

Master MEEF

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

Mention premier degré

Le travail de groupe comme modalité pédagogique de progrès dans une classe hétérogène

soutenu par

KIEPE Romane

le 12 mai 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Hervé Mortier directeur de mémoire

Emmanuelle Fernand-Genty, membre de la commission

Sommaire

Master MEEF	1
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »	1
soutenu par	1
[Prénom et Nom].....	1
le [date jj mois aaaa]	1
soutenu par	1
[Prénom et Nom].....	1
le [date jj mois aaaa]	1
Sommaire	3
Introduction.....	4
Contexte de la classe	4
Questionnements et problématique.....	4
Plan de l'écrit réflexif.....	5
1) Apports théoriques	5
1.1) Définition du travail de groupe	5
1.1.1) Par Sylvain Connac	5
1.1.2) Par Philippe Meirieu.....	5
1.1.3) Par Isabelle Olry-Louis.....	6
1.2) Les limites et les avantages du travail de groupe	6
1.2.1) Le bruit et le temps	6
1.2.2) Les acquisitions des élèves.....	7
1.2.3) La maîtrise des compétences sociales nécessaires.....	7
1.2.4) La place de l'enseignant	8
2) Mise en œuvre dans la classe.....	8
2.1) Un diagnostic encourageant la mise en œuvre du travail de groupe dans la classe.	8
2.2) Les choix pédagogiques effectués.....	9
2.3) Des solutions aux problèmes rencontrés.....	11
2.3.1) La co-construction de règles pour le travail de groupe	11
3) Présentation des cadres théoriques retenus pour l'analyse des situations en classe.....	14
3.1) Évaluer le contenu des discussions de groupe.....	14
3.2) Evaluer la mise en œuvre et l'apport du travail de groupe	16
4) La mise en œuvre du travail de groupe dans la classe en littérature	16
4.1) Répondre à un questionnaire.....	16
4.2) Analyser une image	18
4) Conclusion	23

Introduction

Contexte de la classe

J'ai été affectée comme PES à l'école de La Reinetière, à Sainte-Luce-Sur-Loire, dans une classe de 28 élèves de CE2. C'est l'une des rares classes en niveau simple de l'école et caractérisée par une forte hétérogénéité. Cette dernière se traduit par des différences de rapidité dans l'acquisition des notions, dans la compréhension des consignes et la mise au travail ainsi que par des besoins plus spécifiques à certains en manipulation et en accompagnement. Néanmoins, les élèves sont tous volontaires et motivés pour les apprentissages. Ils sont très demandeurs. Et le groupe classe fonctionne très bien : les relations entre élèves sont excellentes.

Questionnements et problématique

Ce contexte m'amène à m'interroger sur la gestion de l'hétérogénéité dans une classe ainsi que sur la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique dans celle-ci:

- Comment aider chacun à apprendre en respectant son rythme et ses besoins ?
- Comment utiliser les différences entre tous les élèves et en faire des atouts pour chacun ?
- Comment adapter les supports pour gagner en efficacité à la fois dans les préparations des séances mais aussi dans les acquisitions des élèves ?

Les lectures autour de ces questionnements très généraux m'ont amenée à resserrer mon écrit autour du travail de groupe. En effet, le travail de groupe m'a semblé être une modalité de travail adaptée au profil de mes élèves : une classe très hétérogène avec des élèves meneurs et d'autres plutôt passifs, mais aussi une classe qui s'enthousiasme beaucoup des projets et de la coopération. Voici donc les questions qui ont finalement émergé :

- Comment se construit le travail de groupe ?
- Quels en sont les attendus ?
- Quelle place est accordée aux élèves, en tant qu'individus dans le travail de groupe ?
Quels bénéfices peuvent-ils tirer de cette modalité pédagogique ?

Ces questionnements me permettent d'aboutir à la problématique finale :
dans quelle mesure le travail de groupe est-il une modalité pédagogique pertinente pour permettre aux élèves d'une classe hétérogène de progresser ?

Plan de l'écrit réflexif

Pour éclairer ces questionnements, je vais d'abord exposer quelques lectures. Elles permettront divers apports théoriques le travail de groupe et elles m'ont aidé à construire, en classe, des situations pédagogiques adaptées. J'exposerai ces situations dans une deuxième partie, et je les analyserai au regard des lectures proposées.

1) Apports théoriques

1.1) Définition du travail de groupe.

1.1.1) Par Sylvain Connac

Selon Sylvain Connac, « le travail de groupe correspond à une situation didactique, organisée par l'enseignant, afin que les élèves explorent une situation problème. Il vise l'émergence d'un conflit sociocognitif, pour que les représentations initiales de chacun soient éprouvées, puis majorées. »

Il ajoute que pour que ce travail soit efficace et permette à tous les élèves de progresser individuellement, le groupe doit être hétérogène et les élèves doivent avoir appris à travailler en groupe (partage de la parole notamment). Donc, le travail de groupe s'apprend.

1.1.2) Par Philippe Meirieu

Dans « Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? », Philippe Meirieu souligne également cette notion de dynamique qui va permettre le développement cognitif de chacun des membres du groupe. Il extrait deux règles de ce grand principe : d'abord, le travail en groupe ne se justifie que si la tâche a un niveau

de complexité trop élevé pour les individus. On pourrait évoquer ici la « zone proximale de développement » que Vygotsky a mis en valeur dans son livre *Pensées et langage* (1985). C'est une théorie selon laquelle chaque enfant possède, à un temps donné, certaines compétences et nécessite l'aide d'un tuteur pour accéder à un niveau supérieur. Le travail de groupe, si le groupe est hétérogène comme le suggère Sylvain Connac, peut permettre à des élèves de niveau de développement supérieur de jouer ce rôle de tuteur envers les autres, mais de façon déguisée par la situation de discussion qu'entraîne le travail de groupe. En effet, le deuxième principe du travail de groupe, selon Meirieu, est la confrontation et la divergence des points de vue qu'il permet. C'est ce que Piaget nommait le « conflit socio-cognitif ».

