

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Le travail de groupe à l'école primaire : pratiques enseignantes et enjeux

Formation préscolaire et primaire

Mémoire de bachelor de Joanne Chatton
Sous la direction de Jean-Claude Zumwald
La Chaux-de-Fonds, mars 2013

Remerciements

A Monsieur Jean-Claude Zumwald, mon directeur de mémoire.

Aux huit enseignants qui ont répondu à mes questions.

Résumé

Mon mémoire traite des enjeux des travaux de groupe et des différentes pratiques enseignantes. Mes lectures montrent que le travail de groupe existe depuis le XX^{ème} siècle et qu'il s'est mis en place dans nos classes au fil des années. D'après les livres lus, le travail de groupe doit être bien organisé et le **rôle de l'enseignant** est très important lors de ces travaux. J'ai interviewé plusieurs enseignants qui m'ont confirmé ces propos et qui ont diverses pratiques du travail de groupe. On constate que malgré cette diversité, tous sont d'accord pour dire que le travail coopératif avantage tous les élèves du point de vue social et permet aux élèves en difficulté scolairement de mieux comprendre par l'**explication d'un pair**. La variation de la **formation des groupes** ainsi que de l'organisation du travail permet aux élèves de développer des compétences sociales nécessaires à leur vie future. D'après les enseignants interrogés, le travail de groupe est indispensable en classe et peut se faire lors de chaque discipline. Les **objectifs sociaux** que l'on vise sont dans la **transdisciplinarité** et peuvent se travailler à tout moment. L'évaluation est toutefois difficile pour ce qui est des apprentissages, mais il est toutefois important de faire une mise en commun suite à un travail de groupe.

Cinq mots clés :

- Rôle de l'enseignant
- Explication d'un pair
- Formation des groupes
- Objectifs sociaux
- Transdisciplinarité

Table des matières

1	INTRODUCTION	6
2	CADRE THEORIQUE.....	7
2.1	TRAVAIL DE GROUPE : EVOLUTION ET ORIGINES.....	7
2.2	TRAVAIL DE GROUPE : DEFINITIONS ET ENJEUX.....	9
2.2.1	<i>Le rôle de l'enseignant.....</i>	<i>13</i>
2.2.2	<i>Les différents profils d'apprentissage</i>	<i>14</i>
2.2.3	<i>Les rôles attribués aux élèves</i>	<i>15</i>
2.2.4	<i>La formation des groupes</i>	<i>16</i>
2.2.5	<i>Favoriser le travail de groupe</i>	<i>18</i>
2.2.6	<i>L'évaluation du travail de groupe</i>	<i>19</i>
2.2.7	<i>La mise en commun</i>	<i>21</i>
2.2.8	<i>La pratique du travail de groupe</i>	<i>21</i>
2.3	DEVELOPPEMENT SOCIAL DE L'ENFANT	22
2.4	PLAN D'ETUDES ROMAND ET TRAVAIL DE GROUPE.....	25
3	PROBLEMATIQUE	26
4	OBJECTIFS.....	27
5	METHODOLOGIE	28
5.1	METHODE DE RECUEIL DE DONNEES	28
5.2	LES PERSONNES INTERVIEWEES.....	29
6	RESULTATS	30
6.1	SYNTHESE GENERALE.....	30
6.2	ANALYSE DETAILLEE	44
6.2.1	<i>La pratique du travail de groupe (Q1, 2, 3, 4, 5).....</i>	<i>44</i>
6.2.2	<i>La formation des groupes (Q6, 7, 8).....</i>	<i>46</i>
6.2.3	<i>Les disciplines les plus propices (Q9)</i>	<i>47</i>
6.2.4	<i>Les objectifs et compétences visés (Q10, 11, 12, 13, 14).....</i>	<i>48</i>
6.2.5	<i>L'apport social dans la classe (Q15, 16)</i>	<i>49</i>

6.2.6	<i>La mise en place du travail de groupe, l'organisation des groupes et les mises en commun (Q17, 18)</i>	50
6.2.7	<i>Le rôle de l'enseignant lors des travaux de groupe (Q19)</i>	51
6.2.8	<i>L'accueil des travaux de groupe par les élèves selon l'avis des enseignants (Q20)</i>	52
6.2.9	<i>L'évaluation du travail de groupe (Q21, 22, 23, 24)</i>	52
7	CONCLUSION ET PERSPECTIVES	53
8	REFERENCES	58
8.1	BIBLIOGRAPHIE.....	58
8.2	FILMOGRAPHIE	59
9	ANNEXES	60
9.1	GUIDE D'ENTRETIEN.....	60
9.2	ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS	64
9.2.1	<i>Entretien 1 – Enseignante de 4-5H</i>	64
9.2.2	<i>Entretien 2 – Enseignante de 4-5H</i>	69
9.2.3	<i>Entretien 4 – Enseignante de 4-5H</i>	74
9.2.4	<i>Entretien 8 – Enseignant de 4-5H</i>	79

1 Introduction

Mon mémoire traite des différents aspects du travail de groupe selon les pratiques enseignantes. J'ai souhaité faire des recherches sur la façon dont les travaux de groupe sont mis en place par les enseignants et quels bénéfices ces derniers pensent en retirer. Je me suis intéressée au travail de groupe du point de vue de la socialisation et du développement des compétences scolaires de l'enfant.

Lors de ma scolarité, je me souviens avoir toujours beaucoup apprécié les travaux de groupe et l'ambiance qui s'en dégageait. Je me demande toutefois si les objectifs prévus par les enseignants étaient toujours atteints et si ces travaux étaient bénéfiques du point de vue des apprentissages personnels.

En tant que future enseignante, je me demande de quelle manière j'appliquerai cette pédagogie coopérative. Je souhaite avoir des clés pour faire au mieux et rendre le travail de groupe bénéfique du point de vue des compétences scolaires et sociales.

Etant donné que j'ai choisi de me spécialiser pour le premier cycle, je souhaitais d'abord me concentrer sur les petits degrés, mais mon travail parlera plutôt de manière générale du travail de groupe. Des précisions seront faites en fonction des données recueillies.

Mes expériences de stage ainsi que mon expérience personnelle m'ont permis de réfléchir à l'idée que je me faisais des travaux de groupe. Je me suis donc questionnée, en tant qu'étudiante, puis ensuite, en tant que future enseignante. Et j'ai remarqué que je ne me faisais pas la même représentation des travaux de groupe lorsque j'y participais ou lorsque j'en animais avec mes élèves en stage. En effet, lors de ma scolarité, j'ai toujours beaucoup apprécié les travaux de groupe car cela m'amusait beaucoup. J'avais du plaisir à travailler avec mes camarades car cela nous permettait de nous relâcher un peu et finalement, je pense, de se cacher un peu derrière l'entité « groupe ». Je crois toutefois que ces travaux m'ont beaucoup apporté d'un point de vue de la socialisation car je me souviens que c'est souvent à ce moment-là que l'on peut créer des liens avec d'autres enfants que l'on ne connaît pas forcément très bien. Mais est-ce que cela nous apportait réellement un savoir supplémentaire ? Avions-nous appris quelque chose ? Nos compétences scolaires s'en trouvaient-elles augmentées ? Les objectifs prévus par l'enseignant étaient-ils atteints ?

Je me suis aussi rendu compte que je n'agissais pas de la même manière lors de travaux de groupe entre amis ou avec des personnes que je connaissais moins bien. J'ai aussi pu le constater en stage, lorsque je demandais aux enfants de travailler en groupe. J'ai remarqué que ceux-ci ne travaillaient pas forcément de la même manière s'ils étaient avec

des amis ou pas. En effet, on peut se sentir plus à l'aise avec certaines personnes qu'avec d'autres et ainsi plus oser donner son avis. Ma toute première question concerne la composition des groupes : De quelle manière faut-il créer des groupes pour que tous les élèves en bénéficient ?

Pour répondre à cette question, j'ai choisi de me baser sur plusieurs lectures qui m'ont déjà fait comprendre que les groupes peuvent se constituer de diverses manières et que cela peut avoir une influence sur le comportement des enfants au sein du groupe. J'ai aussi constaté qu'il y a divers profils d'enfants et que chacun a une façon de fonctionner bien différente. Tout cela m'a amené à réfléchir plus longuement à ma conception des travaux de groupe.

2 Cadre théorique

Afin d'être au clair avec le thème de recherche que je souhaite aborder, j'ai commencé par me concentrer sur certains thèmes précis pour être plus à l'aise lors de l'établissement de ma méthode de recueil de données. J'ai donc choisi de travailler tout d'abord autour de ces différents thèmes et concepts : Le travail de groupe, le développement social de l'enfant et les prescriptions du PER en lien avec le travail coopératif.

2.1 Travail de groupe : évolution et origines

Baudrit (2005) raconte l'évolution et les origines de l'apprentissage coopératif mis en place au fil des années partout dans le monde. D'après ses recherches, l'idée de l'apprentissage coopératif vient de beaucoup de pédagogues qui ont commencé à parler de leurs idées dès le XXème siècle. Ils viennent tous d'horizons différents et ont tous des conceptions très variées de cette forme d'apprentissage. Roger Cousinet, au début du XXème siècle, a par exemple proposé de mettre les enfants en petits groupes afin de les associer dans le travail. Il a donc commencé à pratiquer, sans le savoir, ce qu'on appellera plus tard l'apprentissage coopératif.

Le pédagogue français Célestin Freinet a mis en place une pédagogie coopérative qui pousse les enfants à vivre et travailler ensemble. Il était très sensible aux idées de solidarité et d'entraide suite à la guerre de 1914-1918. Il a cherché alors des manières de faire travailler les élèves ensemble et a organisé également un réseau de correspondances entre différentes écoles françaises. Il a développé ensuite l'imprimerie qui a permis aux élèves par la suite de créer un journal de classe. Pour Freinet, l'important c'était de permettre aux enfants de trouver les ressources nécessaires aux échanges. L'école Freinet, à la fin de l'année 1935, permet alors de structurer la pédagogie coopérative. Il y accueille des enfants de la banlieue

parisienne ou encore des réfugiés espagnols. Il développe le plan de travail qui combinera des activités individuelles et des activités de groupe autour d'un objectif précis (Connac, 2009).

Outre-Atlantique, Dewey (1927) est l'un des premiers à penser que les élèves doivent être amenés à coopérer. Il cherchait à promouvoir le travail des élèves ensemble, le développement de leur intérêt personnel pour les relations sociales et le partage des idées.

Du côté soviétique, le pédagogue Makarenko a également des conceptions semblables sur l'éducation. Il dirigeait la Colonie Gorki en Ukraine et faisait travailler ces jeunes abandonnés ou délinquants collectivement. Il trouvait la pédagogie occidentale trop individuelle.

En Suisse, c'est Adolphe Ferrière (1946) qui, à la même période, s'intéresse au travail coopératif à l'école. Il pense que l'entraide et la coopération permettent de former des « citoyens pour la nation ». Le psychologue Jean Piaget est également l'un des grands adeptes de la pédagogie coopérative. Il pense notamment que l'autorité du maître peut dispenser l'élève de réflexion car il sait que l'enseignant a raison. Par contre, en groupe, l'enfant sera amené à justifier sa pensée et à argumenter. Piaget préfère donc des pédagogies actives afin que les élèves apprennent ensemble et s'habituent à entendre des points de vue différents des leurs. D'après lui, la coopération peut être un facteur important du progrès intellectuel. Il pense également que les enfants doivent être « égaux » pour pouvoir coopérer. Leurs relations doivent être symétriques, contrairement aux relations asymétriques entre enseignants et enfants.

On constate que c'est dès le XX^{ème} siècle que ces idées d'apprentissage coopératif se mettent en place et évolueront petit à petit. Toutefois, au XIX^{ème} siècle déjà, Pestalozzi préconisait « l'enseignement mutuel » à l'Institut d'Yverdon qu'il a fondé car, selon lui, cela permet à l'enfant de faire évoluer sa pensée pour qu'elle soit moins égocentrique. L'enfant se développe intellectuellement en affirmant son opinion et en écoutant celle des autres. Il apprend que son point de vue n'est pas absolu. Il développe ainsi « l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion discursive » (Baudrit, 2005, p. 14).

En Amérique, malgré les idées de Dewey dans les années vingt, on commence à parler d'apprentissage coopératif dans les années 1960-70 seulement. Auparavant, il semblerait que les préoccupations de la société américaine étaient ailleurs.

Dans les années 1980, Johnson & Johnson pensent qu'un élève n'atteindra ses objectifs d'apprentissage que si les autres membres du groupe atteignent les leurs. Il faut donc qu'il y ait une réalisation collective. Ce mode de fonctionnement s'appelle l'interdépendance. D'après eux, les groupes doivent être hétérogènes (sexe, origines culturelles, niveau scolaire) pour favoriser les interactions et dynamiser les échanges. En

1990, Johnson & Johnson définissent l'apprentissage coopératif comme un « travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun » (Baudrit, 2005, p. 5). Le psychologue américain Allport (cité par Baudrit, 2005) a constaté un « effet facilitateur du groupe sur les personnes constituant celui-ci, lorsqu'elles sont confrontées à certaines épreuves. Elles progressent plus que d'autres mises en situation de travail individuel » (Baudrit, 2005, p. 6). « Avec la coopération, les enseignants disposaient d'un levier d'éducation nouvelle permettant aux apprentissages de ne plus être construits simplement à partir de manuels scolaires mais sur de réelles observations, de réelles expériences » (Connac, 2009, p. 29)

2.2 Travail de groupe : définitions et enjeux

J. Natanson, D. Natanson & I. Andriot (2008) définissent le travail de groupe comme étant une pédagogie active dont le groupe classe se trouve divisé en groupes restreints dans le but d'apprendre. Il faut pour cela préciser les objectifs et les méthodes de travail. « Les pédagogies actives, sous diverses formes, se centrent sur l'activité de l'élève dans l'apprentissage, en fonction de laquelle l'enseignement doit être organisé. C'est la justification de la pédagogie de groupe » (J. Natanson *et al.*, 2008, p. 15). Cela signifie que l'enseignant doit permettre aux enfants de travailler ensemble, mais que ce sont bien les élèves qui sont actifs et qui réfléchissent ensemble à des solutions. « Le mot groupe désigne un ensemble de personnes ayant un objectif commun » (J. Natanson *et al.*, 2008, p. 16). On comprend bien par cette indication que les enfants devront s'associer et réfléchir ensemble, afin de trouver une solution commune grâce à leurs réflexions. C'est en échangeant leurs pensées et en effectuant des recherches qu'ils y parviendront. « Une équipe est parfaitement capable de fonctionner seule pour autant que chaque élève soit amené à se sentir responsable de sa réussite comme de celle des autres » (Rouiller, Lehraus & Louis, 1999, film). Pour que le travail de groupe fonctionne bien, « les élèves doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit les petits groupes et pourquoi les habiletés de travail de groupe sont importantes » (Cohen, 1994, p. 41). Il est donc important que l'enseignant explique ce que signifie le travail de groupe et ce qu'il attend des élèves à ce moment-là. Afin de permettre aux élèves de se rendre compte de ce qu'est un travail de groupe, il peut aussi être utile de leur proposer une réflexion collective sur le sens du travail de groupe (Bonnichon & Martina, 2008). Ainsi, les élèves peuvent mieux comprendre les enjeux et les objectifs à atteindre.

Lors de travaux de groupe, les élèves peuvent alors « faire l'expérience du travail en commun, de la coopération et de l'échange » (J. Natanson *et al.*, 2008, p. 16), ce qui est très important de nos jours. L'enfant doit apprendre dès son plus jeune âge à agir de façon autonome et à prendre des responsabilités. Ces compétences peuvent s'acquérir plus facilement lorsque l'enfant est actif, ce qui est justement l'une des caractéristiques des

travaux de groupe. Il apprendra également à structurer sa pensée en exposant à ses camarades ce qu'il a appris. L'enfant doit réussir à « se décentrer » lorsqu'il parle devant ses camarades. Cela signifie qu'il va tenter de valider ce qu'il avance devant ses camarades en se demandant si ce qu'il dit est convaincant. Il doit être capable d'argumenter ce qu'il dit et, de ce fait, être convaincu de ce qu'il avance. Cela lui permet justement de se poser des questions et de vérifier ce qu'il dit. Certains élèves changeront tout à coup d'idée car ils ne seront plus convaincus de ce qu'ils avancent, alors que d'autres prendront de l'assurance petit à petit (J. Natanson *et al.*, 2008). De cette manière, les élèves retiendront plus facilement les différents concepts à apprendre. Cohen (1994) affirme même que si l'on parle ensemble, on apprendra plus vite que si l'on lit un livre ou que l'on écoute un cours. Dans un groupe, « l'interaction peut également être non-verbale : montrer du doigt, indiquer comment faire, acquiescer, froncer les sourcils ou sourire » (Cohen, 1994, p. 3). Cela montre que les enfants apprendront également à décoder les gestes et mimiques de leurs camarades et à comprendre plus facilement l'avis de chacun. « Les élèves doivent apprendre à être conscients des besoins des autres membres du groupe et prendre la responsabilité de les aider, afin que tous obtiennent un meilleur produit de groupe » (Cohen, 1994, p. 42). En travaillant ensemble, ils développent « la capacité à émettre un message clair pour autrui, c'est-à-dire décodable pour autrui et adapté aux caractéristiques d'autrui » (Cartron & Winnykamen, 1999, p. 67).

Voici un tableau tiré du livre « Le travail de groupe » de Cohen (1994) qui montre les différents comportements que doit avoir un élève au sein d'un groupe :

Centres d'apprentissage	Groupes de discussion
Poser des questions.	Demander aux autres leur opinion.
Ecouter.	Ecouter.
Aider les autres.	Réfléchir à ce qui a été dit.
Aider les élèves à exprimer leurs propres idées.	Etre concis.
Montrer aux autres comment faire les choses.	Expliquer ses idées.
Expliquer en disant comment et pourquoi.	Permettre à chacun de contribuer.
Chercher à savoir ce que pensent les autres.	Exprimer clairement ses idées.
Prendre une décision personnelle.	Vérifier si le groupe est prêt à prendre une décision.

Ces diverses habiletés paraissent essentielles et il est important de pouvoir en parler avec les élèves et de leur faire prendre conscience de chacune de ces compétences. On peut y réfléchir lors de chaque travail de groupe et voir comment les élèves évoluent. S'ils ont conscience de ces différentes habiletés à mettre en place, ils y parviendront plus facilement et le feront alors naturellement.

Le travail de groupe permet aussi un rapprochement entre les enfants qui pourront « découvrir et expérimenter les aspects essentiels du vivre-ensemble, qui est une des bases de la vie en société » (J. Natanson *et al.*, 2008, p. 20). De plus, « les groupes de coopération sont particulièrement bénéfiques pour développer les relations interethniques harmonieuses » (Cohen, 1994, p. 18). Les élèves apprennent alors à communiquer en s'exprimant, en écoutant et en portant attention à autrui. Au fil du temps, ils vont développer des compétences sociales nécessaires à des échanges de qualité (Rouiller Barbey & Lehraus, 2003). « Une responsabilisation répétée des élèves les conduit à se préoccuper de l'apprentissage de leurs coéquipiers » (Rouiller *et al.*, 1999, film). Comme le fait remarquer Cohen (1994), ce qui est intéressant dans le travail de groupe c'est que les élèves ont « besoin les uns des autres pour compléter la tâche » (p. 2). Les enfants apprennent également à reformuler les discours de leurs camarades pour mieux les comprendre. La rivalité qu'il pourrait y avoir peut alors se transformer en coopération. « La solidarité devient un atout pour la réussite de chacun » (J. Natanson *et al.*, 2008, p. 4). Cette pédagogie coopérative « vise l'apprentissage, mais aussi le développement de l'individu dans sa globalité » (Rouiller Barbey & Lehraus, 2003, p. 24). En effet, l'enfant développe aussi des habiletés sociales et apprendra, par exemple, à respecter le rythme de travail de l'autre. (Rouiller Barbey & Lehraus, 2003). « L'élève est amené à formuler ses intuitions, ses découvertes, son raisonnement et les autres lui demanderont souvent de clarifier, de justifier ce qu'il avance » (Pierret-Hannecart & Pierret, 2006, p. 60). On encourage donc vivement la communication en pratiquant la pédagogie coopérative. Le travail en petits groupes augmente le temps de parole de chaque élève. En effet, lorsque l'on travaille avec toute la classe, les élèves n'ont que très peu de temps de parole et certains ne prennent même jamais la parole. En travaillant en petits groupes, chacun pourra s'exprimer et développer ainsi son expression orale (Barlow, 1993). « La relation coopérative est plus symétrique qu'elle ne le paraît : alors que l'un bénéficie d'informations dont il avait besoin, l'autre est amené à remobiliser ses connaissances pour les rendre accessibles à celui qui le sollicite » (Connac, 2009, p. 53).

Cohen (1994), précise aussi que « le travail de groupe améliore les relations entre élèves en faisant croître la confiance et l'amitié » (p. 6). Il s'agit également d'une « technique efficace pour atteindre certains objectifs d'ordre intellectuel et social » (p. 6). Quant aux différends qui pourraient survenir lors de ces échanges, Cohen (1994) affirme que « le

désaccord et le conflit intellectuel peuvent également être une occasion d'apprentissage conceptuel pour les groupes » (p. 11).

Afin de permettre aux élèves de se rendre compte de diverses situations posant problème, on peut leur faire mimer des situations. Dans le livre de Cohen à la page 60 (1994), il est proposé aux élèves de mimer des situations telles que :

- Deux membres d'un groupe sont assis l'un à côté de l'autre et tiennent le livre de manière à ce que les autres ne puissent le voir.
- Des membres du groupe discutent activement pendant qu'un autre se retire.
- Un membre du groupe montre qu'il ne veut pas travailler avec une nouvelle arrivée.
- Pendant la présentation à la classe, une personne montre qu'elle ne veut pas être associée aux autres.

Cela permet aux élèves de se rendre compte des malaises qui peuvent survenir lors de travaux de groupe. Ainsi, ils y seront plus sensibles et feront attention à chaque situation qu'ils pourront rencontrer. Bien sûr, il n'est pas forcément nécessaire de faire mimer un grand nombre de situations, mais cela peut être une aide, si l'une d'entre elles se reproduit constamment.

Les travaux de groupe de courte durée (une séquence) font passer l'enfant par trois étapes citées par J. Natanson *et al.* : « Compréhension des consignes et de la mise en situation, période de tâtonnement et de déstabilisation indispensables, mise en commun et consolidation des acquis » (2008). On constate par ces indications que d'abord les élèves chercheront à comprendre ce qui leur est demandé, à réaliser la situation. Puis qu'ensuite ils essaieront, en discutant, de trouver une solution au problème, de trouver une manière de le résoudre, puis, ils trouveront par la suite une solution commune qui permettra à chacun, dans l'idéal, de consolider ses acquis et d'être au clair avec l'apprentissage. Mais il ne faut pas oublier que chaque enfant a sa propre méthode de travail et qu'ils devront réussir à trouver un chemin commun pour la résolution du problème. D'après Bonnichon et Martina (2008), les élèves n'ont pas tous la même forme d'intelligence, la même motivation, les mêmes pré-requis, les mêmes représentations, les mêmes valeurs ou la même culture. C'est là que se trouve toute la richesse de leur collaboration. Le but sera de développer peu à peu, grâce à l'enseignant, des valeurs communes qui vont souder le groupe. On décidera des règles de vie, des codes et des comportements à adopter lors des travaux de groupe. Giasson (2005), à la page 84 de son livre sur l'enseignement de la lecture, propose de donner ces règles aux enfants lors de travaux de groupe :

- Chaque membre doit faire un effort honnête pour réaliser la tâche.
- Chaque membre doit suivre les directives liées à la tâche.

- Si un membre n'est pas d'accord sur une réponse, il doit le dire et appuyer ses raisons sur le texte ou sur ses connaissances.
- Aucun membre ne doit dominer les autres ni se retirer de la discussion, à laquelle chacun est tenu de contribuer.
- Chaque membre doit faire preuve d'une attitude positive et encourageante envers les autres membres du groupe.

Toutes ces diverses règles peuvent être adaptées en fonction de l'âge des enfants et doivent impérativement être explicitées. On peut également décider d'autres règles avec les enfants.

Giasson (2005) parle également des bénéfices des travaux coopératifs dans le domaine de la lecture principalement. Elle nous apprend, par exemple, que « les recherches montrent que l'apprentissage coopératif donne des résultats supérieurs à ceux de l'apprentissage individuel sur les plans de la motivation, du développement social et du développement cognitif » (p. 82).

2.2.1 Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant lors de travaux de groupe sera d'animer les groupes et non plus de gérer le savoir. Il doit, avant toute chose, réfléchir à l'emplacement des groupes, au matériel dont les élèves auront besoin et à la manière dont le travail s'effectuera. (Pierret-Hannecart & Pierret, 2006). Il doit savoir quels objectifs les élèves sont supposés atteindre lors de ce travail. Il doit donner des règles claires dès le début et préciser quels seront les objectifs du travail, la durée du travail, l'organisation des groupes. Il précisera également quel sera son rôle lors du travail de groupe. Il sera une personne-ressource pour les enfants (Barlow, 1993). Il attend ensuite une participation active de chaque élève au travail en commun. Il sera toutefois là pour favoriser les échanges verbaux et veiller à ce que tout se passe bien dans chaque groupe. « L'enseignant doit rester le garant de la sécurité physique, morale, affective de ses élèves et créer une atmosphère qui rend l'apprentissage possible » (J. Natanson *et al.*, 2008, p. 71). Le fait que l'enseignant ne soit plus le seul à aider à apprendre peut être déstabilisant pour certains enfants. C'est en effet moins sécurisant et des enfants peuvent être angoissés. Certains élèves, au contraire, chercheront à dominer les autres. Ce sont en général ceux qui ont de la facilité qui tenteront de dominer le groupe. Des clans peuvent également se constituer et créer alors une mauvaise atmosphère de travail. L'enseignant doit veiller à la dynamique du groupe. Il peut intervenir dans chaque groupe pour voir comment le travail s'effectue et vérifier qu'aucun membre n'est exclu du groupe et que personne ne tente de trop imposer son point de vue aux autres (J. Natanson *et al.*, 2008). Il peut également poser des questions clés pour stimuler un groupe qui progresse peu

(Cohen, 1994). L'enseignant pourra ensuite évaluer le produit final. Son rôle est également de déléguer l'autorité et de « rendre les élèves responsables de parties spécifiques de leur travail » (Cohen, 1994, p. 2). L'enseignant ne doit pas se tenir trop à l'écart des groupes, mais ne doit toutefois pas être trop prêt non plus. Il doit être assez prêt pour entendre ce qui s'y passe sans devoir s'immiscer dans les groupes. En effet, il doit montrer aux élèves qu'il leur fait confiance et les laisser au maximum seuls. Il interviendra toutefois en cas de conflits difficiles à résoudre.

La manière de formuler une consigne sera également importante pour le travail de groupe. L'enseignant pourra ainsi orienter la forme des dynamiques interactives en formulant une consigne suscitant des confrontations de point de vue ou, au contraire, en donnant une consigne les atténuant (Liebmann & Lehraus, 2008). Les moments de confrontation (divergences de point de vue) sont essentiels pour la construction du savoir. « Les interventions des autres membres amènent l'élève à remettre en question ses conceptions, ses certitudes, à les questionner ; bref, à se décentrer » (Pierret-Hannecart & Pierret, 2006, p. 60). « Apprendre au sein d'un groupe multiplie les points de vue, les procédures de résolution de problèmes, les méthodes de travail » (Pierret-Hannecart & Pierret, 2006, p. 61).

2.2.2 Les différents profils d'apprentissage

Dans chaque groupe de travail se dessinent plusieurs portraits d'élèves que l'on peut reconnaître en les observant. Chacun peut d'ailleurs se reconnaître dans un de ces profils dressés par J. Natanson *et al.* en 2008.

Les « conviviaux » sont des élèves qui aiment les travaux de groupe et sont souvent leader. Ils souhaitent toutefois avoir leurs moments d'écriture individuelle, de réalisation solitaire. Les « individualistes » aiment travailler seuls et découvrir par eux-mêmes. Ils ont besoin de moments seuls lors de travaux de groupe.

Les « réflexifs » sont prudents et hésitants. Ils ont peur de se tromper et ne donnent pas leur avis tout de suite. Les « impulsifs » sont impatients et foncent tête baissée sans se soucier de l'erreur.

