

> PHYSIQUE-CHIMIE

Enseigner la physique-chimie au cycle 4

Le travail de groupe

« **L'élève travaille en équipe**, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.»

Décret du 31 mars 2015

Définissant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

« Cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. Ce sont les valeurs et les normes impliquées par l'acte même d'éduquer telle qu'une école républicaine et laïque peut en former le projet. Elles supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité. Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. À l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de **coopération**. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves.»

“Le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose **la valorisation du travail en groupe** ainsi que le recours à des travaux interdisciplinaires ; cet enseignement fait l'objet d'une évaluation qui porte sur des connaissances et des compétences mises en œuvre dans des activités personnelles ou collectives et non sur le comportement de l'élève. »

Extraits des objectifs généraux du programme d'enseignement moral et civique
pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3 et 4)

Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015

« La connaissance et la pratique de ces thèmes aident à construire l'autonomie du futur citoyen par le développement de son jugement critique, et lui inculquent les valeurs, essentielles en sciences, de respect des faits, de responsabilité et de **coopération**. »

Extrait du volet 3 des programmes de physique-chimie pour le cycle 4
Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Introduction

« Le travail de groupe me pose un problème de gestion du temps et je n'en ai pas à perdre », « Mes élèves ne sont pas capables de travailler en groupe », « et en REP, on fait comment ? » sont des propos souvent entendus lorsqu'est abordée avec des enseignants la problématique du travail en groupe. Cette ressource a pour objectif de présenter les enjeux, d'éclairer sur les dérives éventuelles et de proposer des éléments réflexion pour tenter de rendre plus efficaces les moments pendant lesquels les élèves travaillent en groupe.

La constitution des groupes

Réunir les élèves en groupe de 2, 3, ...6 est-il synonyme de travail de groupe ? Pas toujours, la constitution des groupes constitue un élément important pour favoriser le travail collaboratif.

Doit-on laisser les élèves se regrouper par affinités ou imposer la constitution des groupes ?

Très souvent, en début d'année, ne connaissant pas encore les élèves, le professeur peut les laisser se regrouper par affinités. Ce sont alors des groupes au sein desquels il y a peu de tension et qui parfois ne se mettent en situation de travail que lorsque le professeur s'en approche. En revanche, imposer des groupes peut entraîner quelques résistances de la part de certains élèves qui ne souhaitent pas travailler avec tel ou tel élève. Le professeur peut trouver un compromis en demandant à chaque élève d'indiquer deux noms d'élèves avec qui il souhaite travailler.

Il est important pour l'enseignant de conserver une part de décision dans la constitution des groupes selon ses objectifs d'apprentissage : groupes de besoins constitués d'élèves de niveau à peu près équivalent, groupes d'apprentissage avec des élèves de niveau homogène ou hétérogène, l'hétérogénéité pouvant être tout à la fois source de confrontation et grande richesse du fait d'un apprentissage par les pairs.

Cependant la réalité de la classe est parfois complexe. Il convient donc de choisir la solution la plus adéquate. Il n'y a pas de réponse toute faite, mais il est important d'en faire un élément de réflexion et de l'anticiper avant toute activité de groupe. Si l'enseignant décide de constituer lui-même les groupes, ils le fait en général dans l'optique de faire travailler une même équipe pendant plusieurs séances sur des tâches différentes. Pour éviter que la routine ne s'installe et pour développer des capacités à s'adapter, le professeur peut envisager de faire évoluer les groupes, par exemple une fois par trimestre.

Apprendre à travailler en groupe

Travailler en groupe ne va pas de soi pour les élèves, cela s'apprend. Il n'est pas rare que les premières séances ne soient pas satisfaisantes. C'est en réitérant les mises en activité collective que les élèves apprendront à travailler en groupe, à s'écouter, à prendre en compte les arguments et les idées des autres. Il convient de leur donner un cadre. C'est au professeur de le fournir et d'explicitier les règles à respecter. Celles-ci ne sont pas nécessairement les mêmes d'un enseignant à l'autre, mais quelques éléments incontournables sont à prendre en compte pour élaborer ce cadre de travail. Que sommes-nous même prêts à accepter concernant :

- Le volume sonore ?
- La circulation des élèves dans la salle ? Entre les groupes ?
- L'utilisation du matériel ?
- L'organisation du travail ? la répartition des tâches ?
- La gestion du temps ?