1.1.3) Par Isabelle Olry-Louis

Olry-Louis distingue deux types d'interactions entre élèves : les interactions de tutelle, asymétriques puisque l'un des deux élèves est explicitement désigné comme « tuteur », plus expert que l'autre élève ; et les interactions symétriques où il y a priori une équivalence des compétences pour les deux pairs. Le travail de groupe peut comporter ces deux types d'interactions et c'est pour cela qu'il se différencie d'une situation de tutorat. En effet, lors d'un travail de groupe, aucun élève n'est explicitement désigné comme « expert » ou comme « novice », mais comme Sylvain Connac l'écrit, le travail de groupe est efficace si le niveau de compétence des élèves est hétérogène. Donc il y aura forcément des interactions d'aide entre les membres d'un groupe.

1.2) Les limites et les avantages du travail de groupe

Le numéro de Décembre 2020 des petits cahiers, des cahiers pédagogiques, intitulé « faire travailler les élèves en groupe » contient un article qui fait état des principales inquiétudes des professeurs des écoles quant à la mise en place du travail de groupe dans leur classe. Cet article est écrit par deux professeures de mathématiques à Angers, Odile Métayer et Pascale Boulais.

1.2.1) Le bruit et le temps

Les premières inquiétudes, que je partageais, sont le bruit et le temps. Finalement, ce n'est pas un réel problème s'il est régulé grâce à des outils simples, comme celui de donner un rôle précis à chaque élève. Cela participe à l'apprentissage du travail de groupe comme le sous-entendait Sylvain Connac dans sa définition,

puisque les élèves apprennent à tenir leur rôle, à s'écouter et à s'autoréguler. Cette lecture et un entretien avec ma PEMF m'ont amenée à instaurer des rôles lors des travaux de groupes, décidés avec les élèves. J'y reviendrai dans la partie suivante. Quant au temps, puisque cette modalité pédagogique est construite autour de la discussion et de la confrontation des points de vue, il est clair qu'il est important de laisser suffisamment de temps aux élèves. Mais ce temps n'est pas perdu car si les élèves l'utilisent pour réellement avancer dans la tâche, tout le monde y gagne en compétences, surtout si la tâche était trop difficile à réaliser par un élève seul.

1.2.2) Les acquisitions des élèves

La deuxième inquiétude réside dans le bénéfice individuel pour chaque élève. L'enseignant doit toujours se demander si les élèves travailleraient plus efficacement en étant seuls plutôt qu'en groupe. En effet, toutes les tâches scolaires ne se prêtent pas au travail de groupe, comme le rappelle Catherine Reverdy dans le dossier n°114 de l'IFé « la coopération entre élèves : des recherches aux pratiques » de décembre 2016. Dans ma classe, j'opte pour le travail de groupe lors des activités de compréhension de lecture notamment, ou lors de séances de questionner le monde portant sur des documents à analyser. J'ai constaté que lors de travaux individuels en compréhension, les élèves en difficulté restaient passifs, souvent bloqués d'abord par des difficultés de lecture du texte, puis par l'étendue de la tâche de compréhension. Le travail de groupe permet à ces élèves de se retrouver mélangés à d'autres qui peuvent indirectement jouer le rôle de tuteur. Ainsi, les élèves qui présentent des difficultés de compréhension peuvent s'imprégner des méthodes des autres et petit à petit, ils prennent de l'assurance et participent dans le groupe. En résumé, les élèves les plus en difficulté bénéficient des capacités de conceptualisation des autres, et les élèves les plus à l'aise renforcent leurs compétences en expliquant aux autres. Évidemment, l'enseignant doit réguler les groupes pour éviter que les élèves ne restent passifs (recopier les réponses, attendre que les autres fassent à leur place...). Les rôles évoqués précédemment permettent d'investir les élèves de façon différente à chaque séance.

1.2.3) La maîtrise des compétences sociales nécessaires

La troisième inquiétude fait écho à la définition du travail de groupe donnée par Sylvain Connac. Cette modalité de travail s'apprend. Les élèves doivent développer

des compétences particulières pour savoir travailler en groupe. Cela permet de relativiser les premières expériences qui peuvent être un échec... Le tout est de trouver les leviers d'amélioration possibles et de les mettre en évidence avec les élèves pour qu'ils s'améliorent lors des prochaines séances. Odile Métayer et Pascale Boulais soulignent aussi que certains groupes ne fonctionneront tout simplement pas, même après plusieurs séances. Dans ce cas, c'est à l'enseignant d'intervenir pour modifier la composition des groupes. J'ai dû faire face à ce problème en classe, mais j'y reviendrai dans la partie suivante. Catherine Reverdy, dans le dossier de l'IFé, mentionne que les conflits relationnels peuvent dominer les conflits socio-cognitifs au sein du groupe, et que les interactions qui en découlent ne permettent pas aux élèves d'atteindre l'objectif d'apprentissage visé par l'enseignant. Elle cite le travail du chercheur Hugon qui explique que le travail de groupe peut ne pas fonctionner correctement si les élèves d'un même groupe sont très amis : bien qu'ils puissent se réguler peut-être plus facilement car ils ont plus d'empathie les uns envers les autres, il se peut aussi qu'ils exposent moins leur avis pour maintenir leurs relations amicales. Ces relations amicales peuvent entraver l'opposition des idées et donc, le conflit socio-cognitif visé par l'enseignant.

1.2.4) La place de l'enseignant

Enfin, la place de l'enseignant est différente lors des travaux de groupe. Son rôle est essentiellement lié à la régulation des groupes et des questionnements au sein de ces derniers. Cette modalité de travail permet à l'enseignant d'observer ses élèves, de mieux les connaître pour mieux comprendre les difficultés qu'ils rencontrent et adapter ses réponses.

2) Mise en œuvre dans la classe

2.1) Un diagnostic encourageant la mise en œuvre du travail de groupe dans la classe.

Dès septembre le climat de classe est très bon et je sens mes élèves aptes à travailler ensemble. De plus, la compréhension de textes littéraires me semble être une tâche difficile pour 6 élèves de la classe.

Durant la période 1, j'ai appris à connaître mes élèves, à les cerner. J'ai beaucoup discuté avec ma binôme sur la gestion de classe et la mise en œuvre de certaines séances. Elle m'a indiqué qu'elle mettait parfois en place des ateliers et que les élèves restaient investis dans la tâche et en tiraient bénéfice. Ils sont assez autonomes.