Les « productifs » doivent faire pour savoir faire. Ils ne passent pas beaucoup de temps à lire les consignes et commencent immédiatement la réalisation de la tâche. Les « consommateurs » apprennent en regardant. Ils sont observateurs et ne participent pas beaucoup au travail de groupe.

Les « économes » ne se donnent pas à fond et doivent être poussés à se donner un peu plus. Ils n'utilisent pas beaucoup leur énergie. Les « intensifs » sont, au contraire, à fond

dans la réalisation du travail demandé. Ils ont tendance à en faire trop et à avoir de la peine à déléguer.

Certains élèves sont aussi parfois « dépendants du champ » et accordent une grande importance à l'affectif, au vécu. Pour eux, il faut réussir à généraliser le problème pour qu'ils puissent travailler. Les « indépendants du champ » veulent aller à l'essentiel sans tenir compte du vécu et du contexte.

Les « visuels » se représentent le travail à partir d'images. Ils sont plus à l'aise pour travailler sous forme de schémas, d'affiches. Les « auditifs » ont une vision plus analytique et reformulent les consignes avec leurs propres mots. Ils sont plus à l'aise si le travail à restituer est sous forme d'exposé oral.

Tous ces différents profils peuvent se trouver dans les classes actuelles. Il est donc important d'observer et de repérer un peu comment agissent nos élèves pour mieux comprendre leur fonctionnement et mieux les aider dans leurs apprentissages. Ces profils ne sont cependant pas figés. Les élèves évoluent petit à petit et peuvent changer de profil au fil du temps. Il serait bien qu'au final tous les élèves se rapprochent quelque peu du profil des « conviviaux » et des « productifs ».

2.2.3 Les rôles attribués aux élèves

« Attribuer des rôles aux élèves aide le groupe à se structurer et est source d'apprentissage » (Pierret-Hannecart & Pierret, 2006, p. 67). Ainsi on peut donner un rôle à chaque enfant comme, par exemple, secrétaire, animateur, rapporteur, gardien du temps, modérateur, gardien de la parole, etc.

« On désigne un facilitateur pour s'assurer de la présence d'un leader dans le groupe. Il y a de nombreux avantages à utiliser des leaders » (Cohen, 1994, p. 89). Ce rôle de leader est naturel chez certains enfants qui cherchent toujours à prendre le travail en main. Il est bien d'apprendre à utiliser ces leaders de la bonne manière pour que cela n'entrave pas la participation des autres élèves. L'enseignant peut décider de donner le rôle de facilitateur à un élève qui justement n'a pas pour habitude d'être leader. C'est un conseil que nous donne Cohen (1994) :

Lorsque vous sélectionnez des élèves pour des positions de leadership, ne cherchez pas à les choisir sur la base de leurs « qualités de leadership ». Donnez à tous les élèves la chance de jouer le rôle de facilitateur à un moment ou à un autre (p. 97).

Ainsi, chaque enfant aura à un moment donné le pouvoir de diriger quelque peu le groupe. Cela permettra aux élèves leaders d'apprendre à laisser leur place et aux enfants plus timides à prendre plus de place dans le groupe. L'enseignant devra toutefois bien préciser

quel est le rôle donné à chaque élève afin que celui-ci sache clairement ce qu'il doit faire. Les autres élèves doivent également être au courant des rôles de chacun et savoir ce que chaque rôle signifie.

2.2.4 La formation des groupes

La composition des groupes se fait souvent par affinités car c'est la modalité qui est la plus souhaitée par les élèves. Cependant, dans certaines classes, des élèves peuvent se retrouver tout le temps exclus et former ainsi le « groupe des exclus ». Ce groupe aura alors de la peine à bien fonctionner et aura de grandes difficultés à atteindre les objectifs demandés. Toutefois, Reymond-Rivier (1966) précise que « le rendement scolaire, la collaboration au sein d'une équipe de jeu ou de travail seront infiniment meilleurs si chaque sujet se trouve entouré de compagnons avec lesquels il a des affinités » (p. 132). Mais, « le groupe peut aussi être fasciné par le vécu affectif : le plaisir d'être ensemble domine et l'apprentissage passe au second plan » (Pierret-Hannecart & Pierret, 2006, p. 61). Les élèves risquent alors de parler d'autre chose que de la tâche et ne voient plus l'objectif à atteindre (Barlow, 1993). Ces groupes autodéterminés risquent aussi de se constituer par niveaux, comme l'affirme Bonnichon et Martina (2008). Il faut donc être attentif à ces différents points si l'on permet aux enfants de choisir les groupes. Bonnichon et Martina pensent même que « dans une perspective professionnelle, une telle stratégie semble peu formatrice » (2008, p. 79).

Cohen (1994) donne comme conseil de chercher à « placer les individus à problèmes avec au moins une personne fiable » (p. 75). Elle précise que « les enfants hyperactifs devraient être placés avec un élève qui peut s'en occuper et les empêcher de déranger et de distraire les autres » (p. 75).

J. Natanson *et al.* (2008) proposent par exemple le sociogramme comme moyen de répartition des groupes. Chaque élève indique sur un papier avec qui il se sent à l'aise pour travailler et l'enseignant fait ensuite les groupes en fonction de cela. Les élèves ne sont, bien entendu, pas au courant de ce que notent leurs camarades. Cette solution a également été étudiée et testée par Reymond-Rivier (1966). Son étude démontre par exemple que les enfants le plus souvent choisis sont ceux incarnant le mieux les normes et les valeurs du groupe (dès 8-10 ans).

Les groupes constitués aléatoirement peuvent être un bon choix pour varier et permettre aux élèves d'apprendre à connaître chacun de leurs camarades. Toutefois, certains élèves qui ne s'entendent pas pourraient amener une mauvaise ambiance au sein du groupe et l'antipathie risquerait de provoquer des blocages nuisibles à l'avancée du travail (Barlow, 1993). Afin que cela n'arrive pas, il faut permettre aux enfants de faire connaissance et de se

trouver des points communs. Même s'il n'est pas facile d'accepter chacun de ses camarades, les élèves doivent apprendre à vivre avec des personnes avec qui ils ne s'entendent pas forcément toujours bien. C'est également un bon apprentissage pour leur avenir.

On peut aussi constituer des groupes de besoin en fonction du niveau des élèves. Par exemple, on pourra demander à des élèves ayant bien compris un thème de travailler avec quelques élèves qui n'ont pas bien compris pour qu'ils puissent apprendre grâce à leurs camarades.

Les groupes de niveau permettent de stimuler les élèves et de différencier le travail d'un groupe à un autre afin que chaque élève avance à son rythme. Il faut toutefois faire attention aux groupes de niveau car les élèves peuvent vite se sentir stéréotypés. « Le risque est d'enfermer l'élève en lui collant une « étiquette » à partir d'une approche globalisante de ses performances dans la discipline » (Bonnichon & Martina, 2008, p. 80). Giasson (2005) pense qu'il faut constituer des groupes hétérogènes car « ils obtiennent de meilleurs résultats que les groupes homogènes du fait que les élèves forts ne perdent rien à travailler avec des élèves faibles, et que les élèves plus faibles gagnent à collaborer avec des élèves plus avancés » (p. 83). Elle précise toutefois qu'il ne doit pas y avoir un trop grand écart entre les niveaux afin que les élèves plus doués ne s'ennuient pas, mais que cet écart doit tout de même être assez marqué afin que les élèves ne soient pas en compétition.

Le tutorat d'un élève en difficulté par un élève plus doué peut être une bonne solution pour favoriser l'apprentissage de l'élève en difficulté.

L'élève « tuteur » est souvent encore « novice », il vient de maîtriser l'apprentissage ; ainsi, il est souvent plus à même de décrire comment construire le savoir et il peut plus facilement percevoir ce qui pose problème à son partenaire (Pierret-Hannecart & Pierret, 2006, p. 61).

Le tutorat est toutefois une forme particulière de travail de groupe car elle demande qu'un élève prenne en quelque sorte la place de l'enseignant pour aider l'un de ses pairs, contrairement aux travaux de groupe où chaque élève apprend et développe des compétences. Le tutorat est intéressant car il permet aussi de développer les compétences sociales de l'élève « tuteur » notamment. Mais ce genre de travail coopératif est toutefois différent car il ne permet pas forcément de développer les connaissances et les compétences scolaires de tous les élèves.

Si les élèves n'ont pas l'habitude de travailler en groupe, il sera préférable de commencer par travailler en binômes afin qu'ils apprennent à discuter, à donner leur avis. L'enseignant doit alors poser une question qui suscite un désaccord afin que les élèves apprennent à argumenter. Pour que le travail de groupe soit intéressant, il faut qu'il y ait un réel enjeu et qu'il demande réflexion. Il ne doit donc pas être trop simple. L'enseignant peut

alors faire des relances s'il voit que les élèves sont perdus ou démotivés. Il va également les questionner et les faire réfléchir sur leurs résultats. « Les remises en question favorisent la poursuite de l'activité des élèves » (Rouiller *et al.*, 1999, film). D'après Cohen (1994), « les intuitions et les suggestions de chacun contribuent au succès du duo » (p. 13). L'enseignant doit également faire attention au leadership, c'est-à-dire, vérifier qu'aucun élève ne s'impose au reste du groupe. Ceci arrive fréquemment car « s'imposer est le moyen d'éviter que l'autre ne s'impose à moi » (J. Natanson *et al.*, 2008, p. 75). Il y a parfois deux leaders dans un groupe et il y a le risque que ceux-ci soient d'avis différents. Cela peut créer des conflits et ne plus permettre aux autres élèves de donner leur avis. De plus, « les petits groupes de travail ont tendance à développer des hiérarchies dans lesquelles certains membres sont plus actifs et plus influents que d'autres » (Cohen, 1994, p. 27). En effet, cela dépend parfois du statut social attribué à chaque élève et reconnu par les autres. Il faut donc veiller à cela, car dans un groupe, « chacun doit se sentir invité à s'exprimer, mais aussi à écouter les autres » (J. Natanson *et al.*, 2008, p. 76). Il sera alors bénéfique de modifier la constitution des groupes si l'on constate que les échanges ne sont plus possibles au sein d'un groupe. Il faut également faire attention à ce qu'aucun élève ne tente d'affirmer sa supériorité sur l'autre (Liebmann & Lehraus, 2008).

« En changeant régulièrement la composition des groupes et en faisant la rotation des rôles, on réduira les problèmes de relations interpersonnelles et on évitera que les conflits ne deviennent chroniques » (Cohen, 1994, p. 112). Il est évident que plus l'on habituera les élèves à travailler avec chaque camarade, plus les élèves apprendront à se connaître et à savoir comment fonctionne chaque individu.

Quant au nombre d'élèves par groupe, il peut varier en fonction du but recherché. Toutefois, Cohen (1994) dit que « les groupes de plus de cinq élèves nuisent parfois à la participation à l'interaction » et que « un groupe de trois personnes seulement entraîne des problèmes particuliers. Il y a une forte tendance à la formation d'une coalition de deux des membres du groupe, ce qui amène le troisième à se sentir isolé et écarté » (p. 73).

2.2.5 Favoriser le travail de groupe

Avant tout travail de groupe, l'enseignant peut aussi mettre en place un conseil de classe, qui permettra aux enfants d'apprendre à s'exprimer et à donner leur avis face à leurs camarades (Pierret-Hannecart & Pierret, 2006).

L'enseignant peut aussi mettre en place des jeux pédagogiques. Il s'agit donc de faire jouer les élèves en groupe à un jeu de société avec des dés, des cartes, etc. Ces jeux peuvent permettre aux enfants de développer des stratégies et les faire réfléchir tout en s'amusant. Les élèves apprécient le jeu et s'impliquent réellement sans se rendre vraiment compte de

l'apprentissage. Pourtant, cela leur permet d'acquérir des connaissances. Le jeu pédagogique peut être bénéfique en classe si son objectif est de « faire passer une notion, de provoquer une mobilisation de compétences, de connaissances, d'attitudes » (J. Natanson *et al.*, 2008, p. 49).

2.2.6 L'évaluation du travail de groupe

« Le travail de groupe suppose la participation de tous pour permettre l'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences définies » (J. Natanson *et al.*, 2008, p. 76). « Chacun des membres doit se sentir engagé vis-à-vis de ses coéquipiers et percevoir sa contribution comme étant nécessaire pour réussir la tâche commune » (Pierret-Hannecart & Pierret, 2006, p. 63). D'après Cohen (1994), « certains individus dominant parfois complètement l'interaction du groupe. Pour obtenir les bénéfices de la coopération, il est essentiel de préparer les élèves à l'expérience » (p. 18). Et pour que chacun apprenne, il faudrait « favoriser la rotation des rôles, aussi bien durant la séance de travail que dans le compte rendu » (J. Natanson *et al.*, 2008, p. 77). Cela signifie que si le travail demandé contient différentes parties, il faut que chaque enfant puisse voir chaque partie du travail afin d'apprendre également ce que les autres ont fait. Chaque élève doit se sentir concerné par toutes les parties du travail. Ainsi, on peut évaluer le travail global et supposer que chaque élève a atteint les objectifs demandés. Pour évaluer un travail de groupe, on peut également demander aux élèves de faire une autoévaluation de leur travail et de la manière dont ils se sont organisés pour le travail de groupe.

L'autoévaluation se montre particulièrement pertinente et efficace quand il s'agit d'évaluer le travail de groupe. Cette évaluation peut porter sur la production du groupe ou sur ses attitudes. Elle peut être individuelle ou collective ou constituer un équilibre entre les deux (Bonnichon & Martina, 2008, p. 153).

Après chaque travail coopératif, il est indispensable de faire un bilan de l'apprentissage mais aussi du fonctionnement des équipes (Rouiller Barbey & Lehraus, 2003). C'est ce que préconise également Pasquier (2000). Il constate toutefois que les enseignants ont du mal à réellement faire coopérer les élèves et qu'ils souhaitent toujours les évaluer individuellement à la fin d'un travail collectif.

En effet, l'évaluation du travail de groupe n'est pas chose aisée pour la plupart des enseignants. Cohen (1994) affirme que « nombre d'enseignants confondent la nécessité de fournir aux élèves une rétroaction sur leur travail et la responsabilité de leur donner une note » (p. 79). On n'est donc pas obligé de noter tout travail. Le travail de groupe peut être un moyen d'accéder à d'autres connaissances, sans pour autant qu'elles soient immédiatement évaluées. « Il n'est pas toujours nécessaire de vérifier si les élèves ont saisi les idées

importantes après chacune des tâches du travail de groupe » (Cohen, 1994, p. 80). Car certains élèves ne saisissent pas les nouvelles notions en même temps que les autres et auront besoin de plus de temps pour pouvoir progresser.

Ce qu'il est important d'évaluer, c'est la façon dont le groupe a travaillé. On peut « fournir au groupe une rétroaction, qui doit toujours être honnête et claire, et qui doit préciser ce que le groupe a bien fait et ce qu'il pourrait améliorer » (p. 81). L'enseignant ne doit pas forcément donner une rétroaction immédiatement après la présentation d'un travail. Il peut aussi le faire au début du cours suivant. Cohen dit également que l'on peut demander plus d'explications à un groupe afin de voir ce qu'ils ont appris. Cela aura pour but de renforcer leurs apprentissages déjà acquis. On peut aussi demander aux élèves d'évaluer leurs productions :

Si les critères d'évaluation sont clairs, les élèves peuvent apprendre à évaluer eux-mêmes la production du groupe. Lorsque chaque équipe présente le résultat de son travail, on peut montrer aux élèves quels critères sont légitimes et comment faire des critiques constructives. Cette stratégie permet de fournir au groupe une rétroaction tout en donnant à la classe une leçon intellectuelle et sociale importante (Cohen, 1994, p. 82).

L'autoévaluation peut être un moyen pour les élèves d'exprimer ce qu'ils ont ressenti et la façon dont ils se perçoivent et dont ils travaillent.

On peut aussi établir une grille qui permettrait aux élèves de répondre individuellement aux différentes questions (Barlow, 1993). A la page 97, Barlow propose par exemple ce questionnaire à choix multiples pour l'autoévaluation du groupe :

Le groupe a réalisé... ce qui lui a été demandé	... complètement ... dans une large mesure ... pas totalement ... très incomplètement
Le groupe a su recueillir les avis de...	... tous ... la plupart ... quelques-uns ... un seul !
Les décisions ont été prises par...	... tous ... la plupart ... quelques-uns ... un seul !

Cohen précise aussi qu'il est mieux de fournir une rétroaction au groupe plutôt qu'une note collective car les élèves risquent de mettre de côté les élèves peu compétents pour la tâche et de demander aux élèves compétents de fournir la grande partie du travail. Cela ne sera donc pas très correct ni très coopératif. Donner une note individuelle ne peut pas se

justifier car l'enseignant ne pourra pas vérifier le travail fourni par chaque élève, d'autant plus que le but du travail en groupe est d'arriver ensemble à un résultat final. Le travail individuel n'importe que dans son ensemble, lorsqu'il sert la tâche commune. Connac (2009) est du même avis concernant l'évaluation. D'après lui, il n'est pas utile de noter un travail de groupe car les notes risqueraient de « créer un climat relationnel plus enclin à de la compétition qu'à de la coopération » (p. 110).

2.2.7 La mise en commun

Une mise en commun du travail de groupe est quelques fois indispensable. « La mise en commun est d'autant plus utile que l'apport des différentes équipes se révèle diversifié, voire complémentaire » (Barlow, 1993, p. 39). Mais il faut se demander, avant la mise en route du travail, si une mise en commun sera utile ou non. On doit également le spécifier aux élèves. Parfois, ce n'est pas nécessaire qu'une mise en commun ait lieu. C'est à l'enseignant de voir dans quels cas elle sera bénéfique pour l'ensemble de la classe. Elle peut également se faire sous diverses formes : écrite, gestuelle (mime, chorégraphie, etc.), théâtrale (sketch, dialogue, etc.), verbale, iconique (schéma, dessin, etc.) (Barlow, 1993). Cela peut être une bonne façon de varier et de ne pas laisser s'installer une routine dans laquelle les élèves risqueraient de s'ennuyer. Ce sera aussi à l'enseignant de diriger cette mise en commun et de décider qui prend la parole et quand. L'enseignant reprend alors le rôle de la personne qui gèrera le groupe-classe. Il validera ensuite les résultats obtenus par les élèves et pourra décider d'une éventuelle évaluation ou autoévaluation.

2.2.8 La pratique du travail de groupe

Pour Rouiller Barbey & Lehraus (2003), « la pédagogie coopérative est une pédagogie qui utilise les interactions entre élèves comme levier pour favoriser les apprentissages » (p. 24).

La pédagogie coopérative offre à l'enseignant un cadre organisateur qui lui permet de planifier des situations d'apprentissage basées sur les interactions entre pairs, d'intervenir pendant le travail d'équipe et de gérer la progression des élèves en animant, entre autres, des temps collectifs d'objectivation (Rouiller Barbey & Lehraus, 2003, p. 24).

On constate que la plupart des études menées sur les travaux de groupe sont positives et que les auteurs sont d'accord sur les bienfaits de cette pédagogie coopérative qui permettrait, par exemple, de développer des valeurs telles que la confiance, l'entraide, la solidarité. La classe se transforme en équipes d'apprenants interdépendants (Rouiller Barbey & Lehraus, 2003). Le travail de groupe permet aussi à l'enfant de développer « la prise en compte de l'autre, l'écoute, la prise de responsabilité et l'autonomie, la recherche et l'esprit

critique, la créativité » (Pierret-Hannecart & Pierret, 2006, p. 60). L'enfant développera donc des compétences scolaires et sociales. « Un élève plus réservé, peu sûr de lui osera plus facilement s'exprimer et formuler ce qu'il pense dans ce contexte que devant l'ensemble de la classe et le professeur » (Pierret-Hannecart & Pierret, 2006, p. 60).

Il ne faut pas oublier que « ni les enfants ni les adultes ne savent de prime abord comment travailler avec succès dans un groupe » (Cohen, 1994, p. 3). D'ailleurs, beaucoup d'adultes ne savent pas écouter les autres et veulent dominer toute discussion. Il est donc essentiel d'apprendre cela aux enfants (Cohen, 1994). D'après J. Natanson *et al.*, « on ne prépare pas suffisamment les jeunes à coopérer, à travailler en équipe, ce qui est de plus en plus nécessaire aujourd'hui ». Il est important de faire des travaux de groupe dans les classes car ils apportent énormément de par la « richesse des échanges et des productions réalisées par des élèves actifs et par la solidité des apprentissages, construits et non subis ». Ainsi, on permet à l'enfant une « construction de compétences essentielles pour la vie sociale et l'exercice de la citoyenneté » (2008, p. 101). Giasson (2005) confirme également que ces exercices de coopération sont bénéfiques pour les enfants :

On ne risque pas de se tromper en disant que les élèves qui sont actuellement dans nos classes vivront, en tant qu'adultes, dans un monde où la recherche de solutions aux problèmes se fera par le biais de la collaboration et de la coopération. Il est donc important que ces modes de fonctionnement fassent déjà partie de la vie à l'école (p. 75).

Il faut toutefois ne pas faire trop de travaux de groupe car les élèves ont également besoin de travailler individuellement. Barlow (1993) ajoute que « il ne faut jamais proposer aux élèves d'effectuer en groupe une activité qu'ils pourraient accomplir aussi bien sinon mieux isolément » (p. 30). Cela démontre que toute activité de groupe doit être réfléchie et consciencieusement préparée.

2.3 Développement social de l'enfant

D'après les recherches de Baudrit (2005) qui cite Doise & Mugny (1981), ceux-ci affirmeraient que l'enfant est capable de coopérer à partir de l'âge de 6-7 ans. Avant, il serait trop égocentrique pour profiter bénéfiquement d'une situation coopérative. C'est ce que nous apprenait déjà Reymond-Rivier en 1966 dans son livre qui explique le développement social de l'enfant.

« L'homme est un être social » (Reymond-Rivier, 1966, p. 11). L'être humain a en effet toujours cherché la compagnie de ses semblables pour vivre en groupe. L'homme a donc besoin de l'autre et ne peut pas vivre sans contact avec la société.

La première relation sociale que vit l'être humain est celle avec la mère ou son substitut. Cette relation lors des premières années de sa vie est indispensable et unique. Le nourrisson a besoin de sa maman. Dans le cas où cette relation n'a pas lieu, l'enfant risque de rencontrer des problèmes plus tard dans ses relations sociales et sentimentales. Déjà en 1966, Reymond-Rivier nous dit qu' « à notre époque où il est de plus en plus fréquent de voir la mère travailler au dehors, l'enfant tend à être mis beaucoup plus tôt en contact avec ses semblables que ce n'était le cas auparavant » (p. 17). Actuellement, cette tendance semble s'être confirmée et beaucoup d'enfants sont amenés très tôt à rencontrer d'autres enfants de leur âge dans les crèches ou autres structures spécialisées.

Dès son plus jeune âge, le jeune enfant apprend en imitant les adultes. Il apprend à vivre dans la société qui l'entoure et à connaître sa culture. Pour l'enfant de 2-3 ans, « l'autre » n'existe pas. Il a besoin de l'adulte mais n'a aucunement besoin de la présence d'autres enfants. Ce n'est que plus tard qu'il commence à « établir des échanges de plus en plus dirigés, conscients, formulés, articulés, avec un partenaire de mieux en mieux reconnu et individualisé » (Reymond-Rivier, 1966, p. 87).

Vers 3 ans, l'enfant connaît la période d'affirmation de soi et s'oppose à ses parents. Cette phase ressemble à celle que l'adolescent rencontrera par la suite. Reymond-Rivier précise que

C'est en se frottant à ses semblables qu'il acquerra peu à peu son indépendance et son autonomie, le sens de la réciprocité, de la solidarité, de la justice, de toutes ces qualités indispensables à la vie en groupe et à la coopération (1966, p. 105).

C'est pourquoi il est important que l'enfant soit confronté aux autres dès l'école infantine. Pour les petits, il est au départ difficile d'exister en tant que groupe. « Entre la deuxième et la septième année, nous verrons les enfants commencer à se rapprocher mais rester incapables encore de toute collaboration, au moins suivie, les uns avec les autres » (Reymond-Rivier, 1966, p. 106). Toutefois, dès 4 ans, les interactions entre enfants sont de plus en plus nombreuses. Mais si l'on croit parfois que les enfants jouent ensemble, en réalité, ils jouent l'un à côté de l'autre. Ils parlent également à haute voix, sans pour autant réellement vouloir communiquer avec l'autre. Le langage enfantin est plus individuel que social jusqu'à 6-7 ans. Mais dès l'école infantine, l'enfant prend conscience que l'autre existe et qu'il n'est pas tout seul. Cela le force « à prendre conscience de la personnalité des autres, à compter avec leurs intérêts, leurs désirs, leur volonté » (Reymond-Rivier, 1966, p. 110). D'après l'éducatrice et psychanalyste S. Isaacs, les enfants passeraient par trois phases à leur entrée à l'école : « Observation hostile des autres enfants, hostilité déclarée, attitude amicale » (Reymond-Rivier, 1966, p. 110). Ils commencent par considérer les autres comme

des intrus ou des rivaux. Leur première réaction sera alors plutôt agressive. Le jeune enfant a également la volonté « de s'affirmer, de dominer ses compagnons et d'accaparer l'attention de l'adulte » (Reymond-Rivier, 1966, p. 111). Des petits groupes de deux peuvent alors se constituer non pas par sympathie ou amitié mais par l'hostilité d'un autre enfant. C'est de cette manière que les premiers sentiments de solidarité naissent. Et petit à petit, les attitudes amicales prendront le dessus. Mais les enfants ne sont toutefois pas encore capables de collaborer.

Le jeune enfant est égocentrique car « il n'imagine pas qu'il puisse y avoir d'autres perspectives que la sienne, la considérant comme la seule possible et, par conséquent, celle de tout monde » (Reymond-Rivier, 1966, p. 114). Il lui est donc impossible de coopérer.

Il faut savoir aussi que le milieu dans lequel vit l'enfant aura une influence sur la rapidité de son évolution sociale. Par exemple, les enfants côtoyant des enfants plus âgés dans la cour de récréation ou dans leur famille se développeront plus rapidement socialement que ceux qui ne sont en relation qu'avec des enfants du même âge.

Dès 5-6 ans, certains enfants prennent une place de meneur et tentent de donner des ordres à leurs camarades et de les diriger pour leur propre plaisir. Ces fortes personnalités peuvent s'affirmer encore entre 7 et 10 ans et fortifier l'union d'un groupe. A cet âge-là, « le « langage égocentrique » fait place au « langage socialisé » qui, lui aussi, joue un rôle important dans le développement de la sociabilité » (De Casabianca, 1968, p. 28).

Ce n'est que vers 7-8 ans que les enfants peuvent réellement coopérer et être un groupe. On assiste alors à la naissance d'une société enfantine. « C'est dans la société de ses pairs que l'enfant se libérera de l'emprise de l'adulte » (Reymond-Rivier, 1966, p. 126). A cet âge-là, l'enfant développe sa pensée logique et est capable de raisonner. Il commence à avoir des notions de conservation et a conscience de la réversibilité. Cela influencera son comportement social et l'enfant deviendra plus ouvert aux autres. L'enfant pourra alors corriger ses représentations pour qu'elles deviennent objectives. Il arrivera à comparer son point de vue avec celui d'un camarade et cherchera à savoir, à comprendre. Ces enfants font alors des expériences pour « vérifier ». L'enfant peut donc coopérer et lier des liens plus forts et des relations durables avec autrui. Il peut ainsi réellement jouer « avec » ses camarades. De ceci naîtra toutefois la compétition qui aura des effets parfois négatifs sur les comportements des enfants (Reymond-Rivier, 1966).

« Savoir coopérer est une des principales formes de sociabilité » (De Casabianca, 1968, p. 158). L'apprentissage de cette coopération permettra donc à l'enfant d'avoir une place sociale agréable à vivre. Cette sociabilité peut parfois être entravée par des relations antérieures qui ont stimulé l'isolement, l'angoisse et la timidité, l'agressivité ou l'instabilité.

Cela peut être dû à des problèmes relationnels dès son plus jeune âge dans son milieu familial (De Casabianca, 1968).

