place que ces élèves aux besoins particuliers laissent aux autres.

En définitive, cette séance de cours dont le but était de mettre les élèves en travail de groupe pour effectuer une tâche complexe s'est avérée être enrichissante. Elle m'a permis d'observer le comportement et la place qu'ont pu occuper des élèves à haut potentiel au sein du binôme. Chacun a joué un rôle similaire avec des nuances selon des personnalités différentes. Globalement, ils ont construit du savoir mais pas toujours dans la coopération. A a très probablement appris des choses et construit un raisonnement en se questionnant, mais s'il a donné un rôle à sa camarade de binôme, il ne lui a pas permis de construire du savoir. Il a donc été plutôt un frein pour l'autre. En revanche, s'il n'a pas vraiment mutualisé, il a réussi à faire de l'histoire en essayant de chercher les informations pertinentes dans les documents, en émettant des hypothèses sur les différents apports des idéologies du XIXe siècle selon sa place dans la société. En parallèle, J a probablement construit du savoir aussi mais sans mutualiser avec celui de sa camarade. En revanche, celle-ci a été un moteur dans la réflexion de J. En réfléchissant à voix haute avec sa camarade, il a fait évoluer son savoir. Des trois binômes, celui qui a probablement le plus construit du savoir en mutualisant c'est celui de R. Elle avait un rôle moteur mais autant que son camarade.

La confrontation, dans ces trois binômes, a permis peut-être de canaliser les élèves à haut potentiel en les empêchant de partir dans tous les sens selon leur pensée en arborescence. En effet, ils ont dû s'adapter à l'autre en suivant une logique pour se faire comprendre. Même si cela n'a pas toujours fonctionné, un effort a été fait.

En outre, cette activité pédagogique est un vrai plus pour le professeur s'il veut effectuer une évaluation diagnostique. En effet, pendant une séance de cours classique, il n'a pas le loisir d'interroger tous les élèves pour savoir où ils en sont, en termes de compréhension de documents ou de démarches réflexives. Faire ce travail de groupe, lui permet de passer dans les rangs et de voir où sont les difficultés qui reviennent souvent, afin de pouvoir revenir dessus par la suite, dans une sorte de séance bilan/méthodologie. Aussi, avec la trace écrite, il peut rapidement observer les incompréhensions ou les confusions.

Bibliographie

Ouvrages

Alexandre, Danielle & Meirieu, Philippe. (2015). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Barlow, Michel. (2000). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Bordas Edition.

Meirieu, Philippe. (2010). *Apprendre en groupe*. Paris : Chronique sociale.

Prost, Antoine. (1996). *Douze leçons d'histoire*. Paris : édition Seuil.

Proulx, Jean. (1999). *Le travail en équipe*. Sainte-Foy : Collection Formules pédagogiques.

Siaud-Facchin, Jeanne. (2008). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob.

Vecchi, Gérard de. (2006). *Enseigner le travail de groupe*. Paris : Collection Un projet pour.

Articles

Cariou, Didier. (2013). « Doussot Sylvain. Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe ». Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011, 316 p. », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 182, p. 147 à 149.

Danquin, Rémy & Collectif. (2015). *52 Méthodes Pratiques pour Enseigner. France* : Réseau Canopé.

Doussot, Sylvain, Le Marec, Yannick, & Vezier Anne. (2009). « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation & Didactique*, vol. 3, n°3.

Jaubert, Martine, Rebière, Maryse & Bernié, Jean-Paul. (2003). « L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle? où va-t-elle? ». *Cahiers Theodile*.

Kaufmann, Lyonel, Honoré, Etienne & Roudit, Guillaume. (2010). « Le travail de groupe dans l'enseignement de l'histoire ». *Haute école pédagogique*.

Médioni, Marie-Alice. (2004). « Spécificités et exigences », *Le travail de groupe, Cahiers pédagogiques*, n°424.

Sitographie

<https://www.cnrtl.fr/definition/groupe>. Consulté le 2 avril 2020.

« Histoire et géographie - Compétences et évaluation histoire géographie C4 - Éduscol », [s.d.]. URL :

<https://eduscol.education.fr/cid114859/evaluation-socle-histoire-geographie.html>. Consulté le 2 avril 2020.

« Trouver la bonne organisation - Les Cahiers pédagogiques », [s.d.]. URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Trouver-la-bonne-organisation>. Consulté le 27 mars 2020.

« Passer à un apprentissage actif... - Les Cahiers pédagogiques », [s.d.]. URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Passer-a-un-apprentissage-actif>. Consulté le 2 avril 2020.

« Site de Philippe Meirieu », [s.d.]. URL : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>. Consulté le 2 avril 2020.

« Les élèves à haut potentiel - Ressources pour scolariser les élèves à haut potentiel - Éduscol », [s.d.]. URL : <https://eduscol.education.fr/cid59724/eleves-intellectuellement-precoces.html>. Consulté le 31 mars 2020.

« Enseignement.be - Élèves à hauts potentiels - accueil », [s.d.]. URL : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25001>. Consulté le 1 avril 2020.

Expérimentation pédagogique.pdf, [s.d.] URL :
<https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11962.pdf>. Consulté le 6
avril 2020.

Annexes

Annexe 1 : Les retranscriptions des trois binômes :

Retranscription 1 – A et T

1	A	On commence, tu veux faire sur quoi eeeuuuh, sous forme de tableau, de carte mentale, un panneau ou un texte ?
2	T	Comme tu veux
3	A	Je pense que la carte mentale c'est peut-être plus
4	A	Faut trouver les 4 idéologies
5	Prof	Oui il y en a 4. Est-ce que vous vous êtes mis d'accord sur la forme de restitution et le brouillon ?
6	A	Nan pas encore
7	Prof	Alors vous discutez de ça et après vous recherchez des informations
8	A	Du coup, bah je sais pas...la carte mentale ça peut être pas mal...
9	T	Ouais
10	A	D'abord on met les informations là et après on fera sous forme de carte mentale
11	T	Ouais
12	A	Je peux lire ça et toi tu peux lire ça
13	T	Je lis quoi moi ?
14	A	Ça et ça
15	T	Ok
16	A	Vas-y
		...
17	A	T'as trouvé quoi du coup comme...
18	T	Je sais pas j'comprend rien...
19	A	T'inquiète pas, je pense que là il y a le paternalisme et le catholicisme social, du coup il y en a deux. Et alors là je pense que c'est le libéralisme et je pense que ici c'est le socialisme
		...
20	A	Alors paternalisme, catholicisme...catholicisme social...et socialisme...donc ça c'est toutes les idéologies. Bon maintenant on voit ce qui correspond. On a trouvé les 4 idéologies maintenant on peut faire déjà le début de la carte