Je me penche donc assez rapidement sur l'expérimentation du travail de groupe, en période 2. Cette modalité de travail correspond plus à ma vision de l'enseignement. Je tiens à développer des compétences sociales chez les élèves, et le travail de groupe me semble être propice à cela. Mais les doutes étaient tout de même nombreux : l'espace restreint de la classe qui permet difficilement la création d'îlots de travail, les bavardages des élèves qui pourraient laisser à penser que le travail de groupe se transformerait vite en une conversation amicale, le temps trop restreint pour que le travail soit réellement efficace... En résumé, je suis passée par les inquiétudes décrites dans l'article des petits cahiers pédagogiques et exposées précédemment.

J'ai commencé à expérimenter le travail de groupe en littérature lors de la période 2. L'objectif de cette période était de prolonger notre projet Vendée Globe en littérature et j'ai choisi de travailler la compréhension d'une œuvre intégrale découpée en épisodes : le tour du monde en 80 jours. C'est une œuvre difficile, avec notamment beaucoup de références culturelles à mobiliser, ce qui peut constituer un obstacle à la compréhension pour les élèves identifiés « en difficulté » en littérature dans la classe. Le travail de groupe me semblait être la modalité de travail idéale pour remédier à cela.

2.2) Les choix pédagogiques effectués

A chaque séance, les élèves étaient amenés à travailler en groupe autour d'un questionnaire, après lecture collective du passage et un travail sur le vocabulaire. Chaque question de compréhension amène une discussion dans le groupe de travail : les élèves proposent une réponse, débattent, s'appuient sur le texte, puis décident d'une réponse finale à écrire. S'ensuit une confrontation des réponses des différents groupes, et une discussion collective en classe qui me permet de revenir sur les compétences attendues en compréhension de texte. Les élèves ont déjà rencontré les questionnaires en CE1, mais surtout en vue d'une évaluation de la compréhension d'un passage d'une œuvre lue en classe. Cette compétence se travaillait

collectivement, par une discussion menée par l'enseignante. Ainsi, les élèves de ma classe de CE2 sont familiers à la forme du questionnaire et à la discussion autour d'une œuvre, mais n'ont jamais été confrontés à cette tâche en groupe. C'est pourquoi, pour une première séance, j'ai décidé de répondre au questionnaire avec eux, en leur laissant d'abord un temps de réflexion en binôme de table. J'ai conclu la séance en mentionnant que la prochaine fois, les élèves réfléchiraient ensemble au questionnaire avant de rapporter leurs réponses à l'ensemble de la classe pour mener une discussion autour de l'épisode lu.

J'ai choisi de répartir les 6 élèves les plus en difficulté devant cette tâche dans des groupes de travail différents, avec d'autres élèves qui pourraient les accompagner. Avant de lire les travaux de Sylvain Connac, j'avais déjà constitué des groupes hétérogènes qui pourraient amener ces élèves à devenir actifs dans le travail demandé. Lors de la première séance où les élèves travaillaient sur le questionnaire avec leur voisin de table, j'ai pu noter que les élèves en difficulté, regroupés en U devant le tableau, restaient passifs (peu de discussion notamment). La tâche était sans doute trop ardue pour des petits lecteurs.

La constitution de groupes hétérogènes me permet d'investir les élèves les plus en difficultés sur cette tâche de compréhension, sans les stigmatiser. Ils peuvent aussi participer à la discussion et manifestent plus facilement leur incompréhension ou leur désaccord dans un petit groupe (4 élèves). Finalement, ce qu'ils auraient eu du mal à faire seul est réalisé en groupe, avec les méthodes à acquérir par tous les élèves. A force de répéter le travail de groupe autour de la compréhension de textes, chaque élève acquiert la méthode de recherche de l'information dans un texte pour appuyer sa réponse et devient donc autonome dans sa compréhension, ce qui est le but recherché.

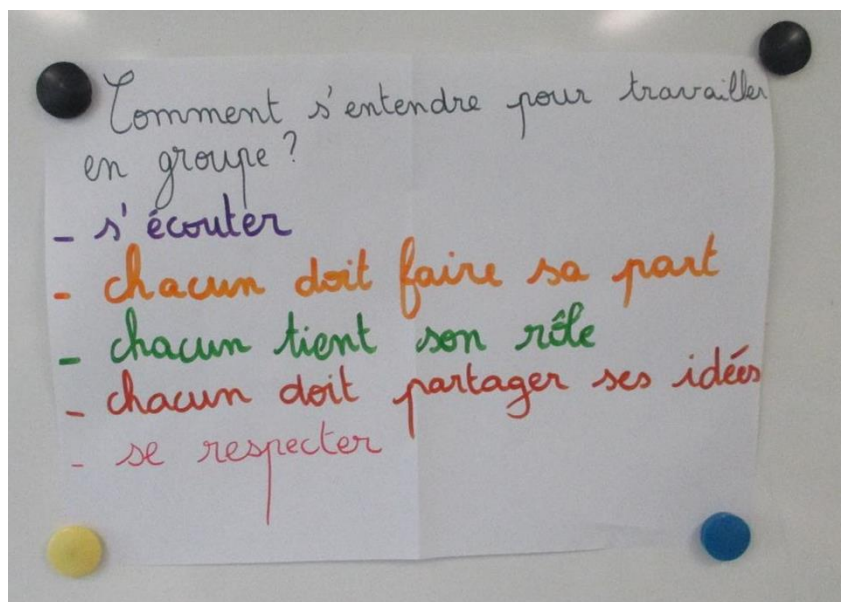
Ces séances de littérature se sont déroulées sans travail préalable sur les règles du travail de groupe, contrairement à ce que préconise la recherche. J'ai expérimenté plusieurs situations décrites dans les différents travaux que j'ai lu par la suite : des conflits relationnels, des élèves passifs qui se reposaient sur d'autres membres du groupe pour travailler à leur place, des rythmes de groupe différents... Certains élèves me rapportaient même leur difficulté à travailler dans telle ou telle condition, et j'ai senti qu'il manquait quelque chose. Ces remarques ont été faites lors de la dernière séance de littérature, en fin de période 2, où les élèves étaient invités à

discuter des modalités de travail en groupe.