Dès 8 ans, les garçons sont plus réticents à faire des groupes mixtes et préfèrent rester entre eux, tandis que les filles sont plus enclines à être avec des garçons. Il y a donc une « cohésion des groupes des garçons, qui contraste avec le manque d'unité de ceux des filles » (Reymond-Rivier, 1966, p. 165). On retrouvera plus l'esprit d'équipe chez les garçons que chez les filles.

Lors de l'adolescence, l'enfant passera encore par plusieurs étapes du développement social qui l'amèneront à devenir plus tard un jeune citoyen.

Reymond-Rivier conclut que « c'est au sein même du rapport avec autrui que se construit la personne » (1966, p. 291). C'est là que l'on constate donc l'importance de favoriser, dès le plus jeune âge, les échanges entre enfants afin que leur développement social puisse se faire de la manière la plus adéquate possible.

2.4 Plan d'études romand et travail de groupe

Le Plan d'études romand (PER) met en avant plusieurs objectifs qui doivent être atteints par les élèves du premier cycle. On trouve notamment la capacité à collaborer, à la page 7, qui signifie que l'élève doit, par exemple, être capable de :

- Echanger des points de vue ;
- Entendre et prendre en compte des divergences ;
- Elaborer ses opinions et ses choix ;
- Articuler et communiquer son point de vue ;
- Reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ;
- Confronter des points de vue et des façons de faire ;
- Participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix.

A la page 8, le PER donne également des objectifs dans le domaine de la communication :

- Choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires ;
- Explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune ;
- Formuler des questions ;
- Répondre à des questions à partir des informations recueillies ;
- Adopter une attitude réceptive ;
- Ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.

La capacité à développer des stratégies d'apprentissage, à la page 9, précise que l'élève doit :

- Faire des choix et opter pour une solution parmi un éventail de possibilités ;
- Développer son autonomie ;
- Justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments ;
- Reconsidérer son point de vue ;
- Emettre des hypothèses ;
- Générer, inventorier et choisir des pistes de solutions.

Afin de développer sa démarche réflexive, l'élève devra, selon la page 11 :

- Cerner la question, l'objet de la réflexion ;
- Explorer différentes opinions et points de vue ;
- Adopter une position ;
- Prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ;
- Comparer son opinion à celle des autres ;
- Reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres ;
- Explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants.

Dans les parties « Santé et bien-être », « Choix et projets personnels », « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » et « Interdépendances » le PER précise également que l'élève doit pouvoir « se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes en se reconnaissant comme membre d'un groupe et en prenant conscience de son rôle d'élève ». L'une des visées prioritaires pour l'élève sera notamment de « développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels » ainsi que de « prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne ».

Tous ces objectifs permettent de justifier le travail de groupe à l'école qui sera l'un des moyens pour l'acquisition de ces capacités. J'ai choisi quelques objectifs qui me paraissent concerner particulièrement les travaux de groupe, mais il en existe encore d'autres qui peuvent également se développer lors de travaux coopératifs en classe.

3 Problématique

Mes lectures m'ont tout d'abord amenée à plusieurs questions de recherche : quels sont les enjeux des travaux de groupe ? Qu'apportent-ils réellement ? Cela permet-il de créer des liens entre les élèves ? Ou au contraire, cela peut-il créer des tensions ou renforcer des problèmes ? Les travaux de groupe ne sont-ils pas un frein à l'apprentissage des élèves plus

doués ? Faut-il faire des groupes hétérogènes, homogènes ? Est-il préférable de mettre des enfants qui s'entendent bien ensemble, ou cela risque-t-il de les empêcher de travailler ?

Toutes ces différentes questions sont assez vastes et demandent des recherches bien spécifiques. J'ai donc choisi de me renseigner globalement sur les travaux de groupe afin de me faire une idée plus précise et de trouver une problématique qui me paraissait pertinente et intéressante à travailler.

Suite à diverses lectures d'ouvrages et d'articles, j'ai décidé de me concentrer sur l'apport positif qui peut ressortir des travaux de groupe et ainsi axer ma recherche sur les réels bénéfices de ceux-ci. J'ai déjà pu constater que les travaux de groupe sont supposés être bénéfiques et apporter beaucoup à l'enfant du point de vue de ses compétences personnelles et le PER donne beaucoup d'objectifs qui doivent être réalisés lors de travaux de groupe, tels que la communication et la collaboration.

Je souhaitais tout d'abord voir comment les enfants travaillent ensemble et comment se met en place l'organisation du travail dans un groupe composé d'enfants de 7-8 ans, mixte (filles et garçons) et hétérogène du point de vue des connaissances et compétences scolaires. Cependant, je ne pouvais pas effectuer ces observations car ma classe de stage n'était pas adéquate pour les travaux de groupe. J'ai donc réorienté mon travail en me plaçant du point de vue de l'enseignant. J'ai souhaité voir si, d'après les enseignants adeptes des travaux de groupe, tous les enfants en tirent profit et quelles compétences sont visées lors de la mise en place de tels travaux. Je me suis donc centrée sur les représentations des enseignants ainsi que sur leur pratique du travail de groupe afin de me faire une idée concrète et de me rendre compte de réalités du terrain. Ma problématique se résume en une question qui est : Comment les enseignants pratiquent-ils le travail de groupe en fin de cycle 1, de quelle manière le mettent-ils en place et dans quels buts ?

La suite de ma recherche sera donc de voir quelles sont les pratiques enseignantes et les bénéfices que ceux-ci en retirent.

4 Objectifs

Afin de faire une recherche qui ait du sens pour mon métier d'enseignante, j'ai établi divers objectifs qui découlent de la question de recherche susmentionnée et auxquels je souhaite répondre. Voici ces objectifs avec, entre parenthèses, les questions du questionnaire qui visent à y répondre (voir guide d'entretien sous le paragraphe 9.1) :

1. Déterminer si le travail de groupe est une pratique fréquente et quelles sont les variables qui peuvent le favoriser ou au contraire le défavoriser. (Q1-5)

2. Déterminer de quelle manière sont généralement formés les groupes et quelles sont les raisons de ces choix. Définir dans quels cas il est préférable de constituer des groupes de niveaux, des groupes par affinités ou des groupes aléatoires. (Q6-8)
3. Définir quelles sont les disciplines propices aux travaux de groupe et pour quelles raisons. (Q9)
4. Définir quels types d'objectifs sociaux ou scolaires peuvent être atteints et subsidiairement par quels types d'élèves. (Q10-14)
5. Expliciter l'influence que peuvent avoir ces travaux sur l'ambiance de classe et les relations entre enfants. (Q15-16)
6. Définir des manières d'organiser un travail de groupe en classe (rôle des enfants, etc.), y compris les mises en commun. (Q17-18)
7. Déterminer quel est le rôle de l'enseignant lors de travaux de groupe. (Q19)
8. Connaître l'avis des enseignants concernant l'accueil des travaux de groupe par les élèves. (Q20)
9. Déterminer le rôle et la mise en place de l'évaluation dans les travaux de groupe. (Q21-24)

Tous ces objectifs me permettront de me faire un avis sur la pratique des travaux de groupe et de savoir comment organiser un tel travail avec ma propre classe. Je pense qu'il est utile de se poser ces questions car la coopération et la collaboration sont aujourd'hui très importantes dans notre société et il est donc bénéfique de pouvoir apprendre ces pratiques dès le plus jeune âge.

5 Méthodologie

5.1 Méthode de recueil de données

Pour répondre à mon questionnement, atteindre mes objectifs et ainsi savoir de quelle manière les groupes s'organisent et quels types d'objectifs peuvent être atteints, j'ai choisi d'établir un questionnaire qui me servira de fil rouge pour des entretiens avec des enseignants pratiquant régulièrement le travail de groupe. Des entretiens semi-directifs avec des enseignants sont une manière très intéressante d'avoir la vision de divers professionnels et ainsi pouvoir confronter leurs idées et leurs manières de faire.

J'ai formulé vingt-cinq questions qui me permettront de répondre aux objectifs fixés et ainsi me faire une idée bien précise de cette pratique enseignante. Mes questions se sont donc basées sur la pratique du travail de groupe, sa fréquence, son organisation, son évaluation, ses bénéfices pour les élèves ainsi que ses apports au niveau social et au niveau

scolaire. J'ai choisi de créer des questions ouvertes (pour la plupart) afin d'obtenir le plus d'informations possible. Ainsi, il est plus aisé d'avoir un avis précis des personnes interviewées si la récolte de données est qualitative. J'ai préféré également avoir un entretien direct afin de mettre ces enseignants à l'aise et de leur permettre de s'exprimer librement sur leur pratique.

Afin d'avoir une idée du mode de fonctionnement des enfants lors de travaux de groupe, je souhaitais également faire un travail d'observation dans ma classe de stage et voir comment les enfants s'organisent entre eux et comment ils prennent les décisions. Cependant, étant en stage dans une classe à 9 degrés comportant 16 élèves, il était impossible de tester ce que je souhaitais au départ. Je ne pouvais donc pas mener à bien une telle recherche car il aurait fallu que je passe beaucoup de temps dans une classe pour apprendre à connaître les enfants et le temps disponible m'était donc insuffisant. Je pense toutefois que ce n'est que partie remise et que j'effectuerai une analyse précise de travaux de groupe lorsque j'aurai ma propre classe. A ce moment-là, je pourrai ainsi vérifier et mettre en pratique ce que mon mémoire m'aura déjà appris concernant le travail coopératif.

5.2 Les personnes interviewées

Suite à ma prise de contact par e-mail avec une dizaine d'enseignants travaillant dans le canton de Neuchâtel, huit ont été disponibles pour un entretien d'une trentaine de minutes. Ces enseignants se sont montrés très généreux et ont répondu à toutes mes questions. Ils ont tous les huit au minimum quelques années de pratique professionnelle et sont tous enseignants des cycles 1 et 2, dans le canton de Neuchâtel. Il y avait six femmes et deux hommes. Cela m'a permis d'avoir un panel très diversifié car ces enseignants n'ont pas tous le même nombre d'années d'enseignement, et donc pas forcément la même pratique du travail de groupe. La plupart d'entre eux ont des classes de 4-5 Harmos, ce qui m'a fait réfléchir à la pratique du travail de groupe dans les classes à degrés multiples. Suite à quelques entretiens, j'ai revu mon guide d'entretien afin d'y ajouter quelques questions qui me paraissaient pertinentes pour répondre aux divers objectifs.

Caractéristiques des personnes interviewées :

Enseignante 1 (E1) : Classe de 4^{ème} et 5^{ème} Harmos

Enseignante 2 (E2) : Classe de 4^{ème} et 5^{ème} Harmos

Enseignante 3 (E3) : Classe de 4^{ème} et 5^{ème} Harmos

Enseignante 4 (E4) : Classe de 4^{ème} et 5^{ème} Harmos

Enseignante 5 (E5) : Classe de 4^{ème} et 5^{ème} Harmos

Enseignant 6 (E6) : Classe de 6^{ème} Harmos

Enseignante 7 (E7) : Classe de 3^{ème} Harmos

Enseignant 8 (E8) : Classe de 4^{ème} et 5^{ème} Harmos

6 Résultats

6.1 Synthèse générale

Afin de prendre en compte tous les paramètres possibles, j'ai choisi d'intégrer les réponses données par les enseignants à chaque question posée. Voici donc ci-dessous toutes les questions posées et les réponses obtenues de tous les enseignants interrogés. Les réponses ont été quelque peu reformulées et synthétisées afin de ne pas trop alourdir le travail. Pour plus de précisions, quatre entretiens ont été entièrement retranscrits et se trouvent en annexe du travail (voir sous 9.2). J'ai relevé les réponses significatives et utilisables, raison pour laquelle sous certaines questions, des réponses d'enseignants manquent.

1. Tout d'abord, diriez-vous que, dans votre enseignement, le travail de groupe est une forme de travail :

1.1. Essentielle et courante

E1 : Assez fréquente.

E2 : Courante oui. Et inévitable surtout. On est obligé de le pratiquer.

E3 : Plutôt essentielle et courante. Notamment à cause des deux degrés.

E4 : Essentielle et courante. Surtout avec une classe à deux degrés. On le fait tout le temps.

E5 : Essentielle sans aucun doute. Courante aussi. Il y a des périodes (comme Noël) qui sont très propices aux travaux de groupe.

E6 : Essentielle et courante.

E7 : Essentielle et courante.

E8 : Essentielle et courante.

ou plutôt

1.2. Occasionnelle et contingente

E1 : Occasionnelle pour des groupes de plus de deux élèves.

2. A quelle fréquence pratiquez-vous les travaux de groupe ?

2.1. Plusieurs fois par semaine

E1 : Plusieurs fois par semaine, par groupes de deux.

E2 : Plusieurs fois par semaine. Surtout parce qu'on travaille avec deux degrés.

E3 : Plusieurs fois par semaine.

E4 : Plusieurs fois par semaine.

E5 : Tous les jours quasiment.

E6 : Plusieurs fois par semaine.

E7 : Plusieurs fois par semaine.

E8 : Plusieurs fois par semaine.

2.2. Une fois par semaine

Aucune occurrence.

2.3. Une-deux fois par mois

Aucune occurrence.

3. En quoi les moyens d'enseignement favorisent-ils ou non le travail de groupe ?

E3 : Il y a beaucoup d'activités prévues pour le travail de groupe. Notamment en mathématiques ou en français.

E4 : En mathématiques les moyens d'enseignement favorisent beaucoup le travail de groupe car il y a beaucoup de jeux, par exemple. En français un peu moins, mais c'est à l'enseignant de le mettre en place.

E5 : Pour les mathématiques, presque tout est à travailler en groupe. Il n'y a pas assez de travaux individuels. En français, « Mon manuel de français » demande beaucoup de travaux de groupe.

E6 : Certains moyens aident au travail de groupe, comme les mathématiques. Mais la méthodologie de français, « Mon manuel de français », n'est pas du tout adaptée à du travail de groupe. Les connaissances en environnement sont aussi propices au travail de groupe.

E7 : Les activités proposées dans les moyens d'enseignement sont intéressantes (français), mais ce n'est pas le moyen d'enseignement en lui-même qui offre la possibilité de travailler en groupe. En mathématiques, le moyen permet beaucoup plus le travail de groupe.

E8 : Les moyens d'enseignement, dans leur esprit, favorisent le travail de groupe, mais les effectifs donnés ne le favorisent pas du tout. Les enfants sont supposés échanger et discuter, un peu comme on le ferait entre adultes, mais ce n'est pas forcément évident pour tous.

4. Selon vous, quelles sont les caractéristiques (grandeur, confort, etc.) que doit avoir une salle de classe pour permettre de fréquents travaux de groupe ?

E3 : La grandeur peut être importante. Mais c'est surtout la mobilité du mobilier qui est importante. On doit pouvoir bouger les meubles. Mais on peut gérer tous les groupes dans un même espace.

E4 : L'espace est important. On peut aussi travailler dans une petite salle de classe. Mais c'est plus agréable de pouvoir avoir des groupes qui sont un peu espacés pour avoir une meilleure qualité de travail.

E5 : Plus la salle est grande, mieux c'est. Il faut avoir beaucoup de tables aussi. Les longues salles ne sont toutefois pas très intéressantes. Ce n'est pas forcément nécessaire d'avoir plusieurs salles, mais cela peut être intéressant. Toutefois, l'enseignant ne peut être qu'à un endroit à la fois, ce n'est donc pas forcément facile à gérer. On peut aussi utiliser le couloir de l'école.

E6 : La disposition de la classe est importante. Lorsque les bancs des élèves sont en famille, par exemple.

E7 : La classe ne doit pas être spécialement grande. Les travaux de groupe peuvent se pratiquer partout, ce n'est pas un problème.

E8 : La plus grande possible. La salle doit avoir une forme qui nécessite aussi un encadrement de l'enseignant.

5. Pensez-vous que les classes à degrés multiples favorisent le travail de groupe ou au contraire peuvent le freiner ? Pour quelles raisons ?

E1 : On fait peut-être plus de travaux de groupe mais ce n'est pas plus facile pour l'enseignant de mettre en place ces travaux. Toutefois, les enfants apprennent peut-être plus facilement à être autonomes. C'est difficile lorsqu'un degré travaille en groupe pendant que l'autre degré travaille individuellement. Les élèves ont plus de difficultés à se concentrer.

E2 : Lorsque les élèves travaillent par degrés, ils doivent apprendre à être plus autonomes. Certains sont plus responsabilisés.

E3 : Oui cela favorise et oblige même le travail de groupe. Travailler avec deux degrés est une bonne chose pour les élèves.

E4 : Elles le favorisent car les élèves savent être autonomes.

E5 : Les classes à plusieurs degrés doivent souvent travailler par groupes. Les élèves apprennent à fonctionner avec cela. Ce qui favorise le travail de groupe c'est l'organisation des groupes.

E6 : Le coaching que peuvent faire les grands élèves peut aider à mettre en place un travail de groupe.

E7 : Elles le favorisent. Les enfants apprennent qu'ils doivent être autonomes plus rapidement.

E8 : Pas forcément, car on peut aussi faire travailler les enfants par groupes, même s'ils sont tous dans le même degré. Pour le français par exemple, ce n'est pas évident de faire du travail de groupe, car les méthodologies sont complètement différentes en 4H et 5H. C'est plus pratique pour les leçons de gym ou d'éducation artistique.

6. De quelle manière formez-vous le plus souvent les groupes ?

E2 : Cela dépend de l'activité et du but recherché.

E3 : Pas par bancs, mais par niveaux, par affinités et parfois aléatoirement. Cela dépend de l'activité.

E5 : Si l'on change souvent les groupes, chacun apprend à travailler avec tout le monde et il n'y a que très rarement des enfants rejetés. Il y a des travaux de groupe où il faut être créatif, d'autres où il faut être un bon écrivain/lecteur, d'autres où il faut être stratégique. C'est pourquoi il faut varier les groupes et les activités. Chaque élève doit pouvoir une fois être valorisé dans un domaine qu'il connaît bien.

E6 : On essaie de varier le plus souvent. Cela dépend de ce que l'on vise dans l'activité prévue.

E7 : De toutes les façons. Mais le moins souvent par affinités.

E8 : Toutes les possibilités.

6.1. Par niveaux

E1 : Les élèves travaillent par degrés. Les degrés sont mélangés pour les connaissances de l'environnement, par exemple. La plupart du temps, groupes homogènes.

E2 : Activités de maths.

E4 : Tout dépend l'activité, mais c'est parfois plus intéressant pour les élèves d'être entre élèves de même niveau.

E5 : On travaille souvent par niveaux.

E6 : Parfois.

6.2. Par affinités

E2 : Pas très souvent car cela crée des histoires.

E4 : Parfois.

E5 : Il est important de les mettre de temps en temps par affinités pour qu'ils puissent travailler avec les camarades qu'ils veulent. Les enfants ont besoin de se retrouver parfois avec leur meilleur ami. Mais s'ils ne travaillent pas, il faut leur faire remarquer que cela ne fonctionne pas. Ils doivent apprendre à travailler entre amis. Une fois qu'ils y arrivent, ils vont travailler encore mieux. Mais c'est vrai qu'on a aussi tendance à discuter d'autre chose si l'on travaille avec un ami. Les adultes le font aussi. Il faut après réussir à se montrer responsable et à se mettre au travail, ce qui n'est pas forcément facile pour des enfants.

E6 : Parfois, pour des activités créatrices par exemple.

6.3. Par bancs

E2 : Pas très souvent car sinon ils sont toujours avec les mêmes camarades.

E4 : Lorsque c'est une activité rapide.

E6 : Parfois.

6.4. Aléatoirement

E3 : Si l'on veut travailler la technique de travail de groupe.

6.5. Autre

E7 : Parfois, certains travaillent ensemble car ils n'ont pas terminé une tâche

7. Dans quel contexte formez-vous les groupes :

7.1 Par niveaux ?

E1 : Pour les travaux de lecture. L'enseignante s'occupe d'un groupe qui a des difficultés => groupes homogènes.

E3 : Pour des activités de mathématiques. Pour que les enfants puissent se stimuler. En lecture aussi.

E4 : Pour des activités de mathématiques ou de français. A la gym parfois aussi.

E5 : Souvent, on met un bon lecteur, un bon écrivain et un élève qui a besoin d'aide ensemble. De cette manière, les groupes peuvent fonctionner tout seul.

E6 : Si l'exercice de mathématiques demande une recherche, un travail bien précis, les enfants travaillent par niveaux. Si on peut différencier l'exercice, on donnera une consigne plus difficile à un groupe de bons élèves. Parfois, on mélange les niveaux afin que chacun puisse s'entraider.

E7 : Très souvent, surtout lorsqu'il y a deux degrés.

E8 : Lorsqu'un enfant a besoin d'aide, afin qu'il puisse bénéficier de l'expérience d'un camarade plus avancé.

7.2 Par affinités ?

E1 : Parfois en mathématiques. De temps en temps les élèves peuvent choisir les groupes. Mais cela amène aussi des débordements.

E2 : Si les élèves s'entendent bien et sont responsables, ils travailleront bien. Mais souvent les enfants qui n'aiment pas travailler ou qui ont de grosses difficultés se mettent

ensemble. Et le travail de groupe ne pourra pas fonctionner comme cela. Certains élèves ne voient pas du tout les enjeux du travail de groupe.

E3 : Si la tâche est un peu plus détendue les élèves peuvent choisir les groupes. Mais à leur âge, il n'est pas facile de faire la différence entre l'école et l'extérieur et ils se mettront avec leurs amis qui ne sont pas forcément de bons camarades de travail pour eux. Ils pensent plus au plaisir qu'à la tâche à accomplir. Le travail doit donc être plus léger pour qu'ils puissent travailler ensemble. Ce sont généralement des travaux qui ne requièrent pas de grandes facultés intellectuelles.

E4 : Pour toutes sortes d'activités, de temps en temps.

E5 : Il y a le risque que les élèves ne voient plus très bien l'objectif de travail.

E6 : C'est plus rare car cela peut vite déborder.

E7 : Plus rarement car il y a souvent des enfants qui sont laissés pour compte. Et cela ne laisse pas aux élèves la possibilité de découvrir d'autres camarades.

E8 : Par facilité. Si la tâche ne nécessite pas une grande transmission ou une grande aide, c'est plus facile de laisser les enfants choisir.

7.3 Par bancs ?

E1 : Souvent. Les élèves sont placés dans le but de travailler en duo.

E3 : Parfois cela arrive pour des activités qui ne prennent pas beaucoup de temps.

E4 : Pour des activités rapides.

E6 : Lorsqu'il faut vite former des groupes.

E7 : Parfois c'est pratique, mais les enfants sont toujours avec les mêmes si on ne change pas souvent de place.

E8 : C'est pratique, notamment pour les travaux de groupe à deux de courte durée.

7.4 Aléatoirement ?

E1 : Pour les travaux de groupe de plus de deux élèves.

E3 : Très souvent, notamment en début d'année. Dans le but d'apprendre à travailler en groupe.

E5 : Parfois, mais plutôt pour des activités dépassant le cadre scolaire.

E6 : Parfois, car les enfants aiment bien être tirés au sort.

E7 : Des fois c'est aléatoire car on travaille par grille. Les élèves doivent choisir un élève qui le remplacera dans un atelier.

E8 : Parfois, pour changer. On fait quelques fois des tirages au sort. Les enfants demandent de temps en temps. C'est plus équitable pour tout le monde.

8. De combien d'élèves formez-vous le plus souvent les groupes ? Travaillez-vous plutôt en dyades ou en plus grands groupes ?

E1 : Plutôt par groupes de deux.

E2 : Souvent par deux ou trois. Cela fonctionne mieux. Au maximum des groupes de quatre.

E3 : Pas plus de quatre. Et par trois cela ne fonctionne pas très bien. Et on évite les trop grands groupes. A cet âge, il est difficile pour les enfants de travailler en grands groupes. Ils ont plus de difficultés à se gérer.

E4 : Souvent par deux. En très grands groupes parfois, mais plutôt rarement.

E5 : A deux ou à quatre. A deux c'est intéressant pour les activités écrites, très scolaires. A quatre pour les jeux de mathématiques. Il ne faudrait pas faire des groupes de plus de quatre élèves. Sinon, il risque d'y avoir plus de débordements.

E6 : Par groupes de deux ou quatre. A trois, on a vite l'impression qu'un élève ne travaille pas, est mis de côté. Parfois par six.

E7 : A trois ou à quatre. A deux parfois aussi. Plus rarement avec des grands groupes. A cet âge-là, l'enfant peut être vite oublié, laissé de côté dans un grand groupe. Le travail en grands groupes doit se justifier, il faut que chacun puisse avoir un rôle bien défini. Dans les grands groupes, les élèves timides ont tendance à ne pas travailler et à plus se cacher.

E8 : Assez souvent par groupes de deux. Le plus souvent des groupes pairs, donc deux ou quatre en général.

9. Pour quelle(s) discipline(s) principalement utilisez-vous le travail de groupe, pour quelle(s) raison(s) et dans quel(s) but(s)?

E1 : Pour les connaissances de l'environnement, souvent par deux, mais pas systématiquement. Pour les travaux de recherches dans les livres, travaux de réflexion nécessitant des échanges, des hypothèses. En mathématiques et en français parfois.

E2 : En gym, pour des ateliers par exemple. En maths, pour des activités de recherche ou des jeux. En français, pour une observation d'un texte. En environnement et en allemand aussi. Un peu dans toutes les disciplines.

E3 : Toutes les disciplines s'y prêtent. En connaissances de l'environnement. On peut mélanger les degrés. Le but premier est d'apprendre à travailler en groupe.

E4 : En mathématiques, car la méthode l'induit. En connaissances de l'environnement beaucoup aussi. En français, pour des recherches.

E5 : Surtout les mathématiques et le français. En gymnastique aussi. Les activités créatrices se font également en groupe afin d'aider les élèves en difficulté.

E6 : Pour les mathématiques car le moyen s'y prête bien. En français, lors de cercles de lecture. Les élèves ont un livre en lecture suivie et tous les mercredis, chaque groupe discute de son livre, selon un thème donné. En travaux manuels ou en dessin parfois. Les élèves apprécient beaucoup.

E7 : Un peu dans toutes les disciplines. Mais cela dépend. Parfois c'est un travail de groupe au service d'une tâche, parfois c'est plutôt un travail où on travaille la même tâche, mais pas forcément ensemble.

E8 : Beaucoup en éducation physique. Ça rend les élèves plus actifs. Chacun a une tâche à faire. Ils apprennent à s'entraider, à respecter les limites de l'autre, à accepter ses points forts. Mais on peut le faire dans d'autres domaines aussi.

10. Quels types d'objectifs pensez-vous que les élèves atteignent lors de travaux de groupe ?

E1 : Apprendre à communiquer, à écouter. Mais pas tout le monde travaille beaucoup dans le groupe. Les enfants à l'aise participent plus que les autres.

E2 : Pour certains cela aide à la compréhension. Les élèves en difficulté arrivent mieux à entrer en activité si c'est un camarade qui explique. Aussi des compétences sociales.

E3 : L'apprentissage du travail de groupe. Lors de chaque travail de groupe, les élèves ont un nouvel objectif social à atteindre. A la fin du travail, on discute ensemble de cet objectif et de la manière dont il a été atteint par les élèves. Les élèves développent des

compétences de prise de parole, de partage de tâche, d'écoute, de reformulation, d'organisation, de qualité de travail, de respect de l'autre.

E4 : La collaboration, savoir écouter les autres, savoir donner son avis (certains élèves s'effacent complètement dans le groupe, d'autres prennent trop de place), les interactions entre élèves pour mettre en place le travail de groupe. Pour les élèves un peu plus âgés, le travail de groupe est plus intuitif, mais il y a d'autres petits problèmes. Les élèves ont parfois tendance à moins faire ce qu'on leur demande.

E5 : La collaboration, défendre ses opinions, écouter les opinions des autres. Tout ce qui concerne la communication : se parler, etc. L'autonomie est également développée.

E6 : Tous les objectifs sociaux : la coopération, apprendre à donner la parole, à écouter les autres, à comprendre. Des règles de vie sont établies pour le travail de groupe. Le travail de groupe permet de montrer différentes façons de faire. Chaque groupe peut montrer sa manière de travailler.

E7 : Les objectifs scolaires et les objectifs sociaux : écoute de l'autre, respect de l'autre, prise de parole, prise de responsabilité.

