

Les *petits* Cahiers

#12

Faire travailler les élèves en groupe

Coopération, Différenciation, Autonomie, Climat,
Évaluation, Îlots, Tâches complexes, Compétences,
Entraide

SOMMAIRE

- 4** Travail en groupe, mode d'emploi
ODILE MÉTAYER, PASCALE BOULAIS
 - 7** Coopérer ? Quel bazar !
SYLVAIN CONNAC
 - 10** Le travail mutuel, en groupes
LAURE ETEVEZ
 - 13** Groupes et différenciation, exemples
CYRIL LASCASSIES
 - 15** Un exercice collaboratif
FRANCK VERDIER
 - 17** Organiser la coopération dans sa classe - Le travail en groupe
SYLVAIN CONNAC, PIERRE CIEUTAT, CYRIL LASCASSIES, CÉCILE MORZADEC
 - 19** Pour aller plus loin :
-



Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com

AVANT-PROPOS

Comment et pourquoi faire travailler les élèves ensemble ? Dans ce Petit cahier, nous avons sélectionné des articles qui montrent de façon très pratique comment on peut faire travailler ses élèves en groupe dans le cadre le plus courant, qui n'est pas forcément celui de la coopération instituée.

Faire travailler les élèves en groupe, c'est d'abord être clair sur ses objectifs : est-ce une modalité d'apprentissage parmi d'autres, sur un sujet qui pourrait être traité autrement ? Est-ce plutôt pour aboutir à une production collective ? Est-ce pour susciter un conflit sociocognitif, c'est-à-dire créer une situation d'apprentissage qui nécessite le passage par le collectif ? Est-ce pour faire de la différenciation ? Est-ce un dispositif pour travailler les comportements et le climat de classe ? Qu'est-ce qui sera évalué au terme de ce travail de/en groupe ?

Ces questions en entraînent bien d'autres, qui nous emmènent jusqu'à la mise en œuvre concrète dans la classe : constituer les groupes,

travailler dans le calme, agencer la classe, etc.

Les articles sélectionnés ici viennent de plusieurs dossiers des Cahiers mais aussi d'un numéro portant spécifiquement sur le sujet et déjà ancien, le 424 (« Le travail de groupe », mai 2004), épuisé. Nous partons ainsi des réponses apportées aux objections au travail de groupe (article de Pascale Boulais et Odile Métayer). L'article de Sylvain Connac explique ce que sont les différents dispositifs à partir de courtes situations concrètes. Trois autres situations de classe nous en montrent des applications : Laure Etevez pour les avantages du travail en îlot, Cyril Lascassies pour la différenciation, et Franck Verdier pour un exercice collaboratif. Enfin nous terminons par une précieuse fiche pratique établie par Pierre Cieutat, Sylvain Connac, Cyril Lascassies et Cécile Morzadec

Bon travail en groupes !

ALEXANDRA RAYZAL

Travail en groupe, mode d'emploi

Odile Métayer, professeur de mathématiques au collège François Villon, Angers.

Pascale Boulais, professeur de mathématiques au lycée Emmanuel Mounier, Angers.

Toutes les objections que vous ne manquez jamais de faire à la pédagogie du travail de groupe et auxquelles Odile Métayer et Pascale Boulais tentent ici de répondre. Après avoir essayé de calmer quelque peu l'inquiétude du professeur au moment de passer à cette pédagogie, elles donnent d'utiles indications pour programmer ces activités, constituer les groupes, évaluer leur travail.

Proposer aux élèves de travailler à plusieurs, c'est chercher un type de réponse différent de ce qui se pratique ordinairement dans nos classes. C'est accepter de repenser notre rôle, d'organiser les cours autrement. C'est chercher des réponses aux multiples questions qui s'inscrivent dans le système complexe de conduite de la classe.

Mais si l'idée peut séduire, la mise en application inquiète : toutes ces questions qui se posent constituent pour l'enseignant des obstacles forts : comment oser se risquer si on a l'impression de devoir « sauter dans le vide » ? Nous avons écouté ces questions telles qu'on les entend dans les salles de professeurs.

Je ne supporte pas le bruit ; quand ils travaillent ensemble, c'est très bruyant ; que vont penser les collègues qui en seront gênés ?

Ce n'est pas parce qu'il y a du bruit que le travail n'est pas efficace ; mais il est vrai que certains niveaux sonores peuvent être gênants. Il est évident que pour travailler en groupe, les élèves doivent pouvoir se parler... Il faut donc envisager avec eux la question du bruit :

- Après un travail de groupe, on fait le point : le bruit était-il trop fort ? Certains sont-ils gênés ? De bilan en bilan, la classe apprendra à se gérer.
- Dans chaque groupe de travail, on peut désigner un responsable du niveau sonore. Il devra rappeler à chacun de ne pas élever la voix ; il pourra apprendre à distribuer un tour de parole.
- L'enseignant a avantage à ne pas parler fort et à se déplacer dans chaque groupe pour parler au niveau des élèves.
- Mieux vaut prévenir les problèmes qui pourraient se poser de la part des collègues : peut-être faut-il choisir certaines salles pour le travail en groupe ? Dans tous les cas il est important de prévenir les collègues.

La meilleure réponse aux inquiétudes de chacun

dans ce domaine est certainement le travail d'équipe de professeurs qui tous font des essais de groupes dans la classe ; mais ce n'est pas toujours possible/

Ils ne savent pas travailler en groupe. Il y en a un qui travaille, les autres attendent pour copier ses résultats. C'est une occasion pour eux de s'amuser au lieu de travailler.

Inversement, il y a des élèves qui refusent de travailler en groupe.

Il faut dire clairement aux élèves qu'ils sont en situation d'apprentissage, que ce qui n'a pas bien marché une fois peut être amélioré

Bien sûr qu'ils ne savent pas s'ils n'ont jamais essayé ! Le travail de groupe, c'est tout un fonctionnement technique qui n'est pas du tout évident. Il convient de réfléchir à tout ce qui peut aider ce fonctionnement. Il faut dire clairement aux élèves qu'ils sont en situation d'apprentissage, que ce qui n'a pas bien marché une fois peut être amélioré. Ce qui est fondamental, c'est de faire ressortir l'objectif du travail en groupe : que chacun d'eux apprenne mieux. Réaliser un réel travail collectif est une chose difficile.

Il est vrai que le fonctionnement d'un groupe peut laisser penser que certains ne travaillent pas réellement. Mais, quand on regarde ces élèves-là dans une situation de classe magistrale, travaillent-ils beaucoup mieux ? Compte tenu du travail à fournir, dans quelle situation auront-ils les meilleures chances d'apprendre ?

Pour les élèves, il est, dans un premier temps, difficile de passer d'une situation très passive, où le maître seul décide de la parole, à une situation de responsabilité. Il faut donc se donner du temps pour que chacun apprenne à faire bon usage de sa liberté. Cela n'est pas toujours facile à vivre pour l'enseignant mais l'en-

jeu est d'importance: il s'agit pour les élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages.

Si un groupe fonctionne mal, un élève faisant le travail à la place de ses camarades, il faut peut-être se demander si ce n'est pas lui qui confisque l'activité du groupe à son profit. Peut-être, placé dans un autre groupe, trouverait-il en face de lui des élèves capables de s'affirmer, de trouver leur place. Les conditions de travail mises en œuvre doivent aider à gérer ce problème. Le rôle de leader est inhérent à tout travail collectif; il faut apprendre à le réguler en parlant dans des bilans et en accrochant le travail du groupe à un objectif d'apprentissage clair pour chacun des membres: « à la fin de cette séance d'exercices, chacun devra savoir faire ceci... ».