2.3) Des solutions aux problèmes rencontrés

2.3.1) La co-construction de règles pour le travail de groupe

La recherche m'a apporté des solutions sans être une méthode miracle. En période 3, j'ai invité les élèves à construire les règles du travail de groupe. Cela s'est fait assez facilement et les élèves les ont vite adoptées, parce qu'ils en avaient ressenti le besoin en fin de période 2 lorsqu'ils ont pu expérimenter le travail de groupe et rencontrer des difficultés à le mettre en œuvre parfois. Cet affichage est sorti lors de chaque travail de groupe et affiché au tableau. Les élèves s'en servent pour s'autoréguler, mais aussi pour s'autoévaluer à la fin du travail. Nous y reviendrons un peu plus tard.



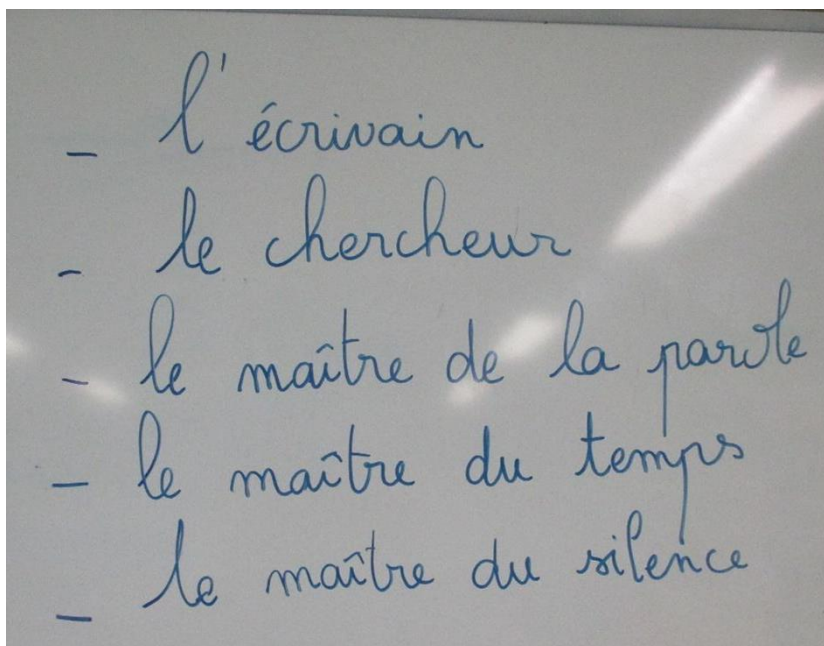
Les règles du travail de groupe, co-construites avec les élèves et basées sur le travail de PLANTE (2012)

Pour le construire, je me suis basée sur les travaux de Plante (2012), cités dans le dossier de l'IFé écrit par Catherine Riverdy. Il donne les cinq principes nécessaires à l'application du travail coopératif en classe :

– l'interdépendance positive, qui est le cœur de la coopération : « Pour qu'il y ait coopération, les membres d'une équipe de travail doivent percevoir que leur réussite est conditionnelle à celle des autres membres, en vue d'atteindre un but commun » (Plante, 2012). Ce premier principe est au centre de nos règles de classe. Les élèves

doivent comprendre qu'ils ont chacun des points forts et des points faibles, mais que mis ensemble, ils peuvent réussir à accomplir la tâche

– la responsabilité individuelle : il faut que tous les membres du groupe acceptent de jouer un rôle dans le travail collectif, en percevant que « leur propre effort, participation et engagement dans la tâche sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe » selon Plante. Ce principe a émergé des élèves, lors d'une séance où deux groupes n'ont pas su travailler ensemble. Le premier groupe n'avait pas le même rythme d'écriture, donc les uns devaient attendre les autres, ce qui a créé des tensions au sein du groupe qui voyait le temps défilier et le travail avancer très lentement. Dans le deuxième groupe, une élève monopolisait la parole, les autres étaient donc agacés de ne pas pouvoir participer. Pour résoudre ce problème soulevé par quelques élèves, j'ai suggéré l'attribution de rôles et ce sont les élèves eux-mêmes qui ont proposés ces rôles, qui tournent à chaque séance. Nous avons retenu 5 rôles : le maître du temps, le distributeur de parole, le maître du silence, le rédacteur, et le maître des consignes ou chercheur. Chaque rôle est accompagné d'une image qui rappelle sa mission. Ils sont affichés au tableau lors d'un travail de groupe, avec le nom des élèves écrits à côté de la mission qui leur est attribuée. Cela permet la construction de compétences sociales nécessaires au travail de groupe, mais aussi d'éviter que des élèves soient passifs dans le travail de groupe. En effet, l'attribution de ces rôles rappellent à tous l'une des règles définies par la classe : chacun à son rôle à jouer dans le travail.



Les rôles dans le travail de groupe, proposés par les élèves

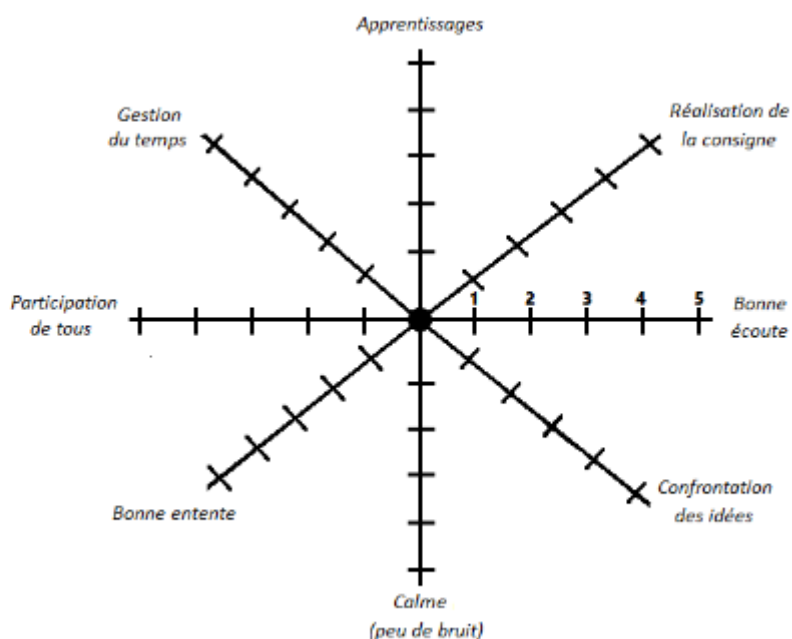
– selon Plante, l'un des cinq principes est que les habiletés sociales « liées au leadership, prise de décision, gestion des conflits [...] doivent être clairement enseignées, au même titre que les contenus théoriques » (Plante, 2012). Cela rejoint les travaux de Sylvain Connac qui expliquent que le travail de groupe est un apprentissage en soi, qui permet des apprentissages disciplinaires. Travailler en groupe c'est savoir prendre la parole devant d'autres, expliquer sa pensée de façon claire, justifier son propos, écouter l'autre pour non seulement entendre son propos mais aussi le prendre en considération. Ces compétences sont à développer chez les élèves, par le travail de groupe lui-même mais aussi dans toutes les situations de classe qui s'y prêtent, comme les discussions en QLM ou en EMC par exemple.

