



HAL
open science

Le travail de groupe vecteur de motivation.

Lisa de Lima

► **To cite this version:**

| Lisa de Lima. Le travail de groupe vecteur de motivation.. Education. 2020. dumas-03009236

HAL Id: dumas-03009236

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03009236>

Submitted on 17 Nov 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.

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Cergy Hirsch

Année universitaire 2019-2020

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le **Master**

**Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation 1^{er}
degré »**

Parcours : « Professeur des écoles »

Le travail de groupe vecteur de motivation

Lisa De Lima

Directeur de mémoire : **Madame Cécile Victorri**

Jury :

[Civilité Prénom NOM] Fonction, établissement

[Civilité Prénom NOM] Fonction, établissement

[Civilité Prénom NOM] Fonction, établissement

Remerciements

J'ai pu mener à bien ce mémoire et l'ensemble des recherches y étant liées grâce à l'aide précieuse de plusieurs personnes que je voudrais remercier.

Tout d'abord, mes sincères remerciements vont à ma directrice de recherches, Mme Cécile Victorri, qui par ses précieux conseils m'a guidé et aidé tout au long de l'année.

J'adresse ensuite mes remerciements à Fanny Marchiano, directrice des études M2/PA. Elle a fait preuve depuis le début de l'année d'un soutien et d'une disponibilité sans faille, encore plus présents durant cette période exceptionnelle.

Je souhaite également remercier chaleureusement tous mes collègues de l'école des Cornouillers à Menucourt pour leurs conseils, leur patience et surtout leur soutien durant cette première année d'enseignement. Ils m'ont permis de vivre cette année dans les meilleures conditions possibles et je leur en suis grandement reconnaissante.

J'adresse également mes remerciements aux élèves de ma classe de CE2 qui m'ont permis de passer une première année d'enseignement enrichissante à leurs côtés.

Je souhaite tout particulièrement remercier mes deux collègues Morgane Dupont et Dorothée Habibou pour leur présence et leurs conseils tout au long de cette année. Leur soutien moral et intellectuel a été sans faille.

J'adresse également mes remerciements à ma formatrice de français Laure Dappe qui par ses précieux conseils, mais également ses cours, m'a permis de vivre cette année pleinement.

Sur un plan plus personnel, je tenais à remercier ma famille, pour leur soutien et leur réconfort. Merci à ma mère, spécialiste des coquilles.

Enfin, merci à Daniel qui m'a soutenu bien au-delà de ce mémoire.

A tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et mon immense gratitude.

Résumé

L'entraînement tient une place essentielle dans le processus d'apprentissage de l'élève. Il a pour but la mémorisation, l'application de règles mais également le transfert de connaissances à de nouveaux contextes ou supports, servant l'appropriation des notions.

Cette étude tente de montrer que le changement de mode d'entraînement, peut développer une plus grande motivation à la tâche. Mon hypothèse est donc, que la ritualisation du travail de groupe est utile pour l'appropriation des connaissances. Elle favorise la motivation et l'engagement dans la tâche.

Cette recherche a été menée dans une classe de CE2 de 30 élèves, les lundis et mardis. Les séances ont été réalisées durant la période 2 et 3, c'est à dire de décembre à février 2020.

Au terme de ce protocole, il est apparu que le travail de groupe a développé deux champs distincts chez les élèves, le développement intellectuel et social. Ce changement de modalité d'entraînement a profondément changé les automatismes des élèves et donc impacté et réorganisé les différents moments de vie de classe, comme la correction collective.

Néanmoins, ce dispositif présente quelques limites tant sur la mise en œuvre que sur les résultats obtenus. Cela permet d'ouvrir sur des discussions et améliorations.

Mots-clés : Entraînement, motivation, travail de groupe, appropriation.

Abstract

Practice is essential in the pupil's learning process. Its goals are memorisation, implementation of the rules but also transferring knowledge to new contexts or medias, helping pupils to assimilate concepts and knowledges.

This study tries to show that modifying pupils' way of practicing can develop a bigger motivation to the task. So, my hypothesis is that implementing working group as a ritual can support the learning process. This ritualisation stimulates motivation and involvement to the task.

This research was made in a CE2 class composed of 30 pupils, on Mondays and Tuesdays. Sessions were made from December 2019 to February 2020, which correspond to the second and third periods.

At the end of this research, it appears that working in group developed two different areas: intellectual development and social development. Changing our way to practice deeply modified pupils' habits, which affected and reorganized the different times of the day, such as collective marking.

Nevertheless, this study shows us some limits when it comes to implementation and results. Those limits allow us to engage discussions and improvements.

Keywords: Practice/training, motivation, group work, assimilation.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Table des matières	5
Introduction	7
I.Partie théorique	9
I.1.La pédagogie de groupe : Quelles questions pose le travail de groupe ?.....	9
I.1.1.Pourquoi faire travailler les élèves en groupe ?	9
I.1.2. Pourquoi le travail de groupe plutôt que le travail individuel ?	10
I.1.3. Dérives et limites du travail de groupe	12
I.2.Les fondements scientifiques sur lesquels repose le travail de groupe	14
I.2.1.Le conflit socio-cognitif	14
I.2.2.Les grandes théories concernant le travail de groupe	14
I.3.Comment organiser le travail de groupe.....	16
I.3.1.Organiser les groupes	16
I.3.2.Organiser le travail	17
I.3.2.1.Consignes	17
I.3.2.2.Temps	18
I.3.3.Le rôle de l'enseignant	18
II.Partie pédagogique	20
II.1.Situation initiale	20
II.1.1.Contexte.....	20
II.1.2.Constitution des séances	20
II.1.2.1.Français	20
II.1.2.2.Mathématiques	22
II.2.Dispositif	23
II.2.1.Mise en place.....	23
II.2.1.1.Première séance de français	24
II.2.1.2.Première séance de mathématiques	25
II.2.1.3.Questionnaire.....	26
II.2.2.Dernières séances.....	26
II.2.2.1.Français	26
II.2.2.2.Mathématiques	27
III.Analyse et ajustements du dispositif	28
III.1.Regard des élèves sur le dispositif	28
III.1.1.Premier questionnaire.....	28
III.1.1.1.Tableau comparatif des réponses au premier questionnaire.....	28
III.1.1.2.Analyse du premier questionnaire.....	29
III.1.1.3.Discussion et mise en place de règles	31
III.1.2.Deuxième questionnaire	31
III.1.2.1.Tableau comparatif des réponses du deuxième questionnaire.....	32

III.1.2.2.Analyse du deuxième questionnaire.....	32
III.1.3. <i>Changement des comportements</i>	33
III.2.Composition des groupes	34
III.2.1. <i>Homogénéité ou hétérogénéité</i>	34
III.2.2. <i>La motivation influe sur les résultats</i>	35
III.3.Gestion de la séance.....	36
III.3.1. <i>La tâche proposée</i>	36
III.3.2. <i>Les consignes</i>	36
III.3.3. <i>Le temps</i>	37
III.3.4. <i>La correction</i>	37
III.3.5. <i>Du côté de l'enseignant</i>	38
Conclusion	39
Bibliographie	41
Annexes	42
Questionnaire.....	42
<i>Annexe 1 : Questionnaire proposé</i>	42
Réponses aux questionnaires.....	43
<i>Annexe 2 : Réponses Nabel au premier questionnaire</i>	43
<i>Annexe 3 : Réponses Camille au premier questionnaire</i>	44
<i>Annexe 4 : Réponses Ashanty au deuxième questionnaire</i>	45
<i>Annexe 5 : Réponses Noah au deuxième questionnaire</i>	46

Introduction

Au sein d'une classe, plusieurs élèves ayant un vécu et un rapport différent à l'école se côtoient. Difficile de penser donc, que tous les élèves sont égaux devant des apprentissages et des modes d'apprentissages pensés pour un élève type répondant à plusieurs critères. D'après le sociologue Bertrand Dubreuil¹, les élèves n'ont pas le même vécu, bien qu'appartenant à une même classe d'âge, il évoque même l'idée de décalage entre eux. En plus d'un vécu personnel qui ne sert pas toujours l'école ni son fonctionnement, chaque élève a son propre style cognitif et ses stratégies d'apprentissage qui résultent encore une fois de son parcours. Tout ceci affecte de manière directe sa confiance en lui et de fait, sa motivation face aux tâches imposées par l'enseignant.

Le chercheur Roland Viau² explique que la motivation face au travail dépend de deux grands axes distincts. Le premier est le degré de liberté ressenti dans l'action proposée, le second est le degré de confiance en soi pour réussir cette tâche ou non. Il est clair que ces deux facteurs ne sont pas uniquement liés au vécu de l'élève, mais bien au vécu de l'enfant en général. Il est donc impossible de toucher tout le public auquel un enseignant est confronté chaque jour, en n'utilisant qu'une seule pédagogie, aussi rassurante soit elle pour l'adulte.

Différents types de fonctionnement d'élèves se côtoient également dans une classe. Tandis que certains élèves sont dits « dépendants du champ » et attachent une grande importance au vécu, ils ont du mal à se détacher du contexte d'un exercice. D'autres au contraire sont considérés comme « indépendants du champ » et ne se servent pas de leur vécu et de sa logique inhérente.

Certains sont « réflexifs » et ont peur de se tromper ; tandis que d'autres foncent, au risque de se tromper. Bien d'autres fonctionnements existent et cohabitent dans une classe, alors comment penser que chaque élève d'une classe s'épanouisse dans un exercice de fichier ou de manuel pensé pour un élève « type », idéal et surtout imaginaire ?

C'est bien là la problématique, la motivation face à l'exercice est variable selon les élèves mais aussi selon le moment de la journée ou même de l'année. Quand certains élèves se motivent par eux même pour se surpasser, d'autres ont besoin de compétition pour être stimulés.

Un exercice inadapté à l'ensemble de la classe induit une correction souvent interminable et laborieuse. Certains élèves sont découragés de devoir revenir sur un exercice qu'ils ont eu du mal à effectuer, tandis que d'autres ont déjà tout compris et cet exercice ne représente finalement qu'une tâche occupationnelle. Ce temps de parole s'adresse donc à un élève moyen, qui a à peu près réussi. En somme, très peu d'élèves dans une classe.

¹ Peyrat, M. F. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Berchem, Belgique : De Boeck

² Peyrat, M. F. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Berchem, Belgique : De Boeck

PES en classe de CE2, après avoir réglé les plus gros problèmes liés à la préparation d'une séquence et réussi à gérer mon groupe, j'ai voulu tendre vers des ajustements didactiques et pédagogiques. Les élèves de ma classe sont pour la plupart volontaires et engagés dans les tâches que je leur confie. Mais un questionnement principal guide la plupart de mes ajustements depuis le début d'année.

Après la séance de découverte, qui dans ma classe se fait la plupart du temps en groupe ou oralement, viennent les traditionnelles séances d'entraînement. Autrement dit, les longues séances d'exercices sur fiches ou bien sur le manuel. Manque de motivation, pas assez d'engagement ou peut être exercices répétitifs, le constat tombe vite. Les élèves ne sont vite plus dans la tâche et se déconcentrent très rapidement. La correction en est par conséquent impactée, elle est fastidieuse et ajoute à l'ennui collectif. Bien sûr, quelques élèves qui pour la plupart ont des facilités et par conséquent sont parfaitement entrés dans leur rôle d'élèves, suivent. Ils sont les seuls, car le reste de la classe joue, rêve ou bavarde.

J'ai premièrement essayé de mieux formuler mes consignes pour éviter les mêmes questions posées encore et encore, qui ajoutent au flou ambiant. A la fin de la première période, je pense que le problème vient essentiellement de ma pratique car des élèves qui s'ennuient, sont des élèves qui font autre chose. Certains attendent passivement la correction ou l'aide de l'adulte sans s'investir.

Le problème principal qui se pose à moi est alors, de quelle manière rendre les séances d'entraînements plus intéressantes, innovantes et ludiques bien que la répétition soit inévitable ? Peut-on atteindre l'objectif d'appropriation autrement qu'avec des séances individuelles ? Comment rendre les séances d'entraînement en classe plus intéressantes pour les élèves ?

Il est fort possible que les modalités de travail jouent en grande partie dans l'investissement des élèves et dans leur attitude face au travail.

J'ai donc décidé d'alterner les séances de travail individuelles avec des séances de travail en groupe. Mon hypothèse de travail est donc que les séances de travail en groupe sont également au service des apprentissages, au même titre que les séances de travail individuelles.

Après avoir observé les séances de travail en binômes, heureux de jouir d'une plus grande liberté et responsabilité, les élèves se mettent plus facilement et rapidement au travail. Le retour de l'activité est souvent une mise en commun, loin de la correction en dialogué au tableau. Le fait de présenter à la classe le fruit de son travail est un point important, tant pour les apprentissages que pour la prise de confiance en soi.

J'ai donc voulu pousser plus loin mon raisonnement, en proposant à ma classe des séances de travail en groupe qui selon moi, permettent une réflexion commune qui incite les élèves à débattre, argumenter et défendre leur point de vue.

Au niveau de l'enrôlement, la contextualisation de l'activité est facilitée avec la possibilité de créer une histoire ou des jeux autour de l'activité proposée.

I. Partie théorique

I.1. La pédagogie de groupe : Quelles questions pose le travail de groupe ?