Face à de telles pratiques, les jeunes apprendront petit à petit à repérer s'ils ont vraiment appris. Ce problème d'auto-évaluation n'est d'ailleurs pas propre au travail en groupe.

Si les résultats ne sont pas là, il faudra s'interroger sur la pertinence du travail proposé et sur sa conduite

Si un élève refuse de travailler en groupe, il peut être raisonnable de commencer par écouter les raisons de son refus. A-t-il l'impression de perdre son temps? Il faut voir avec lui les objectifs du travail; un objectif difficile à atteindre seul le convaincra peut-être de l'intérêt de la proposition.

Face à des jeunes très individualistes, il est souhaitable de les faire avancer dans l'idée que savoir travailler en équipe est un apprentissage important pour leur avenir. Mais dans ce domaine, la contrainte n'est pas profitable. Tout au plus peut-on faire des propositions en établissant avec eux un contrat pour les aider à s'intégrer peu à peu.

Quelquefois, un refus du travail en groupe par un élève cache son inquiétude d'être refusé par ses camarades: il préfère s'exclure de lui-même. L'enseignant devra négocier un compromis acceptable par tous. Une répartition en groupes à partir d'un sociogramme peut être une aide intéressante (référence: dossier 306, « classes difficiles, classes impossibles? » p. 34).

Pour nous aussi, l'évaluation de l'efficacité du travail en groupe se fera par les contrôles de connaissances acquises par chaque élève. Si les résultats ne sont pas là, il faudra s'interroger sur la pertinence du travail proposé et sur sa conduite (les consignes étaient-elles adaptées? ont-elles été bien comprises? qu'est-ce qui n'a pas fonctionné?)

C'est compliqué de déplacer les tables!

Bien des collègues hésitent parce que ces déplacements de matériel les effraient ou sont impossibles. On peut faire travailler les élèves deux par deux avec

le voisin de table, ou même à trois ou quatre en ne déplaçant que les chaises.

Mais on peut aussi prendre le temps d'expliquer le déplacement à effectuer au début et à la fin du travail, qui deviendra avec l'habitude de plus en plus rapide et silencieux.

Ça prend trop de temps, je ne finirai jamais mon programme!

Ce qui est important, c'est que les élèves aient retenu et compris le savoir visé. Il s'agit donc de repérer dans les programmes les passages incontournables, ce que l'élève doit s'être approprié. Pour ces points-là, un travail de groupe bien organisé sera efficace car même s'il nécessite un temps un peu plus long, il garantit une appropriation des savoirs par le plus grand nombre des élèves.

QUELQUES CONSEILS POUR NE PAS VOUS ARRÊTER AUX OBJECTIONS.

Si vous avez pu surmonter vos premières angoisses, vous vous poserez certainement des questions pratiques pour la mise en œuvre. Nous avons tenté de répondre aux plus fréquentes.

■ Qu'est-ce qui se prête à un travail de groupe?

Tout! Différents moments de l'apprentissage peuvent gagner à être vécus en groupe:

Découverte d'une notion nouvelle.

Si la présentation de cette notion passe par des activités, il est intéressant de travailler à plusieurs. Pour les élèves qui s'inquiètent d'une situation nouvelle, le fait de pouvoir en parler apporte une sécurité. Si le travail exploratoire est important, se répartir la tâche est bénéfique avant de revenir à une mise en forme collective.

■ Acquisition d'un savoir-faire.

Le travail à deux, par voisinage, peut être très utile. Il faut bien définir la nature du savoir qui devra être acquis et le type de contrôle qui en sera fait. Pour certains élèves, les explications d'un camarade apportent une aide importante; pour d'autres, le fait d'avoir à expliquer est un acquis majeur. Mais pour d'autres encore, le travail individuel est plus efficace. C'est une bonne façon de différencier l'apprentissage de laisser chacun trouver la meilleure méthode pour lui.

■ Utilisation de connaissances dans une situation nouvelle.

Le travail de recherche est peut-être celui où le travail collectif est le plus intéressant car c'est un objectif que les très bons élèves eux-mêmes ont du mal à atteindre seuls. Ils sont très rapidement convaincus de la puissance de découverte que leur apporte le dialogue avec des camarades.



Une classe qui commence à savoir travailler en groupe peut démontrer tout ce que les élèves sont capables de trouver par eux-mêmes quand l'enseignant leur balise la route au lieu de leur donner des résultats finis. Même les équipes qui n'ont pas « trouvé » ont si bien cherché qu'ils bénéficient des explications des meilleurs chercheurs, avec une efficacité sans commune mesure avec ce qu'ils retirent d'un apprentissage présenté par le maître. De plus on constate que cet apprentissage qui a fait l'objet d'un temps de recherche relativement long est bien marqué en mémoire. Il reste facile d'y faire appel même plusieurs mois plus tard car il s'est inscrit en mémoire longue.

Il est particulièrement profitable de proposer, quand c'est réalisable, le thème du prochain chapitre en objet de recherche. (...)

■ Comment constituer les groupes ?

- Le plus simple, c'est le travail à deux voisins. Mise en œuvre immédiate, bon outil d'échange et de confrontation des savoirs.
- Des duos d'entraide peuvent être constitués par complémentarité.
- Si un plus grand groupe est nécessaire, on peut les former par proximité géographique.
- Pour un travail différencié, les élèves seront répartis en fonction de leurs besoins ; on peut aussi leur laisser le choix.
- En cas de gestion difficile, on peut recourir au sociogramme. La mise en place de groupes aide alors à pacifier une classe tendue.

■ Que fait l'enseignant pendant le travail de groupe ?

- Il est capital de s'assurer que les consignes sont comprises. L'enseignant ne doit pas avoir besoin de toujours reprendre la parole face au groupe-classe et ainsi casser la dynamique qui se met en place. Il est donc préférable que les consignes soient écrites, éventuellement commentées avant la mise en route du travail.
- Il observe discrètement si le travail s'engage bien. Il observe le fonctionnement de chaque groupe pour voir si tout se déroule bien, si chacun s'investit.
- Lorsqu'une question lui est posée, l'enseignant la renvoie au groupe. En effet certains élèves insé-

curisés demandent une validation constante de l'enseignant. Il faut donc cautionner le travail construit par le groupe. Si une difficulté est évoquée par l'ensemble du groupe, il vaut mieux ne pas donner une réponse trop rapide mais aider le groupe à avancer dans sa réflexion.

- Il gère aussi les dysfonctionnements, parfois liés à l'idée que se font les enfants de ce qu'est travailler à l'école : se contenter d'écouter et de copier, travailler chacun pour soi (...)

Cet apprentissage qui a fait l'objet d'un temps de recherche relativement long est bien marqué en mémoire

■ Quand mettre fin au travail de groupe ?

- Il ne faut pas casser la dynamique des groupes en plein travail, et donc ne pas hésiter à redonner du temps si nécessaire. Mais il faut aussi que les élèves apprennent à gérer leur temps en regard d'un cadrage horaire établi, précisé dans la consigne.
- Ne pas oublier de prévoir un travail d'appoint pour les élèves les plus rapides.

■ Comment exploiter le travail de groupe ?