– les élèves doivent également avoir conscience que les interactions sont fondamentales et qu'elles sont au cœur du travail de groupe. Les élèves et moi-même avons instauré ce principe dans nos règles pour le travail de groupe sous forme de mots-clefs : entraide, discussion, écoute. Le travail de groupe est présenté, depuis le début, comme un moyen de « parvenir à faire » ensemble. Les élèves ont conscience que chacun peut apporter quelque chose pour répondre au travail demandé. Certains sont bien sûr plus timides que d'autres, mais l'attribution des rôles permet de remédier un peu à cela.

– enfin, selon Plante, il est important de faire vivre le groupe par des auto-évaluations. Pour appliquer ce dernier principe, j'ai choisi d'utiliser « la toile d'araignée », un support construit et mis à disposition par Sylvain Connac. Cet outil permet à chacun des groupes d'évaluer son fonctionnement. L'évaluation reprend tous les principes attendus du travail de groupe et co-construits avec les élèves : la prise en compte des contraintes (consigne, durée), les compétences sociales adéquates (bonne écoute, bonne entente, participation de tous) et le bénéfice tiré par chacun de cette modalité de travail.

Prénoms :

Date :



La « toile d'araignée » de Sylvain Connac : outil d'autoévaluation du travail de groupe

Chaque groupe vient placer un point sur chaque fil de la toile d'araignée pour évaluer chaque critère, le centre de la toile étant le niveau 0 et l'extérieur représentant le niveau 5 (excellent).

Cet outil est rapide à utiliser en classe et permet aux élèves de discuter de leur façon de travailler ainsi que de mettre en évidence les points qui sont à améliorer.

3) Présentation des cadres théoriques retenus pour l'analyse des situations en classe

3.1) Évaluer le contenu des discussions de groupe

Le travail de groupe met les élèves en situation de discussion autour d'une consigne, afin de réaliser le travail. Ainsi, pour savoir si le travail de groupe est efficace, je vais me baser sur le travail de Baker cité dans le dossier de l'IFé rédigé par Catherine Reverdy. Baker définit différents types d' « opérations cognitives langagières » : les opérations d'expansion qui ajoutent une information et en généralise une, les opérations de contractions qui réduisent l'information, les opérations d'étayage qui enrichissent la proposition faite, et les opérations de reformulation. A partir de ces travaux, une grille d'observation peut être construite et appliquée par l'enseignant dans la classe. Elle peut être enrichie par celle proposée

par le projet SPRING (Baines, Rubie-Davis & Blatchford, 2009; Blatchford et al., 2003) qui met en évidence les différentes discussions observables dans un groupe d'élèves : les discussions hors propos, les discussions collaboratives quand les élèves fournissent des arguments avec l'appui des documents mis à leur disposition par l'enseignant, les discussions métacognitives autour du fonctionnement du groupe, les partages d'informations sans justification, les discussions conflictuelles pour défendre son opinion sans chercher le compromis, la lecture à voix haute avant de commencer l'activité, la discussion procédurale qui porte sur la préparation de la production finale, et enfin, l'absence de discussion.

Cette grille d'observation permettra d'évaluer l'efficacité de chaque groupe de travail pour atteindre l'objectif d'apprentissage visé. Elle donne aussi à l'enseignant une idée des régulations à effectuer si besoin.

	discussion hors propos	discussion collaborative	discussion métacognitive	conflit	Discussion procédurale	Absence de discussion
Groupe 1						
Groupe 2						
Groupe 3						
Groupe 4						
Groupe 5						
Groupe 6						
Groupe 7						

3.2) *Evaluer la mise en œuvre et l'apport du travail de groupe*

Cet outil a été décrit précédemment. Il a été créé et mis à disposition par Sylvain Connac. Il est utilisé par les élèves pour évaluer la mise en œuvre et l'impact du travail de groupe sur le développement de leurs connaissances. Il me permet d'obtenir un retour subjectif sur l'apport du travail de groupe pour les élèves.

4) La mise en œuvre du travail de groupe dans la classe en littérature

4.1) *Répondre à un questionnaire*

Ces séances ont été mises en place lors de la deuxième période. A ce moment-là, aucun outil d'évaluation n'avait été mis en place. J'étais dans une phase d'expérimentation du travail de groupe et je n'avais lu aucun papier à ce sujet.

J'ai proposé aux élèves de travailler autour de l'œuvre *Le tour du monde en 80 jours*, dans la continuité de notre projet *Vendée Globe*.

Les séances sont toujours construites de la même façon : lecture individuelle puis collective de l'épisode, suivie d'un travail sur le lexique, puis d'un travail de groupe autour d'un questionnaire, suivi d'une mise en commun collective. L'objectif des élèves est de mieux comprendre le texte au travers des questions posées.

Le travail de groupe me paraît pertinent dans la mesure où les élèves vont pouvoir discuter de leurs idées, les argumenter et les opposer. La tâche est difficile, encore plus pour les petits lecteurs qui sont déjà en difficulté pour déchiffrer le texte. En effet, la tâche est complexe : lire un texte, mobiliser des références culturelles nombreuses, mémoriser l'avancée des personnages pour les situer sur le globe... Le travail de groupe permet de lever ces obstacles, trop compliqués lorsqu'ils sont rencontrés par un seul élève, et de mettre les élèves en position d'enquêteurs. En cela, on rejoint les travaux de Sylvain Connac et de Philippe Meirieu qui préconisent le travail de groupe lorsque la tâche est trop ardue pour un élève seul et qu'il peut exister un conflit socio-cognitif.

