



Site de Montpellier

# Apprendre en travaillant en groupe

## *Quelles mises en oeuvre?*

**Tuteur**

M.Dominique BROUSSAL

---

### Contexte du mémoire

#### **Disciplines**

Toutes, avec séances menées en physique, mathématique, géographie.

#### **Classes**

CE1 et CE2.

#### **Etablissements**

Ecole élémentaire Sigmund Freud, Montpellier

Ecole élémentaire Jean Zay, Montpellier

Ecole élémentaire Louis Armstrong, Montpellier

---

Année universitaire **2000-2001**

## **Résumé**

Comment mettre en place un travail de groupe efficace pour les apprentissages ?

Ma réflexion s'est axée autour de deux points :

- les différents types de groupes envisageables dans une classe et les tâches pouvant leur être attribuées.
- les différents modes de constitution des groupes.

## **Summary**

How to use the work in group in order to obtain an efficient learning?

The approach I have used is based on two main points:

- Finding different kind of groups and tasks for each element to learn
- Studying different ways to make these groups according to children skills and affinities.

## **Mots clé**

Travail de groupe, activité pédagogique, pédagogie différenciée, groupe de niveau.

**Commentaires du jury**

## SOMMAIRE

<b><u>I. INTRODUCTION</u></b> .....	<b>1</b>
<b><u>II. PREMIERE PARTIE</u></b> .....	<b>3</b>
2.1. POURQUOI METTRE EN PLACE DU TRAVAIL DE GROUPE DANS SA CLASSE? .....	3
2.2. DEUX SITUATIONS DE TRAVAIL DE GROUPE ET LEURS DIFFICULTES .....	4
PREMIERE SITUATION : UN TRAVAIL DE GROUPE EN PHYSIQUE AU CE1 .....	4
DEUXIEME SITUATION : UN TRAVAIL DE MATHEMATIQUES AU CE1 .....	8
BILAN DES DIFFICULTES RENCONTREES .....	11
<b><u>III. DEUXIEME PARTIE : RECHERCHE D'ELEMENTS THEORIQUES</u></b> .....	<b>13</b>
3.1. LES TYPES DE GROUPES ET LES TACHES QUI PEUVENT Y ETRE ASSOCIEES .....	13
3.2. CONSTITUTION ET ORGANISATION DES GROUPES .....	18
LES GROUPES CONSTITUES POUR UNE TACHE PONCTUELLE .....	18
LES GROUPES PERMANENTS.....	19
<b><u>IV. TROISIEME PARTIE :UN TRAVAIL DE GROUPE EN GEOGRAPHIE DANS UN CE2</u></b> .....	<b>21</b>
4.1. CONTEXTE DE LA CLASSE.....	21
4.2. MA DEMARCHE .....	21
4.3. LE TRAVAIL EN PETIT GROUPE ET SES DIFFICULTES .....	24
4.4. LES CLASSEMENTS .....	25
4.5. ANALYSE.....	28
<b><u>V. CONCLUSION</u></b> .....	<b>31</b>
<b><u>VI. BIBLIOGRAPHIE</u></b> .....	<b>32</b>

## I. INTRODUCTION

L'école est le lieu initial d'intégration d'apprentissages et d'expériences et a pour mission de transmettre aux élèves des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Pour parvenir à cela, le maître a à sa disposition trois grands types de situations d'apprentissage possibles pour l'élève :

- le travail individuel
- le travail collectif en classe entière
- le travail de groupe

Le travail de groupe est donc l'une des situations que tout enseignant doit apprendre à maîtriser s'il veut varier les situations d'apprentissages qu'il propose aux élèves.

Connaissant mal ce type de situation et ses mises en œuvre possibles, j'ai donc choisi de m'y intéresser d'autant qu'elle semble présenter de nombreux avantages et notamment celui d'impliquer plus fortement l'élève dans son apprentissage.

De plus, ayant eu l'occasion de travailler moi-même en groupe, j'ai pu constater qu'il existe beaucoup d'écueils et j'ai souhaité essayer de trouver des solutions afin de les éviter et de mettre en place un travail de groupe vraiment efficace pour tous les élèves.

J'ai donc essentiellement choisi ce thème dans un but de formation personnelle : comment faire pour rendre efficace le travail de groupe et quels sont les paramètres qu'il faut prendre en compte ?

Dans un premier temps et après avoir considéré les raisons qui pouvaient amener un enseignant à faire travailler ses élèves en groupes restreints, j'ai essayé de mettre moi-même en place ce type d'organisation dans des classes de CE1 au cours de mes deux premiers stages. Cela m'a permis de mettre en évidence certains points à prendre en considération lorsqu'on fait du travail en petit groupe et j'ai choisi d'en retenir deux qui m'ont paru prioritaires :

- Quels types de groupes peut-on mettre en place en fonction de l'objectif qu'on cherche à atteindre et quelles tâches sont adaptées à ces différents types de groupes ?

- Quelles sont les différentes manières de constituer et d'organiser ces types de groupes pour qu'ils aient des chances d'être efficaces ?

Puis en m'appuyant sur différents ouvrages, j'ai ensuite essayé de recenser les types de groupes, leur constitution et les tâches qu'il était possible de proposer dans une classe. J'ai ainsi cherché à créer un outil susceptible de m'aider dans ma pratique future : face à une situation donnée, un travail de groupe est-il envisageable et sous quelle forme ?

J'ai aussi essayé de répertorier des tâches qui semblent appropriées au travail de groupe.

Dans un troisième temps, j'ai essayé de mettre cela en pratique lors de mon dernier stage de pratique accompagnée. A partir d'un objectif d'apprentissage en géographie, j'ai mis en place un groupe de « recherche », ayant pour but de faire émerger les représentations des élèves et de provoquer un conflit socio-cognitif. J'ai pour cela essayé de choisir une tâche adaptée et de mettre en place quelques moyens de régulation que j'avais découverts.

## II. PREMIERE PARTIE

### 2.1. Pourquoi mettre en place du travail de groupe dans sa classe?

Le travail en petits groupes fait partie des possibilités qu'a l'enseignant pour organiser sa classe et permettre aux élèves d'apprendre. Ce type de travail a pris une certaine importance depuis la loi d'orientation de 1989 qui place l'enfant au centre du système éducatif. En effet, il apparaît que le maître n'est plus le seul détenteur du savoir donc le seul dispensateur de ce savoir et que les élèves doivent construire eux-même leur savoir par différents biais. L'un d'eux est la confrontation de ses connaissances avec ses pairs. Il s'agit du conflit socio-cognitif.

Or ce conflit est peu réalisable en grand groupe ou s'il l'est, il n'est que peu efficace pour la plupart des élèves qui n'ont pas forcément l'occasion de s'exprimer ou de réellement dialoguer (on sait également combien la parole du maître est présente en position frontale ce qui empêche souvent de réelles interactions entre élèves).

Constituer de petits groupes pour permettre aux élèves d'échanger, de confronter leurs idées paraît donc être une solution.

De plus, le travail en groupe peut être un moment permettant aux élèves de renforcer leurs apprentissages ou de reprendre des points difficiles. L'enseignant peut en effet mettre en place des groupes de besoin ou de niveau ce qui lui permet de gérer l'hétérogénéité de sa classe.

Cependant, le travail de groupe peut être mis en place pour d'autres raisons.