I.1.1. Pourquoi faire travailler les élèves en groupe ?

Comme cité plus haut, la pédagogie la plus rassurante pour un enseignant, débutant qui plus est, est celle où il maîtrise sa classe et où le silence, vecteur d'une « bonne » maîtrise de classe est présent. Mais ce cours en dialogué, chéri par de nombreux enseignants, est le moyen pour qu'un seul élève à la fois soit actif tandis que le reste de la classe lui, est passif face à l'échange qui se déroule devant lui. Le travail de groupe, implique une participation active de l'ensemble des membres pour que le fonctionnement en soit assuré et positif. Il permet une reformulation de la part des élèves, et surtout la réussite d'un plus grand nombre d'entre eux.

La notion de plaisir relative au groupe n'est pas forcément présente lors des séances d'entraînement individuelles. C'est le fait de présenter les choses avec ses mots, de mieux comprendre en échangeant avec ses pairs et surtout en s'amusant, qui rend l'activité attrayante. C'est un changement profond de la vision du travail pour des élèves qui ont assimilé l'image du « bon élève » en y associant des qualités comme le calme, le fait de recopier proprement ses leçons et présenter son travail de manière très soignée. Pour les élèves ayant plus de difficultés au contraire, il permet de sortir de cette relation parfois conflictuelle face au travail individuel. Certains élèves en difficulté restent passifs face aux apprentissages, tandis que pour une grande majorité, ils s'agitent et se protègent face à l'échec.

Concernant l'enseignant, faire travailler des élèves en groupe fait assimiler une notion parfois oubliée par les enseignants qui cherchent le 100% de réussite le plus rapidement possible. C'est la notion de tâtonnement et d'apprentissage par essai-erreur. Cette nouvelle modalité de travail serait assimilée par les élèves après plusieurs séances d'essais et d'ajustements. C'est une prise de risque par l'enseignant qui représente un cheminement formateur tant pour l'élève, que pour lui-même. Cette modalité de travail doit être justifiée et réfléchi en fonction de l'objectif travaillé. Jean Proulx explique en 1999 « Il est erroné de penser qu'on apprend en équipe ; on apprend par l'équipe. »³ Le groupe est donc un moyen d'apprentissage au même titre que l'entraînement individuel.

³ Proulx, J. (1999). Le travail en équipe. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec

Mais alors, de quoi parlons-nous quand nous parlons du groupe ? C'est une organisation de personnes, ici d'élèves, qui respectent des règles mais où la soumission à une figure d'autorité au sein du groupe n'existe pas. Elizabeth Cohen⁴ explique en 1994 que la délégation de l'autorité [de l'adulte] induite dans le travail de groupe permet de rendre les élèves responsables. La supervision de l'enseignant doit être discrète et lointaine, afin de responsabiliser les élèves et les habituer à travailler de cette manière.

L'appellation groupe est à différencier de l'équipe qui induit une notion de compétition inter-groupe, qui n'est pas le but de cette modalité. Le groupe est un ensemble qui implique des échanges et une égalité entre les membres. Paul de Visscher⁵ explique en 2001 que les traits essentiels d'un groupe sont premièrement, qu'il n'existe pas sans interactions et sans une interdépendance entre les membres. Ensuite, le groupe a un objectif ou but commun et les membres ressentent un sentiment d'appartenance à celui-ci. Et finalement, une influence mutuelle de la part de tous les membres, une certaine motivation et l'obéissance aux lois régissent le groupe. Le travail en groupe exclut donc le modèle de transmission frontal ; l'enseignant doit laisser les élèves discuter et échanger en perdant son statut d'autorité suprême et de point de référence.

1.1.2. Pourquoi le travail de groupe plutôt que le travail individuel ?

La classe ordinaire que nous connaissons aujourd'hui en tant qu'enseignant a subi de nombreux changements pour être telle qu'elle est aujourd'hui. Elle n'était qu'un regroupement d'enfants dans une même pièce, surveillés par un maître qui tentait de faire régner l'autorité. Cependant, aucun échange n'était envisagé avec d'autres camarades. Depuis environ cent ans, bien que définie comme construction sociale par Foucault⁶, elle sert selon lui à garantir un ordre et une organisation du temps et de l'espace. Le cours magistral, devenu cours en dialogué a rempli peu à peu l'ensemble de l'emploi du temps des élèves. Mais ce modèle ne doit pas être le seul, car le travail de l'enseignant est de permettre l'accès aux connaissances par le biais de plusieurs formes de pédagogies, sinon sa pratique en serait appauvrie.

La classe idéale, se composerait donc de trois types de pédagogies afin de garantir l'apprentissage de tous : le travail individuel, le travail en binôme et le travail de groupe.

Concentrons-nous sur le travail individuel et sur le travail de groupe.

Les avantages du travail individuel, sont une classe silencieuse, mais le silence implique-t-il une classe qui travaille ? Le travail individuel permet de laisser les élèves longtemps sur une activité mais oblige à

⁴ Cohen, E. G. (1994). Le travail de groupe. Montréal, Canada : Ed. de la Chenelière

⁵ Peyrat, M. F. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Berchem, Belgique : De Boeck

⁶ Peyrat, M. F. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Berchem, Belgique : De Boeck

différencier pour les élèves très rapides. Il permet également une forme de passivité aux élèves qui vont attendre la correction, sans au préalable entrer dans une réelle réflexion.

Le travail de groupe quant à lui, permet de nombreuses interactions et des échanges entre pairs. Mais implique aussi plus de bruit, un côté affectif assez fort pour certains élèves et une certaine passivité chez d'autres.

Changer la pédagogie permet de faciliter la réception et l'assimilation. L'enseignant ne doit pas oublier qu'il s'adresse à un groupe hétérogène et que chacun va recevoir le cours de manière différente. Le travail de groupe permet d'installer un doute constructif dans la tête de l'enfant, car confronté à l'avis d'autres élèves, il doit se forger son propre avis. Ce processus d'ajustement le guidera vers une pensée personnelle et construite qui lui servira en dehors du champ scolaire ; dans sa vie future.

Philippe Mérieu⁷ expose quatre points qui justifient le recours au travail en groupe. Il considère le groupe comme :

- Une réponse logistique au manque de place ou de matériel pour les enseignants
- Un accélérateur du processus d'apprentissage
- Un instrument à la construction de la pensée rationnelle
- L'exigence de la qualité

De plus, le temps de travail réel passé sur la tâche peut être questionné dans les deux cas et permet de favoriser le travail de groupe par rapport au travail individuel. En effet, une étude menée par la Beginning Teacher Evaluation Study⁸ démontre après plusieurs observations que les élèves livrés à eux-mêmes lors d'exercices individuels font souvent autre chose. Cette méthode provoquerait donc, le plus grand niveau de désengagement. Les exercices individuels qui ne font pas toujours sens, sont le meilleur moyen de perdre les élèves qui n'ont pas toujours les clés pour comprendre et terminer la tâche. Les élèves reçoivent, de manière générale, très peu d'informations sur le but de la tâche qu'ils ont à effectuer.

Le travail de groupe permet aux élèves d'être actifs et de faire évoluer ceux en difficultés grâce aux échanges et l'aide des pairs. Il permet de réviser de manière productive les concepts et de rendre le groupe responsable de son apprentissage afin de l'enrôler dans l'activité.

Elizabeth Cohen met en lumière deux types d'objectifs du travail en groupe, les objectifs d'ordre intellectuel et social⁹. Les deux principaux avantages de cette modalité de travail sont, un temps de

⁷ Peyrat, M. F. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Berchem, Belgique : De Boeck

⁸ Cohen, E. G. (1994). Le travail de groupe. Montréal, Canada : Ed. de la Chenelière

⁹ Cohen, E. G. (1994). Le travail de groupe. Montréal, Canada : Ed. de la Chenelière

concentration plus long sur la tâche et rend donc disponible l'enseignant pour les élèves qui le nécessitent.

Concernant l'aspect intellectuel, elle explique que l'appropriation nécessaire lors de l'introduction d'une notion, passe par l'application à plusieurs supports et dans divers contextes. Cependant, le travail de groupe doit répondre à une condition pour qu'il soit bénéfique ; la tâche ne doit pas faire appel à la mémorisation ou l'application simple d'une règle, mais plutôt sa conceptualisation.

De plus, expliquer un concept à ses pairs permettrait un apprentissage conceptuel plus poussé. Cette explication aiderait également les élèves pour qui, ce concept ne serait pas acquis.

Un des points importants mis en avant par Elizabteh Cohen est l'expression orale¹⁰. En effet, les activités de groupe amélioreraient la communication orale, pour laquelle la pratique active est indispensable. Les exercices individuels, ne seraient pas suffisants compte tenu du court temps que correction collective qui parfois les clôturent.

Pour les apprentissages d'ordre social, lorsque les membres d'un groupe s'engagent dans une activité, ils s'influencent entre eux. Cependant il est essentiel de préparer la classe à ce genre d'activité afin d'instaurer un cadre et les relations qui la composent. Cette modalité de travail permet également aux élèves de se préparer à leur futur rôle d'adulte. Les élèves agissant en autonomie vont décider de la manière dont ils vont réaliser la tâche et la planifier. Ils ont d'avantage l'impression de contrôler leurs apprentissages. Ce procédé permet de faire contrepoids avec la méthode traditionnelle, dans laquelle l'enseignant dirige tout.

I.1.3. Dérives et limites du travail de groupe

Certains inconvénients sont cependant avoués, du côté de l'enseignant. Lors de la mise en place de ce genre d'activités, le niveau sonore est bien plus élevé que lors d'un exercice individuel. Tandis que lors d'un travail individuel, le silence est de mise, la mise en place est également plus rapide car cette modalité de travail est plus habituelle et courante. Mais ce dispositif comporte également des inconvénients, l'enseignant n'a pas de retour direct des élèves et n'a donc pas la certitude avant de corriger les exercices qu'ils ont compris.

Le travail en groupe implique de déléguer l'autorité et de fait, une partie des savoirs aux élèves. Mais également une mise en place plus longue, afin de garantir l'automatisation des attitudes liées à ce nouveau contexte. Les avantages du travail de groupe se situent principalement du côté des élèves et non de l'enseignant, dans un premier temps. En effet, il implique plus de préparation et moins de calme pendant l'activité.

¹⁰ Cohen, E. G. (1994). Le travail de groupe. Montréal, Canada : Ed. de la Chenelière

Les avantages du point de vue de l'enseignant se feront sur le long terme : moins de bruit et plus d'échanges. La mise en place de cette pédagogie permettra la construction de cours plus adaptés aux élèves et à leurs besoins.

Selon Michel Barlow¹¹ il existe plusieurs types de dérives possibles. La première est « économique » et consiste à donner la tâche à accomplir au plus compétent dans un souci d'efficacité. La seconde est une dérive « fusionnelle » où le groupe devient un groupe de loisir plutôt qu'un groupe de travail efficace. Il fait donc émerger deux principes qui doivent être gardés à l'esprit par l'enseignant. Tout d'abord la tâche n'est pas mieux accomplie lorsqu'elle est faite par un seul et l'activité en groupe permet la confrontation des points de vue. Trois règles de fonctionnement simples découlent de ces deux principes¹² :

- Le groupe requiert un niveau de communication homogène,
- Le projet doit impliquer chaque membre du groupe,
- Le travail doit être conçu pour que chacun mette progressivement en œuvre les capacités visées.

Il est possible de mettre en avant d'autres dérives, qu'il appartient à l'enseignant d'anticiper en amont, pendant sa préparation. Il existe une dérive « chronophage », elle consiste en une activité qui prendrait trop de temps dans son exploitation ou encore dans la mise en commun. Ensuite, une dérive « émotionnelle ou affective » où certains groupes tourneraient autour d'un leader naturel, vers lequel les autres élèves se rangeraient. Cela rendrait stériles les échanges en réduisant à néant l'émergence d'un conflit socio-cognitif. Il est possible que l'activité de groupe produise un niveau sonore trop élevé qui pourrait gêner l'activité des élèves et leur réflexion. L'OCDE¹³ rappelle en 2009 dans une étude qu'il existe un étroit lien entre le niveau sonore de la classe et les résultats obtenus.

Philippe Mérieu¹⁴ explique qu'une des dérives principales liée au travail de groupe est la division du travail. En effet, les élèves pourraient se cantonner à faire ce qu'ils savent faire, ce qui creuserait donc les inégalités et rendrait très faible le niveau d'apprentissage au sein du groupe. L'une des dérives les plus risquée, tant pour le travail de groupe que pour la vie de l'élève au sein de la classe et dans ses apprentissages, est le fait de confondre tâche et activité. La tâche est ce que l'élève doit réaliser, tandis que l'activité est la manière dont l'élève s'approprie la tâche. L'exécution réussie de la tâche ne dépend pas uniquement de l'objectif fixé mais bien du sens que met l'élève dans cette tâche. Il s'agit pour

¹¹ Barlow, M. (2004). Le travail en groupe des élèves. Paris, France : Bordas

¹² Barlow, M. (2004). Le travail en groupe des élèves. Paris, France : Bordas

¹³ Organisation de coopération et de développement

¹⁴ Peyrat, M. F. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Berchem, Belgique : De Boeck

l'enseignant d'expliciter le plus possible les attendus, afin de donner un contexte à la tâche donnée et donc, susciter la motivation de l'élève qui sait pourquoi il accomplit cette tâche.