- S'il y a production collective, on peut l'afficher pour la mise en commun. Chaque groupe envoie un rapporteur commenter sa production. L'enseignant peut ensuite faire une synthèse.
- S'il y a production individuelle, l'enseignant peut en vérifier certaines.

■ Comment évaluer le travail de groupe ?

- L'objectif du travail de groupe est un apprentissage de chacun : on évalue classiquement.
- Le fonctionnement du groupe peut être évalué par un questionnaire proposé à chaque élève. Il faut laisser le temps au temps et ne rien conclure après un premier essai, même décourageant. Travailler en groupe, ça s'apprend tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. ■

Article paru dans le n° 424 des *Cahiers pédagogiques*, « Le travail de groupe », mai 2004

Coopérer ? Quel bazar !

Sylvain Connac, Responsable de formations d'enseignants, Cifec Montpellier

Coopérer dans une classe peut correspondre à des situations bien différentes. Qu'en est-il conceptuellement ? Qu'est-ce que coopérer ? Comment cela peut-il se traduire pratiquement avec des élèves ?

Voici quatre situations : « Béziers », « Paris », « Calais » et « Saint-Pierre. » Le lecteur est invité à tenter de les associer chacune à l'une de ces quatre notions : aide, entraide, tutorat, coopération. La suite du texte apportera quelques balises permettant, nous l'espérons, d'éviter le bazar conceptuel. Attention aux pièges !

■ Situation « Béziers »

Temps de travail personnel pour des enfants de 9 ans.

« Samuel, tu peux m'aider ?

— Attends, je termine. »

Un peu plus tard :

« Qu'est-ce que tu voulais ?

— Juste te demander comment tu fais pour trouver les COD.

— O.K., regarde en haut du tableau. C'est écrit : "COD = sujet + verbe + qui ou quoi". Tu comprends ?

— Non, rien du tout.

— Alors, prête-moi ton stylo, je vais te montrer un exemple, tu me diras si tu comprends. »

■ Situation « Paris »

Classe de 6^e, un « Quoi de neuf ? » en cours de français. Margaux distribue la parole.

« Victor, tu as la parole.

— Je voulais vous présenter cette phrase et vous demander ce que vous en pensez : "Esopo reste ici et se repose".

— Lucie, tu as la parole.

— Ça veut rien dire, je comprends rien.

Puis, après plusieurs interventions :

Thibaut : — Je crois savoir ce que c'est, mais je ne me rappelle plus le nom. C'est une phrase qu'on peut lire dans les deux sens.

Victor : — Oui c'est ça !

Le professeur : — Effectivement, et ça s'appelle un palindrome. Où l'as-tu trouvée ?

Victor : — Dans un magazine. Je me demande si c'est possible d'en inventer.

Le professeur : — Bien sûr, mais il va falloir chercher. C'est pas évident ! Est-ce que ça intéresse quelqu'un pour un projet ?

Anais : — Moi, je veux bien essayer.

Plusieurs élèves se proposent. Un groupe de cinq se constitue.

Le professeur : — O.K., on le note sur le journal mural. »

■ Situation « Calais »

Cours préparatoire. Géraldine est l'enseignante, les enfants sont en groupe de quatre ou cinq élèves :

« Écoutez bien, je vais vous donner la consigne. Je vous ai mis au milieu de la table dix étiquettes avec des événements différents. Je vous demande de les classer. Quand vous vous serez mis d'accord, vous collerez les étiquettes sur la grande feuille et vous expliquerez votre classement au tableau.

— Est-ce qu'il faut qu'on s'aide ?

— Oui, mais comme d'habitude, attendez que votre référent de groupe vous ait donné la parole. Y a-t-il d'autres questions ? Non ? Alors, c'est parti !

— On a combien de temps ?

— Vous avez jusqu'à ce que la grande aiguille soit sur le 30. »

■ Situation « Saint-Pierre »

Lycée professionnel, classe de 2^{de}. Cours de comptabilité. Mme Bérault, l'enseignante, travaille avec un petit groupe. Kimberley, qui ne fait pas partie de ce groupe, l'interpelle :

« M'dame, j'ai un problème.

L'enseignante ne répond pas. Elle continue à travailler avec son groupe.

— M'dame, j'ai un problème !

Fatia, sa voisine, lui glisse à l'oreille :

— Va t'inscrire au tableau.

Kimberley se lève et écrit son prénom dans la partie du tableau réservée aux aides. Elle retourne devant son ordinateur. Quelques minutes plus tard, Sanae s'approche d'elle.

— Tu veux que je t'aide ?

— Tu sais comment on fait pour sélectionner les destinataires du publipostage ?

— Oui, montre-moi ta base de données. »

Ces quatre situations en témoignent : la coopération dans la classe peut directement concerner les appren-

tissages scolaires. Elle contribue donc, grâce à un agir autonome et authentique des élèves, à accroître leur temps d'exposition aux savoirs.

FORMALITÉ ET SYMÉTRIE

Précisons deux tensions.

Intervient dans la coopération le caractère formel ou informel des situations. Informel signifie imprévu, échappant au contrôle de l'enseignant et indépendant d'une consigne qu'il aurait pu directement indiquer. C'est de l'initiative directe des élèves, principalement parce que cela répond à un besoin. Formel, c'est le contraire : l'enseignant a organisé la situation, par exemple *via* une consigne ou en codifiant les comportements attendus. Ce qui est formel est prévu, pensé et fait référence à une préparation des comportements.

La seconde tension, c'est celle existant entre la symétrie et l'asymétrie. Une relation aux savoirs est symétrique lorsqu'elle correspond à de la parité. Aucun des deux coopérateurs n'en sait plus que l'autre. Ou plutôt, aucun des deux n'est capable seul de résoudre le problème. Une relation est asymétrique lorsque l'un des

Au rugby, la mêlée peut être assimilée à de l'entraide. La courte échelle, pour déquiller un ballon, également.

deux coopérateurs dispose d'une expertise certaine. C'est parce qu'il en sait plus qu'il est en mesure d'être considéré comme une ressource potentielle.

Médiatiser les asymétries de maîtrise des savoirs scolaires au sein d'une même classe a plusieurs intérêts : accorder de la valeur aux apprentissages, conférer un sens à court terme aux évaluations (pour rendre service aux camarades) et valoriser les élèves ayant fourni un travail précis d'appropriation.

AIDER, S'ENTRAIDER...

Aider quelqu'un, c'est mettre à disposition ce que l'on sait (ses connaissances et ses compétences), pour l'accompagner à franchir un obstacle qu'il rencontre et qu'il peut difficilement appréhender par ses seuls moyens. Il s'agit d'une activité à la fois asymétrique et informelle.

S'entraider correspond à une association grégaire. Son adage c'est : « *L'union fait la force.* » À plusieurs, on se donne davantage de chances de parvenir au but commun. Chacun propose de contribuer, à hauteur de toutes ses capacités. En échange, il atteint son objectif. Au rugby, la mêlée peut être assimilée à de l'entraide. La courte échelle, pour déquiller un ballon, également.

Précisons que l'entraide nécessite un agir conjoint et simultané. Lorsqu'un engagement se construit entre un partenaire qui apporte son aide en échange d'une

aide ultérieure (« *tu m'aides, puis je t'aiderai* »), on touche alors à de l'aide mutuelle. Elle correspond à l'esprit de travail d'une classe coopérative, où chaque coopérateur sait pouvoir compter sur le soutien des camarades.