Lorsque l'enseignant a défini les modalités de fonctionnement, il convient qu'il les présente très clairement aux élèves ; ces règles peuvent être données à l'oral, notées au tableau, inscrites sur la feuille d'activité, inscrites dans le cahier ou le classeur, etc.

Le travail de groupe doit-il ou peut-il être précédé d'un travail individuel ?

Une phase réservée au travail individuel au début d'une activité permet à chaque élève de s'approprier la problématique à son rythme par l'analyse d'un document ou la rédaction d'une trace écrite. Cette phase ne doit ni être trop longue – pour que les élèves ne s'enferment pas dans leur solution et restent ouverts aux propositions des autres – ni trop courte, car elle ne permettrait pas à chacun d'« entrer » dans l'activité proposée. Sans ce moment de réflexion individuelle, il peut être observé qu'à l'intérieur du groupe, ceux que l'on appelle couramment « les bons élèves » prennent le « pouvoir » et imposent leur point de vue et leur rythme aux autres qui renoncent au travail, faute d'arguments ou d'idées. C'est une dérive qui peut conduire à la « posture magistrale » d'un élève qui prend la place du professeur au sein de groupe.

Cette phase individuelle peut être proposée en recherche à la maison, en amont de la séance, cependant il convient qu'elle donne lieu à une production écrite qui formalise la pensée et atteste du travail réalisé.

Le groupe est un lieu de confrontation des idées

« L'objectif du travail de groupe n'est pas de répondre à une question simple, ce qui pourrait se faire individuellement. L'objectif du groupe c'est d'ouvrir des pistes, d'émettre des hypothèses, ce qui ne peut se faire qu'avec d'autres que si on veut avoir plusieurs pistes et des hypothèses les plus variées et néanmoins possibles. Le point de vue des autres aide à envisager ce qu'on n'avait pas vu soi-même et à examiner la pertinence d'une proposition. »

Maria-Alice Médioni, centre de langues, université de Lyon 2, Cahiers pédagogiques, Mai 2004.

Le travail de groupe permet une circulation de la parole et une exposition de points de vue plus importantes qu'en classe entière. Il est en effet plus aisé pour les élèves d'intervenir au sein d'un groupe restreint parce que le cadre est plus rassurant : il est plus facile d'exprimer son point de vue aux autres élèves (qui ne détiennent a priori pas encore le savoir) qu'au professeur qui, aux yeux de l'élève, est détenteur d'un savoir abouti.

Le groupe est un lieu de productions écrites et orales

Une des caractéristiques essentielles du travail de groupe est qu'il doit conduire à l'élaboration d'une production qui peut prendre des formes diverses : compte-rendu, affiche, dossier, présentation orale, diaporama, transparent, vidéo, etc. La demande de production d'une typologie donnée doit être systématiquement assortie de critères de réussite connus à l'avance par les élèves. Ces critères peuvent être fournis par le professeur ou élaborés en interactivité avec la classe.

L'enseignant veille à ce qu'il y ait une production effective dans chaque groupe en suivant très régulièrement le travail collectif, en stimulant, en encourageant, en relançant la réflexion. Les groupes ont souvent tendance à demander l'aide du professeur dans l'attente d'une réponse au(x) problème(s) qui se pose(nt). Il est recommandé de ne pas donner directement ces réponses, mais plutôt de renvoyer les questions à l'ensemble du groupe pour les amener à les construire par eux-mêmes. Des pistes de réflexion peuvent être proposées par l'enseignant, mais il est important que ce soient les élèves eux-mêmes qui cherchent et cheminent vers la réponse attendue.