I.2. Les fondements scientifiques sur lesquels repose le travail de groupe

I.2.1. Le conflit socio-cognitif

Le conflit socio-cognitif naît dans l'opposition des idées et des points de vue entre plusieurs personnes. Cette opposition permettrait à l'enfant de se décentrer et de remettre en question sa propre pensée, en la faisant ainsi évoluer. Il est l'un des mécanismes responsables de l'acquisition des connaissances, grâce à des interactions entre pairs. En résumé, c'est l'inter-individuel qui serait au service de l'intra-individuel.

Il peut être efficace dans l'apprentissage de l'enfant pour plusieurs raisons. La première est que la décontraction requise lors des travaux de groupes, permet à l'enfant de prendre conscience qu'il existe d'autres réponses et procédures que les siennes et donc de les comparer. C'est ainsi qu'il prend en compte la diversité des points de vue et qu'il remet en question la validité de son propre avis. Ensuite, l'enfant peut trouver dans les réponses des autres ou simplement dans le cheminement collectif, des réponses qui permettent de construire ses connaissances et de les ancrer sur les situations concrètes. Il sera plus à même de s'en souvenir contrairement à de simples cours théoriques. Le conflit augmente fortement la probabilité de l'activité cognitive de l'enfant par la nécessité de régulation sociale liée à l'activité de groupe. Dernièrement et comme cité plus haut, le conflit socio-cognitif permet à l'enfant d'accepter l'existence d'un autre point de vue et donc de réévaluer le sien. Ce processus permet donc la coopération au sein d'un groupe de travail.

I.2.2. Les grandes théories concernant le travail de groupe

Les recherches de plusieurs psychologues permettent d'appréhender les différents mécanismes contribuant au développement de l'enfant.

L'un des psychologues ayant travaillé sur le développement de l'enfant est Jean Piaget. Il condamne le modèle transmissif, souvent vu dans les classes. Le professeur étant détenteur du savoir, reste actif tandis que les élèves sont passifs face à leurs apprentissages. L'école traditionnelle ne forme pas selon lui, les élèves à s'ouvrir aux autres. Elle les dirige plutôt vers un égocentrisme déjà spontané chez l'enfant. Cette école, nommée école réceptive ne fait pas assez appel à l'activité même des élèves.

Ils devraient selon lui construire leurs apprentissages et leurs savoirs eux-mêmes. La communication verbale utilisée massivement dans la pédagogie transmissive ne serait pas assez riche, pour permettre aux élèves d'engranger des savoirs. Il prône une école qui laisse les enfants poursuivre eux-mêmes des recherches communes afin de construire des savoirs. Les groupes peuvent être organisés à l'avance ou se former de manière spontanée. Bien que les rapprochements spontanés mettent en exergue un système qui peut être questionné, il met en avant le fait que les élèves doivent être à l'origine de leurs apprentissages, en les construisant.

Le psychologue met en avant le fait que les autres membres d'un groupe sont perçus comme des sources de conflit cognitif pour l'élève. Les interactions au sein du groupe poussent l'enfant à évaluer ses propres conceptions et à s'en construire de nouvelles, en lien avec celles d'autres membres. Ces ajustements d'idées opérés au sein d'un groupe ont pour objectif d'atteindre de nouvelles coordinations. Les élèves prennent conscience de points de vue différents et remettent en question le leur, c'est alors que le développement intellectuel se crée. Piaget voit le groupe comme un vecteur de changement et d'apprentissage, non comme sa substance même. Le travail se fait donc de manière solitaire, chez chaque élève qui fort des autres opinions, questionne et réorganise les siennes. Le conflit socio-cognitif apparaît, dès lors que l'élève doit argumenter son point de vue, réévaluer sa validité et prendre en compte différents avis.

Suite à ses recherches et observations, Jean Piaget met en avant deux types de rapports sociaux. Tout d'abord le rapport de contrainte où le respect est unilatéral et dirigé vers une figure d'autorité et qui renforce l'égoïsme plutôt que tenter de le corriger. Puis la coopération est un système d'échange entre individus égaux. Celle-ci apparaît vers l'âge de 7-8 ans chez les enfants.

Chaque élève tire profit d'une situation coopérative dans laquelle les différents comportements au sein même du groupe éduquent l'esprit critique et l'objectivité de chacun. Ce système est selon Piaget un facteur essentiel dans la construction de l'élève en tant qu'individu et dans son développement intellectuel.

De manière générale et pour résumer les propos de Jean Piaget, les travaux de groupe servent à l'enfant pour se décentrer, prendre en compte l'autre et ses opinions, remettre en question ses propres avis et les réajuster au besoin. Il place l'utilisation du conflit socio-cognitif en lien avec les travaux de groupes comme vecteur de changement et d'évolution.

Le deuxième psychologue ayant mené des recherches sur le sujet, et considéré comme en opposition aux théories de Jean Piaget est Lev Vygotski. Selon lui, le processus du développement de la pensée chez l'enfant ne part pas de l'individuel pour servir le social. Il pense que c'est l'activité sociale qui va vers celle individuelle. Il met en avant une relation asymétrique entre l'enseignant et sa classe ; l'enseignant est détenteur du savoir alors que l'enfant sait moins. Il explique que cette relation est indispensable dans l'acquisition de nouveaux concepts et notions chez l'enfant. Selon lui, ce n'est pas le

conflit socio-cognitif entre pairs qui fera évoluer les savoirs de l'élève, mais bien le heurt des représentations de l'élève et celles de l'adulte.

Vygotski pense que l'enfant construit ses savoirs en les réajustant sans cesse, après confrontation avec ceux de l'adulte. Il met en avant la méthode de Shakharov dans laquelle l'élève est confronté à un problème et que l'adulte lui offre petit à petit, les clés pour résoudre cette situation. Il apporte avec sa théorie le concept de zone proximale de développement. En d'autres mots, cette zone se situe entre ce que l'élève est capable de faire seul, son niveau, et ce qu'il est capable de faire en étant accompagné. Il s'agit donc de l'espace potentiel de développement et d'apprentissage de l'enfant. L'élève va grâce à la confrontation de ses propres opérations mentales avec celles d'un adulte, s'approprier des connaissances. Ce que l'élève est capable de faire avec l'aide d'un adulte à un moment donné, sera réalisable seul plus tard.

Bien que ces deux théories soient diamétralement opposées, elles se retrouvent tout de même sur un point commun ; l'action de l'élève. En effet, c'est en faisant que l'élève réussira à comprendre, avec ou sans l'aide de l'adulte. La pédagogie transmissive où l'élève reste passif devant ses apprentissages est donc selon ces deux théoriciens, à bannir. La socialisation de l'élève se construit grâce à des émotions collectivement ressenties. L'enfant se construit en tant que personne en s'identifiant à des modèles extérieurs, en s'y confrontant et en ayant le désir d'affirmer son identité.

I.3.Comment organiser le travail de groupe

Le travail de groupe permet aux élèves de confronter leurs idées et d'apprendre de ses conflits. Mais il ne suffit pas de regrouper des élèves pour que la magie opère. Il s'agit pour l'enseignant de mettre en place un environnement de travail propice aux échanges et à l'entraide mutuelle.

I.3.1.Organiser les groupes

Il faut d'abord expliquer aux élèves et les convaincre que ce mode de travail leur servira, car ils pourraient ne pas voir l'intérêt de ce changement.

Pour certains élèves, il est plus simple et rassurant de continuer à utiliser la méthode « traditionnelle » ; chacun pour soi et en silence.

Bien que l'enseignant reste souvent le décisionnaire des sujets à aborder et de la composition des groupes, cette méthode de travail va pousser les élèves vers une plus grande autonomie en leur conférant plus de responsabilités.

Si toutefois des élèves persistaient à refuser ce travail, il faut dans un premier temps ne pas les forcer à intégrer un groupe, ils le feront d'eux-mêmes avec le temps et l'observation des différents groupes. Il

est primordial de mettre en place cette situation en prenant en compte la personnalité des élèves et en leur laissant un temps d'adaptation. Les résultats viendront avec les habitudes qui se mettent en place.

Il faut veiller également à constituer les groupes sans ignorer les aspects affectifs. Il s'agit d'établir un environnement serein afin de favoriser les échanges productifs. Il est vrai que les groupes constitués spontanément par les élèves seraient plus riches en échanges, mais moins en apprentissages. Les groupes gagneraient donc à être constitués d'environ quatre membres, afin de susciter des échanges riches sans priver un membre de la parole ou le rendre passif.

Plusieurs possibilités s'offrent à l'enseignant en matière de constitution des groupes ; il semble utile d'en expliciter quelques-unes.

Tout d'abord le groupe de besoin, qui sera constitué suite à une évaluation, tendra plutôt à être homogène. Il suit une logique de remédiation, plutôt mené par l'enseignant ou alors faisant suite à une évaluation qui contiendrait des éléments précis aidant à la construction des groupes.

Ensuite, le groupe de confrontation qui permet de créer un conflit socio-cognitif chez les membres du groupe. Il faut s'assurer que chaque élève entend l'avis d'un autre membre et s'en sert pour réorganiser sa pensée. Mais cela peut tendre vers une dérive oppositionnelle au sein du groupe.

Des groupes de niveaux peuvent être créés, les apprentissages y sont différents en fonction des degrés de maîtrise des notions abordées. Dans ce système le risque est, que les élèves reconnus comme plus « faibles » s'identifient comme tels et développent un sentiment d'incompétence.

Dernièrement, les groupes d'entraide mutuelle tendent à rendre la tâche plus simple pour chaque élève en s'appuyant sur les ressources collectives du groupe. Il faut cependant faire attention à ne pas éluder le personnel au profit du groupe, en veillant à instaurer des moments individuels de travail après la phase collective.

I.3.2. Organiser le travail

I.3.2.1. Consignes

Bien que les élèves soient égaux au sein d'un groupe cela ne veut pas dire qu'ils s'estiment de capacités égales face à une notion ou activité. Les consignes se doivent d'être simples pour ne pas altérer les remarques spontanées pouvant intervenir après. Le langage doit être adapté à l'âge des enfants. Il est aussi important de préciser que bien que les élèves s'organisent pour noter les réponses comme ils le veulent, chaque membre est égal à un autre et les réponses se décident collectivement. Il est possible qu'au sein d'un groupe apparaisse un leader naturel, il faut veiller à ce que les décisions ne soient pas monopolisées par un seul élève.

Il est possible donc, pour les premiers essais de travail en groupe, que se soit l'enseignant qui désigne les rôles, afin de s'assurer de la circulation de la parole et des idées dans le groupe. Il est important

d'insister sur le caractère collectif de l'activité pour montrer que la tâche sera réalisée dans un effort commun et non par l'action d'un seul membre.

L'interdépendance qui doit naître au sein du groupe est en partie liée à la consigne car elle doit répondre à deux critères essentiels. Le premier est que chaque membre du groupe doit voir un intérêt personnel à échanger avec les autres. Ensuite, le matériel mis à disposition doit permettre la réflexion et la participation de chacun. Chaque membre du groupe doit être confronté au problème dans sa globalité et ne pas se consacrer à une seule tâche. Cela risquerait de diminuer les échanges et cantonner certains élèves à des tâches qui ne permettraient pas de mettre en oeuvre une réelle réflexion.

En consacrant du temps à la présentation de la consigne, c'est s'assurer de sa bonne compréhension et donc du bon fonctionnement du groupe en autonomie. Bien qu'il soit nécessaire de les évoquer en temps normal, il est indispensable d'explicitier aux élèves les critères de réussite de l'activité, afin de guider leur travail.

I.3.2.2. Temps

Lorsque les groupes sont au travail, il s'agit de ne pas les interrompre afin de ne pas casser la dynamique de recherche et d'échange. Mais il est aussi important de leur apprendre à gérer leur temps de manière autonome. La gestion du temps pose question aussi bien lorsqu'il s'agit d'une séance de travail individuelle ou collective. Certains élèves n'auront à la fin de la séance traité qu'une question tandis que d'autres auront terminé l'ensemble du travail en n'utilisant que la moitié du temps. Si l'objectif est que la classe et les différents groupes agissent en totale autonomie, le rôle de « maître du temps » peut être confié à un élève du groupe, mais cela pose question à propos de son investissement dans l'activité en elle-même. En cas de manque de temps lors d'une séance, il est possible de reporter le travail à un autre moment, mais il est alors essentiel de donner une « mémoire¹⁵ » au groupe d'après Michel Barlow, afin d'assurer le bon suivi du travail. Il est important, bien que l'essentiel de la séance prévue soit le travail en groupe, de prévoir une activité complémentaire. Elle peut être en lien avec le travail déjà entrepris (une nouvelle question, une étape supplémentaire...) ou bien indépendante du travail précédent.

I.3.3. Le rôle de l'enseignant

En amont des séances en groupe, l'enseignant doit penser sa consigne de manière à ce qu'elle soit brève mais assez claire pour que chacun l'ait intégrée et puisse prendre part au travail de groupe. Elle doit provoquer un conflit cognitif et une interdépendance entre les membres du groupe. Il doit également composer les groupes en fonction de l'objectif de la séance et prévoir le matériel nécessaire. De plus, l'objectif de la séance doit être expliqué afin de guider les élèves vers un point précis. Bien qu'il ne

¹⁵ Barlow, M. (2004). Le travail en groupe des élèves. Paris, France : Bordas

puisse anticiper les différents « chemins » que vont emprunter les groupes, cette anticipation permettra à l'enseignant de tenir un rôle d'accompagnateur pour les groupes le nécessitant.