Lorsque l'aide apportée par un élève volontaire est organisée, codifiée et liée à un contrat d'engagements, on utilise le terme de tutorat, ou « enseignement par les pairs ». Un tuteur est un élève volontaire et formé aux gestes de l'explication. Il maîtrise ce qu'on lui demande ou sait renvoyer vers quelqu'un de compétent. Il répond en cela à son origine étymologique, celle de protéger.

Le travail de groupe correspond à une situation didactique, organisée par l'enseignant, afin que les élèves explorent, de concert, une situation problème. Il vise l'émergence d'un conflit sociocognitif, pour que les représentations initiales de chacun soient éprouvées, puis majorées. Pour que ce travail de groupe s'adresse à une majorité d'élèves, pas principalement les meilleurs, une composition hétérogène et une formation des élèves au partage de la parole et à l'explicitation des arguments semblent nécessaires.

La coopération se définit d'abord comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe.

La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail (labeur) et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit.

Que s'est-il passé dans les quatre classes « Béziers », « Paris », « Calais » et « Saint-Pierre » ?

À Béziers, Samuel est sollicité parce qu'il a réussi une évaluation sur les COD. Il est alors conduit à réactiver cette compétence et donc, à moins l'oublier. Son copain dispose rapidement de réponses à ses questions. Elles vont lui permettre de continuer son travail. L'enseignant de ces deux enfants ne s'aperçoit de rien ; il est occupé à travailler avec d'autres. Si Samuel a été formé et nommé tuteur, il s'agit d'une situation de tutorat. Si cette interaction est spontanée, n'est pas le fruit d'une organisation, il s'agit d'une situation d'aide.

À Paris, plusieurs élèves décident de s'associer pour réaliser une recherche sur les palindromes. Même si le projet est en partie à l'initiative de leur professeur de français, ce qui suit dépendra de leurs choix et de leur ingénierie de travail. Il s'agit donc d'une situation d'entraide.

À Calais, nous assistons à l'organisation d'une situation problème. Géraldine souhaite faire travailler ses élèves sur les trois états du temps : le passé, le présent, le futur. Elle a composé les groupes, rappelle les règles de travail et énonce la consigne pour placer les élèves

face à un obstacle. Il s'agit d'un travail en groupe. Il se poursuivra par une phase de stabilisation des savoirs et des exercices d'entraînement.

À Saint-Pierre, nous assistons à une aide. Kimberley ne dispose pas de tuteur. La classe est organisée de telle manière qu'en cas de besoin, les élèves sont autorisés à aider ceux qui le demandent, s'ils s'en sentent capables. Pendant ce temps, l'enseignante peut apporter toute son attention aux enfants avec qui elle travaille.

La coopération participe aux dispositifs de personnalisation des apprentissages

QUELLES SONT LES RÉSERVES ?

Les pratiques de la coopération à l'école défendent donc une conception précise des relations sociales et tendent à développer la fraternité et la solidarité. Mais elles représentent surtout un moyen pédagogique améliorant le rapport aux savoirs des élèves. Ainsi pensée, la coopération participe aux dispositifs de personnalisation des apprentissages. Elle facilite l'exploitation des situations didactiques collectives ainsi que le déroulement du travail individualisé.

En même temps, plusieurs zones d'ombre subsistent. À ce jour, les recherches en pédagogie n'ont pas encore

pu suffisamment les dépasser. Elles se traduisent par les quelques questions suivantes, et constituent des défis pour les praticiens.

La coopération demande aux enfants de l'autonomie. Pour les élèves qui disposent des codes de l'école, c'est bénéfique. Mais pour ceux qui sont issus de familles pas toujours en phase avec la culture scolaire, ne risque-t-on pas les malentendus ? L'agir coopératif ne va-t-il pas masquer l'absence d'accès aux savoirs ?

La coopération nécessite l'ouverture et l'entretien d'espaces de liberté : s'exprimer, choisir, se déplacer dans la classe, etc. N'y a-t-il pas un risque de bazar, de désordre trop grand ? Qu'est-ce qui permet de compenser l'anxiété induite chez certains enfants par la réduction de la guidance ?

La coopération permet une rencontre avec des situations complexes. C'est très enrichissant pour les élèves à l'aise avec les apprentissages. Mais *quid* de ceux qui rencontrent des difficultés ? La complexité ne devient-elle pas une difficulté supplémentaire ?

Enfin, en 2013, coopération rime toujours avec innovation. Se pose la question du changement : comment les parents d'élèves sont-ils intégrés à l'aventure de la coopération que vivent les enfants ? De quels espaces de parole, d'écoute et de formation les enseignants disposent-ils ? ■

Article paru dans le n° 505, des *Cahiers pédagogique*, « Mieux apprendre avec la coopération », mai 2013



Le travail mutuel, en groupes

Laure Etevez, professeure de mathématiques, collège Jean-Macé, Mainvilliers (Eure-et-Loir)

En 2012, une enseignante d'anglais, Marie Rivoire, publiait un ouvrage sur une méthode qui se caractérise par une utilisation très encadrée du travail de groupe, appelé par elle « *travail en îlots bonifiés* », et par une utilisation intensive de la notation.

Chaque année, à peu près à la même période, vers le milieu du deuxième trimestre, un problème revenait dans mes classes : quelques élèves ne faisaient plus rien. Au point qu'il devenait même très difficile de leur faire ouvrir un cahier pour copier le cours. Même si ce phénomène ne concernait qu'un ou deux élèves par classe, il n'en demeurait pas moins inacceptable pour moi. D'autant plus qu'il n'était qu'un symptôme parmi d'autres de ce qui ne me convenait pas dans ma façon d'enseigner : l'impression d'une transmission trop verticale (même en cours dialogué je ne parvenais pas à impliquer tous mes élèves), et le constat que je n'avais jamais vraiment le temps de répondre aux questions, que je ne faisais pas assez chercher mes élèves. Toujours à courir après le temps et le programme.

J'ai alors décidé de totalement revoir ma façon de travailler, et dès l'année suivante, poussée par la lecture du livre de Marie Rivoire, *Travailler en îlots bonifiés*^[1], je décidais de me lancer dans l'aventure.

■ Des groupes hétérogènes

Les îlots sont constitués d'élèves de niveaux différents. D'abord, parce que les recherches montrent de façon générale que l'hétérogénéité présente davantage de bénéfices que l'homogénéité. Ensuite, parce que je trouve que c'est un moyen efficace d'être disponible pour tous les élèves, quel que soit leur niveau, et d'être certaine que tous les groupes puissent avancer.

En outre, j'ai remarqué que ce système permet de montrer à tous que même les bons élèves ont parfois besoin de temps.

■ Des groupes choisis par les élèves

Je suis convaincue que l'on travaille mieux avec des personnes que l'on apprécie. C'est le cas en tout cas pour moi avec mes collègues. Je pars du principe que c'est la même chose pour les élèves : si je leur impose un travail collaboratif, alors mieux vaut les laisser se regrouper en fonction de leurs affinités. D'autant plus que l'investissement des élèves en classe et dans le travail de groupe est évalué.

Des groupes choisis par les élèves, donc, mais avec un certain nombre de contraintes : l'hétérogénéité et la

Les élèves ne peuvent me demander de l'aide que si personne dans leur îlot n'est capable de les aider.

mixité de genre. La plupart du temps, les élèves jouent bien le jeu et j'ai rarement été contrainte d'intervenir pour constituer au moins partiellement les groupes.