- Il peut se justifier par des contraintes matérielles : c'est souvent le cas en sciences où le manque de matériel d'expérimentation par exemple oblige les enseignants à regrouper les élèves par 3 ou 4.
  
- Il peut se justifier pour des raisons de temps.  
Dans le cas du recueil des représentations des élèves par exemple, il peut s'avérer long et fastidieux de relever les conceptions de tous les élèves un par un. Le travail de groupe permet alors de gagner du temps : les élèves confrontent leurs représentations au sein d'un petit groupe puis les problèmes subsistants sont soumis au grand groupe. Cela a souvent l'avantage de ne

conserver que les problèmes essentiels qui permettront aux élèves de progresser.

On peut aussi penser que travailler en groupe peut permettre aux élèves d'avoir une plus grande estime de soi. En effet, l'expérience de prise de responsabilité dans l'apprentissage peut les amener à se valoriser, à évoluer vers une plus grande acceptation de soi et à s'évaluer positivement.

De plus, ce type de situation peut permettre à l'enfant de développer et d'exercer des habiletés d'animation, d'écoute et de respect qui lui seront certainement une aide pour sa vie future.

Le travail de groupe m'a donc semblé incontournable dans la gestion de la classe et l'apprentissage des élèves et j'ai essayé d'en mettre en place à l'occasion de deux stages en cycle 2.

## **2.2. Deux situations de travail de groupe et leurs difficultés**

---

### ***Première situation : un travail de groupe en physique au CE1***

---

#### ***Profil de la classe***

Il s'agit d'une classe de 21 élèves d'origines sociales diverses et n'ayant quasiment aucune pratique du travail de groupe (le maître n'utilise que des situations frontales ou individuelles et n'est pas partisan du travail de groupe).

Mon intervention se situe en novembre dans le cadre d'un stage de pratique accompagnée.

#### ***Description de la séance***

C'est la deuxième séance d'une séquence sur l'eau. Au cours de la première séance, j'ai fait un état des lieux de ce que savaient les enfants à propos de l'eau et de ses changements d'état. Ce recueil de représentations s'est fait de manière individuelle grâce à un petit test et s'est poursuivi par une discussion collective. Le point qui m'a semblé nécessiter le plus d'éclaircissement était ce qui se rapportait à l'évaporation et à la condensation de l'eau. J'ai donc choisi dans un premier temps de les faire travailler sur la vaporisation de l'eau.

C'est une séance que j'ai menée avec une moitié de la classe puis avec l'autre quelques temps après.

La séance est organisée en trois parties :

- une phase d'entretien collectif
- une phase de recherche en petits groupes
- une phase de travail individuel

Dans la première partie, j'ai demandé aux élèves ce que, à leur avis, devenait l'eau des cheveux mouillés quand ils sèchent. Après avoir rassemblé et discuté les diverses propositions, je leur ai parlé de deux facteurs d'évaporation intervenant dans cet exemple : la ventilation et la chaleur.

Puis, je leur ai expliqué que j'allais leur proposer un petit défi qu'ils allaient essayer de résoudre en petit groupe.

Pour la première moitié de la classe, j'ai laissé les élèves faire les groupes. Cela a provoqué beaucoup d'agitation et n'a pas été très rapide. Le résultat de cette constitution par affinité a été un groupe de 3 filles et un groupe de 3 garçons. J'avais demandé des groupes de 4 et il restait donc une fille et un garçon dont les groupes ne voulaient pas. Je suis donc intervenue pour que les deux exclus soient intégrés et cela s'est fait sans trop de protestations.

Il a fallu également réaménager l'espace classe, organisé en position frontale, en rapprochant des tables pour permettre une meilleure communication.

Compte tenu de l'agitation et du problème des exclus, j'ai imposé la constitution des groupes à la deuxième demi-classe en procédant par proximité et en séparant deux élèves perturbateurs. Les élèves n'ont pas protesté et n'ont pas demandé à être avec un copain comme je m'y attendais.

Tout cela s'est passé beaucoup plus calmement mais pas vraiment plus rapidement.

Après la constitution des groupes, je leur ai proposé un défi : « Comment faire sortir de l'eau d'un verre sans la boire et sans la jeter ? ».

Je leur ai expliqué également qu'il fallait écouter les propositions de chacun et essayer de se mettre d'accord en argumentant.

Ce premier temps avait simplement pour but de leur faire faire un lien avec la discussion précédente et j'attendais qu'ils parlent d'évaporation, ce qui a été le cas.

Après quelques minutes, j'ai ajouté un complément à la consigne pour préciser la démarche : « où va-t-on poser le verre pour que l'eau s'évapore le mieux ? »

Lorsque les membres du groupe se sont mis d'accord, je leur ai distribué un gobelet rempli d'eau et avec le niveau d'eau repéré par un trait. Ils sont allés le placer dans la classe.

Dans un dernier temps, chacun a rempli la photocopie (annexe1) et fait le schéma de l'expérience.

### ***Les résultats***

#### - Au niveau des groupes :

2 groupes ont choisi de placer leur verre « près du radiateur car il y a de la chaleur ».

1 groupe a choisi de le placer « près de la fenêtre car il y a de l'air ».

1 groupe a choisi de le placer « sur une étagère car il y a de l'air (comme dans toute la classe) ».

#### - Au niveau individuel :

La fiche individuelle a été en général bien complétée par les élèves (cf. annexes 1a, 1b et 1c) même si, au début, ils ont eu du mal à comprendre ce qu'il fallait remplir. Cela est certainement dû au fait qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire un compte-rendus d'expérience.

Cependant deux élèves se sont trouvés bloqués et j'ai dû les aider à remplir leur fiche. Ces élèves n'avaient semble-t-il pas suivi le travail effectué ou du moins pas compris ce qui avait été fait. Pour eux, le travail de groupe n'a pas fonctionné.

### ***Interactions dans les groupes-fonctionnement***

J'ai pu constater que les discussions au sein des groupes étaient assez brèves. Certains élèves ne se sont pas exprimés. Dans trois groupes sur quatre, un élève a lancé une idée qui a été adoptée par les autres sans qu'il y ait vraiment d'argumentation. Certains élèves semblaient d'ailleurs peu investis dans le défi.

En revanche, dans un des groupes formés par proximité, un élève s'est opposé aux autres. La discussion a été interrompue car chacun restait sur sa position et il n'y avait plus de dialogue.

Je suis intervenue pour qu'ils argumentent leur point de vue et écoutent celui de l'autre. Ils se sont finalement mis d'accord en conservant l'avis de la majorité mais avec l'appui de l'élève qui avait une autre idée et qui s'était laissé convaincre (les deux idées étaient intéressantes).

Au moment de la distribution du matériel, les élèves écoutaient à peine ce que je leur disais ; l'important pour eux était de savoir qui allait placer le matériel. J'ai donc été obligée de désigner un des élèves, ceux-ci n'arrivant pas à se mettre d'accord.

### *Analyse*

J'ai choisi de faire travailler les élèves en groupe sur cette séance pour des raisons d'organisation matérielle. En effet faire placer à chaque élève un verre aurait eu pour conséquence d'avoir 21 verres dans la classe ce qui me semblait gênant pour les autres activités. Face à l'intérêt des élèves pour le matériel, je pense qu'il est cependant nécessaire dans la mesure du possible de les faire manipuler. J'aurais ainsi pu les mettre en binôme et leur laisser gérer le matériel sans intervenir.