		mentale.
21	T	Moi j'te laisse faire parc'que genre t'es intelligent et t'as capté...
22	A	Tac, Alors idéologie...le paternalisme...libéralisme...et le socialisme...tac. Donc déjà on a les 4 idéologies. Est-ce que ça... déjà le...dans le socialisme y'a les bourgeois et les ouvriers donc les pauvres, on va dire les pauvres.
23	T	Ouais
24	A	Qui sont opposés si j'ai bien compris
25	T	Ça me fait penser au bled
26	A	On a trouvé les 4 idéologies, maintenant on cherche quoi ?
27	Prof	On cherche à les définir, leurs caractéristiques, c'est bien d'avancer, maintenant à vous demander comment vous allez faire, prendre les informations dans les documents comme elles viennent et voir comment vous les organisez, ça peut être essayer de suivre les questions, c'est vous qui voyez, ça peut être aussi, essayer de s'inspirer des questions qui sont là, voilà, vous avez la liberté, vous avez le droit si vous bloquez sur une idéologie, si vous voyez qu'il n'y a pas assez de matière, vous avez le droit d'aller un peu avant ou un peu après dans le manuel pour essayer de trouver davantage d'informations.
28	A	Ok. C'est bien on peut se baser sur les questions
29	T	Ah ouais bien !
30	A	Donc le paternalisme, qui quoi, où, quand et on fait pareil pour les autres
31	T	Ok
32	A	Alors le socialisme c'est la société
33	T	Ah t'es intelligent, moi j'suis pas intelligente, y'a quoi ? Mais du coup moi je lis le texte, j'comprend rien au texte. C'est trop français moi j'comprend pas trop le français...vas-y dis moi ce qui faut faire...
34	A	Alors quoi, genre c'est qui, c'est la société, donc les pauvres pas les riches...quoi tu peux mettre le parti communiste en gros.
35	T	De quoi ?
36	A	Le parti communiste
37	T	Communisme ?
38	A	Communiste...voilà voilà...ensuite (bâillement)...y'a où et quand. Quand tu peux mettre en 1848.
39	T	Quand ?

40	A	Ouais
41	T	1848
42	A	Hmmmm...Et j'ai l'impression qu'c'est quand même en Europe, donc tu peux mettre en Europe, vers l'Europe du Nord. Comment pourquoi on va laisser tomber. Donc là c'est pour le socialisme...pour le libéralisme...alors...il y'a pas beaucoup d'informations sur le libéralisme, je vais regarder sur...(tourne les pages). On va faire sur le paternalisme. Alors quand, déjà tu peux mettre c'est en 1897.
43	T	Quoi ?
44	A	1897, en Europe.
45	T	En Europe ?
46	A	Ouais en Europe...hmmmm...tu mets qui, les ouvriers, Mr Schneider, on va voir qui c'est après.
47	T	Et qui ?
48	A	Mr Schneider, c'est marqué là. S c h n e i d e r , s h, euh, s c h n e i d e r.
49	T	Ok. Hop. Attends. Schneider
50	A	Schneider ouais (bâillement)
51	T	Schneider (essaie de prononcer plusieurs fois...)
52	A	Le Quoi...
53	T	Hier t'es venu en cours ? Vous avez fait quoi ?
54	A	Des jeux.
55	T	C'est vrai qu't'es venu alors ?
56	A	Ouais...alors... catholicisme social, tu peux mettre en 1891.
57	T	91 ?
58	A	Ouais. Tu mets 1891.
59	T	81 ?
60	A	Non 91. Tu mets qui, le Pape hmmm...Léon VIII et les ouvriers encore, les ouvriers ils sont partout.
61	T	C'est bon.
62	A	Qui tu mets aussi les riches et les patrons
63	T	Dans quoi ?

64	A	Les riches et les patrons
65	T	Toujours dans qui ?
66	A	Mmmmm...Quoi tu mettre la religion chrétienne parce que c'est le catholicisme c'est en rapport avec le pape, ça fait du coup...religion chrétienne tu mets. Le où y'a pas marqué...je vais regarder si y'a pas (tourne les pages)...Monsieur ?
67	T	Oui
68	A	Du coup on a trouvé qui quoi où quand pour le libéralisme et le catholicisme social...mais pour ...
69	Prof	Alors reprenez peut-être document par document, mais je pense que vous avez suffisamment rempli. Mais quand on regarde un document on doit faire attention à la date du document, on doit faire attentions aux auteurs d'accord ? Pour aller plus dans le détail.
70	A	Ok. On peut noter déjà les auteurs, tu rempli une case en plus et tu mets auteur, auteur auteur...
71	T	Ok
72		Échange entre T et les filles de devant...racontent des bêtises...
73	A	Alors auteur du premier c'est Karl Marx et Friedrich Engels
74	T	Pour celui là la ?
75	A	Oui...Friedrich Engels. C'est des communistes. Euh nan...bah peut-être je sais pas...là paternalisme tu mets Jean Huret.
	
76	A	Là tu mets Jean Huret
77	T	Pour celui-là la ?
78	A	Ouais
	
79	A	Le deux c'est la lettre du pape...le pape Léon...après tu peux noter les définitions, alors le paternalisme c'est le patron comme un père de famille envers ses salariés. Tu mets socialisme, paternalisme, libéralisme et catholicisme....
80	T	Je recopie tout ça là ?
81	A	En gros ça, ça veut dire le compte commun, c'est c'que ça veut dire...
82	T	J'écris la définition ?
		...

83	A	Le libéralisme...ensuite t'écrit le libéralisme économique...
84	T	Ouais
85	A	Alors c'est une idé...une idéologie en faveur de la libre entreprise opposée à l'intervention de l'État dans l'économie...ça veut dire...
86	T	Pourquoi tu rigole ? (pas sûre qu'elle parle à son binôme)...j'suis rendu où là ? Ah oui !
87	A	...de l'État dans l'économie.
88	T	C'est bon.
89	A	Et le socialisme, idéologie qui dénonce, c'est là, idéologie qui dénonce l'organisation de la société industrielle et qui souhaite la mise en place d'une société plus égalitaire. C'est les communismes.
90	T	Ça là ?
91	A	Ouais tu écris socialisme. En gros le socialisme c'est la même classe que les communistes.
	
92	A	Alors société....donc ça c'est le comment et le pourquoi...voilà. Monsieur ? Du coup on a les définitions des idéologies c'est le comment et le pourquoi ?
93	Prof	Oui. C'est à dire que votre comment et votre pourquoi ça pourrait être pour chaque idéologie comment se doivent passer les rapports, dans le socialisme comment doivent se passer les rapports entre patron et ouvriers, dans le catholicisme social, comment doivent se passer les rapports entre les riches et les pauvres. Dans chaque idéologie il faut être capable de définir le quoi c'est à dire le nom de l'idéologie. Et être capable d'expliquer comment l'idéologie voit la société et ensuite ce qui sera intéressant c'est le pourquoi c'est à dire quel est le but de chaque idéologie ?
94	A	Et Monsieur ?
95	Prof	Oui
96	A	Le socialisme c'est la même chose que le communisme ?
97	Prof	Au XIXe siècle oui, au XIXe siècle, socialisme et communisme sont synonymes, on verra qu'en France c'est à partir du congrès de Tours en 1920 qu'il y a une rupture, qu'on commence à distinguer les deux
98	A	Ok
99	Prof	Pour nous en quatrième, les 2 termes sont synonymes
100	A	Ok
101	A	Alors maintenant tu peux mettre le comment et tu mets les 4 noms, libéralisme économique, socialisme, paternalisme et catholicisme social et tu

		vas mettre ce que ça veut dire, le rapport, on va dire s'il est bon ou s'il est pas bon.
102	T	Je mets idéologie ?
103	A	Nan tu mets juste libéralisme, socialisme...
	
104	T	C'est bon frère libéralisme j'ai mis.
105	A	Ensuite
106	T	Celui là...et suilà...
107		C'est bon
108	A	Pour le socialisme, on met juste si ça se passe bien....socialisme, en gros c'est que, y veulent que tout le monde soit égalitaire...euh libéralisme...
	