J'ai d'abord dû me questionner sur la constitution des groupes. Au vu de mon objectif de progression de tous les élèves, il était certain que j'allais créer des groupes hétérogènes. J'ai aussi essayé de garder quelques affinités pour la bonne entente du

groupe, tout en séparant les élèves généralement trop bavards. Enfin, ma troisième contrainte, et non des moindres, était celle de l'espace. Dans ma classe, il n'y a pas d'îlots, donc pour travailler par quatre, les élèves sont obligés de se déplacer. Pour éviter une trop grande perte de temps, j'ai favorisé les « retournements » plutôt que les déplacements. Les élèves ont donc surtout travaillé avec leur voisin de derrière (ou de devant).

En résumé, j'ai dû faire face aux nombreux questionnements mentionnés dans l'article des petits cahiers pédagogiques, écrit par Odile Métayer et Pascale Boulais, qui font parfois abandonner aux professeurs leur envie de mettre en œuvre le travail de groupe dans leur classe.

Ce travail expérimental m'a permis de surmonter ces interrogations, de relever des difficultés et d'essayer d'y remédier.

D'abord, les consignes n'étaient pas assez claires et les supports ne permettaient pas toujours aux élèves de remplir leur objectif (réaliser des inférences notamment). En effet, les questions posées sur les épisodes portaient parfois à confusion, et l'œuvre était si difficile qu'il aurait fallu mieux accompagner les élèves en leur proposant des supports leur permettant de garder trace de l'avancée de l'histoire et des références mobilisées. Le simple fait de mettre les élèves en difficulté dans un groupe par exemple, ne leur permettait pas de dépasser ces difficultés.

Ensuite, le travail de groupe n'était pas réglementé. Je l'ai exposé aux élèves comme un moyen de réfléchir, de confronter ses idées à celles des autres élèves, dans un but commun, à savoir mieux comprendre l'histoire. Mais les groupes fonctionnaient très différemment les uns des autres : certains avaient désigné un élève qui prenait note pour tout le monde pendant que les autres discutaient, d'autres préféraient réfléchir tous ensemble puis décider d'une phrase commune à écrire, d'autres encore ne fonctionnaient pas du tout. Les élèves qui avaient désigné un responsable de l'écriture prenaient donc la correction lors de la mise en commun. Ils n'avaient pas trace de leur travail. Les groupes qui décidaient de se mettre d'accord sur une phrase étaient souvent pris par le temps et ne répondaient qu'à une ou deux questions sur 4 ou 5. De plus, ils étaient plus enclins à la discorde quand un élève n'écrivait pas exactement la phrase dictée, ou quand il tardait trop à écrire par rapport aux autres. Enfin, un groupe ne fonctionnait pas du tout justement parce que les élèves avaient des rythmes trop différents et ils étaient bloqués par le chronomètre de la classe qui

égrenait le temps, ou parce que certains membres du groupe (notamment les élèves en difficulté) étaient jugés comme trop inactifs par les autres. Lorsque nous sommes revenus sur cette modalité de travail, les élèves ont soulevé ces problèmes et nous avons décidé ensemble de créer des règles et d'attribuer des rôles pour y remédier.

Enfin, j'avais systématisé cette modalité de travail, mais il s'avère qu'elle était parfois inefficace et inadaptée. Notamment quand le texte était trop riche en références ou d'une difficulté trop complexe en vocabulaire. J'aurais pu réserver le travail de groupe à des questions très sujettes à interprétation plutôt que des questions de compréhension pure du texte. Dans les questions qui nécessitent une interprétation plus qu'une lecture du texte, le travail de groupe est intéressant dans la mesure où il permet de faire émerger les représentations des différents membres du groupe et de les confronter. De plus, je demandais à chaque élève d'avoir trace du travail effectué, si bien que chacun devait écrire et cela ralentissait les discussions. J'aurais pu penser le support autrement : donner les questions comme base de réflexion au groupe, puis distribuer une correction à la fin de la mise en commun collective.

Pour conclure sur ces séances, elles m'ont permis d'expérimenter le travail de groupe, de le mettre à l'épreuve et d'observer mes élèves. Ce travail a fait émerger des questionnements quant au travail de groupe, qu'il a fallu résoudre. La recherche m'a apporté des pistes, notamment les travaux de Plante au sujet des principes régissant la mise en œuvre du travail de groupe.

4.2) Analyser une image

Durant la période 3, j'ai choisi de travailler sur l'album Une histoire à quatre voix, écrit par Anthony Browne. Le texte est court, divisé en quatre voix. Chacune de ces voix correspond à un narrateur : une maman, son fils Charles, un papa, sa fille Régilisse. Les deux familles se croisent au parc en promenant leur chien. Les parents ne se regardent même pas, tandis que les enfants vont faire connaissance et jouer ensemble. Chaque voix donne une nouvelle vision de la même journée. C'est un texte très intéressant puisqu'il demande d'imaginer les émotions des personnages, leur vie de famille, leurs relations... Un travail sur les illustrations me tenait aussi à cœur puisqu'elles sont complémentaires au texte et pleines d'indices.

Les règles du travail de groupe ont été élaborées en fin de période 2. Elles sont affichées à chaque fois que le travail de groupe est demandé. Les élèves s'y réfèrent

à la fin de la séance pour évaluer le bon fonctionnement de leur groupe. Dans cette séquence autour de l'album d'Anthony Browne, j'ai décidé, après discussion avec ma PEMF, de mettre les élèves en groupe pour travailler sur l'analyse des images.

Cette séance se déroule en fin de séquence. Les élèves ont donc travaillé le texte, le lexique et établi les relations entre les personnages. Ils ont aussi des hypothèses sur les actions et les sentiments de chaque personnage, ce qui doit les aider pour analyser les images. L'objectif est de trouver de nouveaux indices qui permettent de valider ou non les hypothèses réalisées.

Au début, j'ai imaginé travailler en collectif sur des images choisies. Je pensais cette tâche trop difficile à demander à mes élèves. Mais justement, ma PEMF m'a conduit à changer de point de vue et à considérer le conflit socio-cognitif qui pourrait découler de cette séance. Plutôt que de regarder les images une à une collectivement et de relever les indices (ce qui s'avérait long et ne mobilisait pas tous les élèves !), nous avons repensé la séance pour inclure le travail de groupe. En effet, certaines images se répondent. Elles fonctionnent beaucoup par paire. Il était donc intéressant de proposer une image du couple d'images choisi à un binôme, puis l'autre image du couple à un autre binôme. Chaque binôme relève les indices sur son image, puis au bout d'un certain temps, les deux binômes sont réunis et comparent leurs images. Puisqu'elles se répondent, et qu'ils ont travaillé précisément sur une des deux images, les 4 élèves du groupe vont pouvoir discuter et chercher une explication aux différences entre leurs images qui pourtant se ressemblent étrangement.