■ Travailler sur des exercices en équipe

L'essentiel des séances est consacré aux exercices. Je donne une série d'exercices à faire. Les élèves travaillent en groupe, à leur rythme, mais avec la contrainte de les traiter dans l'ordre, d'abord parce qu'ils sont classés par ordre de difficulté, mais surtout pour me permettre de gérer au mieux les corrections parfois collectives.

L'obligation de travailler en équipe est explicite : les élèves ne peuvent me demander de l'aide que si personne dans leur îlot n'est capable de les aider. Pour eux, c'est une contrainte difficile à satisfaire au départ. Mais rapidement, ils se rendent compte qu'ils apprennent mieux en travaillant ensemble, ils comprennent mieux, ils reformulent le cours. Et surtout, ils réfléchissent plus efficacement en prenant le temps

¹ Cf. par exemple <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Travailler-en-ilots>



rieuses, deviennent beaucoup plus dynamiques. Les élèves s'entraident et s'expliquent les points difficiles, me donnant même régulièrement l'impression de ne pas leur être nécessaire.

Mon expérience ne me permet pas de savoir s'il y a une amélioration quantitative des résultats des élèves. En revanche, il est indéniable qu'ils sont plus motivés et plus actifs qu'avant. Je n'ai plus d'élèves démissionnaires, chacun s'investit dans l'activité mathématique en fonction de ses capacités. La différenciation se fait naturellement et est acceptée par tous.

En plus de l'entraide que j'avais anticipée entre bons élèves et élèves en difficulté, j'ai aussi remarqué que les élèves faibles se motivent et s'aident entre eux. Ils n'ont plus l'impression que la partie est perdue d'avance, et ils voient leur marge de progression. Ils ont une meilleure confiance en leurs propres compétences et sont mieux capables de s'autoévaluer.

Les élèves acceptent davantage de ne pas tout comprendre tout de suite. Ils perçoivent mieux l'intérêt des essais et des erreurs : ils leur servent d'appui dans les discussions de groupe.

J'ai aussi remarqué que le climat de la classe a tendance à s'améliorer au fur et à mesure de l'année : les élèves demandent à se lever pour aller aider des camarades d'autres îlots, la collaboration devient naturelle.

Je n'ai plus d'élèves démissionnaires, chacun s'investit dans l'activité mathématique en fonction de ses capacités.

La gestion de classe reste un défi quotidien, peut-être parce que le fait d'être une des seules de l'équipe à pratiquer le travail en îlots donne l'impression aux élèves que le cours de maths est « *plus cool* ». Mais en contrepartie, les conflits sont plus faciles à gérer, puisque je peux discuter avec un élève en aparté pendant le cours. D'autant qu'ils sont moins nombreux puisque je suis moins rigide et que ma relation avec mes élèves est bien meilleure : ils me voient davantage comme un soutien et une aide. ■

Article paru dans le N° 529, des *Cahiers pédagogiques*, « Quelles maths pour tous ? », mai 2016

Groupes et différenciation, exemples

Cyril Lascassies, enseignant de mathématique en collège et formateur dans l'académie de Toulouse

Oser mettre en œuvre des situations-problèmes et faire en sorte qu'elles profitent à tous: une tâche complexe bien menée permet à l'enseignant de gérer l'hétérogénéité tout en favorisant la coopération.

« **C**alculer et commander le nombre de pots de peinture nécessaires pour peindre les murs, le plafond et la porte de la classe, en sachant que l'on utilise des peintures différentes à chaque fois et qu'il reste 375 € dans la caisse de l'école. Vous avez à votre disposition les indications d'un peintre et les tarifs du marchand de peinture¹. »

Cette situation problème sollicite bien évidemment des capacités telles que le calcul de surface, la proportionnalité, mais aussi les langages pour penser et communiquer : lire les informations utiles sur le pot de peinture, ne pas tenir compte des informations inutiles pour cette tâche (comme le temps de séchage entre deux couches), rédiger un bon de commande, organiser les informations dans un tableau pour faciliter la lecture, etc. Sans oublier des attitudes : s'organiser (commencer par lire les informations ou par calculer les surfaces?), faire preuve de persévérance, d'esprit critique (si nous n'obtenons pas les mêmes résultats, qui a raison? Le meilleur élève en maths, celui qui a trouvé en premier, moi?), respecter les idées des autres et les règles de vie collective, etc.

FACE AUX PREMIERS BLOCAGES

Une fois la tâche formulée, un temps de travail individuel permet de distinguer les élèves qui se mettent en activité de ceux qui se déclarent rapidement bloqués. Ce moment risque d'accentuer les inégalités, si je ne cherche pas à en comprendre les raisons pour y remédier : est-ce que le sujet n'a pas de sens pour l'élève? Auquel cas, lui faire reformuler peut souvent suffire. Est-il en surcharge cognitive face à la multiplicité des documents? Est-ce qu'il se sent incapable de relever le défi? Peut-il alors simplement lister les connaissances qui lui semblent nécessaires? Je peux proposer quelques questions intermédiaires, afin qu'il ait quelque chose

à partager lors du travail de groupe. Mais attention à ne pas me substituer à l'élève et à son raisonnement ; attention à ne pas prendre en charge la modélisation mathématique que l'élève doit opérer lui-même, le privant d'une réflexion que j'estime centrale ici.

Un début de bavardage me signale qu'il est temps de passer à une disposition en îlots. En effet, j'ai exigé un temps de travail individuel, au calme, pour que chacun puisse se lancer à son rythme, mais les élèves ont rencontré des difficultés à résoudre la tâche seuls, et cela les amène à interroger leurs voisins. Vient donc

L'élève reconnaît-il une situation de proportionnalité? Arrive-t-il à l'utiliser? Accepte-t-il des avis différents du sien?

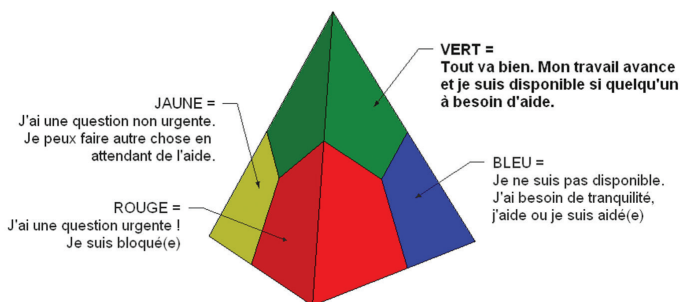
le temps de la confrontation des pistes qu'ils ont entrevues. Pour susciter des controverses fructueuses, il me semble préférable d'avoir des groupes hétérogènes.

Les observations que je viens de faire pendant le temps de travail individuel peuvent parfois me permettre de constituer des équipes. Par exemple, un élève qui a commencé par calculer les surfaces des murs, regroupé avec un qui ne sait pas encore le faire. J'y ajoute un autre qui a commencé à prélever les informations sur le pot, leur indiquant ainsi qu'il y a plusieurs chemins possibles pour résoudre telle situation problème, etc. Mais il est impossible d'observer tous les élèves de la classe pendant ce temps individuel court. J'accepte donc de n'en avoir évalué qu'une poignée et je privilégie le hasard pour constituer nos groupes.