E8 : Les objectifs du PER. La collaboration, le fait de pouvoir proposer ses idées, d'essayer de les affirmer, d'argumenter ses raisonnements, d'être capable d'écouter des autres faire la même chose, d'échanger. C'est bien de ne pas rester seul avec ses idées et d'accepter celles des autres, de les confronter. On ne vise pas que des objectifs scolaires.

11. A votre avis, est-ce les compétences scolaires ou les compétences sociales qui seront le plus développées lors de travaux de groupe ?

E1 : Les deux.

E2 : Les deux.

E3 : Au départ c'est plutôt social.

E4 : Plutôt les compétences scolaires. Mais beaucoup de compétences sociales sont visées également. Mais à la base c'est dans but plutôt scolaire que sont menés les travaux de groupe.

E5 : Plutôt les compétences sociales. Mais on vise également des compétences scolaires. Si les élèves n'ont pas les compétences sociales, ils ne pourront pas acquérir des compétences scolaires en groupe. Ils apprennent au fur et à mesure. Plus on fait de travaux en groupe, plus les élèves développent de compétences.

E6 : Les compétences sociales toujours. Les compétences scolaires, en fonction de l'activité que l'on fait.

E7 : C'est difficile de différencier. Les deux sont développées. Il y a toujours un objectif scolaire, même si l'on travaille un objectif social. Mais la tâche aura peut-être moins d'importance si la collaboration est plus importante que l'apprentissage.

E8 : Les deux, mais c'est difficile à quantifier. C'est individuel pour chaque enfant.

12. Pensez-vous que tous les élèves tirent profit du travail de groupe ? En quoi ? Sinon, à quels types d'élèves profitent principalement les travaux de groupe ?

E1 : Ils devraient tous tirer profit. Mais certains sont passifs et passent à côté de l'activité. Mais c'est un apprentissage pour tous les élèves au niveau social : apprendre à trouver sa place dans le groupe et apprendre à laisser aussi la place aux autres. Mais scolairement peut-être que certains n'apprennent pas grand-chose.

E2 : Les meilleurs élèves se mettent en avant et tirent le groupe en avant. Si les groupes sont trop grands, les élèves en difficulté ont tendance à se mettre en retrait et à attendre que cela se passe. C'est important que chacun participe. Il faut beaucoup surveiller.

Le travail de groupe doit être bien cadré par l'enseignant pour que chaque élève en tire profit.

E3 : Ce serait bien que chaque élève tire profit du travail de groupe. Les élèves doivent prendre conscience que la réussite d'un travail de groupe leur incombe et qu'une personne à elle-seule a le pouvoir de saboter le travail par son attitude si elle s'implique trop ou pas assez.

E4 : Non, les élèves qui ont des difficultés et qui sont plus timides se laissent plus porter par le groupe et ne tireront pas réellement bénéfice du travail de groupe.

E5 : Tous les élèves tirent profit du travail de groupe, mais c'est très épuisant pour un quart des élèves. Par exemple, pour les hyperactifs c'est très fatigant car cela leur demande beaucoup d'attention. Pour les élèves qui ont de grandes difficultés scolaires, le travail de groupe est au départ très difficile. Après, si les autres élèves les aident et que tous les enfants collaborent, ils peuvent en tirer profit. Les élèves qui ont de la facilité tirent profit du travail de groupe en apprenant à aider leurs camarades.

E6 : On espère, mais pas forcément. Certains élèves se reposent parfois sur les autres. Les bons élèves apprécient de montrer leurs connaissances. Le travail de groupe doit être bien cadré par l'enseignant. Contrairement à ce que l'on croit parfois, le travail de groupe demande encore plus de présence de l'enseignant.

E7 : Cela apporte du profit à chacun. Certains apprennent à prendre plus de place, d'autres à laisser de la place aux autres. Mais c'est à l'enseignant d'être là, d'être disponible et attentif. L'enseignant a toujours un œil qui veille aux travaux de groupe.

E8 : Oui. Mais ce n'est pas forcément toujours facile au début. Notamment pour les élèves qui dysfonctionnent. Ils auront peut-être peu envie de travailler avec les autres. Pour l'élève moyen c'est bien de travailler en groupe. Et toute confrontation sociale, tant qu'elle est bien menée peut apporter que du bon.

13. Pensez-vous que l'apprentissage peut s'en trouver ralenti pour les élèves ayant de la facilité ?

E1 : Non, ils partagent leurs connaissances. Le fait de transmettre consolide leurs connaissances. Ils apprennent à expliquer.

E2 : Non, si l'on cadre bien le travail de groupe et que chaque élève travaille.

E3 : L'apprentissage scolaire peut être ralenti si les autres élèves ne sont pas au même niveau de compétences. Mais il y aura plutôt l'apprentissage social qui sera tout aussi important que l'apprentissage de la matière.

E4 : Non. Ils acquièrent plutôt des compétences sociales. Ils apprennent à aider les autres.

E5 : Oui, si ces enfants ne veulent pas aller au-delà. C'est parfois tellement facile pour eux qu'ils trouvent le travail de groupe barbant. Ils doivent apprendre la persévérance. Donc s'ils jouent le jeu, ils apprennent aussi beaucoup des travaux de groupe. Ils apprennent à devenir des coachs, à aider leurs camarades.

E6 : Non, mais peut-être que certains bons élèves peuvent se trouver ralentis, mais il faut que les autres élèves aident à cadrer ces élèves qui veulent vite faire. Cela permet à ces élèves de voir aussi les difficultés de leurs camarades.

E7 : Non, car ces élèves-là ne sont en général pas à l'aise avec les compétences sociales. Ils développeront donc d'autres compétences grâce au travail de groupe.

E8 : Non, ils apprennent autre chose, comme aider un copain, par exemple. Ils apprennent aussi à ne pas toujours aller très loin dans le développement, à ralentir un peu leur rythme de travail.

14. Pensez-vous qu'il y a toujours un leader dans chaque groupe ? Le leadership est-il positif ?

E3 : Il y a souvent un élève qui prend le pouvoir. Parfois deux élèves dans le même groupe. Ce n'est pas toujours la personne à l'aise dans le travail demandé qui aura le pouvoir social et qui fera attention à ce que tout le monde ait sa place dans le groupe. Il y a des fois une complémentarité entre quelques élèves. Les élèves en difficulté scolairement peuvent parfois être à l'aise dans le groupe et apporter autre chose. Ils auront peut-être parfois plus de compétences sociales que les autres élèves. Il est important de relever ces compétences-là aussi. Certains élèves ont de bonnes compétences scolaires mais ont de la peine à exprimer leurs idées. D'autres élèves moins doués arriveront parfois à expliquer et à retranscrire ce que leurs camarades pensent. Ainsi, chacun a son rôle dans la réussite du groupe.

E4 : Oui souvent. Il y a toujours des élèves qui prennent plus de place que les autres. Ce sont ces élèves qui font avancer le groupe.

E6 : Il n'y a pas toujours un leader. Parfois, le groupe n'avance pas. Parfois il y a deux leaders et c'est plus difficile pour le groupe de bien fonctionner. Le leadership est positif lorsqu'il est tiré à bon escient. Lorsqu'il y a plusieurs leaders et qu'aucun d'entre eux ne veut lâcher le leadership, ce sera difficile pour le groupe d'avancer et de décider ensemble de ce qu'il faut faire. C'est difficile de tempérer les leaders.

E7 : Il semblerait qu'il y en ait toujours un. Ce doit être positif. Mais l'enseignant doit veiller et être vigilant. Le leader ne doit pas prendre trop de place et manifester son leadership n'importe comment. Un enfant qui est plus en retrait devrait peut-être être dans un groupe où il peut une fois être le leader. Ces enfants peuvent aussi apporter aux autres. Il faut réussir à mettre les conditions autour d'eux pour qu'ils puissent se mettre en avant. Certains enfants sont doués, mais très timides. Ils ne s'expriment jamais face à la classe. Ils auront alors peut-être plus envie de le faire en petit groupe.

E8 : Dans chaque groupe il y a de toute façon quelqu'un qui va prendre le projet en main. Cela est positif lorsque le leader ne décide pas tout seul de ce qu'il faut faire. S'il n'écoute pas ses camarades, c'est un mauvais leader.

15. Avez-vous remarqué des rapprochements (complicités) ou au contraire des éloignements (conflits) entre élèves suite à la pratique de travaux de groupe ?

E1 : Les conflits et les rapprochements peuvent arriver suite à un travail de groupe. Mais les affinités sont souvent déjà là. Le travail de groupe permet de les consolider. Mais les filles peuvent parfois créer des conflits lorsqu'elles ont la possibilité de choisir les groupes (tirer les équipes à la gym). Si les élèves ne sont pas d'accord lors d'un travail de groupe, il y a parfois des petits conflits.

E2 : Plus souvent des éloignements. Parfois, il peut y avoir des conflits si les élèves n'arrivent pas à trouver un terrain d'entente. Certains élèves sont incapables de travailler ensemble. C'est surtout pour les enfants qui ont des difficultés au niveau social et n'arrivent pas à collaborer.

E3 : Des complicités. Lorsque certains élèves qui ne se connaissent pas bien travaillent plusieurs fois ensemble, des complicités peuvent survenir. Parfois il y a des éloignements avec les élèves qui dysfonctionnent. Le groupe peut se scinder en deux ou tenter d'éloigner un élève qui cause plus de problèmes qu'il n'amène de solutions. Mais ces éloignements ne durent jamais longtemps.

E4 : Pendant le travail de groupe, il y a des affinités ou des éloignements, mais cela ne dure pas après le travail de groupe.

E5 : Oui, très clairement. Les activités EOLE permettent de créer des liens entre élèves qui parlent la même langue par exemple. En revanche, il y a parfois des petits conflits. Il faut les régler en classe. En français, de très bons lecteurs laissent parfois les

autres élèves de côté et croient qu'ils sont les meilleurs. Il faut alors utiliser ces enfants pour qu'ils aident leurs camarades.

E6 : Des rapprochements plus que des éloignements. Les élèves savent parfois qu'ils ne peuvent pas fonctionner avec d'autres. On travaillera là-dessus et on essaiera de voir ce qui ne va pas. Les élèves peuvent parfois faire des constats et dire que tel ou tel élève se met en retrait, etc.

E7 : Oui, des rapprochements souvent. Des éloignements aussi. Certains peuvent parfois créer des conflits qui dureront quelques jours. C'est à l'enseignant de faire en sorte que le climat redevienne serein dans la classe. Il faut reconnaître les conflits et les complicités mais il ne faut pas non plus leur accorder trop d'importance. Car à cet âge-là cela change souvent.

E8 : Non, jamais des choses durables en tout cas. Il peut y avoir des frictions, des énervements ponctuels, parce que c'est naturel, mais jamais rien de durable.

16. Pensez-vous que les travaux de groupe peuvent amener une meilleure ambiance en classe ? Ou peut-être parfois plutôt nuire à l'ambiance (en cas de conflit) ?

E1 : Il faut mettre en place beaucoup de chose en classe au début pour que le travail de groupe soit bénéfique et qu'il se fasse dans une bonne ambiance. Le travail de groupe doit s'amener petit à petit. Cette activité n'est pas facile à gérer.

E2 : Oui, c'est un peu le but d'amener une meilleure ambiance. Il est bien de rappeler les règles de vie tout le temps lors de travaux de groupe.

E3 : Absolument. Le fait de travailler en petits groupes aide à travailler ensuite en grand groupe-classe.

E4 : Cela peut améliorer l'ambiance, car ils apprennent à collaborer. Il faut souvent changer les groupes pour cela.

E5 : Cela amène une meilleure ambiance en classe, à condition que l'on gère tout de suite les petits conflits qui peuvent survenir suite à des désaccords. On collabore et on communique, donc l'ambiance ne peut que s'en trouver améliorée.

E6 : Cela dépend de la façon dont les conflits sont réglés en classe. Mais cela ne doit pas nuire à l'ambiance de la classe.

E7 : Cela peut amener une meilleure ambiance car on découvre des camarades, on apprend à travailler ensemble. Sauf à la gym peut-être, lorsque les élèves sont en compétition lors d'un jeu. Lors de jeux de maths, un élève mauvais perdant peut parfois amener une mauvaise ambiance aussi.

E8 : Cela peut amener une meilleure ambiance. C'est à l'enseignant de faire en sorte qu'il n'y ait plus de conflit ou de les régler s'il y a besoin.

17. Concrètement, comment s'organise un travail de groupe dans votre classe ? Donnez-vous un rôle précis à chaque élève (secrétaire, gardien du temps, porte-parole, etc.) ? Si oui, lesquels et comment vous y prenez-vous ?

E1 : Cela dépend de l'activité. Parfois certains ont un rôle précis. Les enfants font le partage des rôles eux-mêmes, ce qui n'est pas forcément facile pour eux.

E2 : Cela dépend des activités. Il y a parfois une responsabilité donnée à un élève. A d'autres moments, les élèves doivent s'organiser entre eux. Il doit y avoir un gardien du temps, etc. Mais ce n'est pas fait systématiquement. A la gym, en revanche, les élèves sont plus dirigés.

E3 : Chaque élève à un rôle précis (secrétaire, gardien du temps). On évalue ensuite la tâche effectuée par chacun. La mise en route d'un travail de groupe prend beaucoup de temps. La phase d'évaluation prend également beaucoup de temps.

E4 : Les élèves n'ont pas de rôle précis. Mais cela pourrait être intéressant. Concernant l'organisation, les groupes sont formés et les élèves doivent ensuite se débrouiller.

E5 : Il n'y a pas de rôle précis pour chaque élève car, à cet âge, les enfants jouent. Ils sont des partenaires de jeu plutôt. Pour les élèves plus âgés, on peut donner des rôles précis à chacun. Cela peut se faire dès le cycle 2. Les petits ne comprennent pas les rôles. Si l'on fait un groupe de trois, on peut toutefois donner le rôle de l'écrivain. Mais en général ils se distribuent les rôles eux-mêmes.

E6 : Les élèves ont des cartes avec des rôles précis pour la plupart des travaux de groupe. A la fin d'un travail, c'est souvent le leader qui souhaite présenter le travail au reste de la classe. Les rôles changent lors de chaque travail de groupe. Lorsqu'un élève reçoit une carte d'un rôle, on lui donne la compétence de ce rôle. Il doit faire tout son possible pour le faire au mieux.

E7 : Il n'y a pas tout le temps un rôle précis donné à chacun. Mais, si le travail s'y prête, oui. Gardien du temps est un rôle donné presque systématiquement. Une peluche permet aux élèves de s'exprimer. Lorsqu'ils ont la peluche dans les mains, ils osent s'exprimer.

E8 : Les élèves n'ont pas un rôle précis. Ils font leur travail et le présente par la suite. Chacun doit avoir un moment de présentation. Il faut également veiller à ce que chaque élève participe lors du travail de groupe.

18. Lorsqu'une mise en commun a lieu à l'issue d'un travail de groupe, quelles en sont les grandes lignes du déroulement ?

E1 : Lors de recherches, chaque groupe explique ce qu'il a trouvé et on en discute tous ensemble. La mise en commun est toujours une discussion permettant à chaque groupe de donner ses résultats suite à un travail de groupe.

E2 : On demande aux élèves comment ça s'est passé, si tout le monde a participé. On regarde un peu comment ils ont collaboré et élaboré des stratégies. On peut revoir les éléments de la consigne et voir ce qui a été fait et comment les élèves y sont arrivés.

E3 : Cela dépend de l'activité. Il n'y a pas qu'un élève qui parle. Chacun prend la parole. La mise en commun est en général assez rapide car les élèves sont trop jeunes pour écouter longtemps. On reformule ensuite pour essayer de stimuler les groupes et que les élèves fassent des liens. La mise en commun doit être assez dynamique pour que les élèves restent attentifs. On garde parfois une trace écrite de ce qui a été fait.

E4 : Parfois, il n'y a pas de mise en commun avec toute la classe mais juste avec l'enseignante. Certaines fois, chaque groupe présente son travail à toute la classe.

E5 : Il n'y a pas toujours une mise en commun mais il y en a souvent. C'est important de voir ce que les groupes ont fait, quels résultats ils ont obtenus. Ce qui est bien dans les mises en commun c'est l'idée de rassemblement. Si on sépare la classe en petits groupes, c'est bien de la rassembler à nouveau pour ne former qu'un seul grand groupe.

E6 : Souvent, on revoit la consigne et les élèves présentent leurs travaux. Chaque groupe explique comment il est arrivé au résultat final. Le résultat final importe peu. La mise en commun a lieu dans 90 % des cas.

E7 : Les élèves ont toujours un moment pour préparer la mise en commun. Ensuite, le porte-parole restitue le travail. Puis les autres élèves peuvent compléter s'ils le souhaitent. L'enregistrement peut également servir de mise en commun. Par la suite, on écoute tous les groupes.

E8 : Chaque groupe explique son résultat ou sa démarche. On regarde ensuite les points forts et les points faibles de chaque démarche. Le travail fait en groupe doit être

reconnu. La mise en commun est importante mais ne doit pas être faite trop souvent, sinon on entre dans une routine de travail.

19. D'après vous, quelle est la place de l'enseignant lors de travaux de groupe ? Quel est son rôle ?

E1 : C'est à l'enseignant de voir comment fonctionne le groupe. Ne pas être trop en retrait. Aider l'élève qui se met en retrait. L'enseignant doit bien préparer le travail de groupe. Il doit savoir ce qu'il veut et le matériel doit être prêt. Ainsi, le travail sera plus agréable pour les élèves et l'enseignant. Les règles de vie doivent être bien respectées par les élèves.

E2 : L'enseignant doit superviser. Il doit bien surveiller que chacun participe au travail de groupe. Il doit cadrer les élèves et ne pas les laisser à eux-mêmes. Il doit passer vers chaque groupe pour observer ce qu'il s'y passe.

E3 : L'enseignant doit observer ses élèves lorsque le travail est mis en route. L'enseignant est en retrait lorsque les élèves travaillent. Il peut éventuellement dépanner les élèves pour un détail s'ils en ont besoin.

E4 : L'enseignant doit aider les élèves plus timides à se mettre en avant.

E5 : L'enseignant doit faire en sorte qu'aucun élève ne soit laissé pour compte. Son travail est compliqué quand il y a plusieurs groupes qui travaillent en même temps. Il faut passer un peu de temps avec chaque groupe. Ces travaux de groupe sont très épuisants pour l'enseignant. Son rôle est de faire en sorte que les complicités qui naissent au sein des groupes puissent rester. Il doit également faire attention à ce que les petits conflits qui peuvent survenir soient vite réglés afin que la classe ne dysfonctionne pas.

E6 : Il ne reste pas assis à son bureau. Il doit un peu chapeauter chaque groupe. Les élèves lui demandent souvent des conseils. L'enseignant peut également observer ses élèves. Ces moments d'observation sont très intéressants. On voit quel élève est capable de travailler en groupe et avec qui.

E7 : C'est le garant du cadre relationnel et fonctionnel. Il doit s'assurer que les élèves mènent leur tâche, sans faire le travail à leur place. Il ne faut pas trop s'immerger dans les groupes. L'enseignant peut observer pour savoir si les activités sont propices au travail de groupe et comprendre le fonctionnement des élèves. Cela permet de découvrir parfois des élèves qui habituellement paraissaient timides. Il ne faut pas se mettre à leur hauteur, sinon on a tendance à trop faire de réflexions pour le groupe. Il faut leur montrer qu'on leur fait confiance et qu'ils peuvent se débrouiller. On leur montre qu'on reconnaît qu'ils ont des compétences.

E8 : L'enseignant a sa place un peu partout dans les travaux de groupe. Il organise, prépare, constitue les groupes. Il est le gardien du temps, le gardien du bruit. Il doit faire en sorte que chaque enfant participe. Il est là s'il y a des problèmes, s'il faut relancer l'activité, si les élèves ont des questions.

20. Les élèves réagissent-ils positivement lors de l'annonce de travaux de groupe ? Si oui ou si non, pour quelle(s) raison(s), d'après vous ?

E1 : Oui, ils aiment bien, car ils ne sont pas seuls face à leur activité. Ils apprécient le côté social. C'est aussi une façon d'avoir de l'aide de ses camarades. C'est moins du travail pour eux. Ils se rendent moins compte qu'ils travaillent parfois.

E2 : Oui, en général ils aiment bien. Mais en fonction de la formation des groupes ils aiment moins. Ils demandent parfois à faire des travaux de groupe.

E3 : En général ils sont contents car ils ne sont pas seuls face à une tâche. Mais selon la formation des groupes ou la tâche proposée, les élèves peuvent parfois ne pas être contents. La longueur du travail de groupe peut aussi être un frein à l'enthousiasme des élèves.

E4 : Oui, ils apprécient, car ils ne sont pas seuls à travailler. De plus, les élèves travaillent sans réaliser qu'ils travaillent.

E5 : Ils adorent, car ils ne sont pas tout seul dans leur coin à travailler sur leur fiche. Ils apprécient aussi car ils peuvent travailler avec leurs amis et parler un peu d'autre chose aussi. La plupart des enfants aiment aussi la compétition.

E6 : Les élèves sont très demandeurs, car ils aiment travailler avec un camarade.

E7 : Ils sont toujours positifs, mais parfois un peu moins selon la composition du groupe ou selon la tâche. La difficulté du travail peut les décourager un peu parfois. Si l'on travaille avec les mêmes camarades à une tâche qui dure plusieurs semaines, les élèves se lassent parfois.

E8 : Ils réagissent bien. Ça les fait bouger, ils peuvent échanger avec un copain. Et les activités de groupes sont généralement plus ludiques aussi.

21. Quel est l'objet de l'évaluation dans les travaux de groupe que vous mettez en place ? C'est-à-dire, évaluez-vous les compétences sociales ou les apprentissages, ou les deux ?

E1 : Une évaluation sociale, dans le carnet. L'élève s'intègre-t-il dans le groupe ? Est-il en retrait ? Prend-il trop de place dans le groupe ? Une évaluation pour voir le fonctionnement de l'élève.

E2 : Cela dépend du travail. En mathématiques on évaluera la compréhension et les stratégies mises en place lors de jeux. Si c'est un travail plus récréatif, on observera plutôt les compétences sociales de l'élève.

E3 : Les deux.

E4 : Les deux. Lorsqu'il faut remplir les carnets, les travaux de groupe aident à voir comment fonctionnent les élèves. Les compétences scolaires ne sont pas forcément évaluées en groupe.

E5 : En début d'année c'était surtout les compétences sociales. Cela dépend. Parfois c'est les compétences sociales qui sont plus importantes et l'enjeu scolaire est moins important. Les enfants doivent savoir ce que l'on attend d'eux lorsque l'on commence un travail de groupe.

E6 : Pour le bulletin, on regarde les compétences sociales. Après, on regarde aussi les apprentissages des élèves. Peut-être plus que les compétences sociales.

E7 : Les deux, en observant les élèves.

E8 : On observera plutôt les compétences sociales. C'est difficile d'évaluer les compétences scolaires. L'évaluation se fait plutôt individuellement.

22. Qui sont les destinataires de l'évaluation ? C'est-à-dire, procédez-vous à une évaluation de groupe ou vérifiez-vous les acquis des élèves individuellement suite à un travail de groupe, ou les deux ?

E1 : En connaissance de l'environnement, il y a parfois une évaluation individuelle suite à une présentation de groupe => pour évaluer l'écoute des élèves. Mais le travail de groupe ne sera pas forcément évalué. Il s'agira plus d'un retour, une sorte d'évaluation formative. Sinon, les élèves sont toujours évalués individuellement.

E2 : Individuellement c'est difficile à évaluer lors du travail de groupe. Ce sera plutôt une évaluation sociale, notée dans un cahier, pour remplir les bulletins à la fin de l'année. Des exposés sont parfois évalués. Mais c'est plus la façon dont les élèves ont travaillé qui sera évaluée à la fin.

E3 : Les deux. Les compétences sociales sont évaluées au niveau du groupe. L'apprentissage sera évalué individuellement => évaluation écrite plutôt.

E4 : Plutôt individuellement. On vérifie les acquis des élèves par une évaluation sommative par la suite.

E5 : Il y a parfois une évaluation individuelle, parfois une évaluation de groupe.

E6 : Cela dépend de l'activité. Parfois on évalue le groupe. Et des fois, il y a un travail individuel à faire aussi. Le risque avec l'évaluation de groupe c'est que les bons élèves se sentent prétérités. Cela peut poser parfois problème. Très souvent à la fin des séquences, il y a une évaluation individuelle, même si certains travaux se font par groupes lors de la séquence.

E7 : C'est terrible de porter un jugement sur un groupe car on ne tient pas compte des individus. Parfois certains élèves ne se reconnaissent pas forcément dans le travail de groupe. Ce n'est donc pas très juste de les évaluer là-dessus. On évalue les élèves plutôt individuellement plus tard. Car c'est difficile de juger de la qualité de la tâche d'un travail de groupe. C'est plus important de regarder comment les élèves ont travaillé, plutôt que la finalité du travail.

E8 : On regardera plutôt comment chaque groupe a fonctionné. L'évaluation se fera plutôt individuellement.

23. Pratiquez-vous l'autoévaluation suite à un travail de groupe ? Si oui, demandez-vous aux enfants d'évaluer leurs compétences sociales lors du travail de groupe ou leurs apprentissages, ou les deux ?

E1 : Non, mais ça pourrait être intéressant.

E2 : En gymnastique les élèves s'autoévaluent par écrit. Parfois lors d'autres leçons, mais c'est plus rare. Les élèves évaluent parfois leurs compétences sociales. D'autres fois leurs apprentissages.

E3 : Oui, chaque responsable doit dire comment il a effectué sa tâche. Les autres élèves donnent également leur avis. Ils autoévaluent aussi l'apprentissage et disent s'ils pensent avoir acquis les objectifs scolaires.

E4 : Non, mais ça pourrait être intéressant.

E5 : Oui, pour les compétences sociales. Un peu moins pour les compétences scolaires.

E6 : Oui, c'est très intéressant. Les enfants remplissent leur carnet pour voir comment ils se voient socialement. Mais sinon, ce sont plutôt les apprentissages qui seront autoévalués suite à un travail de groupe.

E7 : Oui, chacun regarde comment il a fonctionné. On évalue plutôt les compétences sociales.

E8 : Non, on ne le fait pas vraiment. Ce sera plus une discussion, pour voir si le groupe a bien fonctionné, quel élève peut travailler avec quel élève.

24. Quelles sont les difficultés spécifiques de l'évaluation dans le cadre de travaux faits en groupe ?

E1 : C'est difficile à évaluer. C'est pourquoi il n'y a pas d'évaluation de groupe car le travail de groupe ne représente pas le travail fourni par chaque élève individuellement.

E2 : La gestion des différents niveaux d'apprentissage. La classe doit bien fonctionner socialement. L'évaluation individuelle de chaque élève lors d'un travail de groupe est très difficile.

E3 : Connaître le travail fait par chacun. Certains élèves se reposent sur l'autre. Il y a parfois un bouc émissaire. On accuse un élève de l'échec du groupe. Cela peut être problématique. L'enseignant doit être attentif.

E4 : On ne sait pas quel est le travail fourni par chaque élève. En connaissance de l'environnement il est peut-être plus facile d'évaluer un exposé fait par un groupe que des travaux de mathématiques ou en français.

E5 : Ce qui est difficile à évaluer c'est lorsque l'on a des réponses écrites données par les élèves car ce n'est pas forcément correct de mettre la même appréciation pour tous les membres du groupe. Même si l'on sait en général quel part du travail chaque élève a fournie. L'évaluation sera alors plutôt formative que sommative.

E6 : Les bons élèves risquent de ne pas apprécier et de se sentir prétérités.

E7 : On n'évalue pas le résultat final. On observe, plutôt que d'évaluer. Le but n'est pas forcément d'évaluer, le but c'est d'arriver à un résultat, en groupe.

E8 : C'est difficile de savoir qui a fait quoi. Donc c'est difficile d'évaluer un groupe. On regardera alors plutôt le travail dans son ensemble et comment il a été réalisé.

25. Avez-vous une anecdote ou un exemple d'un travail de groupe que vous pourriez partager ?

E1 : Un groupe travaillait hors de la classe et en a profité pour faire autre chose que le travail demandé. Ce groupe ne travaillait pas.

E2 : Un exemple d'un travail autre que scolaire. Une fois, les élèves ont créé des affiches afin d'apprendre à mieux se connaître. Etant donné que cette activité était adapté à tous les élèves et ne demandait pas de pré-requis, chaque enfant était motivé à y participer.