Travail en binôme sur une même image



Confrontation des binômes sur deux images différentes

Le travail de groupe est ici pertinent puisqu'il permet de mobiliser activement tous les élèves et de remplir l'objectif visé : analyser une image dans le but de mieux comprendre les émotions des personnages d'une histoire. Tout cela sans les perdre dans une activité collective trop longue où ils auraient un rôle d'écoute uniquement.

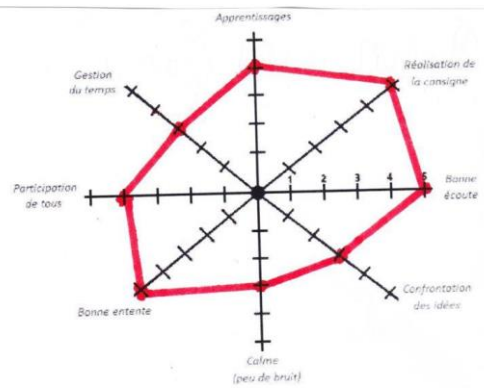
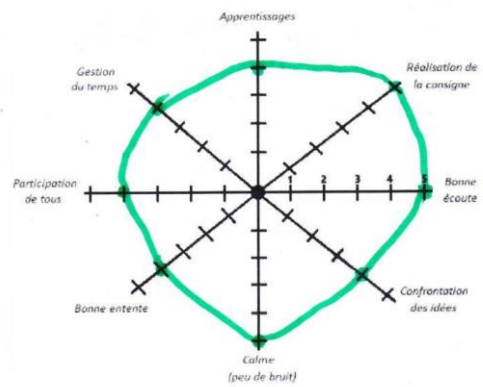
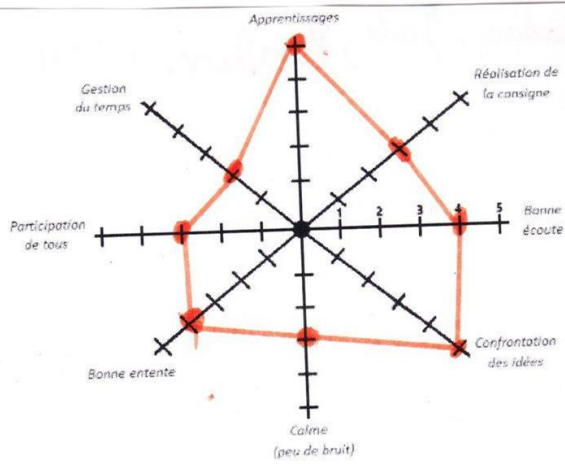
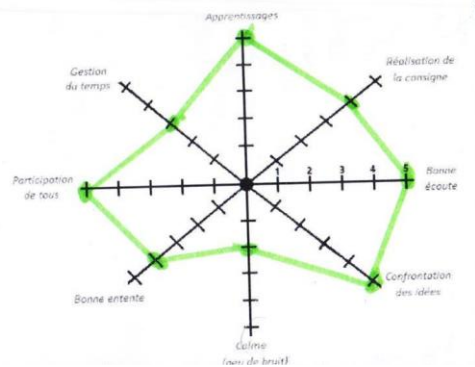
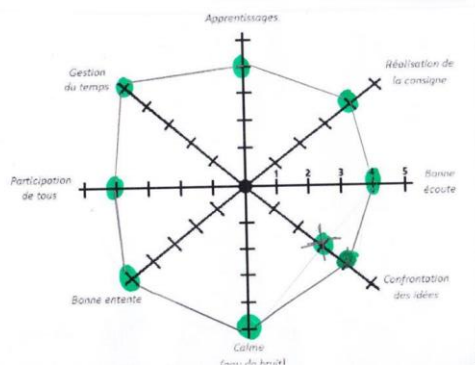
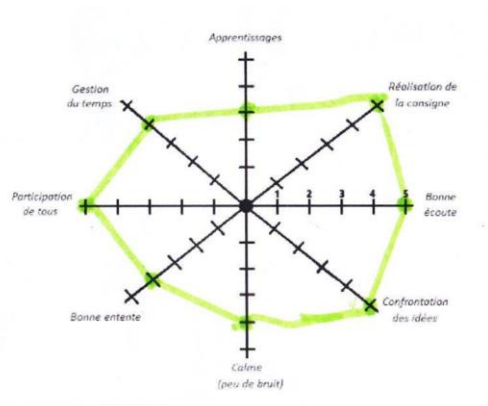
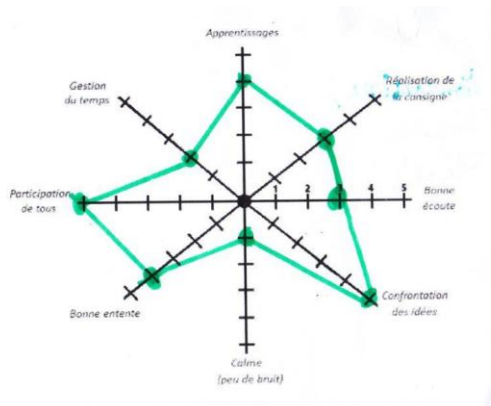
Lors de mon passage entre les groupes, j'ai toujours sous la main la grille d'observation des discussions. Pour cette activité, les groupes sont pour la quasi-totalité dans des discussions collaboratives, c'est-à-dire des discussions faisant intervenir des arguments (ici des observations, des indices) à partir des documents mis à disposition par l'enseignant. J'ai pu relever des discussions hors propos pour deux groupes. Il s'avère qu'un des deux groupes est constitué d'élèves qui se connaissent très bien en dehors de l'école, et se côtoient régulièrement. Pour le deuxième groupe, j'ai notamment pu observer des rigolades, des blagues. Les images étant pleines de détails et de références : père Noël, King Kong, gens qui dansent, des élèves de CE2 peuvent se perdre dans leur imagination. Ce fut le cas d'un élève particulièrement, qui a détourné le groupe de son activité principale.