109	A	Monsieur ?
110	Prof	Oui
111	A	Y'a pas marqué si c'est bien ou pas bien. Parce que les idées en fait elles sont biens pour un type de personnes.
112	Prof	Tu pourrais les classer. Alors quels sont les types de personnes que tu as identifiées ?
113	A	Les bourgeois et les ouvriers.
114	Prof	Alors donc ça veut dire que peut être tu peux classer les 4 idéologies en fonctions qu'elles sont bien pour les bourgeois ou bien pour les ouvriers. Peut-être que chaque idéologie privilégie un groupe social par rapport à l'autre. Parce que effectivement elles sont pas toujours bien pour les deux.
115	A	Oui
116	Prof	C'est peut-être aussi une façon de construire votre trace écrite, votre tache finale, c'est à dire qu'en plus d'avoir 4 idéologies on peut prendre en compte qu'elles ne privilégient pas le même groupe social.
117	A	Ok. On fait ça. Alors on fait rouge pour bourgeois et vert pour les ouvriers.
118	T	Et donc là c'est nickel là s'qu'on fait ?
119	A	Ouais
120	T	Jure !....
121	A	Catholicisme social c'est bon pour les rouges...et libéralisme...Madame ? Du coup on a trouvé un type de rapport entre les personnes pour chaque

		idéologie. Est-ce que ça correspond ou pas ?
122	Prof	Donc ça finalement c'était quoi ?
123	A	Socialisme c'est favorable aux bourgeois...
124	Prof	Tu penses que c'est favorable aux bourgeois ?
125	A	En fait c'est un peu des deux...parce que...ah bah nan si c'est du communisme c'est plutôt pour les ouvriers...
126	Prof	Oui en fait au XIXe siècle, à ce moment là, après il va y avoir une évolution, le socialisme et le communisme c'est synonyme.
127	A	On a mit ce qui était favorable pour les ouvriers et pour les bourgeois.
128	Prof	D'accord
129	A	Et là qui est l'auteur, etc.
130	Prof	Donc ça ce serait toutes vos petites branches ?
131	A	Ouais
132	Prof	Ok. Très bien.
133		.....
134	A	Ça c'est pas mal...le socialisme développe la haine contre le libéralisme, d'après le catholicisme...ça c'est ce qu'il pense, le catholicisme. Là le paternalisme, on fait tout pour les ouvriers. Là...et le socialisme (relis la définition), là c'est un peu leurs caractéristiques...ça c'est la caractéristique, ça c'est la caractéristique, ça c'est la caractéristique...
	
135		Vous avez fait quoi pour l'instant ? (une autre élève)
136	T	Bah on travaille
137	A	On a fait ça (Arthur)
	
138	A	Les caractéristiques, j'ai surligné, on a le quoi, le qui, le où, le comment, le pourquoi c'est ce que j'ai surligné.
	
139	A	Bon voilà, on a tout trouvé, la prochaine on va mettre au propre.
140	T	Ouais

Retranscription 2 – J et L

1	L	Tu notes ce qu'il y a au tableau ? Y'a pas marqué dans les étapes qu'il faut marquer les étapes.
2		.....
3	J	C'est quoi une idéologie ?
4	Prof	C'est une très bonne question. Il me semble que c'est écrit là. Il ne faut pas hésiter à regarder dans les autres documents du manuel. Par contre, est-ce que vous avez déjà discuté du brouillon et de la forme que ça allait prendre à la fin ?
5	L	Non
6	Prof	Alors, vous avez brûlé une petite étape. Rappelez-vous l'étape 1, vous discutez entre vous sur le brouillon et la forme que va prendre votre restitution, donc vous choisissez entre vous, ce que vous préférez, un tableau, un schéma, un texte...d'accord ? Et le but c'est de travailler en collaboration et après vous vous répartissez les tâches pour aller chercher les informations, d'accord ? Donc il faut que vous discutiez, on est en travail d'équipe, ok ?
7	J	Imaginons, on fait un tableau
8	L	Ouais
9	J	Et après on marque les trucs là
10	L	Les idéologies, le socialisme
11	J	Ouais
12	L	Oh putain
	
13	J	Faut faire un tableau ?
14	L	Non en fait faut choisir, toi tu préfère faire un texte, un tableau ou un schéma ?
15	J	Sur le brouillon on fait ce qu'on veut
16	L	Ouais
17	J	Et à la fin on fait soit un tableau soit un schéma ?
18	L	Ouais
19	J	Ah ok ok
20	Prof	Alors vous avez réussi à vous mettre d'accord sur la forme que ça allait

		prendre ?
21	J	Oui un texte
22	Prof	Un texte, d'accord. Donc maintenant il faut vous répartir le travail sur le brouillon. Déjà trouver les 4 idéologies, vous allez les trouver dans les documents, et puis après voir qu'est-ce que vous faites au niveau des lectures, qui lit quoi, qui s'intéresse à tel document, et puis après vous vous donnez chacun les informations que vous avez récoltées.
23	J	On peut faire le brouillon sur la feuille ?
24	Prof	Euh...pour le coup ce serait mieux d'avoir une autre feuille pour le brouillon, enfin tout du moins en garder une pour le propre, et puis peut-être oui utiliser l'autre pour le brouillon, parce que de toute façon moi je vais avoir un document par binôme.
25	J	Ok alors on fait le brouillon sur ma feuille et l'autre sur ta feuille ?
26	L	Ok
27	J	Déjà faut trouver...
	
28	L	Tu lis cette feuille là, je lis cette feuille là.....Ça me rappelle Mr Lemaître...t'aimais bien Mr Lemaître ?
	
29	J	Là, idéologie, déjà on en a deux, le socialisme et le libéralisme, et là on en a une autre c'est le prolétariat (classe sociale qui utilise sa force de travail pour vivre...)...Ok...euh...
30	L	Bah du coup on en a 5. Aah on est trop chaud !
31	Prof	Alors qu'est-ce que ça va prendre comme forme votre restitution, vous avez décidé tous les deux ? Vous faites un texte ?
32	J	Oui
33	Prof	Vous en êtes où sur les étapes, vous lisez les documents ? Est-ce que vous vous êtes répartis les idéologies ? Vous avez trouvé les 4 ?
34	L	On en a trouvé 5
35	J	On a trouvé le pro-lé-ta-riat, le socialisme, le libératisme et ...
36	Prof	Je suis d'accord avec vous sauf pour...je reviens sur ces pages...le prolétariat, si on lit la définition, est-ce que c'est une idéologie ? C'est quoi ?
37	J	Une classe sociale
38	Prof	D'accord mais c'est quoi ? Qu'est-ce que ça veut dire le prolétariat ? C'est

		qui ?
39	J	C'est une classe sociale
40	Prof	Oui mais du coup est-ce que c'est une idéologie ?
41	J	Non
42	Prof	D'accord. Donc vous en aviez une en trop parce que c'en n'est pas une. Maintenant ça va vous servir mais pas en idéologie. D'accord ? Qui est-ce que ça représente le prolétariat ?
43	J	Bah les ouvriers.
44	Prof	Donc si ce sont les ouvriers on n'est pas sur une idéologie on est sur quoi ? A quelle question ça répond « les ouvriers » ?
45	L	Qui ?
46	Prof	Donc qui ce sont les... ?
47	J	Les ouvriers
48	Prof	Les « ouvriers » ce sont les acteurs. D'accord ? Donc on n'est pas sur une idéologie, on est sur des acteurs. D'accord ?
	