E3 : Parfois lorsque l'objectif social a été difficile à atteindre, on félicitera l'acquisition de cette compétence. On fera alors quelque chose qui plaira à tout le monde : un jeu ou une histoire par exemple.

E4 : Ce qui est difficile c'est de mettre en place des règles au départ. Le travail de groupe n'est pas forcément facile à gérer.

E5 : Rien en particulier.

E6 : Les cercles de lecture sont toujours très intéressants. Les élèves apprécient beaucoup travailler ensemble. Il y a six livres qui sont lus en même temps dans la classe, ce qui fait six groupes de lecture qui se retrouvent chaque semaine pour en discuter. Les élèves créent aussi une affiche pour vendre le livre. Ils postent également des pistes audio de petits résumés sur le blog de la classe.

E7 : La pratique de l'enregistreur est super. Les enfants sont très pertinents dans ce qu'ils disent. Ensemble, ils sont plus forts et ont du plaisir à travailler.

E8 : Un travail de groupe en éducation artistique a très bien fonctionné une fois. Les élèves devaient créer des maquettes avec des matériaux de récupération. Ils pouvaient être créatifs, c'était un travail très chouette. Les enfants échangeaient et discutaient. Etant donné que c'était un stagiaire qui menait l'activité, l'enseignant pouvait mieux observer.

6.2 Analyse détaillée

6.2.1 La pratique du travail de groupe (Q1, 2, 3, 4, 5)

Objectif 1 : Déterminer si le travail de groupe est une pratique fréquente et quelles sont les variables qui peuvent le favoriser ou au contraire le défavoriser.

Les entretiens m'ont permis de constater que **la pratique du travail de groupe est assez fréquente et même inévitable** d'après les enseignants interrogés. Ces derniers

le pratiquent tous plusieurs fois par semaine, voire même tous les jours parfois. Il s'agit là d'une pratique essentielle et encore plus lorsque l'on a une classe à degrés multiples.

Les moyens d'enseignement peuvent parfois favoriser le travail de groupe, notamment le moyen d'enseignement des mathématiques, car il demande beaucoup d'activités, de jeux, en groupe. Cela n'est toutefois pas évident de le mettre en pratique. L'enseignant 8 précise même que les effectifs donnés ne le favorisent pas du tout. Lors de stages, j'ai effectivement pu constater qu'il n'était pas toujours évident de mettre en place de telles activités de groupes, notamment en fonction du nombre d'élèves et du niveau de chacun.

Les interviewés sont partagés concernant le moyen d'enseignement de 5^{ème} Harnos, « Mon manuel de français ». Certains trouvent que les activités proposées sont propices au travail de groupe et que c'est à l'enseignant de le mettre en place, tandis que d'autres estiment que ce moyen-là n'est pas du tout propice au travail de groupe. Il est vrai que **chaque enseignant peut faire le choix de faire travailler les élèves en groupe, mais il faut que ces activités-là aient du sens et apportent un plus si les élèves échangent entre eux.**

Quant à la grandeur de la salle de classe, à l'exception d'une enseignante, tous pensent que plus sa taille est grande, plus ce sera favorable aux travaux de groupe. Toutefois, c'est également la disposition du mobilier qui est importante. Et il est également bien d'avoir beaucoup de tables permettant le travail de groupe, d'après l'enseignante 5. Cette dernière précise que si l'on fait travailler les élèves dans d'autres endroits, l'enseignant aura plus de difficultés à gérer. En effet, l'enseignant ne peut pas être partout à la fois et devra donc avoir déjà beaucoup l'habitude des travaux de groupe pour laisser les élèves un peu plus livrés à eux-mêmes.

Les classes à degrés multiples auraient tendance à favoriser le travail de groupe, d'après sept enseignants sur huit. On fera peut-être plus facilement de travaux de groupe car, si l'on veut travailler avec un degré, il sera plus pratique pour l'enseignant de laisser l'autre degré travailler en petits groupes. Les élèves apprennent donc rapidement à être autonomes. Il n'est toutefois pas forcément facile de travailler avec un degré lorsque l'autre travaille en groupe, car il y aura plus de bruit dans la classe et les élèves auront plus de difficultés à se concentrer. Concernant les travaux de groupe mélangeant les élèves de deux degrés, ce n'est pas toujours évident pour l'enseignant de les mettre en place si les méthodes sont complètement différentes, comme en français, par exemple. En revanche, les leçons d'éducation physique ou d'éducation artistique permettront plus volontiers les travaux coopératifs regroupant des élèves de différents degrés.

6.2.2 La formation des groupes (Q6, 7, 8)

Objectif 2 : Déterminer de quelle manière sont généralement formés les groupes et quelles sont les raisons de ces choix. Définir dans quels cas il est préférable de constituer des groupes de niveaux, des groupes par affinités ou des groupes aléatoires.

La formation des groupes est importante car elle influera sur l'accomplissement de la tâche. Les enseignants interrogés ont tous un avis bien précis concernant la façon la plus propice de former des groupes. On peut constater plusieurs avis communs et également diverses manières de faire en fonction du but recherché. Les huit enseignants pensent qu'**il faut changer très souvent les groupes afin que cela varie et que les élèves apprennent tous à se connaître, à vivre et à travailler ensemble**. L'enseignante 5 précise également que de cette façon, moins d'enfants seront rejetés, s'ils apprennent à travailler avec tout le monde.

Les groupes de niveaux sont une manière de fonctionner utilisée par tous les enseignants interviewés. Ces groupes sont notamment faits pour les mathématiques. Parfois, ils forment les groupes de manière à ce que tous les élèves doués soient ensemble et puissent se stimuler et avancer le plus loin possible. De cette manière, l'enseignant peut travailler avec un groupe ayant plus de difficultés et les aider à avancer. **Créer des groupes homogènes permet également de différencier et de faire avancer chaque élève à son rythme.** Toutefois, ils forment également des groupes de niveaux hétérogènes, afin que les élèves en difficulté puissent être aidés par leurs camarades. Ainsi, chaque groupe avancera au même rythme. Les élèves en difficulté auront l'aide d'un ou de plusieurs pairs et ces derniers apprendront à expliquer et à fournir l'aide nécessaire à un camarade. Cela permet aux enfants plus avancés de développer des compétences autres que scolaires.

Les groupes créés selon les affinités des enfants sont une manière de faire qui est quelque peu moins utilisée par ces enseignants. D'après la plupart d'entre eux, cela crée souvent des histoires entre les enfants. Lors de la formation des groupes, certains enfants seront toujours rejetés et les enfants seront toujours avec les mêmes camarades lorsqu'ils pourront choisir. Lors du travail, **il risque d'y avoir des débordements.** L'enseignante 2 dit que les élèves risquent de ne plus voir les enjeux du travail et de ne pas prendre leurs responsabilités pour travailler. L'enseignante 3 pense que les élèves risquent de ne voir que le plaisir d'être ensemble et de ne plus penser à travailler. L'enseignante 5 précise toutefois qu'il est bien de les mettre parfois avec des amis afin qu'ils apprennent à travailler ensemble. Cela leur permettra de travailler encore mieux par la suite. L'enseignant 8 laisse parfois les élèves choisir avec qui ils souhaitent travailler lorsque la tâche n'est pas trop difficile, car cela est plus pratique.

La formation des groupes selon l'emplacement des élèves dans la classe se pratique de temps en temps pour chacun des enseignants questionnés. Toutefois, cela se fait uniquement lorsqu'il s'agit d'une activité assez rapide, en duo. C'est pratique, mais il faut faire attention à ne pas le faire trop souvent car les enfants risquent de se retrouver tout le temps avec le même camarade si on ne change pas souvent les places des élèves.

Former des groupes aléatoirement est une bonne façon de faire si on veut varier souvent les équipes. Cela permet, d'après l'enseignante 3, d'apprendre aux élèves à travailler en groupe. Cette pratique est utilisée afin que les élèves aient la possibilité de se retrouver avec n'importe lequel de leurs camarades. **Cela est plus équitable pour tout le monde si l'on tire au sort les groupes.** Les enfants ne peuvent pas protester. Mais cette façon de faire reste toutefois moins utilisée par les enseignants interrogés. L'enseignante 5, l'utilise par exemple plutôt pour des activités dépassant le cadre scolaire.

L'enseignante 7 laisse aussi les élèves travailler en groupe lorsqu'ils n'ont pas terminé une tâche par exemple. Les élèves en retard formeront donc un groupe.

Concernant la taille des groupes, tous les enseignants forment très souvent des dyades. **Les groupes sont généralement formés d'un nombre pair d'élèves.** Deux enseignants sont d'accord pour dire que les groupes de trois enfants ne sont pas très propices aux travaux de groupe car un élève est vite laissé pour compte et ne travaille pas. Tous sont d'avis que **des groupes de plus de quatre élèves ne sont pas très fonctionnels.** Pour des enfants de 8-10 ans, il est difficile de s'imposer dans un groupe de plus de quatre élèves. L'élève timide se mettra vite en retrait et passera inaperçu. L'enseignante 7 précise que **le travail en grands groupes doit se justifier.** Chaque élève doit avoir un rôle bien défini afin que chacun puisse participer.

6.2.3 Les disciplines les plus propices (Q9)

Objectif 3 : Définir quelles sont les disciplines propices aux travaux de groupe et pour quelles raisons.

Les réponses des enseignants permettent de constater que **le travail de groupe peut se faire dans toutes les disciplines. Les matières les plus propices sont peut-être les mathématiques, en raison de la méthode d'enseignement, ou encore le français, lorsqu'il y a un travail de recherche, d'observation d'un texte, etc.** Les connaissances de l'environnement sont également très propices aux travaux de groupe. Etant donné qu'il n'y a pas de méthodologie, c'est à l'enseignant de varier les différentes manières de travailler. Les leçons d'éducation physique, d'éducation artistique, d'activités créatrices ou de travaux manuels sont également favorables au travail de groupe et

peuvent également se faire avec des classes à plusieurs degrés, contrairement au français ou aux mathématiques où il est plus compliqué de demander le même travail aux élèves.

6.2.4 Les objectifs et compétences visés (Q10, 11, 12, 13, 14)

Objectif 4 : Définir quels types d'objectifs sociaux ou scolaires peuvent être atteints et subsidiairement par quels types d'élèves.

Les travaux de groupe permettent de viser quelques objectifs scolaires, en fonction de l'activité, mais chaque travail de groupe permet aux enfants de développer des compétences sociales. Voici les diverses compétences citées par les enseignants : la **communication** => apprendre à écouter, à échanger, à expliquer, à prendre la parole, à donner son avis, à reformuler, à défendre ses opinions, à argumenter ses raisonnements, et également toutes les compétences de **collaboration** => apprendre à partager une tâche, à organiser un travail, à respecter ses camarades. Ainsi, les élèves développeront également leur autonomie au sein du groupe. Ils apprendront aussi à fournir un travail de qualité. En effet, le fait d'argumenter son raisonnement permet à chacun de réfléchir et cela peut aider à amener une solution commune qui convient à tout le groupe.

Le travail de groupe peut également faire apparaître des règles de vie spécifiques à cette manière de travailler. Elles doivent être clairement expliquées aux élèves afin qu'ils sachent les différences par rapport au fonctionnement de la classe.

Les enseignants pensent que les travaux de groupe permettent aux enfants de développer des compétences scolaires et sociales. Toutefois, trois enseignants affirment que ce sont plutôt les compétences sociales qui sont développées et une enseignante pense que ce sont en revanche les compétences scolaires qui seront le plus développées. Comme le fait remarquer l'enseignant 8, cela dépend de chaque enfant. Un enfant avancé aura peut-être développé plus de compétences sociales en aidant ses camarades et un enfant en difficulté aura peut-être plus développé ses compétences scolaires. **Il est important de savoir ce que l'on vise lorsque l'on propose un travail de groupe aux élèves.**

Les avis des enseignants interrogés divergent lorsqu'il s'agit de savoir si tous les élèves tirent profit d'un travail de groupe. Certains enseignants pensent que le but du travail de groupe est d'apporter des bénéfices à chaque élève mais que cela n'est pas forcément facile. Tous sont d'accord pour dire que socialement, les élèves en tirent profit. Ils apprennent à aider leurs camarades et à collaborer. Mais scolairement, d'après quatre enseignants, les élèves en difficulté auraient tendance à se mettre un peu en retrait et à ne pas tirer profit du travail de groupe, notamment si les groupes sont formés de beaucoup d'élèves. Chaque élève doit participer volontairement afin d'en retirer quelque chose. L'enseignant devra cadrer le travail de groupe et repérer les élèves qui auraient tendance à prendre trop de place ou au

contraire à se mettre en retrait. L'enseignante 3 affirme qu'une personne à elle-seule peut saboter le travail de groupe par son attitude. Trop ou pas assez d'implication sont des problèmes fréquemment rencontrés lors de travaux de groupe. L'enseignante 5 parle également des élèves hyperactifs, pour qui le travail de groupe serait très fatigant, car il demande beaucoup d'attention et de concentration.

Quant à la question du ralentissement scolaire pour les élèves dits doués, les enseignants sont tous d'accord pour dire que ces élèves-là développeront des compétences sociales et apprendront également à voir les difficultés de leurs camarades, à les aider. Ils apprendront aussi à ralentir un peu leur rythme de travail et à ne pas toujours aller vite à l'essentiel. Ils devront discuter avec leurs camarades, écouter l'avis des autres, expliquer leur raisonnement, etc. Ils développeront alors beaucoup de compétences sociales s'ils jouent le jeu. Mais l'enseignante 3 nous dit tout de même que l'apprentissage scolaire peut s'en trouver quelque peu ralenti en raison du niveau de compétences des autres enfants. Toutefois, l'apprentissage social est tout aussi important et mérite donc que l'on mette un peu l'apprentissage scolaire de côté pour apprendre d'autres compétences.

Concernant le leadership, les enseignants ont constaté que généralement, chaque groupe a un leader. Il y a très souvent un élève qui prend les choses en main et qui fait avancer le groupe. Toutefois, il peut arriver qu'il y ait deux leaders. Le groupe aura alors plus de difficultés à avancer si aucun des deux leaders ne veut lâcher le leadership et qu'ils restent chacun avec leurs idées, sans écouter les autres. Dans d'autres groupes, il peut arriver qu'il n'y ait aucun leader, ce qui est également plus difficile pour travailler. Si personne ne prend le travail en main, le groupe aura de la peine à fonctionner correctement. Le leadership semble donc positif, pour autant que les leaders soient cadrés et qu'ils écoutent leurs camarades. Il est également important que ce ne soit pas toujours les mêmes enfants qui soient leaders. Il faut donner à tous les élèves la possibilité d'être leaders une fois ou l'autre. Deux enseignants font également remarquer que ce ne sont pas forcément les élèves ayant les compétences requises pour la tâche qui seront leaders. Ce sont parfois d'autres enfants, plus compétents socialement. C'est donc à l'enseignant de veiller au leadership et de faire en sorte que chaque élève puisse se sentir à l'aise dans son groupe de travail.

6.2.5 L'apport social dans la classe (Q15, 16)

Objectif 5 : Expliciter l'influence que peuvent avoir ces travaux sur l'ambiance de classe et les relations entre enfants.

Lors de travaux de groupe, les élèves peuvent rencontrer des difficultés et avoir des conflits s'ils n'arrivent pas à trouver un terrain d'entente. Mais d'après les enseignants interrogés, **ces éloignements entre élèves ne sont que ponctuels et**

ne durent pas au-delà du travail de groupe, ou quelques jours au plus tard. Des élèves constatent parfois qu'ils n'arrivent pas à travailler avec certains de leurs camarades. Ce sera alors à l'enseignant de mettre en place quelque chose pour que ces élèves apprennent à travailler ensemble. Il faudra faire des activités plus sociales pour que les enfants puissent gérer le travail de groupe. Ce sont souvent les élèves qui dysfonctionnent qui créeront le plus de problèmes lors de travaux de groupe. Il faut faire attention à ce qu'ils ne soient pas mis en retrait. Des affinités peuvent également se créer lors de ces travaux. Toutefois, cela ne dure pas forcément non plus. L'enseignante 7 précise qu'à cet âge-là (7-8 ans), les enfants changent encore souvent d'amis. L'enseignante 5 parle des activités EOLE qui peuvent aider les enfants à créer des liens et des complicités entre enfants parlant la même langue. Ces activités permettent de découvrir des camarades et d'en apprendre plus sur les autres.

D'après les enseignants interviewés, **l'ambiance de classe peut se trouver améliorée grâce à la pratique du travail de groupe.** Il faut toutefois faire attention aux conflits qui peuvent détériorer l'ambiance. L'enseignant doit donc faire en sorte de régler les différends qui peuvent survenir. Il faut également penser à rappeler les règles de vie aux élèves afin qu'il n'y ait pas de débordement. L'enseignante 7 fait remarquer que lors de leçons d'éducation physique ou lors de jeux de maths, les élèves mauvais perdants peuvent nuire à l'ambiance de classe. Ce serait donc la compétition qui risquerait de détériorer quelque peu l'ambiance. Il est donc important d'être conscient de cela et de veiller à ce que le travail de groupe ne nuise pas à l'ambiance de classe.

6.2.6 La mise en place du travail de groupe, l'organisation des groupes et les mises en commun (Q17, 18)

Objectif 6 : Définir des manières d'organiser un travail de groupe en classe (rôle des enfants, etc.), y compris les mises en commun.

Pour organiser les groupes, les enseignants donnent parfois un rôle précis à chaque élève pour chaque travail de groupe. Trois des enseignants interrogés ne le font pas, mais précisent toutefois parfois qui sera l'écrivain du groupe. Ils laissent plutôt le groupe s'organiser à sa façon. L'enseignante 5 pense que les jeunes élèves se distribuent les rôles eux-mêmes et qu'il n'est donc pas forcément nécessaire que l'enseignant le fasse. Les autres enseignants interrogés donnent la plupart du temps des cartes avec les rôles précis à chaque élève. **Il est bien de changer les rôles lors de chaque nouveau travail de groupe et d'évaluer si le rôle demandé à l'élève a été correctement tenu.**

Tous les enseignants interrogés font généralement une mise en commun. Pour la plupart, **cette mise en commun se fait sous forme d'une restitution faite par un**

élève de chaque groupe ou par tous les membres du groupe. On écoute chaque groupe. Tout d'abord, la consigne est revue, puis on regarde ensuite comment chaque groupe a travaillé, ce qu'il a trouvé. L'enseignante 5 dit que **c'est surtout l'idée de rassemblement qui est importante dans la mise en commun.** Il est bien de réunir à nouveau toute la classe. A ce moment-là, on peut aussi voir comment les groupes ont fonctionné et si tout le monde a participé. Ces mises en commun sont la plupart du temps orales, mais certains enseignants gardent parfois une trace écrite de ce qui est dit. L'enseignante 7 donne la possibilité aux élèves de s'enregistrer pour la mise en commun et la classe écoute ensuite chaque groupe. Comme le précise l'enseignant 8, la mise en commun est importante, mais il faut qu'elle soit variée et qu'elle ne soit pas faite systématiquement, sinon une routine de travail risque de s'installer et cela peut ennuyer les élèves et ne plus avoir réellement de sens.

6.2.7 Le rôle de l'enseignant lors des travaux de groupe (Q19)

Objectif 7 : Déterminer quel est le rôle de l'enseignant lors de travaux de groupe.

L'enseignant a un rôle très important lors des travaux de groupe. Il doit être présent et ne pas se mettre trop en retrait. D'après les enseignants interviewés, **son rôle est tout d'abord de préparer le travail de groupe et de l'organiser.** Tout doit être clairement préparé. Il doit alors rappeler les règles de vie aux élèves et leur expliquer de quelle manière se déroulera le travail et quel sera le rôle des élèves. **Lors du travail, il sera là pour cadrer les élèves et les superviser. Il devra veiller à ce que chacun participe et à ce qu'aucun élève ne se mette en retrait.** Il ne doit pas laisser les élèves à eux-mêmes. Il doit être présent, mais toutefois un peu en retrait, pour ne pas s'immiscer dans les groupes. Il a alors un grand travail d'observation à faire. Il pourra ainsi aider les élèves timides à se mettre plus en avant et faire en sorte qu'aucun élève ne soit laissé pour compte. Il verra aussi de quelle manière se comportent les élèves et comment ils fonctionnent en groupe. L'enseignant pourra également aider les groupes en difficulté et leur donner des conseils. Mais il devra faire attention à ne pas faire le travail à leur place. Il doit montrer aux enfants qu'il leur fait confiance et qu'il sait qu'ils sont capables de se débrouiller, qu'ils ont des compétences. Pour cela, il ne doit pas s'immiscer dans leurs réflexions. Il pourra également être le gardien du temps, le gardien du bruit et le gestionnaire des conflits. Le travail de l'enseignant lors des travaux de groupe est très épuisant car il doit être un peu partout à la fois.

6.2.8 L'accueil des travaux de groupe par les élèves selon l'avis des enseignants (Q20)

Objectif 8 : Connaître l'avis des enseignants concernant l'accueil des travaux de groupe par les élèves.

Selon les enseignants interrogés, les élèves apprécient beaucoup le travail de groupe. La seule raison pour laquelle ils apprécient parfois moins, c'est lorsque la formation des groupes ne leur convient pas ou lorsque la tâche s'annonce difficile. La raison pour laquelle les enfants aiment les travaux de groupe est unanime selon les enseignants : **ils apprécient de ne pas être seuls à faire un travail. Ils aiment aussi le fait qu'ils puissent échanger avec un ami.** Toutefois, ces enseignants sont conscients que les élèves peuvent alors parler d'autre chose parfois. La plupart du temps, les travaux sont réalisés sans que les élèves ne se rendent réellement compte qu'ils travaillent. L'enseignant 8 pense aussi que les travaux de groupe sont généralement plus ludiques et que c'est également pour cette raison que les élèves les apprécient.

6.2.9 L'évaluation du travail de groupe (Q21, 22, 23, 24)

Objectif 9 : Déterminer le rôle et la mise en place de l'évaluation dans les travaux de groupe.

La majorité des enseignants interrogés évaluent plutôt les compétences sociales des élèves lors de travaux de groupe. Ils observent leurs élèves et regardent de quelle manière ils se comportent au sein d'un groupe. Ces observations leur permettent d'évaluer l'élève et de répertorier cette évaluation dans le carnet qui concerne les compétences sociales. Dans un travail qui évaluera les compétences sociales, l'enjeu scolaire peut être moins important. Toutefois, quelques enseignants évaluent aussi les compétences scolaires en observant leurs élèves ou en notant le travail de groupe. **Il est important que l'enfant sache ce que l'on attend de lui et quels sont les objectifs du travail.**

Les enseignants interviewés font généralement tous une évaluation individuelle suite à un travail de groupe afin d'évaluer les apprentissages des élèves. Ils sont d'accord pour dire qu'il est difficile d'évaluer individuellement les élèves lors du travail de groupe et qu'il est aussi injuste de mettre la même note à tout un groupe, car on ne sait pas exactement qui a réellement accompli la tâche. L'enseignante 7 trouve qu'il n'est pas bon de porter un jugement sur le travail de groupe car certains élèves ne se reconnaissent pas dans le travail de groupe. **Il est donc plus utile d'évaluer de façon formative le fonctionnement du groupe et d'évaluer les acquis des élèves individuellement.**

Quatre enseignants sur les huit interrogés font autoévaluer les compétences scolaires développées lors d'un travail de groupe. Cinq d'entre eux font autoévaluer les compétences sociales et trois ne le font pas du tout, mais admettent que cela pourrait être intéressant. **Ces autoévaluations permettent aux enfants de réfléchir à leur fonctionnement dans le groupe, au travail qu'ils ont effectué et également aux nouvelles connaissances acquises. On peut le faire par écrit ou oralement, sous forme de discussion.**

L'évaluation reste toutefois quelque chose de difficile. La gestion des différents niveaux d'apprentissage est quelque chose qu'il faut prendre en compte et ce n'est pas toujours facile pour les élèves avancés. Certains enfants risquent de se sentir prétérités. D'autres risquent de devenir les boucs émissaires si le travail échoue. Des enfants accusent parfois certains de leurs camarades d'être la cause d'un échec. De plus, il est très difficile de savoir quelle part du travail a été réellement fournie par chaque élève. C'est pourquoi, l'évaluation du groupe sera plus souvent formative que sommative. **On regardera plutôt le fonctionnement des groupes et le travail dans son ensemble.** Comme le dit l'enseignante 7, **le but ne sera pas d'évaluer mais d'arriver à un résultat en groupe.**

7 Conclusion et perspectives

Les diverses questions posées aux enseignants m'ont permis de répondre aux objectifs de ma recherche. J'ai pu constater que le travail de groupe n'est pas une pratique facile mais qu'elle est toutefois indispensable pour atteindre divers objectifs nécessaires au développement de l'enfant.

Les réponses obtenues permettent de constater que cette pratique est très courante chez les enseignants interrogés et qu'elle est pour eux indispensable. La plupart des moyens d'enseignement favorisent le travail de groupe et proposent un bon nombre d'activités à travailler en petits groupes. Ce n'est toutefois pas forcément facile à mettre en place. Si l'on décide de faire un travail de groupe, cela doit avoir du sens, l'activité doit justifier que l'on choisisse de faire travailler les élèves en groupe.

Les enseignants pensent aussi que le travail de groupe se fait volontiers dans une classe à degrés multiples mais qu'il n'est pas non plus facile à mettre en place, en raison des différents degrés. Toutefois, les élèves développeront peut-être plus rapidement leur autonomie.

Concernant la formation des groupes, on peut conclure que toutes les possibilités peuvent s'avérer bonnes en fonction de l'activité choisie. Le plus important est de varier très souvent afin que les élèves apprennent à travailler avec tous leurs camarades. Il faut

également faire attention si l'on permet aux enfants de choisir les groupes car cette façon de faire est la plus risquée pour le bon déroulement du travail. Je dirais qu'il est donc bien de varier entre la formation de groupes de niveaux et la formation de groupes aléatoires, et que l'on peut de temps en temps donner la possibilité aux enfants de choisir, tout en sachant que si l'activité est très scolaire, le travail s'en trouvera peut-être préterité. Les groupes devraient être idéalement de nombres pairs, donc composés de deux ou de quatre élèves. Les grands groupes sont difficiles à gérer et certains enfants risquent de passer à côté de la tâche.

On peut également constater que toutes les disciplines sont favorables au travail de groupe. Il faut simplement qu'il y ait du sens à ce que l'on fasse l'activité en groupe.

Les enfants développeront des compétences scolaires lors de ces travaux coopératifs, mais également de nombreuses compétences sociales. Ces compétences sociales seront généralement développées lors de tout travail de groupe. Certaines de ces compétences ne pourront être développées qu'en groupe, c'est pour cela que le travail de groupe est important.

Ces travaux ont aussi pour but d'améliorer l'ambiance de classe et ne doivent pas laisser place à d'éventuelles mésententes chroniques. Il faut régler chaque conflit au plus vite afin que l'ambiance ne s'en trouve pas gâchée.

On peut donner divers rôles aux élèves afin qu'ils s'organisent plus facilement et que chacun ait une tâche précise, mais on peut aussi les laisser s'organiser et observer leur manière de fonctionner. Il est peut-être bien de varier et de ne pas forcément utiliser toujours la même manière de fonctionner. Une mise en commun est souvent très utile suite à un travail de groupe car elle permet de rassembler la classe et de faire un bilan sur le travail accompli et sur la manière dont les groupes ont procédé.

Tout le monde est d'accord pour dire que l'enseignant a un rôle très important et qu'il doit être très présent lors de ces travaux. Ce sera la personne-ressource pour les élèves et également l'organisateur du travail. Il devra gérer les problèmes et être attentif au fonctionnement de chaque groupe et à la manière de participer de chaque élève.

D'après les enseignants, les élèves apprécient beaucoup de travailler en groupe car ils ne sont pas seuls face à l'activité et peuvent échanger avec un ami. Il faut toutefois faire attention à ce qu'ils ne perdent pas de vue l'objectif et qu'ils participent tous activement. Parfois, certains élèves ne sont pas satisfaits de la formation des groupes et de l'ampleur de la tâche. En changeant souvent les groupes et en ne demandant pas uniquement des longs travaux de groupe, ces petites frustrations ou inquiétudes peuvent être vite réglées.