L'idéal serait, au sein de la séance, que le rôle principal de l'enseignant soit d'observer les différents groupes et leurs fonctionnements.

Avant que l'activité soit installée de manière certaine dans la classe, l'enseignant sera sollicité par les différents groupes, afin de répondre à une question ou régler un conflit. Il doit veiller à répondre aux questions sans se laisser entraîner dans une discussion, ni trop guider les élèves.

D'après Philippe Mérieu, « *Il est nécessaire que l'adulte pose des objectifs, définisse un cadre et s'assure du bon fonctionnement du groupe*¹⁶ ». Ainsi, Les élèves doivent se confronter à des obstacles aussi bien au niveau intellectuel que relationnel. Trop intervenir serait entretenir une certaine dépendance à l'enseignant, que cette activité essaie d'amoindrir justement.

La gestion des conflits est particulière dans ce contexte. En effet, l'enseignant doit juger de la nécessité de son intervention. Tant que les conflits restent d'ordre intellectuel, ils sont profitables au groupe, alors que s'ils deviennent sociaux et relationnels, l'intervention de l'enseignant est alors souhaitée.

L'observation des élèves lors des travaux de groupe est une chance pour l'enseignant, car elle apporte énormément de renseignements à propos des élèves. En effet, leurs comportements habituels en classe peuvent se trouver modifiés au sein de ce nouveau contexte de travail. De plus, l'observation permet également à l'enseignant de s'auto-évaluer et de pouvoir si besoin, ajuster ses consignes.

Au sein de ce genre de séance, son rôle principal est de mettre en œuvre la mise en commun du travail réalisé. En effet, l'arrêt du travail en groupe peut être une phase délicate à aborder, due à la gestion du temps différente selon chaque groupe. La mise en commun permet de mettre en mot la notion. Cependant l'enseignant doit veiller par son organisation, à ce que la succession des exposés de chaque groupe ne soit pas chronophage pour la classe. Elle permet donc de mettre en avant deux points clés pour les élèves : quelle procédure ont-ils utilisé ? Et comment ont-ils interprété leurs réponses ou résultats ?

A la fin de l'activité, l'enseignant propose une synthèse (collective ou pensée en amont) qui institutionnalise les réponses précédemment données.

A la lumière de tous ces apports théoriques, il est possible de proposer le travail de groupe comme alternative à l'entraînement individuel afin de stimuler la motivation de l'élève.

¹⁶ Connac, S. (2017). La coopération entre élèves. Paris, France : Canopé éditions

II. Partie pédagogique

II.1.Situation initiale

II.1.1.Contexte

Afin de mener mes recherches et de savoir dans quelle mesure le travail en groupe pouvait prendre une place importante dans l'entraînement des élèves, j'ai mené des observations dans ma classe de CE2 de 30 élèves. Le niveau y est globalement bon, bien que la classe soit de manière évidente, hétérogène. J'ai pour but de comparer les comportements de mes élèves dans deux types de séances différentes ; « traditionnelle » ou incluant des moments de travail en groupe. J'ai entrepris de mener ces observations sur une séquence de français et de mathématiques.

J'ai mis en place des dictées quotidiennes qui retravaillent les points vus en conjugaison et vocabulaire les deux matières que j'enseigne, mais également en lien avec les notions enseignées par ma collègue. C'est une manière de transférer leurs connaissances et de les préparer de manière différente au contrôle de fin de séquence.

Lors des premières séances, j'ai fait travailler mes élèves seuls sur leur dictée tant pour la copie que pour la correction de celle-ci. Dans les séances suivantes, j'ai mis en place des dictées négociées, qui permettent aux élèves de confronter leurs idées.

Ensuite en mathématiques, j'ai comparé les résultats et observations sur plusieurs séances d'une séquence de résolution de problèmes. Les premières séances ont été menées de manière traditionnelle sur le fichier de mathématiques, tandis que les suivantes ont été réalisées en groupe.

Le but est donc d'observer et d'analyser les comportements des élèves, en fonction de l'environnement de travail auquel ils sont confrontés.

II.1.2.Constitution des séances

J'ai mené plusieurs séances d'observation en français et en mathématiques. Je vais décrire la structure de ces séances en séparant les deux disciplines.

II.1.2.1.Français

Je fais et ce depuis le début de l'année, une dictée chaque matin dès l'arrivée en classe. Cela permet de transférer les notions apprises par les élèves dans un contexte nouveau afin de remobiliser leurs connaissances. Chaque dictée fait entre 30 et 50 mots et reprend différentes notions déjà étudiées. Au début de l'année, j'indiquais aux élèves ce sur quoi j'allais être plus regardante, ce que je ne fais plus.

Je dicte toujours de la même manière et nous avons instauré dans la classe un rituel de relecture. Je lis une première fois la dictée et j'écris si besoin les noms propres au tableau. Ensuite je dicte le texte, lentement mais en ne surarticulant pas. A la fin de la dictée la relecture commence :

- Première relecture en même temps que la lecture de la maitresse : vérification de la présence de tous les mots et de la ponctuation.
- Deuxième relecture et entourage des verbes en vert reliés à leur sujet puis vérification de leur terminaison.
- Troisième relecture et vérification des autres mots (singulier/pluriel, féminin/masculin, lettres muettes...)

La correction se fait ensuite collectivement, je désigne des élèves qui viennent écrire un groupe de mot au tableau. Les autres élèves de la classe doivent lever la main si un mot ne leur semble pas bien écrit. Je tente de les laisser fonctionner en autonomie.

Aucune nouvelle notion n'est introduite lors d'une dictée. La dictée consiste en un entraînement quotidien, également en matière de calligraphie qui est encore un apprentissage pour certains élèves.

Lors d'une séance traditionnelle de dictée, les élèves sont tous concentrés lors de la dictée, chaque élève à les yeux sur son cahier et est dans sa bulle, ne se concentrant que sur ma voix. Cependant, dès que je dis « point final » je sens réellement la pression qui retombe et un bruit de fond qui commence à envahir la classe. Je dois vite rebondir afin de lancer les élèves dans la relecture pendant que je lis la dictée en entier, une dernière fois. Cependant, je dois reprendre plusieurs élèves, à chaque fois, pour qu'ils regardent leur cahier ou qu'ils cessent de bavarder. Cette relecture me semble indispensable. Bien que j'ai explicité aux élèves l'importance de se relire afin d'éviter des erreurs d'inattention, je sens à chaque fois que l'attention est fluctuante en fonction de ce qu'il se passe de plus intéressant dans la classe. Une fois le protocole de relecture lancé, une majeure partie des élèves est concentrée pour quelques minutes, tandis que j'essaye de reconcentrer discrètement les quelques élèves pour qui cela est compliqué.

Nous faisons toujours une correction collective, au stylo vert. J'ai pris cette décision car je me suis rendu compte que corriger des cahiers sans que les élèves soient conscients de leurs erreurs, était inutile. Cependant, mon mode de correction n'est pas non plus adapté, car trop long et chronophage. En effet, je désigne un élève pour qu'il se rende au tableau et qu'il écrive un groupe de mot. Les autres élèves doivent rebondir en levant la main si un mot ne leur semble pas bien écrit et corriger leur dictée, ceci jusqu'à la fin de la dictée. Le bruit monte généralement peu à peu jusqu'à créer un bruit de fond, gênant souvent l'élève qui est au tableau pour écrire. Je me suis aperçue en corrigeant les dictées que de manière presque systématiques certaines dictées n'étaient pas corrigées entièrement, alors qu'elle l'était au tableau pour servir de modèle.

II.1.2.2.Mathématiques

Concernant le travail en mathématiques, nous travaillons depuis le début de l'année sur le fichier « J'apprends les maths ». Chaque page comporte des encadrés à faire en groupe classe et en dialogué. Puis le reste des exercices est à faire seul. Certaines pages sont dédiées à la résolution de problèmes, mais sont des séances décrochées et uniques. Lorsque j'expose la situation de départ autrement dit la séance de découverte, certains élèves qui sont à l'aise avec les mathématiques commencent déjà à remplir la page. Je les rappelle donc à l'ordre, bien que ma volonté d'être écoutée réside dans la peur de ne pas respecter mon créneau horaire. Cette partie en dialogué est souvent délicate dans le sens où, certains élèves tentent de suivre mes propos mais d'autres ont déjà acquis ces bases, ou alors sont en mesure de comprendre seuls et s'ennuient. Le reste de la séance se passe souvent en demi-teinte, comme la première partie. Certains élèves totalement bloqués sans même avoir lu les consignes lèvent la main afin de demander mon aide. D'autres foncent et certains autres restent passifs devant leur page en attendant la correction. Certains élèves qui requièrent mon aide se lancent assez facilement dans l'activité ; ils avaient pour certains simplement besoin de relire les consignes et être encouragés. D'autres par contre, ont besoin de mon aide pour avancer et se trouvent vite découragés lorsqu'ils n'arrivent pas à faire un exercice, ou alors perdent totalement confiance en eux et ne réussissent plus à faire seul ce qu'ils ont réussi à m'expliquer. Tandis qu'évidemment les élèves les plus performants (ou du moins rapides) lèvent déjà la main pour me dire qu'ils ont terminé et me dire que c'était « vraiment trop facile ». Je leur donne en général d'autres exercices préparés en amont, qui sont principalement des occupations et la certitude pour moi que les élèves en difficultés auront le temps pour terminer leur page. En prenant du recul sur cette page de mathématiques et son suivi fractionné, je me suis très tôt questionnée sur la pertinence de cette modalité tout au long des séances d'entraînement, pour l'ensemble des élèves. Nous corrigeons la plupart du temps à l'oral en dialogué, la page du fichier projetée au tableau. Les élèves ayant compris les éléments de la page s'ennuient vite et discutent. Les élèves en difficultés ou du moins ayant besoin d'un retour, se séparent en deux groupes ; ceux qui tentent tant bien que mal de suivre et ceux qui abandonnent. Les élèves prennent en général la correction au stylo vert en même temps que moi. C'est lorsque je corrige que je me rends compte que les corrections sont de moins en moins notées au fur et à mesure de la page, témoin de l'attention qui diminue peu à peu.

II.2.Dispositif

II.2.1.Mise en place

J'ai décidé, au vu des observations sur mes séances habituelles sur des points tels que, l'attention, la motivation, la participation, de mettre en place un autre type d'entraînement. L'entraînement requiert de la répétition pour l'appropriation et pas seulement de la mémorisation. Il faut faire pour comprendre et pas seulement prendre une correction qui ne revêt comme sens chez l'élève que d'être obligatoire et de faire joli sur le cahier.

J'ai donc opté pour la dictée négociée, qui a pour but de faire émerger les représentations des élèves et de les confronter à celles des autres. Elle commence de manière identique à une dictée traditionnelle, le texte est dicté, puis une relecture individuelle de quelques minutes est organisée. La deuxième partie se fait elle en petits groupes. A partir de leur propre texte, les élèves se mettent d'accord sur un nouveau texte commun et définitif. Les échanges se font dans un premier temps sans aucun support, ni aide. Ensuite et au besoin en fonction des groupes, les outils comme le cahier outils ou le dictionnaire peuvent être utilisés. Au bout du temps imparti, la correction collective au tableau commence. Chaque groupe désigne un secrétaire qui va écrire au tableau, une phrase ou une partie de phrase.

Ensuite, en mathématiques j'ai décidé de suivre le même modèle qu'en français, le travail en petits groupes. Le but de la résolution de problèmes¹⁷ et de sa mise en œuvre en classe est prioritairement de donner du temps aux élèves pendant lequel ils résolvent les problèmes eux-mêmes. Le but de les faire travailler en groupe est donc d'allonger le temps effectif de travail. Le travail de groupe permet un plus grand engagement de la part des élèves car l'enrôlement y serait plus fort¹⁸, d'après l'étude de la Beginning Teacher Evaluation Study.

Cette modalité permet une reformulation de la part des participants, une confrontation de leurs propres idées avec celles des autres et donc avec l'acceptation des idées des autres, une réorganisation de leurs propres connaissances. Le caractère collectif pousse les élèves à prendre part à la correction, ce qui n'est pas le cas lors des séances individuelles. La correction collective prend les mêmes traits que celle habituellement menée, mais les élèves ayant pris part à l'écriture du nouveau texte, seront plus investis dans la correction. Cette modalité de travail favorise les échanges et garantit un temps de travail plus long sur une activité, que le travail individuel. Elizabeth Cohen explique que l'activité de groupe ne doit pas faire appel à la mémorisation ni à l'application pure d'une règle, mais bien à sa conceptualisation.

¹⁷ D'après le Bulletin Officiel Spécial n°3 du 5 avril 2018

¹⁸ Cohen, E. G. (1994). Le travail de groupe. Montréal, Canada : Ed. de la Chenelière

C'est pour cela que j'ai choisi d'appliquer ce dispositif à cette activité de dictée car elle permet de s'entraîner, en transférant les connaissances mémorisées à un autre contexte. L'apprentissage des règles prend naissance dans un réel contexte et pas dans un cadre théorique qui pourrait manquer d'ancrage contextuel pour les élèves. C'est donc dans ce contexte qu'un conflit cognitif est le plus susceptible de se créer chez les élèves, dans la confrontation aux idées des autres.