49	J	Donc elle a dit, le socialisme c'est bon, ensuite...
50	L	Le paternalisme c'est bon...mais t'inquiète...socialisme. T'as un chat ? Il s'appelle comment ? Le li-bé-ra-li-sme. Il s'appelle comment ? Kangou ? (rire). Il est comment ?
51	J	Orange et blanc.
52	L	Orange et blanc ? Oh tu me fais rire !
53	J	Le libératisme, ensuite...
54	L	et après on a le paternalisme et le socialisme
55	J	Non elle a dit le prolétariat non...bon déjà on a le socialisme, ça c'est bon...euh arrête de tricher toi !
56	L	Le libéralisme, le catholicisme social...
57	J	Elle a dit c'est bon ça ?
58	L	Oui. Mais de toute façon dans la définition du paternalisme c'est idéologie...
59	J	Il nous manque un truc là. Non au début on avait dit ça, ça et les deux autres et ça. Ça, le prolétariat, le socialisme, le libératisme.
60	L	Économique, économique...

61	J	Ça ouais, économique
62	L	Oui
63	J	Et le paternalisme, comme ça on en a 4
64	L	Oui. Mais nan le paternalisme c'est...
65	J	Si
66	L	Nan ça c'est des acteurs.
67	Prof	Trace écrite ? prise de notes ? D'accord. Vous avez trouvé vos 4 idéologies ?
67	J	Le libéralisme économique...
68	Prof	Oui
69	L	Le socialisme, le libéralisme et...
70	J	Le paternalisme
71	Prof	Le paternalisme ça fait 3 et le 4 ^{ème} ?
72	L	bah le libéralisme économique, euh...
73	J	Le libératisme...
74	Prof	Ah non le libéralisme économique et le libéralisme c'est la même chose, donc le libéralisme, le socialisme, ça en fait 2,
75	J	Le paternalisme...
76	Prof	Et comme on vous dit qu'il y en a une autre en plus ?
77	L	le catholicisme social !
78	Prof	Oui on est d'accord. C'est-à-dire que vous en avez 2 qui sont très développées, les deux autres moins. Vous n'aurez peut-être pas autant d'informations sur chacun. Si vous remarquez que vous manquez d'informations n'hésitez pas à aller voir un peu avant, un peu après pour avoir plus d'informations. C'est bien !
79	J	Donc il a dit paternalisme, catholicisme social, socialisme et libératisme.
80	L	Je peux noter les deux autres ?
81	J	Nan nan, nan nan...
82	L	Quoi dis que j'suis nulle
	
83	J	On met libératisme ou libératisme social ?

84	L	C'est les mêmes
85	J	C'est bon on en quatre ! Arrête de tricher toi ! Fait voir ce que t'as mis ? Je copie pas !!
	
86	J	C'est bon on en quatre ! Arrête de tricher toi ! Fait voir ce que t'as mis ? Je copie pas !!
87		Ouais bien sûr !
88		Hé 19 de moyenne !
89		Tu parles de qui là ?
90		..... Partent dans des conversations qui n'ont rien à voir pendant plus de 5 minutes...
91	J	Bon attend j'ai fait socialisme, libéralisme...y'a pas de définition pour truc social...catholicisme...
92	L	Le catholicisme attend faut lire...c'est une voie intermédiaire entre le socialisme et le libéralisme...
93	J	Alors Léon III est pape de...putain ... Arthur t'as trouvé la déf' du catholicisme ? avec le Pape Léon j'sais pas quoi ?
94	A	Ouais, c'est catholique quoi, c'est les catholiques
95	J	Ouais mais genre la définition c'est catholique c'est ça ?
96	L	Nan mais c'est une voie intermédiaire entre le socialisme et le libéralisme, c'est marqué là.
97	J	Bah voilà c'est ça la déf' !
98	L	Mais c'est c'que j'ai dit !
99	J	C'est une voie intermédiaire...
	
100	J	Là on fait un truc organisé...
101	L	Ouais
102	J	Viens on fait un tableau ?
103	L	Ouais
104	J	On met truc, là toc, les 4 idéologies...genre après on met la définition...en dernier...
105	L	Ouais

106	J	Vas-y fait un tableau, fait...
107	L	Vas-y on fait sur le brouillon d'abord.
108	J	Hé y'a combien de trucs ? 4 ?
	
109	J	Non mais ça c'est la définition de base, on met plus de trucs après...
110	L	Oui oui oui
	
111	L	T'as mangé quoi ce matin ?
	
112	J	Voie intermédiaire...bâillement...ne pas laisser dans la misère les ouvriers...et...pousse à la haine jalouse entre les pauvres et les riches...ça veut dire quoi le...
	
113	J	Arthur t'as trouvé une définition pour le catholicisme ?
114	A	Bah moi j'ai cherché mais je pense que c'est ça hein...
115	J	Ouais genre il met les socialistes et après la jalousie contre les riches...
116	A	Voilà c'est ça.
117	L	En fait Jules t'es grave un flemmard...
118	J	Nan mais moi j'fais pas une carte mentale...en fait c'est quoi la différence entre un tableau et un panneau ?
119	A	Bah en fait le panneau c'est énorme, c'est la même chose qu'une carte mentale mais c'est souvent plus expliqué.
120	J	Ouais mais c'est plus long ?
121	A	Ouais

Retranscription 3 – R et B

1	Prof	Vous avez déjà décidé de la forme que cela allait prendre ?
2	R	On est juste en train de voir dans les documents
3	Prof	Alors vous brûlez les étapes parce qu'on a bien vu que l'étape 1 c'était de se mettre d'accord sur le brouillon et sur la forme que ça devait prendre, d'accord ? Donc c'est très bien, vous avez envie d'aller chercher tout de suite les informations, mais on essaie de ne pas brûler les étapes, d'accord ? Parce que l'idée c'est que vous vous mettiez d'accord entre vous, il faut travailler ensemble, et après vous avez tout le temps d'aller chercher les informations.
4	B	On fait quoi du coup ? Schéma, carte mentale, peut-être un peu difficile tout ça...
5	R	On fait un tableau
6	B	Ouais un tableau c'est ce qu'il y a de plus simple
7	R	Ouais un tableau
8	B	Tu veux que j'le fasse ?
9	R	Tu le fais sur ta feuille ?
10	B	Oui, j'en fais un grand, faut juste voir ce qu'on met dans les cases, comme titre...
11	R	Hmm, bah
12	B	On peut reprendre les titres, on peut mettre le socialisme, 2 cases, le libéralisme, attend...
13	R	Bah on peut faire celui là, ici, regarde, on fait ça, juste on rajoute des cases après, c'est juste bourgeois et ouvriers
14	B	On met bourgeois ouvriers, ensuite on fait ça...Mr, est-ce qu'on peut faire 2 tableaux ?
15	P	Ah vous faites comme vous voulez, et si vous vous décidez...
16	B	On peut faire un tableau avec bourgeois, ouvriers, un autre tableau avec socialisme, libéralisme ?
17	P	Alors, vous faites, toute façon c'est votre brouillon, ne vous inquiétez pas, faites
18	B	Combien de carreaux à peu près ? J'fais un grand tableau ? 5...ok...2, 4...
19	R	Tu veux qu'fasse un tableau, toi tu fais un autre tableau ?