ENSEIGNANT RESSOURCE

Je m'interdis d'intervenir trop tôt dans les équipes, collectant des échanges qui vont servir lors de la phase de synthèse collective, et j'évalue les élèves à partir d'indicateurs observables : l'élève reconnaît-il une situation de proportionnalité? Arrive-t-il à l'utiliser? Accepte-t-il des avis différents du sien? Participe-t-il

¹ Exemple emprunté à Bernard Rey, *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, De Boeck, 2012.



à la gestion du calme?, etc. Encore une fois, il est impossible d'évaluer tous les élèves sur tous ces points et ce serait une usine à cases peu utile. Il me faut simplement repérer les notions que je vais devoir aborder avec toute la classe (par exemple, savoir calculer une surface et apprendre à s'organiser face à un tel problème, domaine 2 du socle), de celles que je vais aborder en groupe de besoin (la proportionnalité et le respect des règles de vie collective sont bien connues pour être des notions difficiles à construire pour certains élèves) et ne pas relever ce pour quoi je ne suis pas encore prêt à mettre une remédiation en place (par exemple, la notion de « tableau » que j'aborderai à un autre moment). Enfin, il est nécessaire de renoncer à savoir tout ce qui s'est dit au sein de chaque ilot et d'oser lâcher prise !

Lors de ces situations problèmes, je deviens une ressource bienveillante pour ceux qui en expriment le besoin. Un outil comme le tétra-aide (voir encadré) peut alors éviter que l'on se transforme en garçon de café, car il pousse les élèves à distinguer les questions urgentes de celles qui ne sont pas bloquantes. S'ils ne savent pas calculer une surface, un exercice corrigé, décontextualisé de la situation, reste alors une ressource utile, comme le calcul de la superficie d'un champ. Anticiper ces ressources me permet de passer voir presque tous les groupes durant l'heure de cours.

À CHACUN SON RYTHME

Il est possible de faire intervenir la phase de synthèse, alors que tous n'ont pas terminé. Je donne alors la parole à ceux que je n'ai pas eu le temps de voir. L'objectif principal est d'aider les élèves à passer d'une

Outils

Le tétra-aide

Le tétra-aide est une pyramide à base triangulaire, dont chaque face peut servir d'assise, et dont chaque sommet est de couleur différente, utilisée pour responsabiliser les élèves lors d'un travail individuel ou de groupe. En choisissant la couleur du sommet, l'élève explicite au reste de la classe et à l'enseignant sa situation dans la tâche et sa demande d'aide, facilitant ainsi la coopération.

posture première, tournée vers la réalisation de la tâche, à une posture seconde: pourquoi nous faisons cette activité? Quels sont les objectifs d'apprentissages visés? Nous identifions ainsi les ressources nécessaires à la résolution de la situation problème et les différents chemins pour y parvenir. Les élèves peuvent à présent essayer de terminer seuls.

C'est à nouveau un moment d'évaluation formative, pour lequel la notion d'échelle descriptive est bien utile. Par exemple, pour les notions de mathématiques : calcul exact des trois surfaces et nombre de pots exacts, calcul exact des trois surfaces, mais une erreur dans le calcul du nombre de pots, quatre ou cinq erreurs dans les calculs, etc.

Si les élèves parviennent à franchir l'échelon minimal fixé, l'évaluation devient sommative et une tâche complexe, de la même famille de situations (par exemple « poser un parquet » ou « planter des légumes dans

Lors de ces situations problèmes, je deviens une ressource bienveillante pour ceux qui expriment le besoin.

un jardin »), leur permettra de franchir un nouveau seuil. Ces élèves sont alors identifiés comme tuteurs potentiels pour ceux qui n'y arrivent pas encore.

Pour ces derniers, l'évaluation me permet de diagnostiquer que tel élève ne sait pas pour le moment calculer une surface, qu'un autre ne respecte pas toujours les règles de vie collective, etc. La remédiation consistera à créer un groupe de besoin temporaire avec le professeur, ainsi que la mise en place d'aide ou tutorat, avec un plan de travail individualisé. Ainsi, chacun avance à son rythme et est évalué quand il est prêt.

Dans un désir de bien faire, de ne pas trop mettre les élèves les plus fragiles en difficulté, nous les cantonnons parfois dans des tâches répétitives, revenant inlassablement sur des rudiments jugés non acquis. Or, il me semble qu'il nous appartient au contraire de mener avec eux dans la classe des activités cognitivement exigeantes. Pour veiller à ne pas accentuer les inégalités, il est alors nécessaire d'être au clair avec les objectifs ciblés et de prévoir des ressources associées, en les mettant à disposition de façon différenciée au moment opportun. Sans oublier d'investir du temps pour travailler cette dimension négligée, pourtant facteur de grands progrès : la coopération. ■

Article paru dans le n° 541, des Cahiers pédagogique, « Les tâches complexes à la loupe », décembre 2017

Un exercice collaboratif

Franck Verdier, enseignant de mathématiques

C'est pour répondre aux injonctions officielles (qui insistent sur le rôle important des travaux individuels de rédaction et sur la nécessité d'entraîner les élèves de collège à la rédaction de solutions d'exercices dont l'étude a été engagée en classe), mais aussi pour convaincre les élèves que les mathématiques ne se réduisent pas à ce qu'on leur apprend qu'il est venue à l'auteur l'idée de proposer à ses élèves un exercice collaboratif.

L'exercice suivant est proposé à une classe de 6^e comme l'un des exercices d'un devoir maison. Dans un premier temps, les élèves sont invités à prendre simplement connaissance de l'énoncé de l'exercice à la maison via le cahier de texte numérique. L'objectif est que chaque élève s'approprie le problème et s'interroge sur la nature de l'exercice.

LA CLASSE S'ORGANISE

De retour en classe, je laisse les élèves s'exprimer et organise le débat mathématique au sein du groupe classe. Une mise en commun sur le cahier de recherche est effectuée. Après un premier temps où les élèves m'interpellent, « *Mais monsieur, ça ne va pas ! Il n'y a aucune donnée ! On ne connaît rien !* », les informations manquantes se dégagent assez rapidement.

Les élèves se sont vraiment beaucoup amusés à constituer leur groupe, à s'organiser, à imaginer des stratégies, à se dépasser

Devant l'ampleur de la tâche, il est convenu que le travail doit être partagé. Nous rentrons alors naturellement dans un travail collaboratif, c'est-à-dire, pour reprendre la définition d'Isabelle Gonon¹, « *un travail réalisé en commun par plusieurs personnes qui mutualisent leurs connaissances et leurs compétences, s'organisent et coordonnent leurs actions pour obtenir un résultat dont ils sont collectivement responsables* ».

La classe s'organise donc autour de cinq groupes de recherche. Un groupe par information manquante et nécessaire à la résolution du problème posé : la contenance d'un verre, le nombre d'élèves au collège, la production de lait d'une vache, les dimensions de la salle de classe, les dimensions d'une vache. Chaque

groupe a alors pour mission de revenir en classe trois jours plus tard avec une synthèse de ses recherches et avec un objectif : obtenir et partager les données nécessaires à la résolution du problème donné.

TERRAINS DE RECHERCHES

Les élèves du groupe de Théophile ont décidé de s'occuper de la question « *quelle est la contenance d'un verre ?* » et reviennent en classe avec quelques photos pour expliquer aux autres élèves de la classe leur cheminement.