Je pensais également qu'à plusieurs ils pourraient comparer leurs idées et choisir celle qui leur semblait la plus appropriée. En fait, il n'y a pas eu vraiment d'interactions. Je pense que cela est dû à la construction de la séance. En effet, à partir de l'exemple du sèche-cheveux, les facteurs d'évaporation avaient déjà été dégagés (soit par les élèves, soit par moi) et le défi en groupe n'était en fait qu'un réinvestissement et une vérification de l'action de ces facteurs. Pour que le travail soit vraiment motivant et engendre de véritables interactions, il aurait fallu que je donne le défi avant de parler des facteurs d'évaporation.

---

## *Deuxième situation : un travail de mathématiques au CE1*

---

### *Profil de la classe*

Il s'agit d'une classe de 16 élèves d'origines sociales diverses. Les élèves n'ont pas beaucoup l'habitude de travailler en groupe sauf en sciences. La maîtresse les fait également travailler parfois en binômes.

Mon intervention se situe en janvier dans le cadre d'un stage en responsabilité.

J'avais choisi de conserver le type d'organisation essentiellement frontal de la maîtresse pour ne pas trop bouleverser les habitudes de travail des élèves et car je pensais n'être pas assez « armée » pour mettre en place un travail de groupe efficace. Cependant cette organisation s'est avérée décevante sur de nombreux points. Ainsi, j'ai trouvé que cela ne permettait pas de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves ou pas de manière vraiment satisfaisante. De plus, lors des situations collectives, certains élèves en difficulté n'intervenaient jamais, laissant parler les « bons », et malgré mes efforts pour les faire participer, ils étaient très peu impliqués et apprenaient visiblement peu.

Avec la volonté de faire participer ces élèves (et les autres !) plus activement à leurs apprentissages, j'ai donc essayé lors de quelques séances de les faire travailler en groupe.

La séance suivante est une séance de mathématiques sur le thème de la résolution de problème. Je souhaitais à travers cette séance, faire travailler les élèves sur la schématisation : qu'est-ce qu'un schéma « efficace » ? Comment s'en servir pour résoudre un problème ?

### *Description de la séance*

Organisation de la séance :

- Phase collective en grand groupe : lecture du problème (annexe 2) et reformulation par un élève.
- Phase de groupe : répartition en groupes de trois. J'ai constitué moi-même les groupes afin qu'ils soient hétérogènes et que les « bavards » soient séparés.

Consigne : « trouver un schéma qui soit le plus clair possible pour comprendre le problème. »

Je précise aux élèves qu'ils doivent d'abord individuellement faire un schéma sur leur ardoise puis qu'ils doivent le confronter avec ceux de leurs camarades. Un seul schéma par groupe ne peut être retenu : chaque élève doit expliquer son schéma aux deux autres et ils doivent ensuite se mettre d'accord pour choisir celui qui leur semble le plus juste. Celui-ci devra être présenté au reste de la classe.

- Phase collective : mise en commun des solutions trouvées. Un élève vient présenter le schéma choisi.
- Phase de groupe : résolution de la deuxième question en se servant des schémas proposés.
- Phase collective : mise en commun.

### ***Résultats et interactions dans les groupes***

Les schémas proposés par chaque groupe pour la mise en commun étaient tous corrects mais le choix du schéma ne s'est pas fait de la même manière dans tous les groupes.

D'abord, tous les élèves n'ont pas expliqué leur schéma : certains n'en avaient pas fait (trop difficile pour eux ?), d'autres n'arrivaient pas à expliquer, d'autres encore se sont immédiatement pliés au schéma d'un autre. Un élève, très lent, n'a pas pu réaliser l'exercice dans le temps imparti et n'a pas voulu s'interrompre pour échanger avec ses deux camarades. Il s'est donc trouvé exclu du groupe.

Dans un des groupes, les schémas trouvés par les membres du groupe étaient tous justes et les élèves n'arrivaient pas à se mettre d'accord pour en choisir un. Je suis intervenue et le conflit s'est réglé par le vote.

Dans un autre groupe, deux enfants peu sûrs d'eux se sont pliés à la réalisation d'un autre enfant qui a su expliquer ses choix.

Dans un troisième, cela a bien fonctionné puisque 2 enfants sur trois avaient un schéma correct : le schéma faux a rapidement été écarté mais avec une explication de la part d'un des élèves qui avait trouvé un schéma correct. Le schéma retenu a été celui qui était le mieux réalisé.

Dans le groupe avec l'élève qui travaillait lentement, une des élèves a résolu immédiatement le problème en faisant un schéma correct et l'autre élève après une brève recherche individuelle a voulu copier le schéma de sa camarade sans même essayer de le comprendre. Je lui ai demandé si elle avait cherché et elle a répondu que c'était trop dur, qu'elle ne trouvait

pas. Finalement, elle n'a pas voulu chercher seule mais a essayé de comprendre le schéma de sa camarade.

### *Analyse*

J'ai d'abord rencontré une difficulté que je n'avais pas prévue. En effet, j'ai donné la consigne après avoir formé les groupes car je pensais que les enfants seraient alors tout de suite prêts à agir mais j'ai eu du mal à recanaliser l'attention des enfants. Peut-être cela venait-il de l'originalité de la situation pour eux et de leur orientation différente dans la classe. Ils ont peut-être pensé : « on est en petit groupe, on peut parler ». Dans ce cas, il faudrait faire un travail sur le fonctionnement du travail en groupe et mieux expliquer que justement il s'agit d'un travail à part entière.

Au niveau du travail, j'ai constaté qu'à deux exceptions près les élèves ont tous essayé de produire un schéma individuel au préalable. Cependant, pour le choix du schéma, il n'y a pas vraiment eu de débat (ce qui était le plus important pour les apprentissages), les élèves faisant confiance au bon élève.

Le choix du rapporteur a aussi posé problème dans un groupe où tous voulaient expliquer et j'ai dû choisir. Cela m'a amené à réfléchir sur les rôles à attribuer aux élèves : faut-il nommer un rapporteur dès le début du groupe au risque que les autres ne s'intéressent plus à la tâche ?

Concernant la mise en commun, la plupart des élèves se sont désintéressés de ce qui se passait dès que leur groupe avait fait son compte-rendu. Comment faire pour garder l'intérêt des enfants jusqu'au bout ? La mise en commun était-elle vraiment nécessaire ? Je pense en tout cas qu'elle était trop longue et pas suffisamment dynamique.

---

## ***Bilan des difficultés rencontrées***

---

Ces deux expériences m'ont permis de dégager des points difficiles et qui sont à prendre en compte quand on met en place un travail de groupe :

- comment faire pour qu'il y ait un véritable dialogue au sein du groupe ? En effet, j'ai pu constater qu'en général, celui qui sait impose aux autres sans que ceux-ci aient forcément compris son point de vue. Parfois, aussi, les membres du groupe ne sont pas d'accord et dans ce cas la discussion s'arrête sans qu'il y ait de conciliation.

Comment faire pour que tous soient entendus ? Comment gérer les leaders ? Faut-il mettre en place des règles de communication au sein du groupe et lesquelles ?

Quelle est l'influence de la tâche choisie pour le travail de groupe ?

- A quel moment donner la consigne pour que les élèves y soient attentifs ?
- Comment constituer les groupes ?

Faut-il les former par proximité au risque de provoquer des insatisfactions et de se retrouver face à des incompatibilités d'humeur ?