J'ai également mis en place deux questionnaires, visant à recueillir l'avis des élèves concernant la séance de groupe qui venait de se terminer.

II.2.1.1.Première séance de français

Le texte a été dicté de manière traditionnelle et la relecture individuelle a eu lieu. J'ai au cours du travail en groupe mené des observations en allant d'un groupe à l'autre.

Le travail de groupe consiste donc en un réel acte de négociation de la dictée. J'ai donné la consigne suivante « Maintenant que tout le monde a écrit sa dictée, vous allez par groupe écrire une dictée commune. Chacun doit expliquer comment il a écrit chaque mot, si on n'est pas d'accord, on peut en discuter. Attention il est interdit de dire simplement « je pense que ce mot s'écrit de cette manière et puis c'est comme ça. » Il faut toujours expliquer aux autres pourquoi on pense que la manière dont on a écrit un mot est correcte. » J'ai ensuite demandé à trois élèves de reformuler la consigne. Elle est projetée au TNI afin que les élèves puissent s'y reporter.

Après avoir dicté la consigne, je me rends déjà compte que j'ai oublié un point essentiel et bien que les élèves aient déjà commencé à se déplacer ils doivent faire marche arrière pour aller chercher leur cahier de brouillon.

Les groupes formés sont hétérogènes et de 4 élèves maximum, mais pensés de telle sorte que les très grands parleurs ne se retrouvent pas avec des élèves plutôt timides et en difficultés. Ils sont également pensés de manière géographique donc stratégique, afin de ne pas créer trop de déplacements et lancer l'activité rapidement.

Le travail de groupe a duré 15 minutes pendant lesquelles je suis passée dans les groupes pour écouter la manière dont les élèves justifiaient leur choix. J'ai été surprise de voir à quel point ils étaient investis dans la tâche alors que pendant la correction collective quotidienne, la plupart sont passifs et n'entrent pas en interaction avec moi. Cependant et comme cela était la première séance, des conflits d'ordre relationnels et affectifs ont nécessité mon intervention. Dans les groupes où se trouvaient les élèves les plus en difficultés, les interactions étaient également présentes et de réelles réflexions avaient lieu, cependant les leaders naturels de la classe avaient souvent le dernier mot.

L'avant dernière phase de la séance est la mise en commun avec l'écriture d'une nouvelle dictée commune. La consigne était la suivante « Chaque groupe choisit un secrétaire et celui-ci va écrire une phrase ou un groupe de mots au tableau. Lorsqu'une phrase est complète, on discute ensemble de la manière dont ont été orthographiés les mots. Chacun doit corriger les erreurs sur son cahier du jour ».

Je ne sais pas si l'attrait collectif était dû au TNI récemment installé ou à mon activité, mais la correction s'est au début très bien passée. Certains élèves m'expliquaient que seuls face à leurs cahiers ils pensaient une chose mais qu'après discussion avec un copain et le rappel d'une règle, ils avaient compris qu'ils s'étaient trompés. J'ai trouvé cette mise en commun plutôt réussie mais elle était un peu moins dynamique à la fin car les élèves déjà passés étaient moins attentifs et intéressés. La longueur de la dictée proposée a contribué à l'essoufflement de la fin de séance.

La séance s'est terminée par un bilan général sur l'activité, les élèves m'ont expliqué que « faire la dictée comme ça c'est mieux par que seul on s'ennuie. Mais c'est plus facile de se concentrer tout seul quand même car parfois on ne m'écoute pas trop. »

II.2.1.2. Première séance de mathématiques

Après un travail quotidien sur les tables de multiplications, j'explique ce qui est écrit dans l'emploi du temps « résolution de problèmes ». Les élèves seront cette fois en groupes plutôt homogènes car les écarts de niveau sont bien plus présents en mathématiques qu'en français dans ma classe. Les élèves ont été répartis par groupe de 4 maximum. Les supports donnés comportent les mêmes problèmes et il est dit aux élèves que le problème qui se trouve en premier sur leur feuille est celui que le secrétaire du groupe devra présenter au reste de la classe. Les feuilles de problèmes sont donc organisées de manière différente, afin que le premier problème soit réalisable pour chaque groupe. Les problèmes qui suivent sont ceux des autres groupes, pour que chaque groupe ait travaillé sur l'ensemble des problèmes, en théorie. Mais aussi pour que chaque groupe ait un problème différent à présenter. Les problèmes donnés aux élèves permettent l'utilisation d'une seule méthode afin d'éviter les conflits en confrontant plusieurs cheminements justes. La consigne est la suivante « Vous allez aujourd'hui travailler sur la résolution de problèmes, mais en groupe. Vous devez commencer par le premier problème de votre feuille ensuite comme chaque groupe a sur sa feuille un premier problème différent, un secrétaire viendra présenter le problème et la solution du groupe. Attention, lors du travail en groupe un élève ne peut pas dire « c'est comme ça et c'est tout. » Vous travaillez ensemble et vous devez écouter. Ensuite lors de la présentation au groupe, vous devrez expliquer comment vous êtes arrivés au résultat. » Les déplacements ont fait perdre quelques minutes mais une fois que l'activité a été lancée j'ai pu observer le fonctionnement des groupes. Le travail a vite été pris en main par les élèves reconnus comme « bons » en mathématiques, bien que les groupes aient été fait de manière homogène. Certains conflits ont éclaté car impossible de faire une référence quelconque à une leçon ou une règle. La conceptualisation est difficile car elle repose sur un raisonnement qui est propre à chaque élève et qui est parfois difficile à exprimer pour les élèves. Les groupes composés d'élèves en difficultés ont vite été chronophages et manqué de dynamisme, car certains élèves n'avaient pas les clés pour faire émerger la question du problème et donc verbaliser ou même penser une possible démarche. C'est surtout la

verbalisation qui a fait défaut à certains élèves qui pourtant avaient la bonne démarche pour résoudre le problème.

J'ai donc eu l'impression lors de cette observation de séance que le bilan était plutôt mitigé. J'ai été rassurée lors de la mise en commun, car chaque groupe avait trouvé la bonne réponse.

II.2.1.3. Questionnaire

Suite à ces deux séances, j'ai demandé à mes élèves de répondre à un questionnaire se basant sur leur ressenti. Il m'a semblé important de mettre en place un moment de réflexion seul sur la séance vécue, afin que chaque élève se sente libre et à l'aise pour me communiquer ses idées et ressentis. Il est certain que tous les élèves n'auraient pas osé s'exprimer devant le groupe classe afin de donner leur point de vue. Mais certains n'en n'auraient pas été capable sur le moment, nécessitant de revenir sur la séance vécue et de pouvoir réfléchir un moment avant de me donner des réponses. De plus, ces questionnaires ont été une base de travail très intéressante pour moi afin de construire les séances suivantes contribuant à l'application de mon dispositif. Il a été un indicateur mais également une base de discussion collective sur les améliorations à apporter à cette manière de travailler. Il était évident selon moi que la parole serait plus libérée et pertinente en collectif après une partie individuelle, comme pour se recentrer. Les séances suivantes se sont basées sur mon propre ressenti et mes observations ainsi que la lecture des questionnaires. Le questionnaire que j'ai imaginé se base tant sur le ressenti émotionnel des enfants, mais également sur le recul qu'ils ont sur leur investissement et leur travail au sein du groupe. J'ai couplé les résultats des élèves que j'avais observé et leurs propres réponses, ce qui m'a permis de prendre conscience de leur point de vue sur leur attitude et leur investissement. (Cf. Annexe 1)

II.2.2. Dernières séances

II.2.2.1. Français

Quatre séances de travail en groupe ont eu lieu entre la première séance observée et celle-ci.

Cette séance se base sur le même modèle que la première, mais j'ai procédé à quelques ajustements. La dictée a été plus courte et plus simple que lors de la première séance, afin de faire entrer les élèves dans la tâche rapidement. Cette décision est également stratégique dans le sens où, la correction n'en sera que plus courte et donc moins fastidieuse pour les élèves. J'ai préféré composer des groupes plutôt homogènes afin de pouvoir me rendre disponible pour les groupes étant le plus en difficultés et donc, déjà identifiés à l'avance. De plus, j'ai pensé que le dialogue n'en serait que favorisé en confrontant des

élèves de même profil. La consigne est la même que la première séance afin de la ritualiser auprès des élèves et qu'ils puissent prendre leurs repères.

L'activité se déroule correctement, mais je dois intervenir à deux reprises afin de régler un conflit dans un groupe d'élèves ayant un très bon niveau mais constitué de grands parleurs. La discussion y a été parfois compliquée durant la séance. J'ai autorisé à prendre le cahier outils de français, afin de palier à des doutes et en correction en fin d'activité pour les groupes le nécessitant. La mise en commun s'est quant à elle mieux déroulée que durant les séances précédentes. En effet, elle a été plus rapide et donc moins fastidieuse pour les élèves. Mais un autre problème s'est posé pendant ce temps de correction ; l'égalité dans les interventions des groupes. En effet, le texte étant court il a permis d'avancer rapidement dans sa correction. Cependant certains groupes ont envoyé un secrétaire qui a moins écrit qu'un autre au tableau ce qui a créé un sentiment d'injustice au sein de la classe, pour certains groupes.

II.2.2.2.Mathématiques

Quatre séances de travail en groupe ont eu lieu entre la première séance observée et celle-ci.

Cette séance de mathématiques a suivi le même modèle que la première, seul le mode de correction a changé. Les groupes ont été constitués de manière homogène comme lors de la première séance afin de me rendre disponible pour les groupes en difficultés. Cependant, les groupes ont été modifiés pour permettre aux enfants de travailler avec d'autres élèves. Chaque groupe a eu une feuille avec différents problèmes classés dans un ordre différent en fonction des groupes. Chaque groupe a du répondre à un maximum de problèmes, dans l'ordre et en groupe. La consigne est restée la même pour habituer les élèves, comme en français. J'ai durant la séance été sollicitée par deux groupes en difficulté, afin d'expliquer le contexte du problème. Comme chaque résolution de problème était discutée en groupe, le niveau sonore est vite monté j'ai du intervenir plusieurs fois pour le faire baisser. C'est la correction qui a changé lors de cette séance. En effet, j'ai décidé de supprimer ce facteur pouvant faire échouer ma séance, pour ce nouvel essai. J'ai pris le parti de décomposer cette nouvelle modalité et d'introduire les éléments au fur et à mesure des séances. La correction s'est donc faite en petits groupes, avec une feuille réponse expliquant les différentes stratégies pouvant être utilisées pour résoudre le problème proposé. J'ai décidé de me concentrer pendant cette correction sur les élèves identifiés en difficultés afin d'écouter leur raisonnement et la manière dont s'organisaient les échanges. Cette correction par groupes a permis de terminer l'activité plus sereinement et bien que supprimant la prise de parole du secrétaire lors de cette séance, j'ai été satisfaite de la motivation dont les enfants ont fait preuve.

Pour finir, j'ai proposé de nouveau à mes élèves de répondre au même questionnaire qu'en début de protocole, afin de pouvoir comparer les résultats. Ceci permettant de rendre compte de leur propre

cheminement, de leur avis et de connaître l'évolution de leur regard sur ce mode de travail mis en place dans la classe.

III. Analyse et ajustements du dispositif

Cette partie se basera sur l'analyse des séances menées et des ajustements opérés après la mise en œuvre de la première séance et de son questionnaire. Afin de mener à bien cette recherche, j'ai pris des notes tout au long de mes observations et je me baserai sur celles-ci afin de rendre mes propos les plus concrets possibles.

Le dispositif mis en place en français et en mathématiques, est un bouleversement des habitudes de travail des élèves pour qui il n'est pas habituel de procéder ainsi. C'est un protocole qui en s'inscrivant dans le temps aura pour but de créer des automatismes et habitudes chez les élèves.

L'analyse se base sur différents points qui ont semblé importants d'être analysés pour mettre en lumière des points clés de cette recherche et des finalités du protocole.

III.1.Regard des élèves sur le dispositif

III.1.1.Premier questionnaire

III.1.1.1.Tableau comparatif des réponses au premier questionnaire

Ma classe est composée de 30 élèves et j'ai répertorié leurs réponses dans ce tableau afin de synthétiser l'avis général des élèves. La question 8 n'est pas traitée car elle ne rentre pas directement dans le sujet de cette recherche.