20	B	Ouais comme ça. Là tu fais 5, là 5, 5, 5, là tu mets 7 et 7...
21	R	Du coup tu fais quel tableau ?
22	B	J'fais l'premier. T'en mets un, tu mets le libéralisme, on va juste dire, on va garder ça
23	R	On rajoutera des trucs
24	B	On verra pour les titre des colonnes, fais le tableau, j'pense ce sera idées...euh...
25	R	Idéologies quoi...
26	B	Ouais c'est la même chose, une idéologie voir p.93... Là, idéologie, ensemble...en fait j'pense qu'on va pas s'élargir sur tout, j'pense qu'on va garder juste cette feuille là, parce que si on va regarder dans toutes les pages on va se perdre...en fait on va pas aller chercher dans toutes les pages, on va juste prendre les documents qu'on nous a donné, on va faire avec tu vois parce que le chapitre il est long...
27	R	Oui on pourrait faire ça, on fait un tableau où on écrit les trucs et après on pourrait faire une phrases du coup voir ce qu'il y a en commun et voir du coup ce qu'il y a pas en commun...
28	B	Ouais, mais après nan pas obligé parce qu'un tableau c'est fait exprès. Pas besoin de faire une phrase parce que la ligne bourgeois ouvriers elle veut déjà dire que c'est séparé en fait... c'est galère..... Mme est-ce qu'on peut faire les deux, un tableau plus un petit texte ?
29	Prof	Alors pourquoi tu veux faire les deux ?
30	R	Bah, on veut faire une phrase à la fin pour en fait faire le résumé...
31	B	Le résumé du tableau en gros...
32	P	Ça peut, c'est une bonne idée, c'est possible
33	B	Merci.....on verra.....
34	R	Bah là tu fais combien ici après ?
35	B	Bah tu fais 5, 5, 5
36	Prof	N'oubliez pas que vous allez faire une restitution pour deux
37	B	Oui en fait
38	Prof	Ça c'est ?
39	B	En fait on va faire 2 tableaux. Un bourgeois, ouvriers, un socialisme, libéralisme
40	Prof	Alors pour vous bourgeois et ouvriers c'est quoi ?

41	R	Bah c'est deux classes sociales
42	B	C'est deux classes sociales différentes
43		Je suis d'accord, mais est-ce qu'on n'avait pas parlé de restituer simplement les idéologies ?
44	R	Mais du coup après on va faire que les bourgeois ils ont pas la même idéologie que les ouvriers.
45	B	C'est pour ça en fait qu'on a demandé de faire un petit paragraphe à la fin, pour expliquer ça...
46	Prof	Alors du coup moi ce que je préfère, enfin ce qui est demandé, votre objectif c'est de mettre en lumière vraiment les 4 idéologies. Donc vous ce que vous voulez faire c'est intéressant mais ça ne répond pas à votre objectif, est-ce que vous voyez ce que je veux dire ? C'est-à-dire que vous vous mettez d'un côté des idéologies et de l'autre côté...ça ce sont quoi ?
47	R	Des ouvriers...
48	Prof	Oui mais du coup ce sont ? ça répondrait à quelle question ?
49	R	Qui
50	Prof	Qui ? Donc ce sont des acteurs, d'accord ? Donc là vous répondez pas vraiment à l'objectif. Peut-être que ça vous allez pouvoir vous en servir mais à l'intérieur des idéologies. En fait là vous allez partir sur 2 objectifs, vous voyez ce que je veux dire ?
51	B	Oui
52	Prof	Essayez de laisser ça de côté, concentrez-vous sur les idéologies et après vous pourrez vous appuyer sur les questions qui sont là pour vous donner des idées de ce que vous allez pouvoir mettre comme informations dans les caractéristiques, d'accord ?
53	B	On va enlever ça, au pire on prendra le tien, on mettra une case, là on mettra les acteurs, on mettra socialisme
54	R	Oui on fait qui, quoi, où, comment pourquoi, et après on fait par exemple qui ? Bah y'a les acteurs, les idéologies...
55	B	Oui en fait dans les cases on qui quoi, donc, où...
	R	Oui mais ça, ça va être coupé en deux, on rajoute 2 autres cases.
56	B	Deux autres cases ?
57	R	Bah oui parce qu'il y a 4 idéologies.
58	B	4, pourquoi 4 ?
59	R	Ici, elle a dit qu'y'avait 4 idéologies.

60	B	Bah nan il y en a que 2, le socialisme et le libéralisme. Ah nan ! Y'a le paternalisme et le catholicisme social.
61	R	Y'a écrit, présentez les 4 idéologies développées...
62	B	Bah faut qu'on refasse notre tableau. 4 cases, 4 idéologies.....je vais surligner, le socialisme, le libéralisme, le paternalisme, le catholicisme social...je sais pas comment on va faire...peut-être faire comme ça...
63		.....
64	R	Là on fait ça...
65	B	J'arrive, j'arrive...
66	Prof	Alors est-ce que vous être revenus sur vos 4 idéologies ? C'est bon ?
67	B	Oui, le libéralisme, le paternalisme, le catholicisme social, le socialisme
68	Prof	Très bien.
69	B	Quand il dit en utilisant les documents du manuel présentez 4 idéologies développées dans la société industrielle du XIXe siècle on va pouvoir répondre à 2 questions, c'est quand et quoi, quand et où ? Au XIXe siècle.
70	R	On va le mettre dans le tableau, c'est quand et où...moi je vais mettre les questions là, ici...
71	B	T'as fait combien de carreau par case ?
72	R	En fait j'ai laissé de la place ici...
73		.....
74	B	Et t'as fait combien par euh...les questions ?
75	R	Bah à peu près 3 en longueur
76	B	Et là t'as fait 1, 2, 3, 4, 5, 6...là tu peux en faire 4 parce que socialisme ça rentre. Après si tu veux on fait 6. Là faut mettre 4.
77	R	Toute façon même si c'est pas les mêmes dimensions, ce sera après dans le tableau...
78	B	C'est pas grave...
79	R	Après tu veux faire ça à l'ordinateur ?
80	B	Non pas forcément mais si tu veux je peux le faire ? Comme tu veux, moi ça me dérange pas de pas le faire. On met les 5 questions ? On en a combien ?
81	R	6
82	B	On met les 6 ?

83	R	Le paternalisme. Pa-ter-na-li-sme. On va mettre idéologie. Catholicisme social. Ca-tho-li-ci-sme so-cial. Du coup là je vais écrire les questions. J'ai trop peur que ça tache. Est-ce que t'as pas un crayon de bois à me prêter ou n'importe, sauf le rouge parce que j'ai déjà écrit en rouge. Du coup je vais t'attendre...
84	B	Nan vas-y met déjà on verra après...
85	R	Je vais continuer à fluoter les idées importantes.
86	B	Ouais... il est quelle heure ? 37, on a le temps.
87	R	Du coup tout ça c'est important...
88		.....
89	R	Tu veux pas que j'te fasse un tableau ? Parce que...
90	B	Nan c'est bon j'ai fini !
91		.....
92	B	C'est bon j'ai fini.
93	R	Est-ce que...
94	B	Merde je l'ai fait à l'envers...bon c'est pas grave...
95	R	C'est pas grave t'écris ici les idéologies et les questions là et on fera...c'est pas gênant.
96	B	Ah oui oui oui...
97	R	Du coup tes questions sont là ?
98	B	Oui. Attends je vais continuer à chercher ce qui est important.
99	R	Bah tu vas voir ce que j'ai mis sur ma feuille.
100	B	Ah oui ! en fait le socialisme c'est un parti ouvrier, ça c'est un parti bourgeois, après ça c'est...
101	R	Bah catholicisme social c'est pas genre le pape et...
102	B	Attend ouais !
103	R	Les évêques et tout...
104	B	Le paternalisme c'est le parti ouvrier aussi, en gros il y a à peu près 2 partis ouvriers et 2 partis bourgeois. Après j'sais pas faut que j'demande si c'est bon...ça s'trouve on a complètement faux. Euh Madame...
105	R	J'ai l'impression qu'on n'a pas beaucoup d'info, même là j'ai l'impression qu'on n'a pas beaucoup d'info