Faut-il les former par affinités c'est à dire laisser les élèves se choisir en sachant que cela peut créer des exclus ?

Y-a-t-il d'autres modes de constitution des groupes qui pourraient s'avérer intéressants pour améliorer l'efficacité du groupe ?

- Comment faire pour qu'au sein d'un groupe, tous les élèves travaillent et surtout apprennent quelque chose ? Faut-il attribuer des rôles pour les impliquer davantage ? Mais ceux qui n'ont pas de rôle ne vont-ils pas se désinvestir ?
- Comment s'assurer que chacun a compris ? Faut-il faire une évaluation du groupe, de l'élève ou des deux ?
- Comment choisir la tâche à effectuer en groupe ? Comment faire pour que chaque élève quelque soit son niveau apprenne quelque chose ?

- Comment gérer la mise en commun ? Quel doit être son rôle ? Faut-il toujours en faire une ?

Comment garder l'intérêt des enfants quand leur groupe est passé ?

Face à toutes ces questions qui montrent que le travail de groupe est un type d'organisation relativement complexe si l'on veut qu'il soit efficace et ne pouvant les traiter toutes simultanément, j'ai choisi deux axes :

- Quels types de groupes peut-on mettre en place en fonction de l'objectif qu'on cherche à atteindre ? Quelles tâches sont adaptées à ces différents types de groupes ?
- Quelles sont les différentes manières de constituer et d'organiser ces types de groupes pour qu'ils aient des chances d'être efficaces ?

### III. DEUXIEME PARTIE : Recherche d'éléments théoriques

#### 3.1. Les types de groupes et les tâches qui peuvent y être associées

D'après Luc VILLEPONTOUX [6] , trois types d'activités sont nécessaires à l'apprentissage :

- l'exploration- acquisition
- l'exploitation- appropriation
- l'évaluation- compréhension

Les différentes tâches proposées en petits groupes doivent donc avoir pour objectif de permettre aux élèves de mettre en œuvre l'une de ces activités. Mais l'organisation ne sera pas la même selon l'objectif que l'on souhaite atteindre.

On peut vouloir mettre les enfants en petits groupes pour deux principales raisons :

- prendre en compte leur niveau : donner aux élèves des tâches différentes et leur apporter une aide plus précise.
- instaurer une véritable situation d'apprentissage : pour une tâche donnée, une seule réponse pour le groupe, ce qui entraîne énonciation, confrontation, discussion, argumentation.

Mais le travail de groupe est rarement mis en place tout seul : il y a en général alternance entre les moments de petit groupe et les moments collectifs de grand groupe.

On peut, comme les auteurs de l'ouvrage Les petits groupes d'apprentissage dans la classe [5], distinguer trois niveaux :

- les groupes de base où a lieu la phase d'exploration et de transformation de la tâche et qui s'effectue en groupe de 4 maximum

- les groupes de partage où a lieu la présentation du travail ; il peut s'agir du grand groupe ou d'un sous-groupe important
- le groupe classe qu'il n'est pas toujours nécessaire de réunir mais qui peut permettre d'avoir une réflexion plus large et aussi d'institutionnaliser ce qui aura été découvert.

Cependant, comme le fait remarquer à juste titre Miette CAREL [3], « il y a des groupes qui n'en sont pas ». Le travail en ateliers par exemple, n'est pas un travail de groupe car il n'y a pas d'interactions entre les membres du groupe dans un but d'apprentissage ; les enfants sont bien disposés en groupe mais ils travaillent individuellement.

De plus, elle considère que trois conditions sont nécessaires pour que le travail du groupe soit bénéfique à tous les élèves. D'abord il faut prévoir une tâche que l'enfant le plus performant ne puisse pas accomplir seul en totalité. Cette condition se justifie par le fait que cela donne du sens au travail de groupe. En effet, l'enfant qui est capable de réaliser la tâche à lui tout seul peut ne pas comprendre l'intérêt de devoir le faire avec d'autres. De plus, cela permet aux élèves de réaliser des choses qu'ils n'auraient pas pu faire seuls.

Ensuite, il faut faire effectuer préalablement un travail individuel sur le sujet. Cela semble assez évident : comment un enfant peut-il tirer profit d'une situation s'il n'y a pas réfléchi préalablement ? Pour pouvoir échanger sur un sujet, un problème, il faut nécessairement en avoir pris connaissance et avoir essayé de trouver des arguments.

Enfin, l'auteur ajoute également une contrainte de temps. Il faut certainement laisser du temps aux élèves pour travailler seul dans un premier temps puis pour échanger afin qu'ils puissent approfondir la question mais s'il n'y a pas de limite on peut penser que le travail va être moins efficace. En limitant le temps on apprend aux élèves à le gérer et à mieux l'organiser. Dans certaines classes, on instaure d'ailleurs dans chaque groupe un élève gardien du temps.

Miette CAREL distingue 3 principaux types de groupes :

- les groupes de recherche : on propose aux élèves une situation problème et la recherche de réponses à cette situation favorise la confrontation qui fait évoluer les représentations. Cela renvoie à la notion de conflit socio-cognitif.

Luc VILLEPONTOUX [6] souligne que « la communication, le groupe, les autres, contraignent l'apprenant à une remise en question qu'il pourrait peut-être éviter en niant la nouveauté s'il était seul ». Il est donc important d'organiser un cadre, de créer les conditions de l'émergence de ce conflit et de sa résolution individuelle et collective.

La difficulté est la recherche de situations problèmes vraiment adaptées.

- les groupes de niveaux : ce sont des groupes ayant acquis un certain niveau de compétences. Selon le niveau atteint par chaque élève, on peut ainsi choisir de faire travailler certains sur la multiplication, d'autres sur la division et d'autres sur la division par un décimal. Ces groupes ne tiennent pas compte de l'âge et peuvent être mis en place en particulier dans des classes à plusieurs niveaux. Ils ne sont pas figés et les élèves peuvent « naviguer » de l'un à l'autre.
- les groupes de besoin : ce sont des groupes que l'on crée lorsqu'il est nécessaire de consolider une compétence. Selon les problèmes rencontrés par les enfants, on formera des groupes homogènes.

Si on se réfère aux phases de l'apprentissage, les groupes de recherche correspondent aux situations de découverte, d'émergence des représentations. Les deux autres sont plutôt des groupes favorisant l'appropriation, le renforcement de certaines connaissances ou permettant de mettre en place des situations de remédiation.

A partir de cette base, on peut concevoir plus précisément les types de groupe envisageables. Ainsi, ASTOLFI [1] met en évidence six groupes d'apprentissage : les groupes de découverte, d'inter évaluation, d'assimilation, d'entraînement mutuel, de confrontation et de besoin. Il attribue à chacun un objectif spécifique, une logique de fonctionnement, une régulation à introduire, un problème principal et une dérive.

Pour les groupes de découverte par exemple, l'objectif visé serait de permettre à chaque groupe d'approfondir un aspect d'une question, sur la base d'un problème collectif à la classe.

La logique de fonctionnement serait celle du projet et la dérive possible, une dérive productive.

#### Le choix de la tâche :

Il semble évident que les tâches des petits groupes doivent être adaptées aux habiletés et aux intérêts des élèves, ainsi qu'aux objectifs du programme.