Concernant l'évaluation, on se rend bien compte qu'il s'agit là de quelque chose de difficile qui n'est pas forcément mis en place par tous les enseignants. Il est alors peut-être

préférable d'évaluer un travail de groupe de façon formative et d'évaluer les apprentissages individuellement. Je dirais qu'il est important d'évaluer les compétences sociales et même de les faire autoévaluer par les élèves, afin que chacun se rende compte de son fonctionnement et puisse évoluer.

Lorsque les enseignants ont pu s'exprimer plus librement et raconter une anecdote ou autre, quatre d'entre eux en ont profité pour raconter de beaux moments passés lors de travaux de groupe. L'enseignant 8 nous apprend que l'éducation artistique peut être une belle expérience à faire en groupe car les élèves sont libres de créer et chacun peut faire part de ses idées. L'enseignante 7 affirme que la pratique de l'enregistreur peut être très utile et que l'on peut être surpris des compétences de nos élèves si on leur permet de s'enregistrer pour une mise en commun. Pour l'enseignant 6, ce sont les cercles de lecture qui sont une expérience très enrichissante pour les élèves. Cela leur permet de développer leurs compétences en expression orale et en lecture notamment. Ainsi, ils peuvent partager et échanger sur un livre qu'ils ont lu. L'enseignante 2 raconte une belle expérience faite avec une activité permettant aux élèves d'apprendre à se connaître. Ce genre d'activités est adapté à tous les élèves car il ne requiert pas de pré-requis et chacun peut se dévoiler à ses camarades et apprendre à connaître les goûts des autres. L'enseignante 3 félicite ses élèves lorsqu'ils ont acquis un objectif difficile à atteindre. Elle leur lit une histoire ou leur permet de choisir un jeu pour la classe. De cette manière, chaque compétence nouvellement acquise sera récompensée et reconnue. L'enseignante 1 raconte l'expérience d'un travail de groupe qui ne s'est pas déroulé comme prévu car les élèves isolés dans une autre pièce ne travaillaient pas réellement. Ce qui nous amène à réaliser que le travail de groupe n'est pas facile à gérer et qu'il est important de mettre en place des règles au départ, comme l'affirme l'enseignante 4. On constate là que ce sont généralement de belles expériences dont se souviennent les enseignants et qu'il est important de vivre de tels moments avec sa classe.

Dans un monde de plus en plus individualiste et où la communication ne se fait bientôt plus que par sms, e-mail ou réseaux sociaux, il est important d'apprendre aux enfants à communiquer et à s'aider. En travaillant en tant qu'employée commerce, j'ai souvent dû collaborer et communiquer avec différentes personnes de la société. Je me suis rendu compte à quel point il était important d'avoir ces compétences pour ce métier et, sans doute, pour beaucoup d'autres. Par la pratique de travaux de groupe, les élèves peuvent ainsi apprendre à mieux se connaître et à coopérer. Mon but serait d'inculquer cette valeur d'entraide aux enfants afin qu'ils deviennent des êtres sociaux compréhensifs de la difficulté de l'autre et qu'ils sachent que l'on peut s'aider pour mieux avancer. Ils apprendront le respect de l'autre et la patience et sauront qu'ils ne sont pas seuls en cas de difficulté. Je pense qu'aujourd'hui la communication se fait de moins en moins directement et il serait donc bénéfique pour ces enfants qu'ils apprennent à s'exprimer et à donner leur avis lorsqu'ils sont entre pairs. De

cette manière, ils apprendront aussi à devenir des citoyens d'une société démocratique dans laquelle ils peuvent exprimer leurs idées. Je suis bien consciente que chaque enfant doit toutefois apprendre à se débrouiller seul car il n'aura pas toujours la possibilité de recevoir de l'aide. C'est pourquoi je pense qu'il faut que l'école lui permette de développer des compétences lors de travaux de groupe et également individuellement. Il s'agit alors de trouver le juste milieu pour que les enfants apprécient ces moments partagés et qu'ils aient aussi la possibilité d'évoluer seuls, à leur niveau et à leur rythme.

Lors de mes recherches, je me suis également interrogée sur ma façon de voir les choses et j'ai beaucoup réfléchi aux travaux de groupe que nous faisons parfois à la HEP, entre étudiants-adultes, ou encore aux nombreux travaux de groupe auxquels j'ai participé au cours de mon entrée dans la vie d'adulte, lors de ma formation d'employée de commerce. Je me suis rendu compte que la plupart des profils décrits sont effectivement présents la plupart du temps et qu'il y a souvent un leader dans chaque groupe. Je me suis positionnée aussi moi-même, afin de réfléchir à ma position dans le groupe et à ma façon de travailler en fonction de la formation des groupes. J'ai notamment constaté qu'il était pour moi plus facile de travailler avec des gens dont je suis très proche, à condition que le groupe soit formé de deux ou quatre personnes. Il est toutefois plus difficile de se mettre au travail car on a tout le temps envie de partir dans d'autres discussions. Mais une fois le travail commencé, cela se met bien en place et le travail est assez efficace. Je me suis aussi rendu compte qu'il était pour moi plus facile de m'exprimer en petit groupes (avec des amis ou des inconnus) plutôt qu'en plénum, avec toute la classe. Je pense que cela peut également être le cas d'élèves timides qui ne s'expriment jamais en classe. Je suis persuadée que le travail de groupe peut permettre de se sentir un peu plus libéré et d'oser mettre en avant ses compétences plus facilement qu'on le ferait devant toute la classe. Toutes ces raisons m'amènent à penser qu'il est impératif de travailler en petits groupes avec nos élèves et qu'il s'agit d'un apprentissage à mettre en place dès leur plus jeune âge. Je suis intimement convaincue que si un élève timide prend quelque peu l'habitude de prendre la parole en parlant au nom du groupe, petit à petit, il arrivera à s'exprimer en son propre nom, lors de discussions avec toute la classe.

Ce travail m'a donc permis d'avoir des clés pour mettre en place des travaux de groupe efficaces et connaître les différents pièges que l'on peut rencontrer. Mes lectures m'ont permis de mieux comprendre les enjeux du travail de groupe et de voir les diverses manières dont on peut le mettre en place. Les discussions avec les enseignants ont été très enrichissantes pour moi car j'ai pu mettre en lien la théorie avec la pratique de divers enseignants. Toutefois, il s'agissait de huit entretiens avec des enseignants recommandés, pratiquant le travail de groupe. J'imagine qu'il y a aussi d'autres manières de mettre en place un travail de groupe et il est possible que d'autres enseignants ne le pratiquent pas autant que le panel interrogé. Cette recherche n'est donc pas à prendre en compte comme étant un reflet

valide des pratiques du travail de groupe mis en place dans chaque classe. Il faudrait interroger un plus grand nombre d'enseignants afin d'avoir un plus large panel et diverses manières de faire. Il serait peut-être judicieux d'établir un questionnaire reprenant les questions de manière plus concise afin d'avoir un avis plus élargi concernant le travail de groupe.

Par la suite, je compte approfondir mes recherches en mettant en pratique les diverses pistes obtenues. Je souhaite tester les différentes manières de fonctionner afin de voir quelles sont, suite à mes expériences, les manières les plus propices de mettre en place un travail de groupe. Je pense toutefois qu'il n'y a pas qu'une manière de fonctionner et que chaque classe a ses propres caractéristiques et donc une manière de fonctionner qui lui est propre. C'est pourquoi je me réjouis de pouvoir tester et mettre en pratique les apports de ma recherche. Il serait également très intéressant de filmer les élèves lors d'un travail de groupe afin de voir comment ils procèdent pour effectuer une tâche et établir divers profils d'élèves.

En conclusion, ce mémoire m'a permis de me rendre compte de l'importance du travail de groupe, de ses enjeux et de ses limites. Je pense avoir les clés nécessaires pour me lancer dans les travaux de groupe de manière efficace et être attentive à tous les aspects de ceux-ci.

8 Références

8.1 Bibliographie

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin.

Bonnichon, G. & Martina, D. (2008). *Métier d'enseignants : dix compétences professionnelles*. Paris : Vuibert.

Cartron, A. & Winnykamen, F. (1999). *Les relations sociales chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.

Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Québec : Chenelière.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Capacités transversales – Formation générale, Plan d'études romand, Cycle 1*, Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

De Casabianca, R.-M. (1968). *Sociabilité et loisirs chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Giasson, J. (2005). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Liebmann, S. & Lehraus, K. (2008). *Quelles consignes pour favoriser l'argumentation entre élèves ?* *Educateur*, 12/2008, 18-19.

Natanson, J., Natanson, D. & Andriot, I. (2008). *Les clefs du quotidien : oser le travail de groupe*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

Pasquier, G. (2000). *La coopération entre élèves, on la souhaite sans la vouloir*. *Educateur*, 13/2000, 28.

Pierret-Hannecart, M. & Pierret, P. (2006). *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck.

Reymond-Rivier, B. (1966). *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Rouiller Barbey, Y. & Lehraus, K. (2003). *Pédagogie coopérative : de l'expérience et de la science...* *Educateur*, 5/2003, 24-26.

8.2 Filmographie

La pédagogie coopérative : vers une plus grande efficacité des interactions entre élèves. Réalisation : Dallon, M. Conseillers pédagogiques : Rouiller, Y., Lehraus, K. & Louis, R. (1999), Genève : Centre de production audiovisuelle.

9 Annexes

9.1 Guide d'entretien

Voici le guide d'entretien qui m'a servi de base pour les entretiens. Des questions ont été ajoutées en cours de route. Certaines questions figurant dans les entretiens retranscrits ne figurent pas sur le guide d'entretien car elles ont été ajoutées oralement lors de l'entretien.

Entretien

Dans le cadre de mon travail de mémoire, je me pose beaucoup de questions concernant le travail de groupe et la manière dont il est pratiqué et mis en place en classe. Il est donc important pour moi de connaître des pratiques d'enseignants afin de me faire une idée de ce qui peut être fait et des bénéfices retirés par les enfants. Cet entretien restera confidentiel et les données seront utilisées anonymement. Je vous remercie d'avance pour votre participation.

1. Tout d'abord, diriez-vous que, dans votre enseignement, le travail de groupe est une forme de travail :
 - 1.1. Essentielle et courante

 - ou plutôt
 - 1.2. Occasionnelle et contingente

2. A quelle fréquence pratiquez-vous les travaux de groupe ?
 - 2.1. Plusieurs fois par semaine

 - 2.2. Une fois par semaine

 - 2.3. Une-deux fois par mois

3. En quoi les moyens d'enseignement favorisent-ils ou non le travail de groupe ?

4. Selon vous, quelles sont les caractéristiques (grandeur, confort, etc.) que doit avoir une salle de classe pour permettre de fréquents travaux de groupe ?

5. Pensez-vous que les classes à degrés multiples favorisent le travail de groupe ou au contraire peuvent le freiner ? Pour quelles raisons ?
6. De quelle manière formez-vous le plus souvent les groupes ?
- 6.1. Par niveaux
 - 6.2. Par affinités
 - 6.3. Par bancs
 - 6.4. Aléatoirement
 - 6.5. Autre :
7. Dans quel contexte formez-vous les groupes :
- 7.1 Par niveaux ?
 - 7.2 Par affinités ?
 - 7.3 Par bancs ?
 - 7.4 Aléatoirement ?
8. De combien d'élèves formez-vous le plus souvent les groupes ? Travaillez-vous plutôt en dyades ou en plus grands groupes ?
9. Pour quelle(s) discipline(s) principalement utilisez-vous le travail de groupe, pour quelle(s) raison(s) et dans quel(s) but(s) ?

10. Quels types d'objectifs pensez-vous que les élèves atteignent lors de travaux de groupe ?

11. A votre avis, est-ce les compétences scolaires ou les compétences sociales qui seront le plus développées lors de travaux de groupe ?

12. Pensez-vous que tous les élèves tirent profit du travail de groupe ? En quoi ? Sinon, à quels types d'élèves profitent principalement les travaux de groupe ?

13. Pensez-vous que l'apprentissage peut s'en trouver ralenti pour les élèves ayant de la facilité ?


14. Pensez-vous qu'il y a toujours un leader dans chaque groupe ? Le leadership est-il positif ?

15. Avez-vous remarqué des rapprochements (complicités) ou au contraire des éloignements (conflits) entre élèves suite à la pratique de travaux de groupe ?

16. Pensez-vous que les travaux de groupe peuvent amener une meilleure ambiance en classe ? Ou peut-être parfois plutôt nuire à l'ambiance (en cas de conflit) ?

17. Concrètement, comment s'organise un travail de groupe dans votre classe ? Donnez-vous un rôle précis à chaque élève (secrétaire, gardien du temps, porte-parole, etc.) ? Si oui, lesquels et comment vous y prenez-vous ?

18. Lorsqu'une mise en commun a lieu à l'issue d'un travail de groupe, quelles en sont les grandes lignes du déroulement ?
19. D'après vous, quelle est la place de l'enseignant lors de travaux de groupe ? Quel est son rôle ?
20. Les élèves réagissent-ils positivement lors de l'annonce de travaux de groupe ? Si oui ou si non, pour quelle(s) raison(s), d'après vous ?
21. Quel est l'objet de l'évaluation dans les travaux de groupe que vous mettez en place ? C'est-à-dire, évaluez-vous les compétences sociales ou les apprentissages, ou les deux ?
22. Qui sont les destinataires de l'évaluation ? C'est-à-dire, procédez-vous à une évaluation de groupe ou vérifiez-vous les acquis des élèves individuellement suite à un travail de groupe, ou les deux ?
23. Pratiquez-vous l'autoévaluation suite à un travail de groupe ? Si oui, demandez-vous aux enfants d'évaluer leurs compétences sociales lors du travail de groupe ou leurs apprentissages, ou les deux ?
24. Quelles sont les difficultés spécifiques de l'évaluation dans le cadre de travaux faits en groupe ?
25. Avez-vous une anecdote ou un exemple d'un travail de groupe que vous pourriez partager ?

Merci de votre collaboration 
Joanne Chatton

9.2 Entretiens avec les enseignants

Voici quatre entretiens (sur les huit conduits) retranscrits dans leur totalité. A l'exception du dernier entretien, les numéros indiqués ne correspondent pas forcément aux questions des objectifs du travail car j'ai ajouté des questions en cours de recherche. Par ailleurs, lors des discussions, j'ai parfois ajouté d'autres questions afin d'avoir des réponses plus précises de la part des enseignants. Ces questions sont intégrées à celles qui les précèdent et ne comportent aucun numéro. C'est sur les conseils de mon directeur de mémoire que quatre retranscriptions d'entretiens (sur les huit effectués) ont été retenues dans cette annexe.

9.2.1 Entretien 1 – Enseignante de 4-5H

1. J.C. : Tout d'abord, diriez-vous que, dans votre enseignement, le travail de groupe est une forme de travail essentielle et courante ou occasionnelle et contingente ?

E : Disons que les élèves travaillent déjà par degrés. Donc c'est déjà un travail de groupe en même temps, involontairement. Sinon, c'est quand même assez fréquent. Des groupes de deux c'est assez fréquent. Plus que deux, je dirais que c'est occasionnel.

2. J.C. : A quelle fréquence pratiquez-vous les travaux de groupe ?

E : Cela dépend les matières. Par exemple, tout ce qui est connaissances de l'environnement, on travaille passablement par groupes. Pas systématiquement, mais presque. Tous les travaux de recherche : recherche dans des livres, recherche ensemble, se poser des questions : « qu'est-ce que vous pensez de ça ? De ça ? », cela se fait beaucoup en groupe. Mais sinon, si on compte justement par deux, je dirais que quand même plusieurs fois par semaine ils sont amenés à travailler en groupe.

3. J.C. : De quelle manière formez-vous le plus souvent les groupes ?

E : Alors ça dépend (*La répondante réfléchit*). Souvent c'est moi qui forme les groupes. Donc en fonction déjà des degrés. Si on doit travailler par exemple en connaissances de l'environnement où on fait tous la même chose, je vais essayer de mettre des 5^{ème} et des 4^{ème} (Harmos). Et puis après j'essaie de faire des groupes homogènes. Donc avec des enfants qui ont de la facilité mais qui vont pouvoir aider.

4. J.C. : Dans quel contexte formez-vous les groupes par niveaux ?

E : Par exemple si on fait des travaux de lecture. Alors là, si moi je veux aider aussi les groupes, je vais peut-être former un groupe qui peut avancer seul, et moi je vais prendre un groupe qui a des difficultés. Donc là ce sera plutôt homogène. Ils auront plus ou moins le même niveau. Mais ça arrive aussi que je les laisse choisir, par exemple en maths, dans des activités de jeux.

4.1 J.C : Donc de temps en temps vous formez aussi les groupes par affinités ?

E : De temps en temps ça peut arriver. Mais c'est vrai que ce n'est pas ma manière principale de faire. Parce que souvent, ça amène en fait des débordements. Mais cela arrive oui.

4.2 Formez-vous aussi parfois les groupes par bancs, d'après l'emplacement des enfants ?

E : Oui, souvent. Ils sont un peu placés dans l'idée qu'ils travaillent par deux. Donc j'utilise souvent ça parce que cela correspond bien. Ils sont placés par degrés. Donc cela favorise.

4.3 Et aléatoirement ?

E : C'est quand je fais des travaux de groupe de plus de deux élèves.

5. J.C. : Pour quelle(s) discipline(s) principalement utilisez-vous le travail de groupe, pour quelle(s) raison(s) et dans quel(s) but(s)?

E : La connaissance de l'environnement. Pour échanger. Comme cet après-midi, on va faire un travail sur les traces d'animaux. Ils auront des images puis ils devront trouver, imaginer, faire des hypothèses. Donc c'est vraiment ça le travail de groupe : que chacun puisse amener un petit peu, que chacun puisse écouter l'autre.

J.C. : Et dans les autres disciplines ?

E : Aussi en maths. Et aussi en français : cela peut arriver en lecture aussi parfois.

6. J.C : Quels types d'objectifs pensez-vous que les élèves atteignent lors de travaux de groupe ?

E : Apprendre à communiquer. Ecouter aussi, apprendre à écouter ce que l'autre a à dire. Bon, en étant objective, c'est vrai qu'il y a ceux qui travaillent beaucoup dans le groupe et il y a les autres. Un enfant qui arrive bien, qui est à l'aise, va plus donner d'informations que celui qui est en difficulté.

7. J.C. : A votre avis, est-ce les compétences scolaires ou les compétences sociales qui seront le plus développées lors de travaux de groupe ?

E : Les deux.

J.C. : Pour tous les élèves ? Ou surtout pour ceux qui ont de la facilité ?

E : Non, parce que pour ceux qui n'ont pas forcément de difficulté c'est aussi un apprentissage social de respecter les règles de vie lorsqu'ils travaillent à plusieurs, parce que forcément c'est plus difficile. A ce niveau-là, c'est aussi social et justement apprendre à trouver sa place dans le groupe. Celui qui sait bien ne doit pas non plus trop monopoliser. Il y a celui qui doit trouver sa place et celui qui doit la trouver mais en descendant. Dans le sens, aussi laisser la place aux autres en fait. Et les petits comme ça n'arrivent pas. Ils n'en sont pas forcément conscients. En tout cas ils n'arrivent pas.

8. J.C. : Pensez-vous que tous les élèves tirent profit du travail de groupe ? En quoi ? Sinon, à quels types d'élèves profitent principalement les travaux de groupe ?

E : Ils devraient tous tirer profit du travail de groupe. Mais ce n'est pas forcément le cas. Parce qu'il y a des élèves qui sont complètement passifs. En étant objective, je pense qu'il y a des enfants qui passent à côté de l'activité car ils restent en retrait. Après, c'est aussi à nous d'essayer d'aller justement voir comment fonctionne le groupe et d'essayer d'aller repêcher un élève. De ne pas être aussi nous complètement en retrait. De pouvoir aussi aider celui qui va être complètement en retrait, lui tendre des perches. Et les autres en tirent quand même profit parce qu'ils aident. Mais après, objectivement, je pense qu'il y aura quand même des enfants qui n'auront pas appris grand-chose.

9. J.C. : Pensez-vous que l'apprentissage peut s'en trouver ralenti pour les élèves ayant de la facilité ?

E : Non. Je ne pense pas forcément. Ils partagent leurs connaissances. Je ne pense pas que c'est un frein. Parce que le fait d'expliquer, de transmettre, ça consolide aussi leurs connaissances. Apprendre à expliquer, par exemple dans une activité de maths, ce n'est pas facile d'expliquer, ils ont aussi beaucoup de peine. Donc non, je ne pense pas.

10. J.C. : Avez-vous remarqué des rapprochements (complicités) ou au contraire des éloignements (conflits) entre élèves suite à la pratique de travaux de groupe ?

E : Non, enfin, oui, ça pourrait arriver... Mais c'est vrai que les affinités sont souvent déjà là. Donc elles peuvent se solidifier, se consolider avec le travail de groupe, mais ça peut aussi être dangereux, dans le sens, s'ils font les groupes par affinités par exemple. Ça peut aussi vite être, entre guillemets, les filles, parce que c'est souvent les filles, si elles veulent un petit peu blesser une copine avec qui elles iraient souvent, elles vont exprès choisir une autre et cela peut aussi poser problème des fois. Comme les équipes à la gym. Avant, comme certains faisaient ou font peut-être encore, pour tirer les équipes : chacun choisit, puis il reste tout le temps les mêmes. Dans la mise en place du travail de groupe, au niveau espace, c'est aussi quelque chose dont il faut tenir compte. (*La répondante réfléchit*). Oui des conflits, ça peut aussi amener des conflits entre eux, s'ils ne sont pas d'accord. Mais pas vraiment des conflits, des discussions plutôt.

11. J.C. : Pensez-vous que les travaux de groupe peuvent amener une meilleure ambiance en classe ? Ou peut-être parfois plutôt nuire à l'ambiance (en cas de conflit) ?

E : Il faut mettre en place beaucoup de choses dans sa classe pour mettre en place des travaux de groupe pour que le travail de groupe soit bénéfique justement. Pour qu'il puisse se faire dans une bonne ambiance et que ça ne soit pas juste l'occasion de "faire la foire" et sur le quart d'heure que l'on va travailler d'avoir plutôt trois minutes de travail. Donc je dirais qu'il faut poser bien les choses et amener petit à petit le travail de groupe. C'est quelque chose qui reste, notamment pour des stagiaires, mais même pour nous, une activité qu'il faut savoir gérer, savoir ce que l'on veut au niveau des leçons. Je pense qu'elles doivent être encore mieux préparées. Il faut que le matériel soit prêt, qu'on ait tous les outils pour que cela fonctionne. Sinon cela peut rendre le climat de travail pas agréable pour l'enseignant et pour les enfants.

J.C. : Vous entendez par là aussi les règles de vie, qu'elles soient claires ?

E : Oui, voilà. Après, forcément qu'on travaille différemment si on travaille en groupe ou si on travaille seul à sa place. Mais après, il y a quand même, dans ma classe, une base. Ce n'est pas parce qu'on est en travaux de groupe que l'on ne doit plus lever la main si on veut s'adresser à quelqu'un ou qu'on peut se crier de l'un à l'autre, d'un côté de classe à

l'autre. Les règles restent quand même, même si elles sont un peu modifiées, il n'y a pas de miracle.

J.C. : Pensez-vous qu'il est plus facile de mettre en place ces travaux de groupe lorsque vous avez une classe à deux degrés ?

E : Non, je ne pense pas forcément. Ça dépend. Ils apprennent à travailler peut-être un peu plus de manière autonome. Mais pas forcément, parce qu'ils ne font pas forcément la même activité. Ils font des travaux de groupe mais ne font pas la même activité. Ce qui est difficile aussi avec deux degrés c'est lorsqu'un degré travaille une activité de maths où ils sont censés travailler par deux, qu'ils ne dérangent pas l'autre degré. Ça c'est embêtant. Parce qu'ils débordent vite et c'est vrai que du coup pour des travaux de groupe à deux degrés il faut toujours bien choisir son activité parallèle, pour pas que cela ne dérange les autres. Car ils sont vite dérangés. Et sinon on explique des choses et c'est vrai que c'est difficile. S'ils doivent vraiment travailler par groupes, il faut qu'ils aillent dans des coins, dans le corridor, par exemple et on laisse la porte ouverte, pour moins déranger. Donc non, c'est plus difficile.

12. J.C. : Concrètement, comment s'organise un travail de groupe dans votre classe ? Donnez-vous un rôle précis à chaque élève (secrétaire, gardien du temps, porte-parole, etc.) ? Si oui, lesquels et comment vous y prenez-vous ?

E : Cela dépend complètement de l'activité. Ça pourrait être une activité où chacun doit avoir un rôle. Par exemple, on a fait une activité avec « Mon manuel de français ». Ils devaient raconter une histoire comme s'ils ne la connaissaient pas. Et là, j'ai défini qui prenait quoi. Donc ça c'est défini. Mais sinon parfois c'est à eux d'essayer de faire ce partage des rôles qui n'est pas facile. Souvent il y aurait vite tendance à ce qu'il y en ait un qui prenne la place. En connaissances de l'environnement, selon ce que l'on fait, on va dire « on a besoin d'une personne qui regarde dans tel livre, une qui va à l'ordi, une qui écrit peut-être les réponses ». On peut leur dire « on a besoin de ça, ça, ça, puis ça » et c'est eux qui décident. Ça dépend, ça varie vraiment dans la pratique.

13. J.C. : Lorsqu'une mise en commun a lieu à l'issue d'un travail de groupe, quelles en sont les grandes lignes du déroulement ?

E : (*La répondante réfléchit*). Si c'est des recherches, chaque groupe nous explique ce qu'il a trouvé. Après on en discute. On regarde ce qui est possible, pas possible, etc. Mais ça peut aussi être sous forme de présentation, comme cette activité de « Mon manuel de français ». Chaque groupe vient et raconte son histoire, chacun son passage etc., aux autres. Donc ça c'est aussi une solution. En gros c'est ça quoi. On regarde vraiment les travaux. Ou alors si c'est par écrit, on fait un rassemblement de tout ce qu'ils ont écrit. Ça nous arrive de nous mettre en cercle et on regarde ce que l'on a et on discute, on fait une discussion.

14. J.C. : Les élèves réagissent-ils positivement lors de l'annonce de travaux de groupe ? Si oui ou si non, pour quelle(s) raison(s), d'après vous ?

E : Oui très positivement. Ils aiment bien. Je pense qu'ils aiment bien le fait déjà de ne pas être seul avec leur activité, bien qu'il y ait des enfants qui aiment bien travailler seuls, mais d'être avec des copains, je pense qu'eux voient réellement le côté social. Après, suivant les activités, une activité de maths, ils pourraient y voir « ah ben ça va être difficile, j'aurai de l'aide », dans ce sens-là aussi. Ou alors tout de suite ils s'imaginent "jeux", « voilà c'est un travail de groupe, ça va être moins du travail ». Ils se rendent moins compte qu'ils font du travail des fois.

15. J.C. : Quel est l'objet de l'évaluation dans les travaux de groupe que vous mettez en place ? C'est-à-dire, évaluez-vous les compétences sociales ou les apprentissages, ou les deux ?

E : Je n'évalue pas ces travaux de groupe. Je peux évaluer dans le cadre du carnet, mais ce ne sera pas une évaluation écrite. C'est moi qui regarde un petit peu en fait le fonctionnement des élèves, le fonctionnement de l'élève au sein du groupe. Voilà, je vais regarder « est-ce qu'il arrive à s'intégrer dans le groupe ? Est-ce qu'il est en retrait ? Est-ce qu'il est trop présent ? Est-ce qu'il écoute les autres ? Est-ce qu'il partage ses connaissances ? » Voilà. C'est vraiment plus pour moi, pour observer comment il fonctionne. Je ne vais pas forcément donner lieu à une évaluation suite à un travail de groupe. Donc plutôt les compétences sociales au niveau de l'évaluation.

J.C. : Et demandez-vous des exposés de groupes aux élèves ?

E : Oui justement. Ça peut arriver. Dans cette idée-là où chacun présente, chaque groupe présente un animal ou quelque chose dans le thème de la connaissance de l'environnement et puis après je pourrais faire une évaluation de ce qui a été dit par chaque groupe. Là, ça travaillerait vraiment plutôt « est-ce qu'ils ont écouté les groupes ? ». Mais je ne vais pas forcément évaluer la recherche du groupe. Donc je mettrai peut-être une appréciation, mais l'évaluation purement sommative pas forcément. En cas de feedback plutôt après : « vous avez bien réussi à travailler », un retour, mais pas une évaluation posée avec un code.