	<u>Oui</u>	<u>Moyen</u>	<u>Non</u>
Question 1	28	0	2
Question 2	21	6	3
	<u>En groupe</u>	<u>Ne sait pas</u>	<u>Tout seul</u>
Question 3	13	0	17
Question 4	10	1	19
Question 5	9	0	21
	<u>Oui</u>	<u>Moyen</u>	<u>Non</u>

Question 6	5	3	22
	<u>En groupe</u>	<u>Ne sait pas</u>	<u>Tout seul</u>
Question 7	20	2	8
Question 9	10	6	14

III.1.1.2. Analyse du premier questionnaire

J'ai donné un questionnaire à remplir à mes élèves après avoir mené les deux premières séances de groupe, en français et en mathématiques (Cf. Annexe 2, Annexe 3). J'ai posé des questions demandant une justification afin de recueillir leur ressenti et leur avis. Il est parfois compliqué pour les enfants d'exprimer leur ressenti c'est pour cela que je n'attendais pas de réponses complètes dès ce premier essai. Il s'agissait plutôt d'imposer un moment de réflexion où l'élève, loin des autres se sentirait peut-être plus libre de s'exprimer. Ce questionnaire est construit de manière à recueillir l'avis des enfants tant sur le plan social et émotionnel qu'intellectuel. Il s'agit donc de sonder l'impact que cette séance a eu sur eux et les mots qu'ils posent sur leurs sensations. La motivation recherchée sous-jacente à ce protocole peut et doit prendre racine dans ces deux aspects. L'enfant doit se sentir responsable de ses apprentissages mais également intégré dans un groupe.

J'ai également jugé intéressant de leur demander de comparer le travail individuel et le travail en groupe. En effet, mon but étant de pousser leur réflexion en évaluant les deux modes de travail de manière simultanée pour que leurs conclusions soient plus riches.

Les réponses à ce premier questionnaire sont plutôt négatives, comme je m'y attendais.

J'ai décidé d'analyser deux éléments de mon corpus, qui sont des questionnaires que j'ai jugé appropriés à la situation et assez représentatifs de l'ensemble des questionnaires. En effet et bien que chaque élève l'ait écrit avec ses mots et en le justifiant ou non, ces deux questionnaires regroupent pour la plupart l'avis général de mes élèves suite à deux séances de travail collectif de mon dispositif. L'un des questionnaires est rempli par un élève, tandis que j'ai rempli le deuxième en discutant avec une élève.

La notion de rythme est dès le début pointée du doigt par une élève ; le travail individuel permet à chaque élève de gérer son temps comme il le souhaite. Cette élève est la représentation même du « bon élève », très calme elle ne bavarde pas et accomplit parfaitement son rôle d'élève. Cependant le deuxième questionnaire montre un des points que j'ai remarqué en classe, l'ennui et la passivité liés à ce mode de travail. L'élève en question a pourtant un excellent niveau, mais il fait partie des élèves devenant agités au fur et à mesure d'une séance de travail individuel. D'après l'étude menée par la

Beginning Teacher Evaluation Study, le niveau de désengagement¹⁹ dans la tâche serait assez élevé dans le travail individuel.

La deuxième question met en avant également deux points importants de cette recherche : l'affectif et l'engagement dans la tâche. La première élève, nommée dans cette recherche Camille explique qu'elle aime bien travailler en groupe dépendamment de la composition de celui-ci. Cela implique donc une préparation des groupes prenant en compte le niveau des élèves mais également dans le but d'éviter une dérive « émotionnelle » ou « affective ». Lors de cette séance, l'enfant en question s'est retrouvée dans un groupe ayant un bon niveau mais avec plusieurs grands parleurs qui ont occupé rapidement le rôle de leaders naturels, ce qui a ralenti les échanges et supprimé l'émergence d'un potentiel conflit socio-cognitif. C'est leur rôle de « bons élèves » et leur bon niveau qui a permis à ce groupe de fonctionner quand même de manière efficiente.

Le deuxième élève qui s'appellera Nahel dans cette recherche a soulevé une question également très intéressante de cette modalité de travail ; l'engagement et l'attrait de l'activité. Le travail de groupe permet de nombreux échanges mais également à l'élève de mettre du sens sur la notion travaillée en la contextualisant. La motivation naît donc lorsque l'élève sait pourquoi il fait la tâche demandée. Il s'agit donc, en présentant les choses avec ses propres mots, en travaillant de manière différente, de rendre l'activité ludique pour les élèves.

La troisième réponse de Camille semble importante à analyser. Elle met en avant l'interdépendance nécessaire dans le groupe pour que chaque élève se sente utile et pense que le groupe lui apporte quelque chose. Au sein de ce groupe, j'ai lors de la première séance remarqué une participation active des élèves bien que gérée par un « chef ».

Les réponses à la question cinq se rejoignent et mettent en avant le recul que les élèves ont pris sur leur attitude et leurs habitudes de travail. En effet, ils mettent en avant une nouvelle fois la dérive « fusionnelle » dans laquelle le groupe devient un groupe de loisir plutôt qu'un groupe de travail productif. J'ai en analysant les questionnaires, retrouvé de nombreuses fois cette réponse que j'ai trouvée pertinente car il s'agissait de la première séance et que ces comportements étaient excusables car, l'activité était nouvelle. Cependant la lucidité des élèves sur leurs comportements est très positive car elle permet de voir un cheminement personnel et donc des améliorations et ajustements possibles.

La question 6 est également indispensable afin de résumer cette première séance de travail en groupe. En effet, Michel Barlow met en avant trois règles de fonctionnement²⁰ qui permettent de rendre pertinent le travail en groupe. Les deux premières semblent intéressantes pour analyser les deux réponses des enfants ; le groupe requiert un niveau de communication homogène et le projet doit impliquer chaque membre du groupe. Sans même avoir besoin de me replonger dans mes notes

¹⁹ Cohen, E. G. (1994). Le travail de groupe. Montréal, Canada : Ed. de la Chenelière

²⁰ Barlow, M. (2004). Le travail en groupe des élèves. Paris, France : Bordas

d'observation de la séance de français, je sais que le groupe de Camille a plus ou moins permis la participation de tous et que chacun s'est senti écouté bien que la plupart du temps le débat n'était que superficiel. Dans le groupe de Nahel, la parole n'a pas été partagée équitablement. Un de ses camarades s'est totalement effacé laissant les autres prendre les décisions. Cependant Nahel est ressorti de cette séance assez frustré de ne pas avoir été assez écouté. C'est la confrontation aux autres qui permet de mettre en place un fonctionnement de groupe efficace et dans lequel chacun se sent à l'aise. Le fonctionnement idéal n'est bien sûr pas atteignable dès le premier essai et naît dans la persévérance et les ajustements.

La création même de ce questionnaire implique le fait qu'une partie individuelle est souvent nécessaire pour les élèves. En effet plus que retrouver le calme, cette phase seul permet à l'élève de faire le point et de se situer par rapport à son attitude et ses apprentissages.

III.1.1.3. Discussion et mise en place de règles

Une fois le questionnaire analysé, celui-ci m'a permis de mettre en place une discussion collective et d'en cibler les points importants à l'avance. J'ai demandé aux élèves de remplir au tableau avec moi un récapitulatif des points positifs et négatifs du travail en groupe. Concernant les points positifs, ceux qui sont ressortis souvent sont : les discussions possibles, l'aide des autres, un mode de travail plus joyeux, l'ennui moins présent, travailler avec des copains. Pour ce qui est des points négatifs il est ressorti : le bruit et les copains qui n'écoutent pas.

Il est essentiel que l'enseignant mette en place un environnement de travail propice aux échanges et aux apprentissages. C'est en ce sens que j'ai demandé à mes élèves s'il était possible selon eux, de supprimer les points négatifs et comment, pour leur permettre de travailler mieux. Il est important de convaincre les enfants de ce changement de mode de travail. C'est pourquoi, je leur ai expliqué que selon moi, cette nouvelle manière de travailler les aiderait à mieux comprendre qu'en étant tout seul. J'ai également voulu les responsabiliser en leur expliquant qu'en travaillant seuls ils allaient devoir être autonome et respecter les autres groupes. Cet échange a été résumé par des règles sur lesquelles nous nous sommes tous entendus, je les ai notés de mon côté sans pour autant les afficher dans la classe. Il me semble en effet inutile de laisser accrocher des règles qu'ils connaissent déjà par cœur et qu'ils sont parfaitement à même de respecter sans les relire à chaque fois.

III.1.2. Deuxième questionnaire

III.1.2.1. Tableau comparatif des réponses du deuxième questionnaire

Ce nouveau tableau synthétise les différentes réponses au deuxième questionnaire proposé aux élèves. Le questionnaire est exactement le même que le premier, car il m'a semblé important de leur demander leur avis sur des points constants et précis.

	<u>Oui</u>	<u>Moyen</u>	<u>Non</u>
Question 1	25	0	5
Question 2	26	2	2
	<u>En groupe</u>	<u>Ne sait pas</u>	<u>Tout seul</u>
Question 3	21	3	6
Question 4	20	0	10
Question 5	20	0	10
	<u>Oui</u>	<u>Moyen</u>	<u>Non</u>
Question 6	23	4	3
	<u>En groupe</u>	<u>Ne sait pas</u>	<u>Tout seul</u>
Question 7	27	3	0
Question 9	25	4	1

III.1.2.2. Analyse du deuxième questionnaire

Ce questionnaire est intervenu après la sixième séance d'observation (Cf. Annexe 4, Annexe 5). Bien qu'un cheminement ait eu lieu dans la classe entre le premier essai et celui-ci, il m'a semblé important de recueillir l'avis des enfants. En effet, j'ai observé de nombreux changements dans leur comportement au sein des groupes, mais également pour l'installation et la mise en commun. Cependant leurs retours sont parfois plus pertinents que mes observations. J'ai comme lors du premier questionnaire sélectionné deux questionnaires qui représentaient globalement l'avis des élèves. J'exposerai les avis différents aux questions et tenterai d'expliquer ces divergences d'opinion en me basant sur mes observations.

La réponse à la première question est la même dans ces deux questionnaires, que dans les deux premiers analysés. Les enfants restent toujours attachés à leurs habitudes de travail et donc à l'entraînement traditionnel.

Les réponses à la question 2 font appel à deux justifications différentes, mais toutes deux aussi pertinentes. Le premier enfant que nous appellerons ici Noah parle d'une réflexion commune. Et effet d'après Elizabeth Cohen, c'est l'influence mutuelle²¹ qui va permettre aux élèves de décider ensemble, de la manière dont va être réalisée une tâche et de s'organiser en fonction. C'est cette réflexion collective qui est ressortie souvent dans les réponses. La deuxième élève que nous appellerons Ashanty, parle de la réunion des erreurs afin d'avancer et de les corriger. En croisant mes observations et ces réponses, c'est le conflit cognitif créé par la réunion de chaque élève et de ses propres idées qui pousse les enfants à réévaluer leur propre production et donc à la corriger. C'est ce qui à mon sens a énormément changé lors de ce processus ; la prise en compte de l'avis de l'autre comme aide plutôt qu'en compétition avec son propre avis. La réponse de Noah à la question 3 semble traiter du même sujet. Ensuite, la réponse d'Ashanty à la question 5 est très intéressante, elle parle de l'aide mutuelle ayant pris naissance dans les groupes. J'ai pris conscience lors de ce processus qu'une notion est parfois mieux comprise lorsqu'un élève l'explique en petit groupe plutôt que moi l'expliquant face au groupe classe. Le statut de l'erreur est également différent lorsqu'elle est commise en groupe, loin du regard de l'adulte et de ses sanctions (positives comme négatives). C'est cette liberté ressentie par plusieurs élèves qui confère un statut particulier à l'erreur qui responsabilise le groupe et les fait avancer.

III.1.3.Changement des comportements

Il est important de comparer les différents comportements observés au sein des groupes avec les comportements habituels des élèves en classe. Ce qui m'a le plus surpris est la difficulté que certains « bons élèves » ont eu à s'impliquer dans la tâche. Il est vrai que ce mode de travail remet tous les élèves au même niveau ; comme élément d'un groupe et pas jugés sur leurs seules performances. Les difficultés ont surtout été d'ordre affectif avec une mauvaise gestion des avis d'autrui et le manque d'écoute. Tandis que les élèves jugés le plus en difficultés ont pris part plus rapidement à l'effort de groupe en proposant des idées, sûrement rassurés par ce nouveau statut de l'erreur. Des élèves qui habituellement étaient très passifs en classe se sont révélés lors de certaines activités de groupe en prenant les choses en main. C'est un processus très long à mettre en place et les barrières sont peu à peu tombées au fur et à mesure des essais, des discussions et des ajustements.

C'est un réel bouleversement des habitudes scolaires de ces élèves. Le fait même de s'entraîner nécessite une répétition qui implique une certaine sécurité dans la vie de l'élève, avec des rituels récurrents.

²¹ Cohen, E. G. (1994). Le travail de groupe. Montréal, Canada : Ed. de la Chenelière

L'introduction de ce nouveau mode de travail a été pris comme l'introduction d'une notion en tant que telle et a nécessité un entraînement à part entière pour éduquer les enfants et les familiariser avec de nouveaux automatismes de travail mais également de comportement

III.2.Composition des groupes

III.2.1.Homogénéité ou hétérogénéité

Prenant place sur un temps long, le dispositif mis en place a été modifié au fur et à mesure des séances et s'est adapté à la réalité de la classe. En effet, en fonction du support, mais également de l'ambiance générale de la classe, à l'instant précis du travail en groupe j'ai eu plus ou moins les effets escomptés. Bien que la réflexion soit menée de manière générale en français et en mathématiques, les deux activités proposées sont bien différentes et ont donc nécessité des adaptations différentes. Les groupes ont toujours été composés de maximum 4 élèves, parfois moins au début car certains élèves ont eu besoin d'une période d'adaptation afin de rester concentrés dans l'activité malgré la présence de camarades. Il nous a fallu passer par plusieurs types de dérives dans certains groupes qui après discussion ont été supprimés. En effet, bien que j'aie imaginé un environnement sain et propice aux échanges, la réalité a parfois été autre. Lors de la séance 3 en mathématiques, je me suis aperçu qu'un groupe hétérogène avait en quelque sorte élu un leader qui se chargeait de répondre aux questions en rendant les échanges complètement stériles. Tandis qu'à l'autre bout de la classe, un groupe composé d'élèves n'ayant pas de difficultés était devenu un groupe de loisir plutôt que de travail.