Il est primordial, comme le souligne les auteurs du livre Les petits groupes d'apprentissage, de donner aux élèves une définition claire des tâches qu'ils auront à accomplir. Ils ont besoin de connaître les résultats escomptés pour chaque activité, de façon qu'ils puissent juger de l'efficacité de leur travail. Si l'objectif est peu clair, ils ont peu de chance de réussite.

D'après ces auteurs, il faudrait commencer par des activités « courtes, précises et significatives en équipe de deux » au début de la pratique du travail en petits groupes afin d'y habituer progressivement les élèves. Ils proposent par exemple des tâches du type lecture mutuelle d'une rédaction ou vérification d'un problème de math c'est à dire des actions simples pour « apprendre, écouter et s'entraider ».

Puis, ils proposent d'agrandir les groupes et suggèrent des activités comme dresser une liste, trouver des idées dans un texte, prédire les résultats d'une expérience ou la fin d'une histoire.

Par la suite, les auteurs ne font pas de restrictions quant aux tâches à proposer dans la mesure où elles sont clairement présentées aux élèves.

Pour BARLOW [2], une tâche est propice pour un travail de groupe si elle ne peut être réalisée par un individu seul. Cependant, il me semble que cela suppose d'avoir une connaissance extrêmement précise de chaque élève et de ses capacités et un travail d'élaboration de la tâche assez conséquent ( ce qu'on ne peut pas toujours se permettre surtout au début).

On peut mettre les élèves en groupe pour des tâches comportant une part d'observation. C'est le cas par exemple en biologie, géographie, physique ou arts plastiques par exemple. Les élèves mettent alors en commun leurs perceptions : on remarque plus de choses à plusieurs que tout seul.

On peut aussi vouloir multiplier les méthodes de travail, les formes de raisonnement, les procédures de résolution de problème ou de créativité.

BARLOW suggère que les tâches se fassent à partir de supports variés et éventuellement sous forme de jeux. L'aspect manipulation paraît important.

La tâche ne doit certainement pas être trop fastidieuse à réaliser et doit être adaptée à l'objectif. Ainsi, pour de jeunes élèves dont on voudrait évaluer les représentations en sciences, il serait inadapté de leur demander d'écrire un texte.

On peut donc penser à des activités du type :

- tri ou classement à effectuer (textes, photos, objets...) selon certains critères (notamment dans les matières scientifiques comme la biologie ou la physique mais cela est adaptable à toutes les matières)
- texte à trous à remplir ou feuille à compléter (en français par exemple)
- questionnaire à remplir (cela ne demande pas de grandes capacités de scripteurs)
- dessin à réaliser
- documents à lire et à la suite desquels il faut répondre à un questionnaire

Mais cela peut aussi être :

- des petites recherches ou des exercices d'application ponctuels
- l'élaboration d'un produit (dossier, montage, exposition) qui requiert des compétences « déjà là » et favorise la stabilisation des savoirs
- un travail de recherche

Il semble donc important, quelque soit le type de groupe, d'essayer de différencier et de varier les tâches proposées afin de motiver les élèves, de donner un sens à leur apprentissage mais aussi de les rendre plus actifs (d'où l'importance de manipulations). Il faut donc penser à varier les codes des tâches scolaires (linguistiques, iconiques, non verbal, corporel, technologique).

## 3.2. Constitution et organisation des groupes

---

Comment constituer les groupes ?

On peut d'ores et déjà distinguer deux situations :

- les groupes sont constitués pour une tâche ponctuelle et sont donc éphémères
- les groupes sont des groupes de travail permanents

---

### *Les groupes constitués pour une tâche ponctuelle*

---

Si on veut que les groupes travaillent sur une même tâche, on peut penser à plusieurs types de constitutions :

- **aléatoire** :

les groupes sont déterminés par différentes procédures faisant intervenir le hasard.

Ces procédures peuvent être : un tirage au sort, le découpage de la liste alphabétique, l'ordre d'entrée dans la salle...

Il peut également s'agir de la prise en compte de la proximité dans le groupe classe.

**Intérêt et utilisation** :

Elle est rapide et peut permettre de diversifier les richesses potentielles.

On peut l'utiliser pour des activités ponctuelles et courtes comme des petites recherches pendant le cours ou des exercices d'application.

On peut aussi utiliser ce mode de regroupement au début de l'année pour assurer la cohésion du groupe classe : chaque élève est amené à travailler au moins une fois avec les autres.

**Dérive possible** : il peut y avoir de sérieuses incompatibilités entre les membres du groupe qui peuvent gêner voire empêcher tout apprentissage.

- **imposée par l'enseignant** (pour des raisons qu'il formule ou non aux élèves) :

Il peut en effet avoir comme volonté de constituer des groupes de niveaux homogènes c'est à dire des groupes de niveau (ex : associer les meilleurs élèves pour les stimuler) ou des groupes de besoin (ex : reprendre des bases avec des élèves faibles).

La formation de tels groupes se fait sur la base d'évaluations sur un point précis. L'enseignant repère des besoins lors de contrôles ou du travail en classe. Le groupe disparaît avec le besoin.

L'enseignant peut aussi vouloir constituer des groupes hétérogènes. Par exemple, pour mettre en place une sorte de « monitorat » (les bons élèves aident ceux qui sont en difficulté) ou mettre en compétition des équipes de force comparable. Dans ce cas aussi, il faut se baser sur les compétences des élèves dans le domaine qu'on veut aborder.

- **libre (par affinité)** :

Les élèves se regroupent à leur guise. L'intérêt est que c'est agréable à vivre pour les élèves mais au niveau des apprentissages cela peut ne pas être très efficace.

On peut également envisager toutes sortes de regroupements : par âge (pour prendre en compte la maturité), par méthodes de travail (regroupement des visuels et des auditifs par exemple)...

Si plusieurs tâches différentes sont proposées, les élèves peuvent choisir librement leur groupe en fonction d'un thème, d'un projet, d'un objet d'étude, du moyen d'expression proposé ( affiche, exposé, sketch, BD..).

---

### ***Les groupes permanents***

---

On peut choisir d'instaurer dans sa classe ce que Raoul PANTANELLA [4] appelle des GPI (groupes permanents interdisciplinaires).

Ces groupes sont constitués dès le début de l'année et pour toutes les disciplines. On peut d'ailleurs, organiser la classe de telle sorte que les élèves soient constamment par groupe (tables regroupées par 4 par exemple).

PANTANELLA recommande de constituer ces groupes environ deux semaines après la rentrée (pour que les élèves aient eu le temps de se connaître) en tenant compte de certains critères : l'affinité, la mixité, la proximité d'habitation (pour pouvoir permettre aux élèves de se rencontrer le soir), les compétences scolaires (au second plan par rapport à l'affinité). Il fait remarquer qu'il faut cependant veiller à l'intégration de tous dans les groupes.

Ces groupes vont ensuite fonctionner d'abord à partir de tâches prétextes pour leur apprendre à travailler ensemble et leur faire découvrir l'intérêt que peut avoir une telle organisation.

Puis, les tâches proposées seront diverses :

- découverte initiale de savoirs, savoir-faire, savoir-être
- application du cours
- projets divers nés dans le groupe
- remédiations en fonction des capacités dans le groupe

Cependant, les élèves doivent aussi avoir l'occasion de travailler dans d'autres groupes temporaires et avec d'autres camarades.

Suite à mes recherches sur le travail de groupe, j'ai essayé de mettre mes découvertes en pratique lors de mon dernier stage de pratique accompagnée.