106	B	Nan c'est la p. 83... 93 pardon..... Monsieur ?
107	Prof	Dis moi ? (je passais par là)
108	B	Les partis socialiste, paternalisme et catholicisme c'est des partis ouvriers, ça c'est des partis bourgeois ?
109	Prof	Est-ce que t'es sûr ?
110	B	Bah j'pense qu'il y a 2 partis bourgeois, ça...
111	Prof	Alors on ne parle pas de parti ici, on parle d'idéologie d'accord ? Aujourd'hui on a par exemple le parti socialiste mais là on ne parle pas de parti, on parle d'idéologie, ce n'est pas exactement la même chose.
112	R	Moi j'pense que le libéralisme c'est une idéologie ouvrière
113	B	Nan bourgeoise
114	R	Non ouvrière parce que Schneider ici c'est un patron d'usine...
115	B	Oui mais c'est un patron qu'est pas...c'est une idéologie ouvrière, justement parce que...
116	R	Ça aussi c'est ouvrière parce que c'est un patron d'usine...lui il dit que l'État il intervient pas du coup c'est...
117	Prof	Mais qui est-ce que ça avantage si l'État n'intervient pas ?
118	B	Bah le patron de l'usine. Parce que si ça se trouve il fait des trucs pas bien, il est dans l'illégal, dans l'illégalité et...
119	Prof	Oui ça peut être une hypothèse, il peut y en avoir d'autres. Mais donc si c'est le patron que ça avantage ?
120	R	Ah oui après les ouvriers ils ont pas de...
121	B	J'pense que les patrons ils étaient d'une idéologie libéralisme et les ouvriers plutôt avec des idéologies paternalisme et socialisme. Après le catholicisme social je sais pas trop...
122	Prof	Alors il faut...
123	B	J'crois c'est tout ce qui est évêques, prêtres, églises...
124	R	Tout ce qui est avec la religion.
125	Prof	Alors pourquoi vous dites ça ?
126	B	Bah parce qu'il y a catholicisme.
127	Prof	D'accord, donc faites attention, lisez bien le texte parce que ça concerne des personnes...enfin est-ce que ça concerne que des personnes qui font partie de l'église ?

128	R	Bah nan pas forcément parce qu'ici y'a écrit que « les rapports entre les patrons et les ouvriers sont modifiés à cause de la richesse ». bah le socialiste il « pousse la haine et la jalousie des pauvres contre les riches »...
129	Prof	Donc là cette idéologie là ne concerne pas que des gens d'église. D'accord ? Après il peut y avoir des similitudes entre plusieurs idéologies. D'accord ? Ce n'est pas forcément cloisonné, parfois il y a des choses qui se ressemblent ou qui sont même identiques. Il peut y avoir juste une petite nuance, d'accord ? C'est là qu'il faut bien lire les documents pour avoir bien tous les indices.
130	R	Dans 13 minutes ça sonne...
131		..... au bout de 40 minutes commencent à parler d'autre chose
132	B	Comment on fait pause ?..... donc au pire ce qu'on va faire c'est qu'on va se partager la tâche, toi tu lis ces 2 textes et moi je lis ces 2 textes ok ? Après bah on met en commun, ok ?
133	R	Au pire tu sais ce qu'on fait, moi je prends socialisme et libéralisme, j'prends un des deux et chez moi j'fait les 2 que j'ai à faire et toi tu fais les 2 que j'ai à faire, et pour le cours prochain on se met en commun et on regarde c'que l'autre a fait. Du coup toi tu prends quoi ?
134	B	Euh bah comme tu veux, moi je veux bien prendre socialisme et paternalisme ou catholicisme social.
135	R	Donc toi tu prends ça et ça.
136	B	Et moi j'prends les deux, du coup bah ...Bah au pire...le prochain cours qu'on f'ra ça ce sera quand ?
137	R	Ah bah c'est bon on a une semaine pour le faire. Du coup moi je prends le socialisme et le libéralisme
138	B	Déjà ce que tu peux mettre c'est le où et le quand ? Le où c'est dans la société industrielle. Monsieur ?
139	R	Pour tous c'est dans la France ?
140	B	Est-ce que pour le où c'est...on met dans la société industrielle mondiale ?
141	P	Pour l'essentiel on est en Europe
142	B	Et aux États-Unis y'a pas ?
143	P	Si mais aux États-Unis elles ne vont pas toutes se développer
144	R	Et c'est pour les 4 idéologies ?
145	P	Pour les 4 idéologies le où et le quand sont les mêmes

146	R	Où on met quoi ? dans la société...t'es gaucher ?... dans-la -société ...après si...ça c'est la même, ça c'est la même,...fait voir...
147	B	Il nous reste pas longtemps
148	R	Ici tu mets quoi ?
149	B	Le quand c'est XIXe siècle
150	R	XIXe siècle ? Pareil, je mets des croix pour dire que c'est la même.
151		.....
152	R	XIXe siècle on a dit
153	B	J'pense que pour les pourquoi, comment, qui, quoi...
154	R	En vrai j'pense qu'on va s'en sortir. Et au pire demain.....non mais je regarderai sur internet.....
155	B	....tu tapes le livre scolaire.fr. note derrière ta feuille ou sur le côté, tu note ici...
156	R	Tout est collé. Le-livre-scolaire...et c'est p.82
157	B	92, 93...ou si tu veux la version en couleur...
158	R	105,
159	R	104-105, je regarderai ça. Vendredi on fera...
160	R	J'suis pressée de faire l'EMC.
161	B	Ouais ça a l'air bien.
162	R	C'est la première fois qu't'as monsieur Malgogne ?.....
163		.....feuillètent le manuel.

Annexe 2 : Questionnaire adressé à Monsieur Malgogne

R, A et J, des élèves intellectuellement précoces ?

Le plus important est de bien voir que ces trois élèves précoces ont des profils très différents.

R se distingue par sa vitesse de réflexion et par ses capacités d'analyses. Elle est extrêmement à l'aise à l'oral mais peine parfois à structurer sa pensée à l'écrit. Elle est intuitive !

A est un élève très sérieux à l'oral comme à l'écrit. Il est capable d'intégrer très vite des méthodes d'apprentissage et d'analyse. Par contre, il est craintif devant les changements et manque parfois de souplesse réflexive. Il est analytique !

J comprend vite et acquiert facilement les nouvelles méthodes proposées. Il est capable d'être en grande réussite scolaire et d'être moteur dans la classe. Toutefois, il se met de plus en plus en retrait et se contente de résultats moyens. Il est autocentré !

Qu'est-ce qui peut vous faire dire que ces élèves sont intellectuellement précoces ?

- Que pouvez-vous dire de leurs résultats scolaires ? Sortent-ils du lot parce qu'ils sont dans un établissement dans lequel vous diriez que le niveau est moyen (par rapport à un établissement de centre ville par exemple) ou bien leurs résultats sortiraient du lot de toute façon ?

Bons résultats pour les trois indépendamment du type d'établissement. Excellent pour A ! Très bon pour R avec une limite à l'écrit ! Bon pour J par manque d'investissement !

- Leurs compétences par rapport au niveau de compétence souhaité d'un élève de 4^{ème} ? Est-ce qu'ils vont au-delà ?

Les trois élèves dépassent largement le niveau de compétence attendu. Ils avaient déjà le niveau de fin de cycle à la fin de la 5ème !