Ce sont ces dérives observées au fil des séances qui m'ont permis d'adapter la composition des groupes. En français, la dictée négociée a nécessité des ajustements afin de répondre aux besoins affectifs des élèves. En effet, certains élèves en début de processus sont sortis frustrés de ne pas avoir été entendus. Les élèves perçus par le reste de la classe comme bons élèves ont vite été désignés comme leaders, tandis que les élèves ayant un plus faible niveau se sont mis en retrait. C'est pour cela que j'ai ajusté les groupes de manière à ce que les très bons élèves ne se retrouvent pas avec les élèves les plus en difficultés, dans un premier temps. L'activité proposée fait appel à des règles précises et connues de la plupart des élèves, les négociations portaient sur le sens et sur le nouveau contexte que représentait la dictée. Bien que l'idéal serait de former des groupes hétérogènes, j'ai au début du dispositif (après la première séance) préféré réunir les élèves en plus grandes difficultés dans un groupe, avec moi. Il s'agissait donc d'un groupe de niveau temporaire afin de donner leurs chances aux élèves ayant peu confiance en eux et en leurs capacités. En effet, après avoir observé la première séance et bien que les élèves ayant quelques difficultés n'aient pas hésité à prendre la parole, un groupe de 4 élèves en très grande difficulté n'avait pas les clés ni socialement ni intellectuellement pour se faire écouter dans un

groupe. J'ai donc dans un premier temps travaillé avec eux afin de poser les contours de cette activité et adapter mon intervention à leurs besoins. Après les avoir guidés dans ces nouvelles activités, je les ai réintégrés aux groupes afin d'observer leurs comportements et le temps passé avec eux a bien porté ses fruits. En effet, bien que leurs réponses n'étaient pas toujours justes, leur motivation et donc leur implication s'est fortement intensifiée. La valorisation ressentie par le fait d'être écouté a permis également aux groupes de se réorganiser de telle sorte que les rôles de leaders se sont peu à peu effacés.

Les groupes de travail en mathématiques ont été tout aussi intéressants à observer. En effet, d'autres attitudes que celles observées en français sont apparues. C'est la dérive que Michel Barlow qualifie d'économique²² qui a été le plus observée. Certains rôles ont vite été attribués aux « bons élèves » tandis que d'autres ont été tenus par des élèves en difficultés ou plus timides. Les élèves repérés comme performants dans la classe ont souvent lu les consignes, organisé la réflexion et distribué les rôles. Tandis que les élèves reconnus comme ayant un plus faible niveau se sont naturellement dirigés vers la copie des réponses. Il a fallu penser une organisation de pour que les groupes soient homogènes afin d'organiser la répartition des problèmes à résoudre mais en pensant également à l'aspect affectif, tout aussi important. J'ai remarqué que les groupes en mathématiques ont plus souvent été sujets à des disputes qu'en français. En effet, la dictée négociée requiert la connaissance de règles tandis que la résolution de problèmes prend en compte une certaine abstraction qui a parfois été difficile à mettre en mot pour les élèves.

III.2.2. La motivation influe sur les résultats

Il est important de mettre en relation la motivation que les élèves ont ressentie dans la tâche et les résultats obtenus en fin de séquence au moment de l'évaluation. Tout d'abord, c'est au niveau de l'expression orale que j'ai remarqué des changements chez les élèves en difficultés. C'est un point qui est finalement peu travaillé dans les séances d'entraînement traditionnelle. En effet, les corrections collectives orales mises en place sont courtes et permettent la réflexion et la prise de parole que d'un seul élève à la fois, tandis que les autres n'ont pas la possibilité de s'entraîner. Les moments d'oral sont souvent la poésie ou encore la lecture, mais représentent une part infime du temps scolaire alors qu'ils sont tout aussi important que l'écrit. Elizabeth Cohen explique que l'amélioration de la communication orale passe par une pratique active²³ qui est indispensable. En aménageant des temps de discussion, j'ai remarqué que certains élèves, muets en temps normal, osaient prendre la parole. De plus, le niveau d'élocution de certains élèves a nettement augmenté grâce à la discussion avec d'autres élèves, entre autres.

²² Barlow, M. (2004). Le travail en groupe des élèves. Paris, France : Bordas

²³ Cohen, E. G. (1994). Le travail de groupe. Montréal, Canada : Ed. de la Chenelière

Ensuite et au niveau des résultats, j'ai pu observer une amélioration globale de ceux-ci. Elle est évidemment plus visible chez les enfants en difficultés avec une amélioration des résultats dans les domaines d'étude de la langue et également en mathématiques. Le plus important à souligner est que la motivation des enfants après plusieurs séances de travail en groupe s'est ressentie en évaluation. De plus, en recevant leur copie, certains élèves se sont plus penchés sur « quelles erreurs j'ai fait » plutôt que sur la simple appréciation. Lorsque j'ai demandé à deux enfants en entretien après un contrôle de mathématiques sur la multiplication, pourquoi ils avaient répondu telle ou telle chose, la réponse m'a conforté dans mon ressenti. En effet, il m'a été expliqué que si l'élève connaissait la réponse c'est qu'un tel lui avait expliqué lors de telle séance de groupe.

III.3. Gestion de la séance

III.3.1. La tâche proposée

Le travail d'application pur en groupe n'a pour moi aucun sens. Bien que l'entraînement nécessite de la répétition, la mémorisation et l'application de règles n'est pas une activité adaptée au travail de groupe, car aucun débat ne peut être créé. Elizabeth Cohen explique que l'activité proposée en groupe ne doit pas faire appel à la mémorisation ou à l'application simple d'une règle mais plutôt à sa conceptualisation²⁴. C'est donc en ce sens que j'ai jugé intéressant de proposer une activité de dictée négociée, qui demande le transfert des connaissances dans différents domaines du français à un nouveau contexte. Il en est de même pour la résolution de problèmes qui ne demande pas l'application simple d'une règle de numération ou de calcul. En effet, cette activité requiert une recherche d'informations dans la consigne et l'ajustement des procédures en fonction de ce qui est demandé, donc un possible conflit peut être créé en confrontant différents avis et procédures.

III.3.2. Les consignes

Le travail en amont sur les consignes a été tout aussi important que la réflexion de l'activité qui allait être proposée aux élèves. J'ai décidé de présenter dans un premier temps l'activité et de laisser les enfants gérer les échanges et l'organisation à l'intérieur de chaque groupe. En effet, l'apprentissage était voulu aussi bien sur le plan des apprentissages intellectuels que relationnels et il m'a semblé plus intéressant de laisser les élèves expérimenter par eux-mêmes. Les consignes données lors d'un travail autonome sont moins vite analysées par un enseignant du fait du temps écoulé entre l'explication de la consigne et le retour des élèves, sur leur cahier. En lançant une activité de groupe, dû aux déplacements des élèves et au niveau sonore, il est très simple de se faire un avis rapide sur la compréhension de la

²⁴ Cohen, E. G. (1994). Le travail de groupe. Montréal, Canada : Ed. de la Chenelière

consigne qui vient d'être donnée. Lorsque celle-ci n'a pas été bien comprise, il est très difficile de remobiliser l'attention de toute la classe, organisée en ilots et déjà dans l'activité ou bien en train de discuter d'autre chose.

L'autonomie conférée par ce type d'activité a également permis aux enfants de se sentir investis d'une mission et donc de cerner ce que j'attendais d'eux assez rapidement. La consigne type que j'ai élaboré pour le lancement de ce genre d'activité comporte des verbes d'actions afin de guider les élèves. La difficile tâche de réussir à donner toutes les informations en un minimum de temps mais le plus clairement possible a également profondément changé ma vision de l'enseignement. En effet, j'ai pris pour habitude d'exprimer les critères de réussite lors de l'explication de la consigne, ce que je ne faisais pas avant. Cela m'a permis de rendre les groupes plus autonomes et capables de juger de leur avancement mais également leurs résultats eux-mêmes.

III.3.3. Le temps

La gestion du temps a également été source de questionnement tout au long du dispositif mis en place. Comment gérer le temps consacré aux exercices de groupe alors que chaque groupe travaille à son rythme ? J'ai tout d'abord voulu me soustraire à la charge de maître du temps en mettant un minuteur au TNI, afin de laisser les enfants gérer leur temps. Après une première séance durant laquelle le temps a été très mal géré, ce qui est tout à fait normal dans ce nouveau contexte ; j'ai introduit le rôle de maître du temps. Cela a été efficace pour les groupes travaillant plus lentement mais pour les groupes les plus rapides j'ai dû faire intervenir un autre champ de la différenciation ; le travail complémentaire. En français, il a pris la forme d'un court texte dans lequel il fallait trouver les erreurs et en mathématiques de problèmes supplémentaires. Il m'a paru plus justifié de faire travailler tous les groupes sur la même chose plutôt que faire avancer les groupes plus rapides sur un autre sujet, afin de garder une certaine égalité.

III.3.4. La correction

La gestion de la fin de séance a été pour moi assez difficile à gérer au début du processus. En effet, le niveau sonore lors des travaux en groupe a toujours été raisonnable mais lors de l'arrêt de la séance c'est là qu'il est le plus délicat à gérer. J'ai donc opté pour un rangement chronométré à l'aide d'un minuteur projeté au tableau. Certains enfants ont pris ça pour un jeu, ce qui a donc rendu la tâche plus simple. Concernant la correction commune, j'observais deux types de comportements lors des séances traditionnelles. Soit, un désengagement croissant au fur et à mesure de celle-ci, soit une sorte de compétition entre les meilleurs élèves pour savoir qui aurait fait le moins d'erreurs. Cette tendance sur le plan affectif, s'est inversée lors des travaux en groupes car les élèves ont été liés par la volonté de

réussir en groupes. J'ai choisi deux types d'activités ne mettant pas les groupes directement en compétition. En effet en mathématiques chaque groupe avait en charge un problème à présenter aux autres et en français chaque secrétaire allait recopier au tableau un morceau de phrase. Cependant avant les ajustements à propos de la longueur de la dictée, la correction était encore chronophage. Après avoir raccourci la longueur de la dictée, j'ai remarqué que les élèves étaient plus concentrés et prenaient en note toutes les corrections sur leur propre cahier.

En mathématiques, comme expliqué plus haut j'ai décidé de mettre en place des corrections à l'intérieur des groupes afin de ne pas rendre longue et fastidieuse la correction. Cela m'a permis d'identifier les groupes qui allaient avoir besoin de mon aide et ainsi cibler mes interventions en fin de séance, aux groupes le nécessitant vraiment.

III.3.5. Du côté de l'enseignant

La mise en place de ce protocole a profondément changé la vision que j'avais de l'enseignement. En effet, quelques mois de pratique ne suffisent pas pour se créer une pédagogie parfaite. Cependant j'ai appris à faire confiance à mes élèves, ce que je ne faisais pas assez lors des séances traditionnelles. La gestion du bruit a été au début le plus compliqué, mais j'ai compris que mes multiples interventions ne faisaient que sortir les élèves de leur activité. J'ai profité de ces séances pour jouer mon rôle d'observatrice et apprendre énormément sur le fonctionnement de mes élèves en groupe et sur leur comportement. La gestion différente de la correction en mathématiques notamment m'a permis de rendre plus pertinentes mes interventions. J'avais l'habitude de trop intervenir et donc en noyant mes élèves d'informations, de trop leur faciliter la tâche. Ce dispositif a nécessité de s'inscrire dans le temps et donc d'intégrer les habitudes des élèves pour commencer à avoir des effets. Il a été nécessaire de ritualiser ces séances en les pratiquant régulièrement afin de voir des effets sur le comportement des élèves. En effet, ce mode de travail a été en lui-même un apprentissage qui a demandé aux enfants de réguler leur comportement en étant confrontés à d'autres modalités que celles avec lesquelles ils avaient grandi dans leur vie d'élève. Il a fallu de la patience afin de passer l'adaptation et rentrer dans un réel apprentissage par le groupe pour élève et d'en voir les bénéfices. En effet, les points positifs ont vite été visibles du point de vue des enfants ; meilleure allocution, patience... Mais de mon côté il a fallu attendre et procéder à de nombreux ajustements. C'est un changement profond de la pratique enseignante traditionnelle, qui vise le plus de réussite possible en un minimum de temps. J'ai en effet dû m'adapter au rythme des enfants et accepter que certaines séances se soient mal passées, à cause d'éléments parfois indépendants de ma volonté. Cependant, j'ai appris à travailler sur la précision de mes consignes et à anticiper beaucoup plus que ce que je ne faisais avant lors d'une séance d'entraînement traditionnelle. En effet, j'ai dû essayer plusieurs types de consignes, plusieurs organisations des groupes, plusieurs manières d'intervenir auprès des groupes afin de trouver un

fonctionnement qui nous convenait à tous. Cela m'a permis de plus écouter les besoins de mes élèves et pas d'organiser les séances pour s'adapter simplement au programme national. J'ai pu grâce à ce procédé répondre de plus près aux besoins des élèves en difficultés en créant des groupes spécifiques, mais également permettre aux élèves très rapides de continuer à s'entraîner sans devoir attendre le reste de la classe. J'ai pu grâce à la préparation de ces séances, clarifier mes objectifs et savoir exactement où je voulais amener mes élèves, bien que je ne sache pas de quelle manière ils y arriveraient.