## **IV. TROISIEME PARTIE :Un travail de groupe en géographie dans un CE2**

### **4.1. Contexte de la classe**

---

- 26 élèves dont 3 primo-arrivants. 23 sont d'origine marocaine ou algérienne et 3 d'origine gitane.
- Le niveau de la classe est qualifié de «peu élevé » par l'enseignante. Cependant, les élèves semblent relativement impliqués dans les apprentissages même s'il y a parfois de l'agitation.
- Les situations d'apprentissage sont principalement frontales mais la maîtresse met parfois en place du travail de groupe dans certaines matières (par exemple en sciences). Les groupes sont alors constitués par proximité : certains élèves se retournent pour former des groupes de 4 (toujours identiques sauf quand certains élèves sont déplacés). Ces groupes sont hétérogènes car la maîtresse a veillé à placer côte à côte des bons élèves et des élèves en difficulté.

### **4.2. Ma démarche**

---

J'ai choisi d'instaurer un travail de groupe lors d'une séance de géographie. Celle-ci est la première d'une séquence ayant pour thème les paysages urbains. Elle a lieu après une sortie au centre-ville de Montpellier au cours de laquelle les enfants ont pu observer une partie du paysage urbain montpelliérain depuis le toit du Corum et découvrir les maquettes de la ville installées à la mairie.

L'objectif de cette première séance était principalement de faire émerger les représentations des enfants sur la ville, d'essayer de voir quelles étaient leurs connaissances et leurs repères en la matière.

En effet, nous avons pu constater lors de la sortie que certains enfants n'étaient jamais venus au centre-ville et avaient du mal à se situer dans l'espace urbain.

Il m'a donc semblé qu'un travail de groupe (qu'on peut qualifier de recherche) pourrait s'avérer intéressant dans la mesure où les élèves seraient amenés à confronter leurs

représentations sur la ville au sein des groupes, à discuter et à essayer d'argumenter leur point de vue. Les problèmes subsistants seraient traités et discutés en grand groupe avant une phase d'institutionnalisation des notions abordées.

Concernant la tâche à effectuer, j'ai choisi de leur proposer une situation de tri à partir de photos représentant différents quartiers de ville : le centre-ville, les quartiers d'habitation avec des pavillons ou des immeubles, les quartiers du travail avec des zones commerciales et industrielles.

La consigne était : « A partir de ce que vous voyez sur les photos, essayez de les classer en 4 catégories. Il faudra coller les photos sur une grande feuille et donner un nom à chaque catégorie. »

Le support choisi (les photos) me semblait adapté à l'objectif :

- les enfants n'étaient pas confrontés à des problèmes de déchiffrage ; ils pouvaient tous participer de manière équitable.
- les photos devaient certainement (au moins pour certaines) évoquer quelque chose chez les enfants, un certain vécu personnel ce qui pouvait les motiver.

La tâche, une situation de classement, n'était pas longue à réaliser et ne demandait pas un savoir-faire particulier (pas de graphisme, de manipulation difficile) : chacun pouvait faire des propositions. L'important était que les enfants mettent en commun leurs observations.

De plus, la tâche présentait un aspect manipulatoire qui avait pour but de rendre les élèves actifs.

Concernant la constitution des groupes, j'ai choisi de conserver les habitudes de la classe à savoir les groupes de proximité. En effet, c'était rapide à mettre en œuvre, les enfants avaient l'habitude de travailler ensemble (il n'y avait a priori pas d'incompatibilités entre les membres des groupes) et l'hétérogénéité ne me semblait pas incompatible avec la tâche puisqu'elle ne faisait pas appel à des compétences scolaires déjà travaillées mais à des capacités d'observation et de logique.

J'ai donc constitué 3 groupes de 4 élèves et 2 groupes de 5 pour des raisons d'effectif. J'ai pu constater par la suite que les groupes de 5 avaient plus de mal à fonctionner.

Cependant, j'ai ajouté une variante à l'organisation habituelle. La maîtresse nommait en général un rapporteur et un secrétaire dès la constitution des groupes.

J'ai désigné un secrétaire, chargé de fixer les photos et d'écrire le nom des catégories. Cela afin d'éviter les dérives que j'avais connues lors de mes précédentes expériences où les enfants étaient uniquement préoccupés par le matériel et sa manipulation.

Mais, je n'ai pas nommé immédiatement de rapporteur. J'ai en effet expliqué aux élèves que celui-ci serait désigné à la fin du travail et que chacun d'entre eux devrait par conséquent être en mesure de remplir ce rôle et de pouvoir expliquer à ses camarades les choix de son groupe.

Cette organisation avait pour but d'essayer d'impliquer tous les élèves dans le travail afin que certains ne se désintéressent pas de la tâche ou ne laissent pas travailler les autres seuls.

J'ai pu constater lors du travail que les élèves étaient impliqués à l'exception d'un seul qui s'était auto-exclu du groupe car il n'arrivait pas à faire entendre ses idées.

J'avais prévu un temps de travail en petits groupes puis une mise en commun avec le groupe classe. Lors de celle-ci, on regarderait les classements : j'aurais pris soin de faire passer les rapporteurs dans un ordre allant du classement le moins cohérent au plus cohérent. A partir de chaque proposition, cela aurait permis de mieux analyser les photos, de remarquer des ressemblances ou des différences, de recenser les critères de classement, de dégager les éléments essentiels caractéristiques de chaque quartier et d'essayer de trouver des explications tout en établissant des liens avec du vécu et notamment avec les choses découvertes lors de la sortie.

Puis, lors d'un court moment plus magistral, je souhaitais reprendre les notions découvertes en apportant un vocabulaire plus précis ( quartier, zone industrielle...).

Ensuite, ayant pu trouver des diapositives de différents quartiers montpelliérains, je voulais permettre aux enfants de réinvestir les notions par un repérage des types de quartiers et de leurs caractéristiques. Cela avait aussi pour but de créer un lien plus fort avec leur vécu personnel de la ville.

Cependant, j'ai rencontré plusieurs difficultés qui m'ont amené à reporter une partie de la mise en commun et le visionnage des diapositives à la séance suivante.

### **4.3. Le travail en petit groupe et ses difficultés**

---

Après avoir donné les consignes aussi clairement que possible et les avoir faites reformulées par les élèves, ceux-ci se sont mis en groupe et je leur ai distribué le matériel nécessaire.

Mais je me suis aperçu très rapidement que les groupes fonctionnaient mal pour la plupart.

En effet, le principal problème qui m'est apparu clairement était un problème important de communication au sein des groupes.

Certains élèves se sont accaparés des photos. Ils faisaient un « mini » classement dans leur coin sans rien expliquer aux autres et me demandaient si c'était juste.

Certains élèves leaders s'accaparaient la tâche et décidaient des catégories sans consulter les autres. Des groupes obtenaient ainsi des classements peu cohérents alors qu'un des élèves avait la solution. Celui-ci n'était d'ailleurs pas écouté même après une intervention de ma part.

Tout cela concourrait à rendre très conflictuelles les relations à l'intérieur des groupes qui étaient par conséquent incapables de travailler seuls.

N'étant pas capable de vraiment communiquer, d'expliquer leur point de vue, j'ai donc dû constater que les élèves n'arrivaient pas à travailler ensemble...