16. J.C. : Qui sont les destinataires de l'évaluation ? C'est-à-dire, procédez-vous à une évaluation de groupe ou vérifiez-vous les acquis des élèves individuellement suite à un travail de groupe, ou les deux ?

E : J'évalue plutôt individuellement. Je regarde si chacun a compris, parce que cela se basera sur ce qu'on a dit. Ce sont des choses qu'on a redit, dont on aura parlé, qu'on aura soulevé.

17. J.C. : Pratiquez-vous l'autoévaluation suite à un travail de groupe ? Si oui, demandez-vous aux enfants d'évaluer leurs compétences sociales lors du travail de groupe ou leurs apprentissages, ou les deux ?

E : Je ne le fais pas, mais ça pourrait être intéressant de se dire « comment j'ai fonctionné dans le groupe ? ». Je ne le fais pas forcément, mais ça pourrait être intéressant. Mais je ne prends pas le temps.

18. J.C. : Quelles sont les difficultés spécifiques de l'évaluation dans le cadre de travaux faits en groupe ?

E : Je ne verrais pas tellement dans quel cadre ça pourrait donner lieu à une évaluation de groupe. Parce que finalement on évalue le travail, on attribue une réussite aux élèves sans savoir comment ils ont participé finalement. Ça ne représente pas forcément leur participation. Parce que ça il se pourrait qu'ils se soient donné beaucoup de peine à partager dans le groupe, mais ils n'arrivaient pas car c'était un sujet qu'ils ne connaissaient pas très bien. Non, c'est l'évaluation tout court qui est difficile dans le cadre d'un travail de groupe.

19. J.C. : Avez-vous une anecdote ou un exemple d'un travail de groupe que vous pourriez partager ?

E : Non, car on en fait souvent. Ils sont fréquemment amenés à travailler en groupe. *(La répondante prend quelques instants pour réfléchir)*. Ah là typiquement, mais bon, ce n'est pas forcément une anecdote. Pour dire, ça ne fonctionne pas toujours comme on le voudrait. En allemand, ils devaient refaire une pièce de théâtre, un dialogue, et puis, c'est vrai que de les avoir tous dans la classe quand ils font ça c'est difficile, parce que ça parle. Alors je laisse ouvert et ils vont un petit peu dans le corridor. Et là, il y a un groupe qui était allé dans les toilettes des filles. Je me suis dit, je les laisse. Et au bout d'un moment, je vais voir ce qu'il se passe, et en fait ils étaient en train de "faire les sacs" avec le papier de toilette. Ils en mettaient par-dessus la porte qui était fermée, et en fait ils ne travaillaient pas du tout. Donc, voilà, ça c'est après le risque que l'on prend. En même temps, des fois, tous dans la classe, je trouve que c'est difficile. Du coup ce groupe-là est revenu et ils ont fait une activité à leurs places, seuls, pendant que les autres continuaient à travailler en groupe. Même si on fait beaucoup de travaux de groupe, ce n'est pas facile. On n'a pas forcément les locaux qui s'y prêtent. Il y a des classes des fois qui sont un peu partagées, où il y a deux coins un peu distants et c'est plus facile. Mais parfois on peut aussi être étonné du travail fait par les élèves en groupe. Ils travaillent vraiment parfois et peuvent faire du bon boulot. Voilà, il y a des inconvénients dans le travail de groupe, mais c'est bien de varier les pratiques.

9.2.2 Entretien 2 – Enseignante de 4-5H

1. J.C. : Tout d'abord, diriez-vous que, dans votre enseignement, le travail de groupe est une forme de travail plutôt essentielle et courante ou occasionnelle et contingente ?

E : Courante en tout cas. Essentielle oui. Enfin, inévitable je dirais surtout. Parce que les moyens d'enseignement qu'on a font aussi qu'on est obligé de le pratiquer de toute façon.

2. J.C. : A quelle fréquence pratiquez-vous les travaux de groupe ?

E : En général c'est plusieurs fois par semaine. Parce que d'autant plus avec deux degrés, c'est fréquent qu'ils travaillent par groupes pendant qu'on s'occupe de l'autre degré. Donc on n'y coupe pas.

J.C. : De combien d'élèves constituez-vous les groupes ?

E : Ça dépend des activités. Souvent par deux ou trois, ça fonctionne mieux que quand ils sont trop nombreux. Après, là dans ma classe cette année, j'ai huit élèves de 4^{ème} (Harmos), donc c'est au maximum des groupes de quatre, et puis c'est bien assez.

3. J.C. : De quelle manière formez-vous le plus souvent les groupes ?

E : Ça dépend des activités. Il y a des activités de maths où je les mets plutôt par niveaux, ou alors je fais exprès de mélanger pour qu'un élève qui a plus de facilité puisse expliquer à l'autre ou bien être plutôt un appui pour ceux qui ont des difficultés. Après, si c'est à la gym, ça peut être complètement au hasard. Ça dépend vraiment de l'activité en fait, et puis du but recherché.

J.C. : Par bancs vous le faites aussi ?

E : Oui. J'essaie de ne pas le faire trop souvent parce que sinon ils sont toujours avec les mêmes. Et par affinités, j'essaie d'éviter aussi suivant les élèves parce que ça crée aussi des histoires.

4. J.C. : Pour quelle(s) discipline(s) principalement utilisez-vous le travail de groupe, pour quelle(s) raison(s) et dans quel(s) but(s)?

E : En gym, quand on fait des ateliers. En maths, pour les jeux de maths ou pour les activités de recherche. En français ça arrive aussi, suivant ce que l'on fait. Si on fait une observation d'un texte ou ce genre de choses. En environnement aussi. Donc finalement on le retrouve un petit peu partout. En allemand on le fait aussi.

5. J.C. : Quels types d'objectifs pensez-vous que les élèves atteignent lors de travaux de groupe ?

E : Je pense qu'il y a des élèves à qui ça aide à la compréhension d'être avec d'autres. Parce que des fois quand ils s'expliquent entre eux, ceux qui ont bien compris, ça consolide ce qu'ils ont compris et puis ceux qui ont des difficultés arrivent des fois mieux à entrer dans les activités si c'est un camarade qui les appuie ou qui aide. Après, bien sûr il y a des compétences sociales aussi. Il y a beaucoup de choses qui entrent en ligne de compte en fait, pas uniquement les apprentissages, mais au niveau social, ça ressort aussi forcément. Il y en a qui ont beaucoup de peine. Ce n'est pas toujours évident.

6. J.C. : Pensez-vous que tous les élèves tirent profit du travail de groupe ? En quoi ? Sinon, à quels types d'élèves profitent principalement les travaux de groupe ?

E : Souvent les élèves qui ont de la facilité se mettent en avant. Ils prennent un peu les rennes de la chose. Quand c'est un travail de recherche, ce sont souvent les élèves qui sont à l'aise qui vont tirer un peu les autres en avant. Après, je trouve que quand les groupes sont trop grands, mais même par deux en fait, quand il y a un élève qui a de la difficulté, des fois il est capable de se mettre en retrait et d'attendre que ça se passe. Ce n'est pas toujours évident de faire en sorte que tout le monde participe. Parce que ceux qui ont de la peine ou qui sont plus timides, des fois, ils se disent « ok, ben moi je laisse faire les autres », donc ça c'est quelque chose qu'il faut pas mal surveiller je trouve, chez certains élèves. Quand on les connaît bien, on arrive à le faire. Mais j'ai l'impression que tous les élèves peuvent tirer profit d'un travail de groupe, pour autant qu'ils soient cadrés comme il faut et qu'ils ne soient pas laissés à eux-mêmes. Parce que dans ce cas-là, il y en a qui ne font rien. J'ai quelques élèves, je sais que si je les mets par groupes, il faut que je les surveille tout le temps, je ne peux pas les laisser, parce qu'il y en a forcément un qui ne fait rien ou alors ils font n'importe quoi, tout autre chose que ce qu'on leur a demandé. Donc ce n'est pas toujours l'idéal parce qu'il faut quand même avoir un œil bien serré sur les groupes.

J.C. : Est-ce plus difficile à observer ?

E : Oui, de toute façon. Observer ce n'est pas toujours évident. Il faut avoir le temps de passer vers chaque groupe et puis il faut cibler ce que l'on veut observer.

7. J.C. : Avez-vous remarqué des rapprochements (complicités) ou au contraire des éloignements (conflits) entre élèves suite à la pratique de travaux de groupe ?

E : Ce qui ressort le plus c'est des éloignements. L'année passée j'avais une classe avec des enfants qui ne s'entendaient pas. J'avais quelques personnalités avec qui vraiment ce n'était pas possible. Quand ils se retrouvaient ensemble, systématiquement ça "clashait". Et après, nous on se dit « ok, ceux-là je ne peux plus les mettre ensemble, ce n'est pas

possible ». Ils étaient incapables de trouver un terrain d'entente. Et encore, maintenant cette année, bon il y a une partie des élèves que j'ai suivis, j'en ai certains avec lesquels ça ne marche pas quand ils sont ensemble. Ça ne fonctionne pas, parce qu'ils se chamaillent pour celui qui va commencer, pour celui qui va écrire. Ils sont incapables de gérer ça. Donc avec certains enfants ce n'est pas évident du tout. Ce sont souvent des enfants un peu particuliers et qui ont déjà des difficultés au niveau social et c'est trop leur demander, de collaborer. Ils n'arrivent pas.

8. J.C. : Pensez-vous que les travaux de groupe peuvent amener une meilleure ambiance en classe ? Ou peut-être parfois plutôt nuire à l'ambiance (en cas de conflit) ?

E : Oui, des fois ce serait aussi un peu le but. En début d'année j'ai fait une ou deux activités du classeur « promesse ». C'est pour la formation générale : vivre ensemble, collaborer, etc. On avait fait des groupes où ils devaient trouver des points communs et des différences propres à chacun dans le groupe, faire un panneau, trouver un nom, etc. Et puis c'était chouette, parce que ça a créé justement un mélange des deux degrés, qui n'étaient pas ensemble l'année d'avant, donc ça permettait de mélanger un peu et de faire en sorte qu'ils se connaissent mieux. Alors oui, ça peut, selon l'activité. Il faut qu'elle soit bien choisie.

J.C. : Faut-il mettre en place tout un système de règles de vie spécialement pour les travaux de groupe ?

E : Je pense qu'il est important de rappeler les règles. Parce qu'effectivement dans des classes qui ne fonctionnent pas forcément très bien, si on laisse aller, tout de suite il y a des histoires. Mais on les rappelle tout le temps. Quand on passe dans les groupes, il y a toujours quelque chose à redire. C'est rare que ça fonctionne vraiment à 100 %. Donc oui, les règles de vie sont essentielles, mais ils les oublient vite. Il faut beaucoup cadrer avec les petits. Avec les grands ça marche mieux. Entre les 4^{ème} et les 5^{ème} (Harmos) il y a une différence. Mais j'ai des 4^{ème} qui n'étaient pas faciles l'année passée et qui ne sont pas très autonomes, donc il faut tout le temps recadrer, tout le temps remettre en place. Et une fois sur deux ça ne marche pas. Donc après il faut aussi qu'ils apprennent à gérer leur énergie et puis à comprendre. En plus, là, avec deux degrés, souvent, quand je fais un travail de groupe avec un degré, c'est que je travaille avec l'autre, donc j'ai besoin de calme, j'ai besoin qu'ils soient relativement discrets et ce n'est pas possible. Alors que les 5^{ème} sont quand même un petit peu plus responsables par rapport à ça.

J.C. : Pensez-vous que ce soit dû au fait qu'ils sont avec des élèves plus jeunes et qu'ils se sentent donc plus responsables ?

E : Pour certains je pense que cela joue un rôle. Mais pas pour tous. Pour certains oui, il y a ce sentiment-là. Mais à l'inverse, chez les petits, ça peut aussi créer l'idée de « je veux montrer que je suis grand et puis je fais un effort ». Pour certains, c'est ça, et pour d'autres ça leur passe complètement au-dessus.

9. J.C. : Concrètement, comment s'organise un travail de groupe dans votre classe ? Donnez-vous un rôle précis à chaque élève (secrétaire, gardien du temps, porte-parole, etc.) ? Si oui, lesquels et comment vous y prenez-vous ?

E : Ça dépend des activités. C'est vrai que quand je lance un travail de groupe, s'il y a une responsabilité à donner, je la donne à un élève, mais ce n'est pas toujours le cas. Ça arrive aussi que je leur dise « vous vous organisez entre vous, je veux un gardien du temps, un porte-parole, etc. » et puis en général cela marche assez bien. Mais je ne le fais pas systématiquement. Parce que j'aime bien aussi qu'ils apprennent à discuter et à se mettre d'accord entre eux pour savoir qui fait quoi. Après, si c'est à la gym, je vais plus diriger, pour que ça roule.

10. J.C. : Lorsqu'une mise en commun a lieu à l'issue d'un travail de groupe, quelles en sont les grandes lignes du déroulement ?

E : En général, je leur demande comment ça s'est passé, si c'est bien allé, si ça a bien marché, si tout le monde a participé. Et puis après, en général quand on fait une mise en commun c'est pour voir comment ils ont élaboré les stratégies, comment ils ont fonctionné, essayer déjà de faire le point là-dessus.

J.C. : Donc plus sur le fonctionnement du groupe plutôt que sur l'apprentissage ?

E : Voilà, le fonctionnement du groupe. Et après, s'il y avait des éléments de la consigne qui n'ont pas été bien compris par tout le monde, peut-être les recadrer etc. Ou alors s'ils devaient chercher des réponses, faire une recherche, voir avec eux les réponses et comment ils y sont arrivés.

11. J.C. : Les élèves réagissent-ils positivement lors de l'annonce de travaux de groupe ? Si oui ou si non, pour quelle(s) raison(s), d'après vous ?

E : Oui, en général ils aiment bien. Après quand on leur donne les groupes, si on les a faits nous-mêmes, des fois ils aiment moins. Parce qu'ils espèrent toujours être avec leurs super copains et nous on évite de les mettre ensemble parce qu'on sait que ça ne marchera pas comme il faut. Mais en général ils aiment bien ça. Ils en réclament souvent. Ce que j'avais fait en début d'année pour créer un peu le groupe, il y a des élèves qui ont réclamé « est-ce que vous pouvez refaire quelque chose comme ça ? ». Donc oui, en général ça se passe bien.

J.C. : C'est intéressant ce que vous venez de dire. Pensez-vous que si vous mettez des enfants qui s'entendent bien cela ira moins bien ?

E : Si ce sont des enfants qui sont responsables, qui s'entendent bien et qui fonctionnent bien ensemble, ce n'est pas un souci. Le problème, c'est que ce sont souvent les enfants qui sont déjà en difficulté qui sont dans une optique "j'en fais le moins possible" qui se mettent ensemble. Et puis là, si on les met vraiment ensemble, ça ne marche pas. J'ai encore fait ce matin une recherche en maths où ils devaient trouver des calculs avec des nombres, j'ai deux élèves, j'ai beaucoup hésité à les mettre ensemble et en fait ça ne marchait pas. Ils n'ont rien fait. Ils faisaient autre chose, ils discutaient, ils rigolaient, parce qu'ils sont les deux dans ce fonctionnement "j'attends que ça tombe, j'attends que ça se passe", puis du coup, il ne se passe rien. Alors oui, ils sont copains, mais là en l'occurrence ce n'était pas possible. On a essayé, je leur ai dit « ben voilà. C'est la dernière fois que vous travaillez les deux, parce que ça ne marche pas ». C'est selon l'état d'esprit des enfants. Quand les enfants sont pareils, ça se ressent assez vite. Dans des activités de recherche où on les responsabilise un petit peu, il ne se passe rien. Pour eux c'est plus un moment où ils sont avec leurs copains et voilà. Donc certains ne voient pas du tout les enjeux. D'autres sont plus sérieux et ont compris. Là c'est justement des fois difficile de créer des groupes. Ce matin ils n'étaient que huit, donc là ça limite un peu les possibilités.

12. J.C. : Quel est l'objet de l'évaluation dans les travaux de groupe que vous mettez en place ? C'est-à-dire, évaluez-vous les compétences sociales ou les apprentissages, ou les deux ?

E : Ça dépend du travail. Quand c'est des jeux de maths j'essaie d'évaluer la compréhension et les stratégies qu'ils mettent en place. Il y a beaucoup de jeux de cartes ou de calcul en 4^{ème}. Donc là, j'essaie de regarder s'ils ont compris comment calculer, s'ils arrivent à le faire tout seul ou si c'est systématiquement les autres qui les aident. C'est essentiellement de la compréhension. Après si c'est une activité de groupe, quelque chose de, entre guillemets, plus créatif, comme se trouver des points communs, ce qu'on a fait au

début d'année, là je vais plus observer au niveau social comment cela se passe, ceux qui prennent les devants, ceux qui sont en retrait. Donc ça dépend. Je pense que les buts ne sont pas les mêmes selon le domaine que l'on travaille.

13. J.C. : Qui sont les destinataires de l'évaluation ? C'est-à-dire, procédez-vous à une évaluation de groupe ou vérifiez-vous les acquis des élèves individuellement suite à un travail de groupe, ou les deux ?

E : Individuellement c'est difficile. Parce qu'il faut vraiment avoir eu le temps de passer vers chaque groupe, d'observer chaque élève. Ça prend vite du temps s'ils sont quatre dans un groupe. Il faut rester là le temps que chacun ait joué, ait agi ou participé. Donc dans une classe à deux degrés, moi j'y arrive rarement. Et puis il y a très peu de moments où on a qu'un des degrés. J'ai deux périodes par semaine où je n'ai que les grands. Autrement les petits je ne les ai jamais tout seuls. Donc je n'arrive pas. Ce n'est pas possible. Bon après, on finit par les connaître, on sait comment ils fonctionnent. Si je décide vraiment d'évaluer quelque chose, à la limite je fais une fois un groupe pendant que les autres sont aux ordinateurs, puis comme cela je vais vraiment observer ce groupe-là. Mais individuellement je trouve que c'est superdifficile, donc je vais plus évaluer le groupe en lui-même, comment ça a fonctionné. Ou alors, si je sais qu'il y a un élève que je veux observer, je vais aller voir à ce moment-là. Mais l'évaluation je la fais pour moi en général dans les travaux de groupe. Donc je note dans un cahier ou bien j'évalue comme ça pour moi.

J.C. : Vous ne leur mettez donc pas forcément une note ?

E : Non. Pas systématiquement. J'ai un classeur où je mets des couleurs. Ça m'aide pour quand je fais les bulletins. Ou à la gym des fois je peux noter une évaluation ou faire une petite grille. Mais là aussi c'est difficile de tous les observer en même temps.

14. J.C. : Pratiquez-vous l'autoévaluation suite à un travail de groupe ? Si oui, demandez-vous aux enfants d'évaluer leurs compétences sociales lors du travail de groupe ou leurs apprentissages, ou les deux ?

En gym oui. Par écrit. Ça m'arrive que je fasse des ateliers avec des postes, un parcours et puis ils doivent évaluer ce qu'ils ont fait. Après, dans les travaux de groupe ce sera peut-être plus par oral, voilà « est-ce que ça a fonctionné ? », mais c'est souvent quand même assez restreint je dirais, à part en gym.

J.C. : Évaluent-ils leurs compétences sociales ou plutôt leurs apprentissages ?

E : Cela dépend sur quoi on axe. Si on fait une leçon de gym sur la collaboration, on va plutôt évaluer le social, si c'est plus sur le lancer de balles ce sera plutôt les compétences sociales. On ne peut pas tout faire en même temps.

15. J.C. : Quelles sont les difficultés spécifiques de l'évaluation dans le cadre de travaux faits en groupe ?

E : Je dirais la gestion des différents niveaux d'apprentissage, les compétences des élèves. Il y a énormément de choses qui entrent en ligne de compte. Donc pour que l'activité marche bien, il faut que socialement ça marche bien. Déjà là ce n'est pas gagné pour tous. Et puis après, un jeu de maths où un élève a beaucoup de difficultés en calcul et que c'est un jeu où il doit calculer, ça va lui prendre un temps pas possible. C'est les autres qui vont donner la réponse. De voir vraiment spécifiquement ce que chacun est capable de faire, c'est difficile justement, parce qu'il y a le copain qui aide ou qui déconcentre. Donc pour que cela marche bien, ce n'est pas évident. L'évaluation individuelle est difficile lors de travaux de groupe. Il faudrait pouvoir être deux. C'est vrai que ce n'est pas évident. Quand j'ai des stagiaires j'arrive mieux à observer et à évaluer parce qu'on est deux, donc s'il y a des

problèmes de gestion on arrive à régler ça. Mais en étant seul... Et il y a des élèves qui sont incapables de travailler en groupe. Quand on a des élèves avec qui socialement ça ne passe pas et qu'il y a tout le temps des conflits, ça demande une énergie pas possible, et du coup les autres, on n'a pas de temps pour eux. Ça passe un peu à la trappe pour certains. Dans les groupes où ça fonctionne bien c'est facile d'observer, mais si on doit tout le temps faire des régulations, le but de l'activité passe à la trappe.

J.C. : Évaluez-vous parfois des exposés faits en groupe ?

E : Oui avec les grands. Ce n'est pas moi qui donne l'environnement cette année. Donc je ne sais pas vraiment comment fonctionne ma collègue. Mais oui, j'ai eu fait avec des 6^{ème} ou 7^{ème} Harmos des petits exposés comme ça. Mais là j'ai aussi évalué la manière dont ils ont recherché, comment ils se sont documentés, l'autonomie, ce genre de choses. Après on ne peut pas demander à tous les élèves d'être à l'aise devant les autres et de présenter leur truc. Pour certains c'est superdifficile. Donc il faut essayer d'évaluer le plus large possible pour que ce soit équitable à peu près.

16. J.C. : Avez-vous une anecdote ou un exemple d'un travail de groupe que vous pourriez partager ?

E : *(La répondante réfléchit)*. Là, comme ça, pas vraiment.

J.C. : Avez-vous peut-être le souvenir d'un travail de groupe qui a très bien fonctionné ou au contraire mal fonctionné ?

E : Non, mais je dirais que quand c'est un peu moins scolaire, quand c'est des activités où ils peuvent discuter, échanger sur leurs vies, pour apprendre à se connaître justement, là je trouve que ça avait bien marché. Chacun avait envie de s'investir. Il fallait faire un panneau, donc il devait y avoir un rendu aussi après. Quand ils savent où ils vont et quel objectif il y a, je pense que ça les aide aussi à s'investir. Donc le coup des panneaux, oui ils ont aimé, ils ont mis des couleurs, chacun a fait son dessin, etc. C'est clair que dans une activité de maths, on ne peut pas toujours poser un objectif qui est celui-là « il y aura un rendu ». Quand il y a un enjeu et quelque chose au bout, je pense qu'ils s'investissent mieux. Et ces activités sont adaptées à tout le monde.

9.2.3 Entretien 4 – Enseignante de 4-5H

1. J.C. : Tout d'abord, diriez-vous que, dans votre enseignement, le travail de groupe est une forme de travail plutôt essentielle et courante ou occasionnelle et contingente ?

E : Essentielle et courante. Surtout avec une classe à deux degrés, forcément. On le fait presque tout le temps quand on a deux degrés.

2. J.C. : A quelle fréquence pratiquez-vous les travaux de groupe ?

E : Plusieurs fois par semaine.

3. J.C. : En quoi les moyens d'enseignement favorisent-ils ou non le travail de groupe ?

E : Je pense qu'en maths ils le favorisent beaucoup, parce qu'il y a beaucoup de jeux, de recherche par deux, par trois. Là, il est quasi dans chaque activité. Et après en français peut-être un peu moins mais c'est à nous de le mettre en place.

4. J.C. : Selon vous, quelles sont les caractéristiques (grandeur, confort, etc.) que doit avoir une salle de classe pour permettre de fréquents travaux de groupe ?

E : *(La répondante réfléchit)*. Je pense que l'espace est quand même assez important, même si on peut en faire aussi dans une petite classe. Mais c'est peut-être plus agréable de pouvoir avoir des groupes qui sont un petit peu espacés et qui ont leur petit coin, pour avoir une meilleure qualité de travail. Mais après, je pense que même dans une petite classe on peut le mettre en place. Mais c'est moins facile.

5. J.C. : Pensez-vous que les classes à degrés multiples favorisent le travail de groupe ou au contraire peuvent le freiner ? Pour quelles raisons ?

E : Moi je pense qu'elles le favorisent. Parce que comme ils doivent être la moitié du temps autonomes, c'est une aide pour nous si on met en place le travail de groupe. Ou s'ils ont un système pour s'aider, je pense que ça le favorise.

6. J.C. : De quelle manière formez-vous le plus souvent les groupes ?

E : Quand c'est travail rapide et que c'est par deux, je les mets facilement avec leur voisin parce que c'est plus rapide. Après, en maths, ça dépend de l'activité. Parfois c'est intéressant de les mettre par groupes homogènes, au même niveau, pour qu'ils puissent aller plus loin ou que l'on puisse s'occuper de ceux qui ont de la peine. Et suivant l'exercice, c'est plus intéressant de les mélanger pour que les plus forts entraînent ceux qui ont plus de peine. Par affinités, ça m'arrive. Mais peut-être moins souvent. Mais ça arrive aussi, parce qu'ils sont contents.

7. J.C. : Dans quel contexte formez-vous les groupes :

7.1 J.C. : Par niveaux ?

E : En maths. En français c'est un peu pareil. Suivant l'exercice, s'ils doivent être par deux ou trois. Ou si par exemple je fais une recherche. Comme là, on a fait le singulier/pluriel avec les 4^{ème} (Harmos) et je leur mets des étiquettes et ils doivent essayer de classer ça. J'aime bien mélanger un peu toutes les forces pour qu'il en ressorte quelque chose. A la gym, parfois aussi. Ça dépend vraiment de l'activité.

7.2 J.C. : Par affinités ? Faites-vous travailler les élèves par affinités pour des travaux développant les compétences scolaires ?

E : Oui parfois.

7.3 J.C. : Par bancs ?

E : C'est quand il y a une toute petite activité à faire, souvent par deux. Je les laisse comme ça.

7.4 J.C. : Aléatoirement ?

E : Je ne le fais pas vraiment.

8. J.C. : De combien d'élèves formez-vous le plus souvent les groupes ? Travaillez-vous plutôt en dyades ou en plus grands groupes ?

E : Souvent par deux. Le plus souvent par deux.

J.C. : Travaillez-vous en plus grands groupes parfois ?

E : Cela m'arrive. Surtout comme là on a huit élèves de 4^{ème} (Harmos). Tout dépend ce qu'il y a à faire, ils cherchent tous ensemble. Mais ce n'est pas toutes les semaines qu'ils font ça. Tout à coup, il y a un truc qui peut aller. Ou alors s'il y a un jeu de maths où ils doivent jouer à six ou comme ça. Sinon c'est plutôt plus petit.

9. J.C. : Pour quelle(s) discipline(s) principalement utilisez-vous le travail de groupe, pour quelle(s) raison(s) et dans quel(s) but(s)?

E : Je dirais, en premier c'est en maths, car c'est la méthode qui l'induit. Après, en connaissances de l'environnement, il y a souvent des activités que je prépare en groupe. C'est sympa quand ils peuvent faire des interventions sur ce qu'ils connaissent déjà. En français, souvent pour des recherches, quand je lance une nouvelle activité, pour la découverte.

10. J.C. : Quels types d'objectifs pensez-vous que les élèves atteignent lors de travaux de groupe ?

E : Je pense, la collaboration, savoir écouter les autres, savoir donner son avis, parce que certains s'effacent complètement dans le groupe et d'autres prennent trop de place. (*La répondante réfléchit*). Et les interactions entre eux pour mettre en place le travail qu'ils doivent faire. Mais pour les petits ce n'est pas forcément facile. Ils sont huit en train de se crier dessus parce qu'il y en a un qui écrit tout, il y en a un qui choisit tout et ça ne va pas.

J.C. : Pensez-vous qu'il y a un âge propice au travail de groupe ?