Finalement, lors de la correction mon rôle est différent de celui durant la séance. Il est important pour la progression des élèves de pouvoir valider ou non leur travail. De plus, si une nouvelle notion est abordée lors de la séance, mon rôle est de créer une discussion puis d'institutionnaliser la notion.

Conclusion

La mise en place de ce protocole m'a permis de questionner ma pratique en prenant en compte le bien-être et l'investissement de mes élèves. Parfois forts d'apports théoriques, les ajustements dans la pratique d'un enseignant novice qui plus est, ne s'adaptent pas à la réalité de la classe. J'ai pu penser mes séances, clarifier le plus possible mes objectifs et critères de réussite en les rendant lisibles pour mes élèves et pas simplement pour remplir des fiches de préparation.

Le dispositif que j'ai choisi de mettre en place a permis de mieux connaître mes élèves et de pouvoir anticiper les situations en m'adaptant réellement à leurs besoins. Les situations de groupe leur ont permis de procéder à un apprentissage intellectuel mais également social ; le vivre ensemble. L'acceptation de l'avis d'autrui, la circulation de la parole, la gestion de la frustration sont des apports indéniables de cette pratique dans la vie scolaire et personnelle de mes élèves. Beaucoup m'ont fait part de leur plaisir de travailler avec d'autres camarades. Concernant l'aspect purement scolaire, je pense avoir montré que la motivation a un réel impact sur l'implication des élèves dans une activité et à plus large échelle sur leurs résultats scolaires. Les situations de groupe ont stimulé la motivation et l'engagement de l'ensemble de mes élèves. Même les élèves les plus timides ou ceux qui avaient tendance à décrocher lors des séances traditionnelles ont fini par s'investir et progresser. Les points positifs s'étendent jusqu'à l'expression orale de certains élèves qui jusqu'alors étaient en très grandes difficultés et qui ont petit à petit pris confiance en eux.

Certains inconvénients sont cependant avoués, la mise en place d'un tel dispositif est très longue pour s'inscrire dans les habitudes de l'élève. Il s'agit ensuite de continuer à instaurer ce genre d'activité régulièrement pour que les élèves ne perdent pas leurs automatismes. Ce dispositif a nécessité de nombreux ajustements qui ont demandé énormément d'heures de travail et qui pourrait donc freiner un jeune enseignant. L'apprentissage social par lequel a débuté le processus a mis du temps à s'installer et a du être repris et ajusté plusieurs fois afin de convenir à l'ensemble des élèves. Il a fallu prendre en compte la classe dans sa globalité pour l'organisation mais penser les groupes et les activités de manière à respecter les émotions de chaque élève.

De plus, toutes les activités ne sont pas adaptables à cette modalité de travail ou alors pas toutes pertinentes. Je pense donc que la modalité de travail en groupe est un véritable atout pour la socialisation et l'apprentissage des élèves. Cependant, il me semble également important de conserver des séances de travail individuelles pour les notions qui ne pourraient pas être travaillées en groupe. De plus, il est important de respecter le rythme et le profil de chaque élève ; instaurer des temps de travail seul permet de compléter le travail de groupe. L'entraînement et l'appropriation nécessitent une répétition et une inscription dans la durée. Les séances de travail en groupe par leur aspect moins strict permettent d'aborder l'entraînement d'une nouvelle manière et de former les élèves à travailler dans différents contextes. Ceci consiste donc en un entraînement supplémentaire, sous une nouvelle forme, répondant également à des exigences sociales.

Bibliographie

Ouvrages imprimés

Barlow, M. (2004). Le travail en groupe des élèves. Paris, France : Bordas.

Cohen, E. G. (1994). Le travail de groupe. Montréal, Canada : Ed. de la Chenelière.

Connac, S. (2017). La coopération entre élèves. Paris, France : Canopé éditions.

Peyrat, M. F. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Berchem, Belgique :
De Boeck.

Proulx, J. (1999). Le travail en équipe. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Rouiller, Y., & Howden, J. (2010). La pédagogie coopérative. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Annexes

Questionnaire

Annexe 1 : Questionnaire proposé

Questionnaire : le travail en groupe et le travail individuel

Voici quelques questions à propos du travail que tu fais tout(e) seul(e) (sur ton fichier de mathématiques ou cahier du jour) et sur le travail que tu fais lorsque tu es en groupe avec d'autres camarades.

Question 1 : Est ce que tu aimes bien travailler seul(e) sur ton cahier en classe ? Pourquoi ?

Question 2 : Est ce que tu aimes bien travailler en groupe avec des camarades ? Pourquoi ?

Question 3 : Est ce que tu as l'impression de mieux travailler en groupe ou tout (e) seul(e) ? Pourquoi ?

Question 4 : Est ce que tu as l'impression de mieux comprendre lorsque tu es en groupe ou tout(e) seul(e) ? Pourquoi ?

Question 5 : Quand es-tu selon toi le/la plus concentré(e), en groupe ou tout(e) seul(e) ? Pourquoi ?

Question 6 : Est ce que tu as l'impression que les autres écoutent tes idées lorsque tu es en groupe ?

Question 7 : En français, préfères tu corriger la dictée tout(e) seul(e) ? Ou en groupe quand tu dois écrire une nouvelle dictée sans erreur avec tes camarades ? Justifie ta réponse.

Question 8 : En mathématiques, aimes-tu faire des jeux ? Pourquoi ?

Question 9 : En mathématiques, aimes-tu travailler à plusieurs ? Penses-tu que tu travailles mieux avec tes copains ou tout(e) seul(e) ? Justifie ta réponse.

Réponses aux questionnaires

Annexe 2 : Réponses Nahel au premier questionnaire

Questionnaire : le travail en groupe et le travail individuel

Voici quelques questions à propos du travail que tu fais tout(e) seul(e) (sur ton fichier de mathématiques ou cahier du jour) et sur le travail que tu fais lorsque tu es en groupe avec d'autres camarades.

Question 1 : Est ce que tu aimes bien travailler seul(e) sur ton cahier en classe ?

Pourquoi ? *NON parce que tout seul je m'ennuie.*

Question 2 : Est ce que tu aimes bien travailler en groupe avec des camarades ?

Pourquoi ? *oui parce que je m'ennuie pas du tout.*

Question 3 : Est ce que tu as l'impression de mieux travailler en groupe ou tout (e)

seul(e) ? Pourquoi ? *j'ai l'impression de bien travailler dans les deux cas.*

Question 4 : Est ce que tu as l'impression de mieux comprendre lorsque tu es en

groupe ou tout(e) seul(e) ? Pourquoi ? *même réponse que la question 3*

Question 5 : Quand es-tu selon toi le/la plus concentré(e), en groupe ou tout(e) seul(e)

? Pourquoi ? *je suis plus concentré seul parce que j'ai tendance à bavarder.*

Question 6 : Est ce que tu as l'impression que les autres écoutent tes idées lorsque tu

es en groupe ? *NON.*

Question 7 : En français, préfères tu corriger la dictée tout(e) seul(e) ? Ou en groupe

quand tu dois écrire une nouvelle dictée sans erreur avec tes camarades ? Justifie ta réponse. *tout seul car je préfère avoir mes idées.*

Question 8 : En mathématiques, aimes-tu faire des jeux ? Pourquoi ? *oui parce que c'est plus rigolo.*

Question 9 : En mathématiques, aimes-tu travailler à plusieurs ? Penses-tu que tu travailles mieux avec tes copains ou tout(e) seul(e) ? Justifie ta réponse.

même réponse que 3

Annexe 3 : Réponses Camille au premier questionnaire

Voici quelques questions à propos du travail que tu fais tout(e) seul(e) (sur ton fichier de mathématiques ou cahier du jour) et sur le travail que tu fais lorsque tu es en groupe avec d'autres camarades.

Question 1 : Est ce que tu aimes bien travailler seul(e) sur ton cahier en classe ?

Pourquoi ? oui j'aime bien parce que je peux aller à mon rythme

Question 2 : Est ce que tu aimes bien travailler en groupe avec des camarades ?

Pourquoi ? oui mais ça dépend avec qui.

Question 3 : Est ce que tu as l'impression de mieux travailler en groupe ou tout (e) seul(e) ? Pourquoi ?

en groupe car on se corrige les uns les autres

Question 4 : Est ce que tu as l'impression de mieux comprendre lorsque tu es en

groupe ou tout(e) seul(e) ? Pourquoi ? toute seule parce que parfois les autres comprennent mal et nous font faire des bêtises.

Question 5 : Quand es-tu selon toi le/la plus concentré(e), en groupe ou tout(e) seul(e) ?

Pourquoi ? quand je suis toute seule car j'ai personne avec qui parler

Question 6 : Est ce que tu as l'impression que les autres écoutent tes idées lorsque tu es en groupe ?

oui tout le temps. A chaque fois, on s'écoute.

Question 7 : En français, préfères tu corriger la dictée tout(e) seul(e) ? Ou en groupe quand tu dois écrire une nouvelle dictée sans erreur avec tes camarades ? Justifie ta réponse.

Je préfère la corriger en groupe - Elle me sait pas expliquer pourquoi.

Question 8 : En mathématiques, aimes-tu faire des jeux ? Pourquoi ?

oui - parce que c'est plus rigolo, c'est mieux d'apprendre en s'amusant.

Question 9 : En mathématiques, aimes-tu travailler à plusieurs ? Penses-tu que tu travailles mieux avec tes copains ou tout(e) seul(e) ? Justifie ta réponse.

Je préfère travailler toute seule car je travaille mieux - Je suis plus concentrée.

Annexe 4 : Réponses Ashanty au deuxième questionnaire

Ashanty

Questionnaire : le travail en groupe et le travail individuel

Voici quelques questions à propos du travail que tu fais tout(e) seul(e) (sur ton fichier de mathématiques ou cahier du jour) et sur le travail que tu fais lorsque tu es en groupe avec d'autres camarades.

Question 1 : Est-ce que tu aimes bien travailler seul(e) sur ton cahier en classe ?
Pourquoi ? *Oui. Parce que je suis concentré sur mon cahier.*

Question 2 : Est-ce que tu aimes bien travailler en groupe avec des camarades ?
Pourquoi ? *Oui. parce que on se réunit on dit toute nos erreurs.*

Question 3 : Est-ce que tu as l'impression de mieux travailler en groupe ou tout(e) seul(e) ?
Pourquoi ? *En groupe parce que tu chuchote et tu a un binôme.*

Question 4 : Est-ce que tu as l'impression de mieux comprendre lorsque tu es en groupe ou tout(e) seul(e) ?
Pourquoi ? *Seul parce que je réfléchis sans personne ne me parle.*

Question 5 : Quand es-tu selon toi le/la plus concentré(e), en groupe ou tout(e) seul(e) ?
Pourquoi ? *En groupe parce que si tu ne comprends pas ils peuvent t'expliquer et après je comprend.*

Question 6 : Est-ce que tu as l'impression que les autres écoutent tes idées lorsque tu es en groupe ?
Oui

Question 7 : En français, préfères-tu corriger la dictée tout(e) seul(e) ? Ou en groupe quand tu dois écrire une nouvelle dictée sans erreur avec tes camarades ? Justifie ta réponse.
En groupe parce que ils te disent ce que tu dois écrire. Exemple ou c'est faux.

Question 8 : En mathématiques, aimes-tu faire des jeux ? Pourquoi ?
Oui. parce que apprendre de nouvelles choses

Question 9 : En mathématiques, aimes-tu travailler à plusieurs ? Penses-tu que tu travailles mieux avec tes copains ou tout(e) seul(e) ? Justifie ta réponse.
avec mon camarade.

Annexe 5 : Réponses Noah au deuxième questionnaire

Score = 9

- ① Oui j'aime bien travailler tout seul.
 Pourquoi Parce - que je travaille bien et aussi parce - que je suis au calme.
- ② Oui j'aime bien travailler en groupe avec mes camarades.
 Pourquoi - que on réfléchit ensemble.
- ③ J'aime mieux travailler en groupe.
 Pourquoi - que on réfléchit mieux.
- ④ ~~Je~~ J'aime bien réfléchir.
 Pourquoi Parce - que on réfléchit mieux ensemble.
- ⑤ Je pense que je suis mieux concentré avec le groupe.
 Pourquoi Parce - que parfois on comprend bien.
- ⑥ Oui je crois que m'écouter. -- Parce - que s'aide les gens.
- ⑦ Je préfère même corriger le français avec mes camarades.
 Pourquoi Parce - que parfois les autres nous disent la bonne réponse.
- ⑧ Oui j'aime faire des jeux on s'entraîne. Parce - que on apprend bien on s'aide.
 Pourquoi Parce - que on apprend.
- ⑨ Oui j'aime bien travailler avec mes copains. Pourquoi!
 Pourquoi - que on réfléchit très bien.