J'ai donc été obligée d'intervenir alors que j'avais décidé de les laisser travailler seuls. Certains groupes attendaient visiblement une aide de ma part et ne cherchaient pas en attendant. J'ai ressenti une dépendance flagrante de la part de ses enfants vis à vis de l'adulte. Ils n'étaient visiblement pas habitués à chercher par eux-même et surtout pas en groupe.

Concernant mes interventions, je ne les ai pas aidés pour le classement mais plutôt pour le fonctionnement du groupe. Je gérais en quelque sorte les interventions. J'invitais ceux qui ne parlaient pas à parler et les autres à les écouter. Je les ai aussi beaucoup aidés à s'expliquer. Ils

avaient en effet beaucoup de mal à exprimer clairement leurs idées ce qui était un obstacle certain à une bonne communication.

J'ai donc dû être un peu omniprésente et les groupes ont travaillé très lentement. Je n'avais pas fixé de limite de temps au départ pour ne pas tomber dans une dérive productiviste et laisser le temps aux élèves pour regarder les photos. Je souhaitais que tous les groupes aient fini leur classement avant la mise en commun.

Cependant, compte tenu de la lenteur d'exécution de la tâche, j'ai finalement décidé d'interrompre le travail avant que les groupes aient complètement fini. J'ai en effet considéré que l'important était de voir quelques critères de classement trouvés par les élèves et d'en débattre. De plus, les classements obtenus étaient suffisamment divers et complémentaires pour faire émerger les problèmes et notions principales concernant la ville.

#### 4.4. Les classements \*

---

En leur demandant de trouver 4 catégories, je m'attendais à ce que les élèves proposent un classement du type « centre-ville, zone pavillonnaire, zones commerciales et industrielles, grands ensembles » ou « centre-ville, zones d'habitation, zone commerciale, zone industrielle ».

Deux groupes ont trouvé 4 catégories s'approchant de ces classements :

Groupe 1 : - Catégorie usine : photos 1 et 2 (zones industrielles).

- Catégorie magasins : photos 3 et 4 (zones commerciales)
- Catégorie romaine : photos 5 et 7 (centre-ville)
- Catégorie immeubles : photos 8 et 9 (barres d'immeubles).

Ces élèves ont su distinguer les différents quartiers et les caractériser assez bien. Il y a cependant une incohérence dans leur classement avec le choix du terme la catégorie romaine. En effet, ils ont repéré des monuments historiques sur les photos 5 et 7 et en particulier des arènes. Comme ils avaient travaillé précédemment sur les romains avec leur maîtresse, ils ont dû croire que c'était ce qu'il fallait repérer.

---

\* cf. aux annexes 3, 4, 5, 6 et 7 pour les photos

Groupe 2 : - Usine : photos 1 et 2 (zones industrielles)

- Marché : photos 3 et 4 (zones commerciales)
- La ville : photos 6 et 7 (centre-ville)
- La Paillade : photos 8 et 9 (barres d'immeubles)

Pour eux aussi, les termes choisis caractérisaient assez bien les catégories mais on peut repérer quelques confusions. La notion de ville d'abord n'est pas claire puisqu'ils la confondent avec celle de centre-ville. Ensuite, ils ont trouvé, à juste titre, que les barres d'immeuble ressemblaient à La Paillade et ils ont donc donné ce nom à cette catégorie. Cela n'est pas très cohérent avec leur classement qui se rapportait à une ville quelconque mais peut-être n'ont-ils pas trouvé d'autre terme approprié.

Un autre groupe a proposé un classement cohérent mais incomplet :

Groupe 4 : - Ville, les bâtiments écartés : photos 8 et 9 (barres d'immeubles).

- Les magasins : photos 3 et 4 (zones commerciales).
- Les villes : centre-ville : photos 5,6 et 7 (centre-ville).

Les élèves n'ont pas tenu compte des zones industrielles et des pavillons (manque de temps ?). Ils ont cependant bien caractérisé les quartiers et notamment les barres d'immeubles qu'ils ont qualifiés de « bâtiments écartés » peut-être par opposition aux ruelles du centre-ville.

Ces trois groupes ont donc su trouver une solution relativement cohérente à la tâche qui leur était demandée même si on peut remarquer qu'ils n'ont pas utilisé les photos des zones pavillonnaires. Peut-être est-ce dû à un manque de temps ou à une méconnaissance de ce type d'habitations.

Les travaux de ces groupes ont été utilisés à la fin lors de la mise en commun. Leurs incohérences ont été remarquées et cela a permis de faire des remarques sur les ressemblances de certaines structures et d'émettre des hypothèses sur leur fonction.

Les deux autres groupes ont réalisé des classements moins cohérents mais qui ont permis de révéler certains problèmes :

Groupe 3: - Magasins : photos 1 (une zone industrielle), 3 et 4 (des zones commerciales).  
- Arbre, maison, immeuble : photos 2 (zone industrielle), 6 (immeuble du centre ville), 8, 9 (barres d'immeubles), 10 et 11 (pavillons).

Ce groupe est l'un de ceux qui m'a semblé le moins bien fonctionné lorsque je me suis déplacée dans la classe. C'est l'un des leaders qui décidait beaucoup et il y avait beaucoup de disputes. Lorsque j'ai interrompu le travail, je n'ai pas eu l'impression qu'ils avaient pu arriver à un accord.

Le classement obtenu peut donc ne pas être très révélateur de leur connaissance. En tous les cas, on peut noter qu'il n'y a pas eu de critères de classement très explicite. On peut penser que les élèves ont regroupé les zones industrielles et les zones commerciales en connaissance de cause mais une zone industrielle figure également dans la seconde catégorie. Celle-ci est un peu vague et regroupe en fait tous les autres quartiers. Je pense donc que cela démontre une vision peu claire de la ville tout au moins pour les élèves qui ont réellement participé au travail.

Groupe 5 : - Nîmes : photos 5 et 7 (centre-ville).

- Ville : photos 3, 4 (zones commerciales), 6 (centre-ville), 8 et 9 (barres d'immeubles).

Là aussi, on peut penser que la ville était quelque chose d'assez flou pour les élèves. D'un côté ils ont mis ce qui correspondait au centre-ville et ils ont appelé ça Nîmes car ils ont reconnu des arènes et des monuments historiques. D'un autre côté, ils ont placé tout le reste dont un immeuble du centre-ville. Ils ne sont pas entrés dans les détails.

La tâche avait pour but de faire émerger et évoluer les représentations des enfants sur la ville. Il est difficile de dire si cela a été le cas pour tous au sein des groupes mais les classements obtenus ont révélé des difficultés qui ont été explicitées lors de la mise en commun. Celle-ci a été reportée à la séance suivante à cause d'un manque de temps.

Lors de cette mise en commun, j'ai pu ainsi effectivement constater que les élèves confondaient quartier et ville, que certains ne savaient pas exactement ce qu'était la campagne par opposition à la ville, qu'ils avaient aussi beaucoup de mal à « lire » les photos et qu'ils ne les observaient pas suffisamment. La mise en commun a donc permis de clarifier certains points. Ainsi, en insistant sur les ressemblances et les différences entre les quartiers, on a pu dégager certaines caractéristiques permettant de les reconnaître. On a également fait une mise au point sur le rôle de chacun. Par exemple, au centre-ville on trouve des rues étroites, des monuments historiques et les gens viennent y travailler.

#### 4.5. Analyse

---

Les problèmes mis en lumière par les classements et la mise en commun me poussent à penser que l'organisation d'un travail de groupe dans cette situation a malgré tout été plutôt profitable aux élèves.