Lorsque les élèves ont réalisé la production demandée, il est important de s'interroger sur l'utilisation de ces productions. Comment peuvent-elles servir ? Organise-t-on une présentation orale ? Il est manifeste qu'on ne fait pas faire produire les élèves uniquement pour les occuper. La fonction de la production est directement en lien avec l'objectif – fixé par l'enseignant – et mérite, là encore, un travail d'anticipation lors de la préparation de la séquence. Par exemple, si la production débouche sur un écrit, sera-t-il inclus dans le cahier/classeur ? A quel endroit ? Quelle sera sa fonction ? Si l'on veut que le travail de groupe ait une signification pour les élèves, cette production doit avoir une place bien identifiée dans le processus d'apprentissage. Elle sera certes plus ou moins importante selon le travail proposé, mais doit avoir un sens aux yeux de l'élève. Les connaissances institutionnalisées ou les compétences travaillées doivent donc être explicitées à l'issue de ce travail.

Le groupe est un lieu de coopération entre pairs

Une des priorités lors de l'organisation et de la conduite d'un travail de groupe est de faire en sorte que les élèves s'impliquent et s'entraident.

L'intérêt de chacun et la participation de tous dans le groupe ne se décrètent pas. Dans le paragraphe précédent, il a été précisé l'importance de la phase de travail individuel pour l'implication de chaque élève. Par ailleurs, la situation proposée doit être formulée sous forme d'une problématique scientifique, et éventuellement contenir un obstacle didactique, pour éviter que l'élève qui sait réponde le fasse d'emblée à la place du groupe. Ces éléments sont nécessaires, mais pas toujours suffisants.

Alors, comment rendre chaque individu indispensable au bon fonctionnement du groupe ? Une piste pour répondre à cette question est de s'interroger pour savoir si tous les élèves doivent faire la même chose ou si chacun, dans le groupe, peut avoir des responsabilités ou des tâches différentes à réaliser. Dans le second cas, il est possible d'attribuer des rôles différents aux élèves : secrétaire, rédacteur, porte-parole, rapporteur, magasinier, responsable du matériel, ingénieur du son, chef d'équipe, maître du temps, maître de la mémoire, etc. Cependant ce n'est pas parce qu'un élève s'est vu assigner un rôle qu'il le tient. Il convient de bien fournir les attendus de chacune de ces missions et de communiquer à l'avance les responsabilités qui doivent être assurées et les actions qui vont devoir être menées. Cela peut être exprimé oralement ou être inscrit sur une feuille de rôles, éventuellement complétée par les élèves. Il est en outre pertinent d'envisager une rotation des rôles afin d'éviter la mobilisation systématique de compétences déjà travaillées, voire acquises : que ce ne soit pas toujours le même élève, parce qu'il parle bien, dessine avec talent, écrit correctement, qui soit en charge des tâches de productions orales ou écrites. Le professeur pourra utiliser à cet effet un « carnet de bord », mémoire des rôles attribués dans chaque groupe et de la manière dont ils ont été assurés, afin de réguler les responsabilités individuelles et les comportements collectifs.

Malgré ces leviers permettant de mieux faire travailler les élèves en groupe, cette modalité de travail n'atteint pas d'emblée tous les objectifs visés. Avec l'habitude, professeurs et élèves parviennent à gagner en efficacité après quelques mises au point parfois nécessaires : un bilan en classe entière ou par groupe sur ce qui a plus ou moins bien fonctionné permet souvent aux élèves de progresser dans leurs attitudes et dans leurs aptitudes à inscrire leurs actions dans un groupe. Toutefois il ne faut pas perdre de vue que ces derniers peuvent rencontrer des difficultés « à passer d'une situation plus ou moins 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 un bon usage des libertés. Cela n'est pas toujours facile à vivre pour l'enseignant, mais l'enjeu est d'importance : il s'agit pour les élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages. » (Pascal Boulais et Odile Métayer, professeurs de mathématiques en collège et lycée, Cahiers pédagogiques, mai 2004).

La confrontation et/ou la coopération entre les groupes

La confrontation intergroupe peut prendre plusieurs formes.