Il est nécessaire de relever que cette activité n'a pas mené les groupes à des discussions procédurales : la consigne était assez explicite (relever les indices d'une image pour mieux comprendre les émotions des personnages) et les élèves étaient familiers des personnages et de leur état mental au fil de l'histoire.

Tous les groupes ont été actifs. Même si on ne peut pas vérifier par cette grille la participation de chaque élève au groupe, on peut estimer que tous les élèves ont profité des discussions amenées par les images.

Après ce travail de groupe, une mise en commun collective a été effectuée. Chaque groupe de 4 a pu désigner un rapporteur qui a amené une observation à la classe entière. Tous les élèves pouvaient réagir pour compléter ou réfuter, en

argumentant.



A la fin de la séance, les élèves ont pu évaluer le fonctionnement de leur groupe. On peut déjà observer que les toiles d'araignées sont très différentes les unes des autres. Cela signifie que le travail de groupe s'est déroulé de façon différente pour chacun. L'outil est donc pertinent puisqu'il va me permettre d'avoir différents ressentis et d'adapter au mieux les prochains travaux de groupe.

La plupart des groupes se sont bien entendus et écoutés. Les notes renseignées pour « bonne entente » oscillent entre 4 et 5. Le climat de classe étant très bon, cela ne m'étonne pas. La réalisation de la consigne obtient des notes plus mitigées. On relève 3 groupes qui ont donné un 5. 2 groupes ont donné un 4 et 2 autres groupes ont donné un 3. Les groupes qui ont donné un 3, soit la moins bonne note de la classe, sont les deux groupes pour lesquels j'ai relevé des discussions hors propos. Cela renseigne que les élèves sont assez lucides et objectifs sur le travail mené.

La participation de tous oscille aussi entre 3 et 5. Cela permet de compléter l'observation faite plus haut, selon laquelle tous les élèves semblaient actifs. Il s'avère que dans certains groupes, des élèves sont plus bavards que d'autres et les compétences sociales en jeu dans le travail de groupe restent à travailler. Ce n'est pas étonnant en période 3, d'autant plus que ce travail sur les images est assez nouveau et mobilisant pour les élèves. Ils peuvent parfois être difficiles à canaliser.

L'item « confrontation des idées » est le plus intéressant. On peut voir que les groupes estiment avoir assez confronté les idées. Globalement, ce paramètre reçoit la même note que l'item « participation de tous ». Peut-être les élèves estiment-ils que si tout le monde n'a pas participé, les idées de chacun n'ont pas pu être éprouvées.

Quant à la gestion du temps, les groupes estiment globalement ne pas avoir eu assez de temps pour réaliser le travail demandé. Les moins bonnes notes sont données par les groupes composés d'un élève estimé « lent » par ma binôme et moi.

Dans l'ensemble, je retire de cette observation qu'il pourrait être intéressant, dans ce cas de figure, de compléter l'auto-évaluation du groupe par une auto-évaluation individuelle de la part de chaque membre. Cela pourrait révéler des divergences entre les membres d'un même groupe, et permettre de mieux cibler le travail qui reste à effectuer pour et avec chaque élève.

4) Conclusion

Il n'y a pas de recette miracle pour mettre en œuvre le travail de groupe dans une classe. Toutefois, il existe des éléments d'organisation que l'enseignant ne peut pas ignorer s'il vise les apprentissages et la progression de tous ses élèves. Deux principes clefs : l'hétérogénéité des groupes pour favoriser l'émergence de conflits socio-cognitifs, dans le but d'un apprentissage et le développement des compétences sociales (prendre la parole dans un groupe, exposer son point de vue, écouter les autres...) nécessaires pour le bon fonctionnement du travail de groupe.

Au regard de mes lectures et de ce travail d'écriture, j'ai pu distinguer le travail de groupe et le travail en groupe. Les théories développées dans les différentes recherches m'ont amenée à expérimenter plusieurs pistes pour faire en sorte que les élèves développent leurs apprentissages disciplinaires mais aussi sociaux. Cela passe à la fois par la posture enseignante mais aussi par la constitution des groupes, les situations proposées aux élèves et les supports qui leur sont offerts.

La question de l'évaluation reste à soulever. Les outils de Sylvain Connac permettent aux élèves et à l'enseignant d'avoir un retour subjectif sur le déroulement de la séance et sur la façon dont fonctionne le groupe. La fréquence de l'évaluation est à définir pour qu'elle ne devienne pas routinière et qu'elle puisse être un réel indicateur du processus d'apprentissage des élèves.

Bibliographie

- Connac Sylvain, conférence Organiser la coopération entre élèves pour prendre en compte leur diversité <https://www.canope-ara.fr/podcast/conference-organiser-la-cooperation-entre-eleves-pour-prendre-en-compte-leur-diversite-conference>
- Connac Sylvain fiche 1 – la coopération entre élèves <https://www.canope-ara.fr/podcast/pdfs/connac-organiser-la-cooperation-entre-eleves-fiche-1-travail-en-groupe.pdf>
- Olry-Louis I. (2011), Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), Interactions dans le groupe et apprentissages. Nanterre: Presses universitaires de Paris Ouest
- Meirieu, P., (1984), Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe?
- Métayer O. et Boulais P., Travail en groupe, mode d'emploi, dans Les petits cahiers, n°12, décembre 2020
- Reverdy Catherine (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>
- Vygotsky L., (1985), Pensées et langage

5 mots clés : cycle 2 – travail de groupe – littérature – hétérogénéité - progrès

Résumé en Français :

Cet écrit rend compte du travail mené autour du travail de groupe comme levier de gestion de l'hétérogénéité dans une classe de CE2. Avec l'appui de la recherche et notamment des écrits de Sylvain Connac et Philippe Meirieu, cet écrit fait état des éléments qu'un professeur des écoles ne peut pas ignorer s'il vise les apprentissages et la progression de tous ses élèves. Les situations pédagogiques proposées sont liées à la compréhension de textes littéraires mais les principes du travail de groupe peuvent être transposés dans d'autres disciplines.

Résumé en Anglais :

This document accounts for an experiment lead around teamwork, with eight years old pupils. The goal was to study how is teamwork a way to manage the differences in the pupils' levels. Based on scientific research, it describes what teachers can't ignore if they want their pupils to learn as efficiently as possible. The teaching situations described are about reading comprehension, but the principles of teamwork can be transposed to other fields of study as well.