- L'évolution de leur apprentissage est-elle particulière ?
Comprennent-ils plus rapidement que les autres ?

Ils comprennent plus vite que les autres mais avec des rythmes souvent surprenants. Il y a des bonds spectaculaires et parfois des régressions étonnantes. R évolue de façon anarchique. A de façon linéaire et J cherche davantage à ne plus évoluer.

- Ont-ils un comportement dans le groupe classe qui est spécifique aux eip ? Sont-ils plutôt en retrait ou bien au contraire prennent-ils toute la place ?

R et A sont dans une participation très importante et parfois excessive pour R. J est nettement en retrait et essaie de se faire oublier.

- Sont-ils compris de leur camarade lorsqu'ils prennent la parole ? Ou bien partent-ils dans des discussions complexes pour un élève de 4^{ème} lambda ? Sont-ils en décalage par rapport aux autres ?

A et J ont une expression orale adaptée à leur camarade. R exprime très vite sa réflexion et passe souvent d'une idée à l'autre. Elle est plus pertinente mais plus dure à suivre pour les autres élèves.

- Avez-vous remarqué une hypersensibilité chez ces élèves ?

Les trois sont hypersensibles mais cela s'exprime différemment : R peut bouter en cas d'échec, A est très stressé et J est renfermé voire éteint.

- Vous ont-ils fait part d'une passion quelconque pour quelque chose en particulier ?

NON en tout cas rien de spécifique ! La Tunisie pour R et leur sport respectif pour A et J.

- Avez-vous déjà remarqué des signes d'intelligence multiple, de pensée en arborescence ? Dans leurs évaluations ? Dans la préparation d'un devoir ? Dans les réponses aux questions que vous posez en classe ?

Oui pour les trois et de façon quasi-systématique. Ils sont toujours dans la pensée complexe !

Annexe 3 : les productions des trois binômes :

A et T :

Enquête sur la société industrielle

Le paternalisme Carte mentel.

Le catholicisme social

Libéralisme

Socialisme

Qui la société : les pauvres et les riches
 Quoi Le parti communiste.
 Où Europe du Nord.
 Quand 1948
 comment
 pourquoi Auteurs Karl Marx
 Friedrich Engels

```

    graph TD
      A[paternalisme] --- B((ideologie))
      C[catholicisme] --- B
      D[socialisme] --- B
      E[liberalisme] --- B
    
```

qui les ouvriers et Mr Schneider
 quoi
 où Europe
 quand 1897
 comment
 pourquoi
 Auteurs
 J. Huret.

qui le pape Léon 8 et
 quoi ^{les ouvriers} le riche et ^{patron}
 où religion chrétien
 quand 1891
 comment
 pourquoi
 Auteurs
 lettre du pape
 Léon XIII

Le paternalisme: ici, patron se comportant comme un père de famille envers ses salariés

Le libéralisme économique: idéologie en faveur de la libre entreprise et opposée à l'intervention de l'état dans l'économie

Le socialisme: idéologie qui dénonce l'organisation de la société industrielle et qui souhaite la mise en place d'une société plus égalitaire.

Comment: Socialisme, ✓✓ = communisme
libéralisme ✓
Paternalisme ✓
Catholicisme social ✓
noir = bourgeois
Vert = ouvrier

Socialisme = but sociale
Catholicisme social = sociale économique
paternalisme = but sociale
libéralisme économique = but économique

Paternalisme

Le paternalisme est une idéologie prônée en Europe en 1837. Elle a été créée par un homme nommé Jean Hurst. Cette idéologie regroupe les ouvriers et ainsi qu'un homme d'affaires nommé Hr. Schreier. Le paternalisme est une idéologie en la quelle le patron se comporte comme un père de famille envers ses ouvriers. Cette idéologie correspond à un but social.

Libéralisme économique

Le libéralisme économique est une idéologie pratiquée en 1837. Cette idéologie concerne un peu plus les riches que les pauvres car elle refuse l'intervention de l'état dans les affaires économiques pratiquées par

Socialisme

Le socialisme est une idéologie pratiquée en Europe en 1948. Elle est pratiquée par un politicien nommé le parti communiste. Cette idéologie regroupe toute la société ainsi que les pauvres que les riches. Elle a un but social qui se base sur les droits des ouvriers. Elle demande l'élimination de la société industrielle et souhaite une mise en place d'une société plus égalitaire. Karl Marx et Friedrich Engels en ont écrits.

Catholicisme social

Le catholicisme social est une idéologie pratiquée en Europe entre 1878 jusqu'à 1903. Les créateurs de cette idéologie sont les prêtres de la religion chrétienne. Elle regroupe les différentes classes sociales (les ouvriers, et les riches) et elle a été créée par le pape Léon en 1878. Elle a un but social elle veut donner à chacun le salaire qui leur convient. Cette idéologie sert un peu d'équilibre entre les deux principales classes sociales de la société.

Enquêtes: Penser la société industrielle (p. 104-105)

Objectif: En utilisant les documents du manuel, présenter quatre idéologies développées dans la société industrielle du XIX^{ème} siècle.

Le socialisme = paternalisme
Le libéralisme économique = catholicisme
Le libéralisme ?

→ idéologie qui dénonce l'organisation de la société industrielle et qui souhaite la mise en place d'une société plus égalitaire.

→ idéologie en faveur de la libre entreprise et opposé à l'intervention de l'État dans l'économie

paternalisme: ici, patron se comportant comme un père de famille envers ses salariés

Le catholicisme social: c'est une voie intermédiaire entre le socialisme et le libéralisme.

Socialisme: pour avoir une société égalitaire

libéralisme: pour avoir moins d'impôts et être plus riche

paternalisme: patron qui s'occupe aimablement de ses employés

	SOCIALISME	LIBERALISME ÉCONOMIQUE	PATERNALISME	CATHOLICISME SOCIAL
QUOI ?				
COMMENT ?	Ideologie qui dénonce l'organisation de la société industrielle et qui souhaite la mise en place d'une société plus égalitaire.	Ideologie en faveur de la libre entreprise et apposee à l'intervention de l'état dans l'économie.	Patron se comportant comme un père de famille envers ses salariés.	C'est une voie intermédiaire entre le socialisme et le libéralisme.
QUAND ?	19 ^{ème} siècle	18 ^{ème} siècle	18 ^{ème} siècle	19 ^{ème} siècle.
Où ?	EUROPE	EUROPE	EUROPE	EUROPE
	INDUSTRIALISATION	INDUSTRIALISATION	INDUSTRIALISATION	INDUSTRIALISATION
POURQUOI ?				