E : Non je ne pense pas. Je pense que c'est un apprentissage dès qu'ils sont petits. Et il y en aura toujours qui parleront plus que d'autres. Peut-être que pour les plus grands c'est plus intuitif, mais en même temps les plus grands, il y a peut-être d'autres soucis... Qu'ils fassent autre chose que le travail de groupe, tandis que les petits font en général quand même ce qu'on leur demande. C'est peut-être d'autres soucis, ça je ne sais pas.

11. J.C. : A votre avis, est-ce les compétences scolaires ou les compétences sociales qui seront le plus développées lors de travaux de groupe ?

E : Quand je lance l'activité c'est quand même la compétence scolaire, parce que je vise l'objectif. Après, c'est sûr qu'il y a pleins de compétences sociales qui entrent en jeu et qui sont à apprendre, mais je ne pense pas que je le fais pour les compétences sociales. Cela induit les compétences sociales.

12. J.C. : Pensez-vous que tous les élèves tirent profit du travail de groupe ? En quoi ? Sinon, à quels types d'élèves profitent principalement les travaux de groupe ?

E : Alors je ne pense pas que tous les élèves tirent profit du travail de groupe. Comme je disais, les élèves qui ont des difficultés, qui sont plus timides, si on n'est pas là pour les mettre un peu en avant, forcément en s'immisçant dans le groupe, ils vont se laisser porter par le groupe, mais après ils n'en retirent pas forcément autant que les autres.

J.C. : Vous pensez que les élèves en difficulté ne tirent donc pas pleinement profit du travail de groupe ?

E : Peut-être, oui.

13. J.C. : Pensez-vous que l'apprentissage peut s'en trouver ralenti pour les élèves ayant de la facilité ?

E : Non, je ne pense pas. Je pense que pour eux c'est aussi bien. Justement, ils ont aussi ces compétences sociales à développer et ça leur fait du bien d'apprendre à aider les autres et de mettre en avant ce qu'ils connaissent.

14. J.C. : Avez-vous remarqué des rapprochements (complicités) ou au contraire des éloignements (conflits) entre élèves suite à la pratique de travaux de groupe ?

E : Je dirais que pendant le travail de groupe, il y a des affinités ou des éloignements, mais je ne pense pas qu'après dans leur vie, en dehors de l'école ou à la récré, cela change quelque chose. A cet âge en tout cas. Peut-être après les plus grands, lors de grands projets, cela peut peut-être créer plus de rapprochements ou d'éloignements, mais là je ne pense pas.

15. J.C. : Pensez-vous que les travaux de groupe peuvent amener une meilleure ambiance en classe ? Ou peut-être parfois plutôt nuire à l'ambiance (en cas de conflit) ?

E : (*La répondante réfléchit*). Je pense que ça peut l'améliorer, leur apprendre à collaborer. Justement en changeant souvent les groupes, qu'ils travaillent avec tout le monde.

16. J.C. : Concrètement, comment s'organise un travail de groupe dans votre classe ? Donnez-vous un rôle précis à chaque élève (secrétaire, gardien du temps, porte-parole, etc.) ? Si oui, lesquels et comment vous y prenez-vous ?

E : Non, je ne mets pas de rôle. Je n'y ai jamais pensé. En général, je fais mes groupes selon les activités, comme j'ai décidé de les faire et après je les laisse se débrouiller. Mais je pourrais essayer de donner un rôle. Ça me donne des idées. Surtout au niveau du bruit, parce que c'est vrai, ça engendre pas mal de bruit, alors mettre un élève qui régule ça peut être bien.

17. J.C. : Lorsqu'une mise en commun a lieu à l'issue d'un travail de groupe, quelles en sont les grandes lignes du déroulement ?

E : Parfois, je passe à l'intérieur de chaque groupe et je regarde et les élèves me font un bilan de ce qu'ils ont trouvé, cela dépend de l'activité. Et elle peut aussi se faire en groupe complet. Après, s'il y a eu une recherche on peut aussi passer dans chaque groupe voir ce qu'il en est. Et un ou deux élèves du groupe disent ce qu'ils ont trouvé.

18. J.C. : Les élèves réagissent-ils positivement lors de l'annonce de travaux de groupe ? Si oui ou si non, pour quelle(s) raison(s), d'après vous ?

E : En général oui. Ils aiment travailler par deux, par trois, par quatre. Je pense pour eux, c'est déjà des moments où ce n'est pas une fiche à faire tout seul à sa place. Voilà, c'est une autre manière de travailler. Ils savent bien que... (*La répondante attend un instant*). Souvent dans le travail de groupe, ils travaillent mais sans forcément le voir, parce que

sûrement qu'ils discutent quand même de deux-trois choses qui ne sont pas dans le travail de groupe. Ils aiment ça.

19. J.C. : Quel est l'objet de l'évaluation dans les travaux de groupe que vous mettez en place ? C'est-à-dire, évaluez-vous les compétences sociales ou les apprentissages, ou les deux ?

E : Je dirais les deux. Parce qu'au moment des carnets, je vais me dire « comment est-ce qu'il travaille en classe et lors de travaux de groupe ? ». Parce que s'il n'écoute jamais les autres, ça va ressortir à ce moment-là. Donc indirectement j'évalue, sans le faire formellement par écrit au moment du travail de groupe. C'est dans ces moments-là, qu'après en y réfléchissant, on regarde comment ils réagissent et comment ils écoutent les autres, comment ils se comportent. Les apprentissages, je dirais, une évaluation plus formative. Ce n'est peut-être pas là en travail de groupe que je vais vraiment évaluer les compétences de chacun.

20. J.C. : Qui sont les destinataires de l'évaluation ? C'est-à-dire, procédez-vous à une évaluation de groupe ou vérifiez-vous les acquis des élèves individuellement suite à un travail de groupe, ou les deux ?

E : Justement, je pense plutôt individuellement. C'est un peu dur. C'est que, voilà, on regarde, on observe, mais ce n'est peut-être pas là-dessus que je baserai mon évaluation.

J.C. : Il y a donc toujours un travail individuel en plus du travail de groupe ?

E : Oui.

J.C. : Le travail de groupe ne suffira pas pour évaluer ?

E : Non.

21. J.C. : Pratiquez-vous l'autoévaluation suite à un travail de groupe ? Si oui, demandez-vous aux enfants d'évaluer leurs compétences sociales lors du travail de groupe ou leurs apprentissages, ou les deux ?

E : Non, je ne le fais pas, mais c'est vrai que ce serait intéressant de leur faire autoévaluer les compétences sociales, comment ils pensent qu'ils sont. Mais ce n'est pas quelque chose que je fais. Mais ce serait intéressant. Pour les apprentissages on le fait oralement, « où est-ce que tu en es ? Est-ce que tu penses que c'est bon ? ». Mais juste oralement.

22. J.C. : Quelles sont les difficultés spécifiques de l'évaluation dans le cadre de travaux faits en groupe ?

E : On ne sait pas qui a fait quoi, si c'est un objectif précis en français ou en maths. Après, je pense qu'en connaissances de l'environnement c'est peut-être plus facile de faire une évaluation du groupe. Mais maintenant, en discutant, je suis en train de me demander pourquoi ce serait plus facile en connaissances de l'environnement qu'en français ou en maths. Je ne sais pas. Peut-être qu'on a plus d'attentes, d'objectifs clairs en français et en maths. On a plus de pression, entre guillemets, et on se dit qu'on ne peut pas évaluer ça comme ça. Je ne sais pas.

23. J.C. : Avez-vous une anecdote ou un exemple d'un travail de groupe que vous pourriez partager ?

E : (*La répondante réfléchit*). J'en fais surtout en maths. Mais je n'ai rien de particulier. Ce qui est difficile, je trouve, au début, c'est de mettre en place des règles pour le bruit, la façon de travailler. Et ce n'est pas forcément facile à gérer. Surtout en plus quand on a deux degrés. Si on donne un travail de groupe à un degré et nous on est avec l'autre degré, et ils doivent être autonomes, sans faire trop de bruit, ce n'est pas forcément facile à gérer.

J.C. : J'ai encore une dernière petite question. Avez-vous l'impression qu'il y a toujours un leader dans les groupes ? Remarquez-vous des rôles ?

E : Oui, souvent. Il y en a quand même toujours qui prennent plus de place que les autres. Bon, ce sont eux qui font aussi avancer le groupe.

9.2.4 Entretien 8 – Enseignant de 4-5H

1. J.C. : Tout d'abord, diriez-vous que, dans votre enseignement, le travail de groupe est une forme de travail plutôt essentielle et courante, ou...

E : Oui, directement.

2. J.C. : A quelle fréquence pratiquez-vous les travaux de groupe ?

E : Plusieurs fois par semaine.

3. J.C. : En quoi les moyens d'enseignement favorisent-ils ou non le travail de groupe ?

E : Je dirais que les moyens d'enseignement, dans leur esprit, favorisent le travail de groupe, mais les effectifs qu'on nous donne ne favorisent pas du tout le travail de groupe.

J.C : C'est-à-dire ?

E : C'est-à-dire que dans les méthodologies on nous demande souvent de travailler en petits groupes de deux, par paires ou alors par groupes de trois ou quatre. Et il y a un peu des pièges dans le travail de groupe. Les enfants sont supposés partager leurs expériences, leurs avis, un peu comme on le ferait plus facilement entre adultes. Pour une bonne partie des enfants ça va, mais c'est aussi un refuge pour certains enfants pour se mettre en retrait et ne pas participer à l'activité. C'est les leaders qui mettent ça en place et qui ne prêtent pas attention aux autres. C'est à double tranchant je dirais.

4. J.C. : Selon vous, quelles sont les caractéristiques (grandeur, confort, etc.) que doit avoir une salle de classe pour permettre de fréquents travaux de groupe ?

E : La plus grande possible. Parce que qui dit travail de groupe, dit volume sonore élevé. En tout cas plus élevé que quand on s'occupe de la classe en étant devant tous les élèves. Dans cette classe, on a jusqu'à 24 élèves et là les travaux de groupe ça devient franchement galère. C'est bien d'avoir un petit volume, d'avoir un petit espace parce qu'on peut facilement passer d'un groupe à l'autre mais on doit sans arrêt demander de baisser un peu le volume pour ne pas déranger ceux qui sont à côté. C'est bien le travail de groupe mais il faut veiller à ce qu'il se passe, on ne peut pas dire, « voilà, travaillez par groupes » et puis ne rien faire de son côté. Il faut vraiment une forme qui nécessite aussi un encadrement

assez présent de la part de l'enseignant. Après, il y a des classes où il y a des mezzanines, où il y a des armoires qui sont plus mobiles ou placées à différents endroits de façon à ce que ça ferme un groupe. Cela cloisonne un petit peu des lieux comme ça. Ça peut être pratique aussi, mais ça peut aussi être des endroits où les enfants vont se planquer pour "faire les sacs", donc là aussi c'est à double tranchant, ce n'est pas évident.

5. J.C. : Pensez-vous que les classes à degrés multiples favorisent le travail de groupe ou au contraire peuvent le freiner ? Pour quelles raisons ?

E : (*Le répondant hésite*). Je ne sais pas si ça le favorise vraiment parce qu'on peut faire travailler les enfants par groupes même s'ils sont tous dans le même degré. Après, il ne faut pas non plus se prendre trop la tête en tant qu'enseignant. Enfin, je dirais que ça dépend des matières, voilà, ça dépend des matières. On peut faire des groupes multidegrés dans pleins de leçons, dans pleins d'activités, mais après quand on est dans la structuration, si on parle de mathématiques et puis de français, surtout de français, en particulier en 4-5 (Harmos) puisqu'il y a deux méthodologies complètement différentes, là, si je m'amuse à faire des groupes multidegrés avec des 4^{ème} et des 5^{ème} c'est impossible. Je ne le fais pas. Donc là, on travaille par degré essentiellement. Et dans ces degrés on peut faire des groupes. Mais autrement pour la gym, pour l'éducation artistique, pour d'autres branches, on peut le faire très bien.

6. J.C. : De quelle manière formez-vous le plus souvent les groupes ? Par niveaux, par affinités, par bancs, aléatoirement ou d'une autre façon ?

E : Ça dépend aussi ce que l'on cherche. Je dirais... Par bancs, vous entendez, par place ? Comme ils sont placés dans la classe ?

J.C. : Oui.

E : Alors... (*Le répondant réfléchit*), toutes.

7. J.C. : Dans quel contexte formez-vous les groupes par niveaux ?

E : S'il y a besoin d'une aide. Essentiellement. Pour qu'un enfant un peu plus avancé puisse faire bénéficier de son expérience un enfant qui n'a pas le même niveau.

7.1 J.C. : Par affinités ?

E : Je dirais... (*Le répondant réfléchit quelques secondes*) Pour ma facilité. Parce que c'est facile de dire aux enfants « voilà, maintenant faites des groupes ». Si la tâche ne nécessite pas forcément qu'il y ait une grande transmission ou une grande aide, ils peuvent faire ça par affinités, c'est ce qu'il y a de plus facile pour nous. Donc par facilité, parce que la tâche n'implique pas un élève plus avancé, un élève moins avancé. C'est la façon la plus facile en fait.

7.2 J.C. : Par bancs ?

E : C'est aussi une question de "pratique" pour nous. Surtout quand il y a des travaux de groupe. Parce que les travaux de groupe ça peut être "travailler en groupe pendant trois minutes" ou "pendant une demi-heure". Si c'est un travail de groupe de trois minutes, ben voilà, on prend la géographie de la classe telle qu'elle est. C'est plus facile.

7.3 J.C. : Aléatoirement ?

E : Je dirais, (*le répondant réfléchit*) pour changer. Les enfants parfois demandent aussi. Ça peut être des tirages au sort. Cela a un côté équitable pour les enfants. Ils ont tous la chance de se retrouver avec leurs copains.

8. J.C. : De combien d'élèves formez-vous le plus souvent les groupes ? Travaillez-vous plutôt en dyades ou en plus grands groupes ?

E : Assez souvent des groupes de deux. Et j'essaie d'avoir le plus souvent des groupes pairs, donc deux ou quatre en général.

9. J.C. : Pour quelle(s) discipline(s) principalement utilisez-vous le travail de groupe, pour quelle(s) raison(s) et dans quel(s) but(s)?

E : Beaucoup en éducation physique. La raison c'est que cela permet de les rendre plus actifs parce qu'ils ont chacun une tâche à faire dans ce que j'ai proposé. Aussi dans le but de s'entraider, de respecter les limites de l'autre et d'accepter de recevoir ses points forts par exemple. Et après je dirais que ça c'est quelque chose que l'on peut transférer aussi dans les autres domaines.

10. J.C. : Quels types d'objectifs pensez-vous que les élèves atteignent lors de travaux de groupe ?

E : (*Le répondant réfléchit un instant*). Les objectifs qui sont dans le PER surtout. La collaboration, le fait de pouvoir proposer ses idées, d'essayer de les affirmer, d'argumenter ses raisonnements, d'être capable d'écouter des autres faire la même chose, d'échanger. Il y a un côté social au fait de ne pas rester seul avec ses idées et d'accepter celles des autres, de les confronter, peut-être de revenir en arrière sur son jugement. C'est beaucoup dans la verticalité en fait. Ce n'est pas juste un objectif scolaire, c'est quelque chose que l'on construit toute la vie donc c'est intéressant qu'ils le fassent tôt.

11. J.C. : A votre avis, est-ce les compétences scolaires ou les compétences sociales qui seront le plus développées lors de travaux de groupe ?

E : Honnêtement je n'arrive pas à quantifier ça. Je pense que les deux sont développées. Après, on ne peut pas le quantifier pour une classe parce que ce sera individuel pour chacun des enfants. Les enfants auront des apports au niveau social plus qu'autre chose et puis pour certains enfants ce sera l'inverse. Donc je ne peux pas me prononcer.

12. J.C. : Pensez-vous que tous les élèves tirent profit du travail de groupe ? En quoi ? Sinon, à quels types d'élèves profitent principalement les travaux de groupe ?

E : Je pense que fondamentalement oui, tous les élèves en tirent profit. Mais ce n'est pas forcément l'idéal sur le moment. Quand il y a des élèves qui dysfonctionnent, qui sont violents ou qui ont vraiment des gros problèmes comportementaux, ils auront peu envie de travailler avec les autres, et surtout les autres auront peu envie de travailler avec eux, parce que ça va être un "boulet", ça va être difficile. Et je pense ça leur fait du bien sur le long terme même s'ils ne s'en rendent pas forcément compte maintenant, d'être en confrontation et en acceptation avec les autres. Autrement, je pense que c'est pour les enfants... L'élève moyen, ça ne peut lui faire que du bien. Tout ce qui est confrontation sociale, tant qu'elle est bien menée, qu'elle est bien gérée puis qu'elle est faite de la part des enfants avec respect et avec tranquillité, ça peut apporter que du bon.

13. J.C. : Pensez-vous que l'apprentissage peut s'en trouver ralenti pour les élèves ayant de la facilité ?

E : C'est difficile ça comme question. Mais, (*le répondant hésite*) moi je ne pense pas. Mais je ne pense pas, parce que là, vous pensez aux enfants qui ont toujours fini, qui veulent avancer, qui veulent avancer, « qu'est-ce que je fais maintenant ? », « j'ai terminé mon travail » ?

J.C. : Oui.

E : Je pense que ces enfants-là, ce n'est pas du tout mauvais pour eux à un moment donné, même s'ils aimeraient aller plus loin, parce que fondamentalement ils auront à un moment ou un autre l'occasion d'aller plus loin, de faire plus de fiches, d'apprendre plus de trucs, etc. Je crois en tout cas. Une bonne partie des élèves ayant de l'aisance que j'ai eus, c'était comme ça. Et puis ça ne leur fait pas de mal à un moment donné de se poser, de moins aller loin dans le développement de leurs connaissances, mais d'aider un copain, ou de juste, pendant cinq minutes : on ne fait rien, on attend, on regarde, on rêve et puis ça se passe. Sans forcément tout le temps courir après la page, la notion, le truc suivant.

14. J.C : Pensez-vous qu'il y a toujours un leader dans chaque groupe ? Le leadership est-il positif ?

E : Je pense que dans chaque groupe il y a de toute façon quelqu'un, un ou deux élèves, qui vont tirer la chose, qui vont un petit peu prendre le projet en main. Est-ce qu'il est positif ou pas ? Ça dépend aussi des personnes, il y a des bons leaders, il y a des mauvais leaders. Alors positif, (*hésitation*) ça dépend.

J.C. : Qu'entendez-vous par mauvais leaders ?

E : Les mauvais leaders ce serait des gens qui prennent l'action en main et qui disent « voilà on va faire ça, et puis on va faire comme je pense et puis voilà, et puis c'est prêt ». D'autres, qui seraient peut-être des leaders aussi, vont dire « ouais mais on pourrait aussi faire ça », « ah non non, c'est bon, on fait ça, c'est moi qui décide ». Il y en a qui ont très vite un comportement très fort comme ça, et ça me semble être des mauvais leaders, tant au niveau enfant qu'au niveau adulte. Les gens qui ne sont pas capables d'écouter ne sont pas des bons leaders.

15. J.C : Avez-vous remarqué des rapprochements (complicités) ou au contraire des éloignements (conflits) entre élèves suite à la pratique de travaux de groupe ?

E : Non, jamais des choses durables en tout cas. Il peut y avoir des frictions, des énervements ponctuels, parce que c'est naturel il me semble mais rien de durable.

16. J.C : Pensez-vous que les travaux de groupe peuvent amener une meilleure ambiance en classe ? Ou peut-être parfois plutôt nuire à l'ambiance (en cas de conflit) ?

E : Je pense que ça peut plutôt amener une meilleure ambiance. Et puis s'il y a des conflits je crois que c'est à nous de faire en sorte que les groupes soient faits en fonction que cela n'exacerbe pas les conflits qui sont déjà là. Voire, dans le meilleur des cas, mais ce n'est pas forcément évident, voire à les désamorcer ou à les régler. Mais je crois que c'est plutôt un plus.

17. J.C : Concrètement, comment s'organise un travail de groupe dans votre classe ? Donnez-vous un rôle précis à chaque élève (secrétaire, gardien du temps, porte-parole, etc.) ? Si oui, lesquels et comment vous y prenez-vous ?

E : C'est très rare que je donne un rôle précis. En général, si par exemple les enfants doivent faire un travail puis ensuite élaborer un panneau et ensuite venir le présenter, j'essaie de veiller, ce n'est pas évident, mais j'essaie de veiller à ce que chacun fasse sa part de travail durant le moment de travail de groupe et que chacun puisse par exemple avoir un moment dans la présentation où il est actif aussi. Mais je ne mets pas, non je n'ai jamais eu l'idée de mettre des rôles précis.

18. J.C. : Lorsqu'une mise en commun a lieu à l'issue d'un travail de groupe, quelles en sont les grandes lignes du déroulement ?

E : Alors... Je vais trouver un exemple... *(Le répondant réfléchit)* Ça peut être que je reprends l'élément sur lequel j'ai fait travailler les enfants et puis je demande à chaque groupe son résultat ou sa démarche. On peut les noter après ou simplement en discuter. Ensuite, voir s'il y a plusieurs résultats identiques, plusieurs démarches identiques. Si ce n'est pas le cas, on en discute, on essaie de voir les points forts et les points faibles de chacune des démarches, mais ça, ça fait très manuel ce que je vous raconte là. Mais on fait ça avec l'idée derrière qu'on veut les amener à la finalité du travail. Donc on aiguille aussi. Il y a des choses qui seraient parfois intéressantes mais qu'on ne va pas prendre trop sur le moment parce qu'on n'a pas le temps, parce que ce n'est pas forcément le moment. On essaie aussi de faire en sorte que les enfants aient le sentiment que le travail qu'on fait à l'intérieur du groupe est reconnu quand on prend tous les éléments pour les mettre en commun. Mais on ne peut pas rebondir sur chaque élément. A mon avis, on ne peut pas non plus tout réutiliser, tout discuter, tout analyser, ce n'est pas possible. Alors on fait ça de temps en temps, très ponctuellement, parce que ça prend un temps de "gaga", une énergie de "gaga" aussi. Et puis, si on fait ça trop souvent, les enfants vont entrer dans une routine du travail de groupe où c'est toujours la même chose

19. J.C. : D'après vous, quelle est la place de l'enseignant lors de travaux de groupe ? Quel est son rôle ?

E : Elle un petit peu partout à la fois en fait. Elle est dans la préparation, dans la constitution des groupes, dans "qu'est-ce qu'on va demander ?", comme dans une leçon classique. Sur le moment, il faut être le gardien du temps, du bruit, puis il faut aussi être présent pour aiguiller s'il y a des problèmes, s'il y a un obstacle. Il faut relancer, il faut poser des questions, il faut essayer aussi, si on voit qu'il y a un enfant qui ne participe pas, d'aller le chercher un petit peu plus ou demander à certains de se taire un peu pour laisser participer les autres, ce genre de travail.

20. J.C. : Les élèves réagissent-ils positivement lors de l'annonce de travaux de groupe ? Si oui ou si non, pour quelle(s) raison(s), d'après vous ?

E : En général ils réagissent bien. Parce que souvent ça les fait bouger, parce qu'ils peuvent échanger avec un copain, quand ce sont des groupes faits par affinités par exemple. Dans une classe où ça va globalement bien, ça ne pose pas tellement de problèmes d'être avec tel ou tel camarade, donc c'est l'occasion de changer de coin, de changer de place et puis qui dit travail de groupe dit aussi qu'on va faire un truc, entre guillemets, moins scolaire au niveau de sa position. On ne sera peut-être plus forcément assis à sa chaise, à écrire un truc comme ça. On va peut-être découper, on va peut-être coller, on va peut-être écrire sur une grande feuille ou sur un tableau, et puis c'est plus ludique en un sens.

21. J.C. : Quel est l'objet de l'évaluation dans les travaux de groupe que vous mettez en place ? C'est-à-dire, évaluez-vous les compétences sociales ou les apprentissages, ou les deux ?

E : (*Le répondant hésite*). Je ne mets pas tellement d'évaluations dans les travaux de groupe. Ce que j'utilise, mais c'est plutôt un ressenti, ce n'est pas quelque chose que je note, ce sont les compétences sociales. Après, pour les apprentissages, à mon sens ce n'est pas très précis l'évaluation qu'on peut faire dans un travail de groupe. C'est difficile, même si on a quand même veillé pendant le travail, de savoir qui a fait quoi, comment chacun a participé, etc. Après, pour vraiment l'évaluation précise des connaissances, il faut que ce soit, à mon sens, plutôt individuellement.

22. J.C. : Qui sont les destinataires de l'évaluation ? C'est-à-dire, procédez-vous à une évaluation de groupe ou vérifiez-vous les acquis des élèves individuellement suite à un travail de groupe, ou les deux ?

E : Alors l'évaluation de groupe ce sera plutôt pour me dire « tiens, ce groupe a bien fonctionné », donc socialement il y a deux ou trois éléments que je peux prendre qui sont intéressants. Et puis s'il y a des "clashes" qui sont sortis, je peux aussi mettre le doigt ponctuellement dessus puis me dire « voilà tel et tel ça ne se passe pas » ou bien « celui-ci, il n'écoute pas. Il n'écoute pas les autres », par exemple. Puis après pour les acquis c'est plutôt individuellement.

23. J.C. : Pratiquez-vous l'autoévaluation suite à un travail de groupe ? Si oui, demandez-vous aux enfants d'évaluer leurs compétences sociales lors du travail de groupe ou leurs apprentissages, ou les deux ?

E : Alors je n'ai jamais fait ça formellement. Après, on peut dire « est-ce que dans votre groupe ça a bien joué ? C'était sympa de travailler avec tel et tel ». Mais plus sur le ton de la discussion comme ça. Jamais pour remplir une grille.

24. J.C. : Quelles sont les difficultés spécifiques de l'évaluation dans le cadre de travaux faits en groupe ?

E : C'est difficile de savoir qui a fait quoi, donc c'est pour ça que je ne le fais pas tellement. Après, c'est plutôt dans la présentation. Ils ont fait un travail, une maquette ou autre, une chorégraphie à la gym, etc. Après, on regarde, on prend acte, les enfants présentent ce qu'ils ont fait mais, dans le cadre d'une maquette, par exemple, je préfère, pour avoir un regard précis sur les compétences artistiques par exemple. Ce n'est pas l'élément principal sur lequel je vais me baser. Ou alors chacun doit me dire « moi j'ai fait ça, j'ai fait ce petit pont, j'ai fait cette maison, etc. », puis je peux vraiment évaluer la maquette petit bout par petit bout. Mais ce n'est pas ça qui m'intéresse, là c'est vraiment le travail dans son ensemble puis la façon dont ça a fonctionné.

25. J.C. : Avez-vous une anecdote ou un exemple d'un travail de groupe que vous pourriez partager ?

E : (*Le répondant réfléchit*). Je ne sais pas, j'ai parlé de créations de chorégraphies, de créer une maquette, de fabriquer des vitraux géants. Puis après il y a les travaux de groupe pour résoudre des problèmes mathématiques, faire un exposé en français ou bien inventer un conte mais je n'ai pas de... Est-ce que j'ai des anecdotes ?

J.C. : Est-ce que vous avez peut-être un exemple où ça s'est particulièrement bien passé ou au contraire peut-être mal passé ?

E : Mal passé... (*Le répondant réfléchit*). Il y en a sûrement, mais mal passé au point que je m'en souviens encore aujourd'hui, non. Et bien passé, oui, il y a quelque chose. C'était avec un stagiaire. Il avait proposé un travail de groupe sur des maquettes. C'est un exemple qui est frais, c'est pour ça que je m'en souviens bien. Et puis là, j'ai aussi cet exemple, parce que j'étais un petit peu à l'extérieur, donc j'avais pu observer la "chose" plus qu'en étant le patron de la démarche. Et puis là, les enfants devaient faire une maquette avec des matériaux de récupération, des briques de lait, des bouteilles, etc. Et puis c'était bien, c'était chouette. Il y avait une bonne ambiance. Bon, c'était par demi-groupes, par demi-classe, donc c'était aussi plus facile à gérer. Il y avait pleins de sacs poubelles partout dans la classe pour coller, pour mettre du sable, de la peinture, etc. Puis là c'était vraiment des belles après-midis, et puis c'était l'éducation artistique, donc c'était créatif, c'était libre, c'était en petits groupes, c'était bien, c'était une belle ambiance. Mais d'anecdotes précises non, c'est juste que c'était des beaux moments parce qu'il y avait de la discussion, il y avait de l'échange. Le travail aussi était coloré, en volume, c'était bien.