Le groupe d'Oscar s'est occupé de la question « *quelles sont les dimensions d'une vache ?* » et a réalisé une interview filmée d'un agriculteur du village. Oscar arrive donc tout fier en classe avec sa clé USB : les élèves regardent avec intérêt le petit film et ont pour mission d'en extraire l'information utile à la résolution de notre problème.



Le groupe de Clarisse s'est chargé de la question « *quelle est la production de lait d'une vache ?* » et a effectué des recherches internet à la maison ou au CDI.

Pour répondre à la question « *combien y a-t-il d'élèves dans le collège ?* », le groupe de Thibaut a rendu avec un peu d'appréhension une visite courtoise au principal du collège.

Enfin, le groupe de Théo s'est attelé à la question « *quelles sont les dimensions de la salle de classe ?* » en utilisant les moyens à disposition : la grande règle jaune du professeur de maths !

Les élèves se sont vraiment beaucoup amusés à constituer leur groupe, à s'organiser, à imaginer des stratégies, à se dépasser : « *Monsieur, on ne va quand même pas aller déranger le principal pour un exercice de maths !* », « *je peux me lever pour mesurer la salle de classe ?* », etc. De fait, le groupe classe donne raison à Cédric Villani (médaille Fields en 2010) qui dit : « *Il faut apprendre aux élèves à jouer avec les maths avant d'entrer dans le cadrage conceptuel et leur donner du temps pour apprendre à réfléchir.* »

¹ Chargée de l'accompagnement aux usages des TICE auprès des enseignants du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers).

Exercice 1	« Un exercice collaboratif... »	5 points
Source : le site Lemaproject		
<p>Le lait est un aliment très sain, utilisé par les hommes depuis 5.000 ans. Outre des protéines de haute qualité, il contient des minéraux, en particulier du calcium, et des vitamines. Une alimentation suffisamment riche en calcium est très importante pour les enfants et les adolescents car le calcium est essentiel à la croissance des os et des dents. Il est recommandé que les enfants âgés de 2 à 15 ans boivent 2 verres de lait par jour.</p>		
	<p>Combien faut-il de vaches pour fournir la quantité de lait recommandée à tous les enfants du collège ? Toutes ces vaches pourraient-elles tenir dans votre classe ?</p> <p>Toute trace de recherche, même incomplète, ou d'initiative, même infructueuse, sera prise en compte dans l'évaluation.</p>	

LE RETOUR À LA RÉFLEXION INDIVIDUELLE

Une fois toutes les informations récoltées, la classe s'est également accordée sur le plan de résolution de l'exercice : calculer la quantité de lait nécessaire par élève puis pour tous les élèves du collège, calculer le nombre de vaches nécessaires, calculer l'aire de la classe et celle d'une vache ou procéder par schémas. Chacun est ensuite reparti avec tout cela pour une rédaction personnelle d'une solution. Certains élèves, d'habitude peu motivés, ont alors eu à cœur d'utiliser les recherches de leur groupe pour se lancer dans la rédaction. D'autres, plus à l'aise avec les mathéma-

tiques, ont développé leur côté aidant avec leurs camarades de groupe, les aiguillant pour certains points de rédaction.

Tous les élèves n'ont pas rendu une copie parfaite, mais ils ont compris l'intérêt de travailler à plusieurs : mettre en commun les différents points forts de chacun des chercheurs, créer une dynamique et une émulation de groupe. Le but a été atteint : ils ont fait des mathématiques, sont entrés dans une activité scientifique en se posant des questions et tout cela avec beaucoup de plaisir : « *Quand est-ce que l'on recommence ? Vous en avez encore des exercices comme ça ?* » ■

Article paru dans le n° 531, des *Cahiers pédagogique*, « Embarquer les élèves », septembre-octobre 2017

Organiser la coopération dans sa classe - Le travail en groupe

Sylvain Connac, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier

Pierre Cieutat, professeur des écoles et formateur

Cyril Lascassies, enseignant de mathématiques en collège et formateur

Cécile Morzadec, enseignante d'espagnol en lycée dans l'académie de Versailles

Le travail en groupe correspond à une situation didactique, organisée par l'enseignant, afin que les élèves explorent, à plusieurs, une situation problème. Il vise l'émergence d'un conflit sociocognitif, sous forme d'un litige entre les élèves, pour que les représentations initiales de chacun soient éprouvées, puis majorées. Son but didactique est, qu'au terme d'un temps de travail en groupe, chaque élève se soit approprié le problème, ait pu exprimer ses idées concernant sa résolution et se trouve dans des dispositions cognitives d'ouverture aux savoirs apportés par l'enseignant pour stabiliser ses représentations ou en construire de nouvelles.

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

■ Le choix de la consigne de travail

- Caractéristiques d'une situation-problème : accessible, obstacle, autovalidation, savoir le plus adapté pour résoudre le problème

■ La présentation de la consigne :

- Présentation de la consigne à l'oral et à l'écrit : énoncé, durée, étapes
- Explicitation de la priorité du questionnement (et non de la forme du travail)
- Temps pour que les élèves posent des questions
- Reformulation de ce qui est demandé par quelques volontaires

■ Les étapes d'organisation du travail en groupe

- Temps individuel de travail (entre 30'' et 5')
- Travail en groupe autonome (l'enseignant ne

parasite pas les discussions au sein des groupes)

- Synthèses courtes : 5' pour la classe entière (1' minute maximum par groupe et interdiction de répéter ce qui a été dit)
- Formalisation du savoir par l'enseignant : réponse aux questions que les élèves se sont posées par la confrontation des avis
- Temps d'autoévaluation du travail en groupe (5' maximum)

■ Constitution des groupes

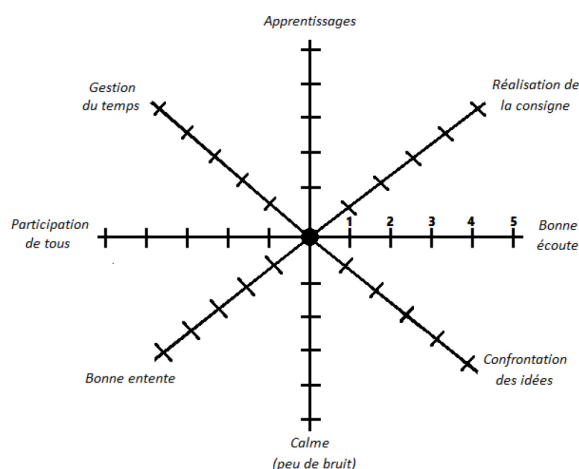
- Aléatoire : par tirage au sort rapide (par exemple, à l'aide d'un jeu de cartes : les 4 valets forment un groupe de 4, etc.) Un site pour la constitution aléatoire des groupes : <https://www.keamk.com/fr/>
- Laisser le choix aux élèves de réaliser seul (sans interaction) le même travail

■ L'entretien du calme

- Les élèves peuvent parler en chuchotant ou en murmurant
- L'enseignant respecte lui aussi cette exigence de calme
- La sanction par une perte momentanée du droit de parler : les élèves échangent par écrit

■ Des fonctions d'aide au travail en groupe (pour un étayage de l'autonomie)

- Référent parole (et participant)
- Référent temps (et participant)
- Référent idées – porte-parole (et participant)
- Référent calme (et participant)
- Référent matériel (et participant)
- Référent consigne (et participant)



LA TOILE D'ARAIGNÉE

Exemples de supports d'autoévaluation du travail en groupe (ci-dessus)

Déroulé :

1. Chaque groupe reçoit une toile vierge
2. Chaque groupe se positionne sur chacune des 8 branches : 1 (grosse insatisfaction) – 5 (grande satisfaction)
3. Un membre du groupe relie les branches
4. Les toiles peuvent être comparées l'une à l'autre et/ou l'une après l'autre (pour améliorer les éventuels dysfonctionnements)

LE CARRÉ

Le travail en groupe a été utile si :

- j'ai pu donner mes idées
- j'ai découvert de nouvelles idées
- j'ai su écouter les autres
- mes idées ont évolué
- j'ai l'impression d'avoir appris quelque chose
- ...