En effet, cela leur a permis d'avoir un espace de parole (même s'ils n'en ont pas toujours profité) pour s'exprimer sur le thème de la ville et les difficultés qu'ils pouvaient connaître. Nous avons eu un aperçu de ce que les élèves savaient et de ce qui était flou pour eux. Nous avons donc pu adapter nos séances et nos exigences.

Il me semble également que la discussion lors de la mise en commun leur a apporté plus que si nous avions simplement fait une leçon : ils ont pu poser des questions et émettre des suppositions.

Cependant, toutes les difficultés rencontrées lors du travail de groupe me poussent à croire qu'un gros travail est nécessaire pour rendre celui-ci vraiment efficace pour tous les élèves.

En effet, beaucoup des dérives du travail de groupe sont apparues. Si on se réfère aux auteurs de l'ouvrage Les petits groupes d'apprentissage dans la classe [5] qui ont recensé les caractéristiques des groupes inefficaces, on en retrouve beaucoup comme :

- « Les membres ne s'écoutent pas vraiment. Certaines idées ne sont pas mises de l'avant dans le groupe. »
- « Seulement une ou deux personnes dominant et semblent s'exprimer pour tout le groupe »

- « Une aide extérieure est nécessaire pour faire fonctionner le groupe »

Je ne pense donc pas que tous les élèves aient pu tirer parti de ce travail.

Les difficultés majeures ont été celles de la communication : les enfants ont eu du mal à s'exprimer au sein des groupes mais c'est un problème qu'ils ont en général. Ce qui m'a frappé en arrivant dans cette classe, c'est en effet la difficulté qu'avaient les enfants pour s'expliquer, argumenter ou même simplement réciter une leçon. C'était assez laborieux et la maîtresse devait sans cesse venir à leur secours et reformuler leurs dires.

Il me semble donc que c'est déjà un obstacle majeur au travail de groupe qui nécessite qu'il y ait un échange et un échange efficace entre les partenaires.

Une solution préalable serait peut-être d'instaurer plus de moments de parole mais aussi d'essayer de les structurer. Il faudrait travailler véritablement sur l'oral et ses caractéristiques (par exemple sur les types de discours) mais aussi améliorer le bagage lexical des élèves qui leur fait défaut.

J'ai aussi pu constater que les élèves avaient énormément besoin d'être guidés : ils semblaient très dépendants de la maîtresse. Cela est certainement dû au fait que la plupart du temps les leçons étaient magistrales et le dialogue uniquement entre la maîtresse et les élèves (jamais d'élève à élève). On leur disait toujours ce qu'ils devaient faire et finalement leur part d'autonomie était réduite.

Il y avait cependant des moments où les élèves travaillaient seuls. Lorsqu'ils avaient fini un travail collectif, ils allaient chercher une fiche de travail individuel (en mathématiques ou en français). Cela m'amène à penser, comme BARLOW [2], qu'il faudrait apprendre à ces élèves à travailler en groupe comme ils ont appris à travailler seuls.

BARLOW pense en effet que les élèves, quel qu'ils soient, ne sont pas spontanément aptes à travailler en groupe et qu'il faut leur faire découvrir l'utilité de ce type de travail et ses règles de fonctionnement préalablement à toute mise en pratique.

Il propose par exemple un test qui met en lumière la supériorité du groupe sur l'individu aussi brillant soit-il. Il suggère également un travail sur la parole consistant en un exercice de discussion observée afin que les élèves puissent, par l'observation, prendre des repères par rapport à leur propre intervention dans un groupe.

Je pense qu'il peut être intéressant d'amener les élèves à se questionner sur le fonctionnement du groupe, ses échecs et les solutions qu'on peut apporter. Cela peut peut-être contribuer à responsabiliser les élèves.

Je pense aussi avoir commis quelques erreurs comme de ne pas avoir limité le temps. J'ai eu peur que les limiter ait pour conséquence de leur faire subir trop de pression et de les empêcher de s'engager dans une véritable exploration. Mais en ne les limitant pas, ils ont perdu beaucoup de temps.

J'aurais donc dû fixer une durée et être le « gardien du temps » (ou confier ce rôle à un élève). Cela aurait peut-être poussé les élèves à être plus efficaces plus rapidement. Mais comment choisir cette durée pour qu'elle ne soit ni trop longue, ni trop courte ?

Le nombre d'élèves par groupe était peut-être aussi trop important. A 4 ou 5 les difficultés de communication sont plus grandes qu'à 2 ou 3. Nous avons d'ailleurs eu l'occasion de faire travailler les élèves en binôme et il s'est avéré que c'était beaucoup plus efficace.

Il a peut-être aussi manqué un temps de réflexion individuel préalable mais c'était difficile à mettre en place compte tenu du support choisi.

## V. CONCLUSION

Cette expérience m'a conforté dans l'idée que le travail de groupe est un type de situation difficile à mettre en œuvre si l'on veut qu'il soit vraiment efficace. Même lorsque faire travailler les élèves en groupe semble une solution appropriée, il faut cependant être très attentif à sa mise en place et être très clair sur l'objectif qu'on souhaite atteindre.

Pour chaque situation, il faut se demander si le travail de groupe serait le plus profitable pour les élèves comme type de travail.

J'ai pu cependant remarquer que certaines tâches semblent plus adaptées que d'autres au travail de groupe. Ce sont des tâches qui ne sont pas trop longues et qui ne demande pas une technicité trop avancée afin que les élèves puissent tous y participer. Ce sont par exemple des situation de tri, des productions simples, des questionnaires...

J'ai également pu constater qu'on peut former différents types de groupe selon l'objectif que l'on recherche. Leur constitution peut et doit certainement être variable afin que les élèves puissent apprendre à travailler les uns avec les autres. Mais, certaines antipathies peuvent empêcher le groupe de fonctionner et les groupes permanents formés dès le début de l'année à partir des affinités des élèves me semble une idée intéressante à essayer.

Ce qui m'a le plus frappé et qui me semble une chose importante à retenir pour ma pratique future, c'est que, comme dit BARLOW [2], le travail de groupe ça s'apprend. Il faut notamment instaurer des règles de fonctionnement et il est nécessaire de faire un travail spécifique en début d'année si on souhaite l'utiliser.

Mais malgré cela, il me reste des points pour lesquels je n'ai pas encore de réponses comme le problème des leaders au sein des groupes ou au contraire des élèves qui ne s'expriment pas. Comment faire pour que tous soient entendus à parts égales ?

## VI. BIBLIOGRAPHIE

[1] ASTOLFI Jean-Pierre (1988) : « Les groupes d'apprentissage », dans *Cahiers pédagogiques*, n°264-265, Mai-juin 1988.

[2] BARLOW Michel (1993) : *Le travail en groupe des élèves*, Paris, A.Colin.

[3] CAREL Miette (1997) : « Le travail en groupe », dans *Cahiers pédagogiques*, n° 356, septembre 1997.

[4] PANTANELLA Raoul (1997) : « Le travail de groupe, comment faire pour que ça marche ? », dans *Cahiers pédagogiques*, n° 356, septembre 1997.

[5] REID J., FORRESTAL P., COOK J. (1996): *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*, Québec, Beauchemin Itée.

[6] VILLEPONTOUX Luc : *L'apprentissage différencié à l'école élémentaire : méthodologie*, Hachette éducation, 1991.