R et B :

	le socialisme	le libéralisme	le nationalisme	catholicisme social
Quoi	↓	↓	↓	↓
Qui			Les curriers, M. Schreider	Le pape Léon XII
Quand	19 siècles	X	X	X
Comment			Les compagnies Schreider curriers de l'argent sur lâché une maison.	Le catholicisme social est un mouvement qui cherche à répondre aux besoins des ouvriers.
Pourquoi			pour être admis à l'usine comme apprentis	renforce les liens entre les patrons et les curriers
Où	Dans la société industrielle	X	X	X

Idéologie ->	Question	Le Socialisme Marxisme	Le Libéralisme	
Père Puis	Marxisme bourgeois	nation		
Puis	Idéologie			
Quand	19 siècle	X		
Comment				
Pendant	Pour de meilleurs conditions de travail			
Où	dans la société industrielle	X		

Qui	Le Socialisme	Le libéralisme	Le paternalisme	Le catholicisme Social
Qui	proletariat / bourgeois	Patron	Les ouvriers M. Schneider	Le pape Léon XIII
Quand	19 siècles	19 siècles	19 siècles	19 siècles
Pourquoi	Pour avoir de meilleur condition de travail	Pour la libre entreprise et la libre concurrence	Pour être admis à l'usine comme apprentis	Renforce les liens entre les ouvriers et le patron
Comment	La compagnie Schneider avance de l'argent pour bâtir une maison			
Où	Dans la société industrielle	Dans la société industrielle	Dans la société industrielle	Dans la société industrielle

Penser la société industrielle

■ COMPÉTENCE JE METS EN RELATION DES DOCUMENTS ET JE LES CONFRONTE À MES CONNAISSANCES

Face aux transformations de l'économie et de la société, des hommes et des femmes s'interrogent et développent des **idéologies** nouvelles. Le **libéralisme économique** défend la liberté d'entreprendre. Le **socialisme** cherche des solutions face à l'ampleur de la misère des ouvriers.

Quelles idéologies apparaissent avec l'industrialisation ?

1 Une famille bourgeoise et une famille ouvrière



▲ Édouard Debat-Ponsan, *Avant le bal*, 1886, huile sur toile, 87 x 65 cm (musée des beaux-arts de Tours).

VOC

Une **idéologie** : voir p. 93.

Le **prolétariat** : classe sociale composée de ceux qui n'ont que leur force de travail pour vivre (les ouvriers).

Le **socialisme** : idéologie qui dénonce l'organisation de la société industrielle et qui souhaite la mise en place d'une société plus égalitaire.



▲ Photographie colorisée, Berlin, 1903.

2 Le socialisme : unir les ouvriers

La société toute entière se divise de plus en plus en deux vastes camps ennemis, en deux classes diamétralement opposées : la bourgeoisie et le **prolétariat** [...]. Le développement de l'industrie ne fait qu'accroître le monde des prolétaires : il les concentre en masses de plus en plus importantes, leurs forces augmentent et ils en prennent davantage conscience [...]. Le but immédiat des communistes est le même que celui de tous les partis ouvriers : constitution des prolétaires en classe, renversement de la domination bourgeoise, conquête du pouvoir politique par le prolétariat.

Karl Marx et Friedrich Engels, *Manifeste du parti communiste*, 1848.

3 Le libéralisme: pour la libre entreprise et la libre concurrence

Henri Schneider, patron des usines du Creusot, est interrogé sur plusieurs thèmes lors d'un enquête.

Sur les bénéfices d'un patron : Pensez-vous qu'il ne faut pas de l'argent pour faire marcher une « boîte » comme celle-ci ? À côté du directeur, il y a le capitaliste qui apporte le capital' [...].

Sur l'intervention de l'État : 'Très mauvaise [...] ! C'est comme la réglementation du travail des femmes et des

enfants ; on met des entraves inutiles [...], on décourage les patrons de les employer.

Sur la journée de huit heures : Un ouvrier bien portant peut très bien faire ses dix heures par jour et on doit le laisser libre de travailler davantage si cela lui fait plaisir.

J. Huret, *Enquête sur la question sociale en Europe*, 1897.

1. Somme d'argent.

4 Deux autres réponses à la misère ouvrière

Le paternalisme

Un contremaître des usines de Schneider au Creusot explique comment son patron se soucie de ses salariés.

On fait tout pour les ouvriers ici ; quand les enfants sortent de l'école primaire, ils passent des examens pour entrer dans les écoles de M. Schneider. Là on leur apprend tout ce qu'il faut pour être admis à l'usine comme apprentis [...]. Je vous dis, ici, il n'y a pas à se plaindre. M. Schneider fait bien les choses, c'est un brave homme qui a le cœur sur la main [...]. La Com-

pagnie nous avance l'argent qu'il nous faut pour faire bâtir une maison ; on rembourse tant par mois, et, au bout d'un certain temps, on a sa petite maison et son petit jardin à soi.

J. Huret, *Enquête sur la question sociale en Europe*, 1897.



▲ Statue d'Eugène Ier Schneider, 1878, Le Creusot.

Le catholicisme social

Léon XIII est pape de 1878 à 1903.

Il propose une voie intermédiaire entre le socialisme et le libéralisme.

Les rapports entre patrons et ouvriers se sont modifiés. La richesse a afflué entre les mains d'un petit nombre et la multitude a été laissée dans la misère [...]. Les socialistes, pour guérir ce mal, poussent à la haine jalouse des pauvres contre les riches. Ils prétendent que toute propriété privée de biens doit être supprimée [...]. Quant aux riches et aux patrons, ils ne doivent point traiter l'ouvrier en esclave [...]. Parmi les devoirs principaux du patron, il faut mettre au premier rang celui de donner à chacun le salaire qui convient. L'équité demande donc que l'État se préoccupe des travailleurs. Il doit faire en sorte qu'ils reçoivent une part convenable des biens qu'ils procurent à la société

Encyclique (lettre du pape) *Rerum novarum* du pape Léon XIII, 1891.



VOC
VOCABULAIRE
Le libéralisme économique : idéologie en faveur de la libre entreprise et opposée à l'intervention de l'État dans l'économie.
Le paternalisme : ici, patron se comportant comme un père de famille envers ses salariés.



QUESTIONS

1. Doc. 1 Relevez les différences entre ces deux classes sociales.

	Lieu de vie	Vêtements	Famille
Bourgeois
Ouvriers

2. Doc 2 Quelles classes sociales s'opposent selon Marx et Engels ? Que proposent-ils aux ouvriers ?

3. Doc. 4 Pourquoi le contremaître dit-il qu'il ne faut pas se plaindre du patron ?

4. Doc. 3 et 4 Que pense ce patron des lois protégeant les ouvriers ? Que fait-il dans ses usines pour ses ouvriers ?

5. Doc. 4 Relevez deux phrases montrant que le catholicisme social s'oppose à la fois au socialisme et au libéralisme.

6. Doc. 1 à 4 Résumez chacune des idéologies présentées dans le dossier.

Résumé

Français :

Mots clé : travail de groupe, élèves à haut potentiel, pratique pédagogique, didactique de l'histoire, construction des savoirs.

Dans le cadre de ma recherche, il s'agit de se questionner sur la place que peuvent prendre les élèves à haut potentiel dans un travail de groupe en histoire qui est une réelle activité pédagogique. Les professeurs utilisent parfois avec beaucoup d'appréhension et d'aprioris, alors qu'elle se révèle pourtant être un véritable outil dans la construction des savoirs des élèves. Les élèves travaillent ainsi la coopération et la mutualisation. Ces compétences ne sont pas forcément maîtrisées par l'élève à haut potentiel qui a des caractéristiques particulières et besoin d'un apprentissage spécifique. Mais, cette pratique de groupe a un réel intérêt pour ces élèves, qui développent leur esprit critique. Bien préparée par le professeur, elle devient un outil solide pour faire de l'histoire.

Anglais :

Key words : group work, high potential students, educational practice, history didactic, knowledges building.

As part of my research, the question is to know the place that high potential students take within a group work in an history class, which is a real educational activity. Teachers sometimes use this activity with a lot of dread and preconceptions while it could be a real tool in student's knowledges building. The group work makes students learn how to collaborate and to pool their ideas. Because of his particular characteristics and his need of specific way to learn, a high potential student is not always able to control these skills. However, working within a group is of a great interest for those students allowing them to develop their own critical mind. If the teacher well prepares this educational activity it becomes a reliable tool in history teaching.