Le travail en groupe a été agréable si :

- j'ai pris du plaisir
- je me sens plus motivé
- il n'y a pas eu trop de bruit
- il n'y a pas eu de disputes avec d'autres
- j'ai pu donner mon avis
- ...

51	52	53	54	55
41	42	43	44	45
31	32	33	34	35
21	22	23	24	25
11	12	13	14	15

Utile

Agréable

Déroulé :

1. Chaque élève choisit une valeur dans sa tête : 41 s'il a trouvé le travail efficace mais désagréable, 54, s'il l'a trouvé utile et agréable, 15 s'il l'a pensé agréable mais inutile...
2. Chacun note sur le carré du groupe sa valeur sous forme de croix
3. Le nuage de croix permet d'avoir l'avis global de la classe, pour faire réagir

L'EXPLICITATION

Exemples d'informations affichées pendant le travail en groupe des élèves

- 1- Poser des questions si la consigne n'est pas claire
- 2- Réfléchir d'abord individuellement pour avoir des idées à partager
- 3- Choisir un rôle pour aider le bon fonctionnement du travail en groupe
- 4- La priorité n'est pas de participer mais d'apprendre : répondre au problème à partir de ce que l'on sait déjà, poser des questions, ne pas chercher à être d'accord avec les autres, vérifier ses idées et ses solutions...

BIBLIOGRAPHIE

Sylvain Connac, Stéphanie Fontdecaba, *Cahiers Pédagogiques* n° 505, « Mieux apprendre avec la coopération »

Sylvain Connac, *La coopération entre élèves*, Canopé, 2017

Sylvain Connac, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, ESF Editeur, 2017

Catherine Reverdy, « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques », *Dossier de veille de l'IFÉ* n° 114, 2016

Caroline Veltcheff, Jean-François Vincent, *Mémento pour la coopération entre élèves au collège et au lycée*, Éditions Canopé, 2016

Fiche publiée sur notre site : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Organiser-la-cooperation-dans-sa-classe>

Pour aller plus loin :

Sur notre site :

- **Trouver la bonne organisation**, par Géraldine et Olivier Dargen (un article du n° 424, « Le travail de groupe »)
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Trouver-la-bonne-organisation>
- **La révolution française en groupe**, par Régis Didierjean
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-revolution-francaise-en-groupe>
- **« Le travail de groupes à l'école primaire : entre filles, entre garçons »**, par Céline Delcroix
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-travail-de-groupes-a-l-ecole-primaire-entre-filles-entre-garcons>

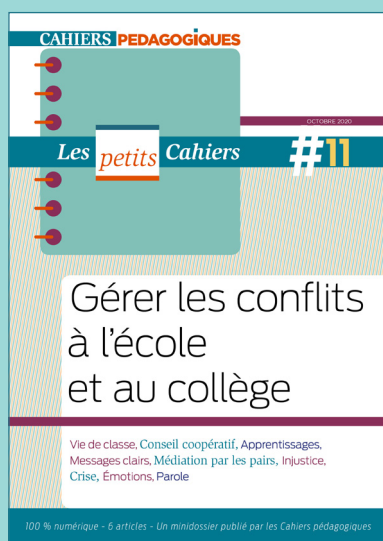
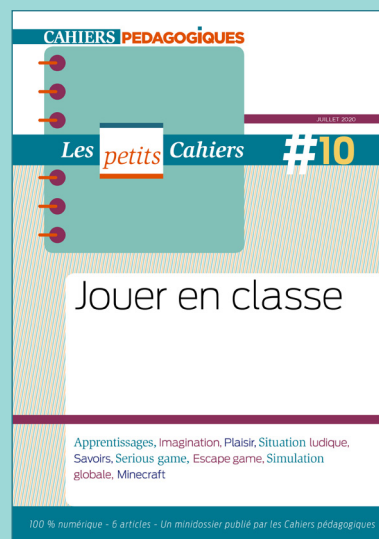
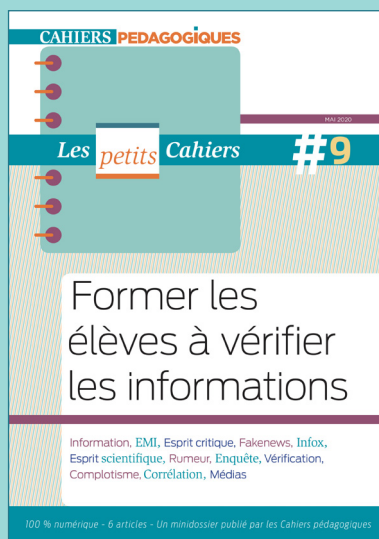
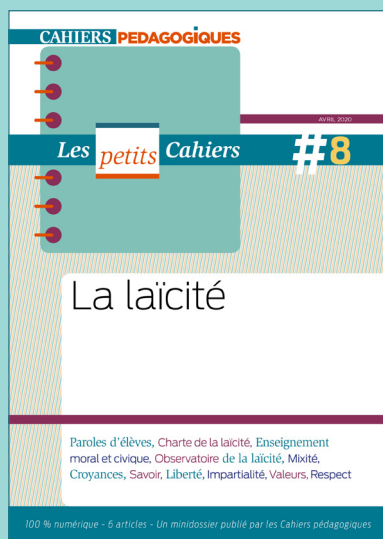
Revue et livres :

- **Cahiers pédagogiques n° 505**, « Mieux apprendre avec la coopération », mai 2013, coordonné par Sylvain Connac et Stéphanie Fontdecaba
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/revue/584-le-climat-scolaire.html>
- **Hors série numérique des Cahiers pédagogiques, n° 54**, « Différencier sa pédagogie : Des idées et des pratiques », juillet 2020, coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/hors-serie-numerique-pdf-epub/869-differencier-sa-pedagogie-des-idees-et-des-pratiques.html>
- **Enseigner sans exclure - La pédagogie du colibri**, Sylvain Connac, ESF et Cahiers pédagogiques, 2018
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/lang/747-enseigner-sans-exclure-la-p%C3%A9dagogie-du-colibri.html>
- **Oser les pédagogies coopératives, au collège et au lycée**, Guillaume Caron, Laurent Fillion, Céline Scy et Yasmine Vasseur, ESF - Cahiers pédagogiques, 2018
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/ouvrage/803-osez-les-pedagogies-cooperatives-au-college-et-au-lycee.html>

À paraître en janvier 2021

Les conseils de classe

Derniers numéros :



LA COLLECTION COMPLÈTE :

<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/79-les-petits-cahiers>

DROITS ET TARIFS. Ce hors série est diffusé au prix de 3 €. Toute reproduction, diffusion et utilisation commerciale sont strictement interdites.

Directeur de publication: Yannick Mével. Rédaction en chef: Cécile Blanchard. ISSN 2268-7874



Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com