- Dans le cas où les objectifs de travail des groupes sont identiques, le porte-parole d'une équipe présente les résultats et/ou les observations de l'expérience menée par son groupe, puis l'équipe confronte ses résultats à ceux des autres groupes. La mise en commun donne alors un caractère plus universel aux observations de chacun, débouchant ainsi sur une nouvelle notion à formaliser. Il faut tout de même veiller à ce que la succession de ces mini-exposés ne soit pas lassante pour le reste de la classe. Lors de ces confrontations, les points de désaccord entre les groupes peuvent conduire à des échanges très riches et à une confrontation de points de vue. Cette stratégie permet de confronter non seulement des propositions de protocoles ou des démarches mises en œuvre mais aussi des interprétations de résultats obtenus. Elle peut être mise en œuvre au moins à deux moments : passage de la phase de réflexion individuelle à la phase collective en groupe, ou passage du travail du groupe à la mise en commun en classe entière.
- Dans le cas où les objectifs de travail des groupes sont différents et complémentaires, c'est la mise en commun qui permet de résoudre le problème et/ou d'en tirer une généralité. Pour illustrer la manière dont elle peut être mise en œuvre dans le cadre du travail de groupe, on peut se référer à Philippe Meirieu : « *On distribue un travail différent à chaque groupe. Chaque groupe se met alors au travail, mais il doit savoir que chacun de ses membres devra, ensuite, restituer le résultat obtenu à d'autres élèves, dans le cadre d'un nouveau groupe où il sera le seul à maîtriser le contenu qu'il aura préalablement étudié. Triple avantage : sachant qu'il devra être le porte-parole de son groupe initial, son attention et sa participation dans celui-ci seront accrues ; plus tard, en exposant les résultats de son groupe et en les confrontant à ceux des autres, il sera contraint de s'exprimer clairement, de répondre aux demandes d'explication et, donc, s'appropriera encore mieux ce qu'il aura acquis ; enfin, dans le deuxième regroupement – l'inter-groupe – il pourra participer à une confrontation ou une synthèse qui lui permettront d'accéder à des savoirs nouveaux* ».

Le rôle et la posture du professeur

Le professeur doit s'assurer en amont du travail de groupe que les consignes sont bien comprises pour éviter de reprendre trop souvent la parole face au groupe classe, et d'interrompre la dynamique qui se met en place dans les groupes.

Comme pour toute mise en activité des élèves, l'enseignant a clairement défini les objectifs d'apprentissage en amont de la séance, il sait donc ce qu'il veut atteindre avec les élèves. Par contre, il ne maîtrise pas totalement le chemin que vont suivre les élèves pour atteindre les objectifs ; si cette situation peut être déstabilisante lors des premières expériences, elle permet au professeur, en position d'accompagnateur, d'identifier les représentations initiales des élèves et de surmonter en temps réel les blocages rencontrés.

Certaines situations de blocages peuvent par ailleurs être évitées en réfléchissant, lors de la préparation des séances, aux réactions, propositions, incompréhensions et difficultés éventuelles que pourraient rencontrer les élèves. Ces difficultés peuvent être anticipées à partir des préconceptions (ou représentations initiales) et/ou des modes de raisonnements spontanés des élèves. Cette anticipation permet de prévoir divers arguments, exemples et contre-exemples qui permettront de mettre les élèves en situation d'« impasse », impasse

dans laquelle leur modèle explicatif est inopérant, les obligeant ainsi à le faire évoluer ;
« Apprendre, c'est modifier ses représentations ».

Le professeur, lors de la phase de travail de groupe, prend une posture d'accompagnateur ; il n'est plus celui qui transmet des connaissances en les exposant, mais celui qui aide les élèves à construire leurs propres connaissances grâce aux échanges élèves/élèves et élèves versus groupe/professeur. Pendant cette phase de travail, *« en aucun cas, il n'apporte de réponses toutes faites, ne tranche ni ne juge en acceptant certaines propositions des élèves et en en disqualifiant d'autres »* (Dumas-Carré et Goffard, 1997).

Pendant la phase de restitution, le rôle du professeur est différent. Il écoute et prend en compte les propositions de tous les élèves ; *« il organise une discussion, attire l'attention sur les points de convergence et de divergence et demande des justifications »* (Dumas-Carré et Goffard, 1997). En fin d'activité, le professeur amène les élèves à proposer une synthèse et il institutionnalise les savoirs associés à la physique et à la chimie. Ce rôle de garant est nécessaire pour que les élèves progressent ; il apporte l'assurance de la validité des résultats émis.

En forçant le trait, on pourrait dire qu'il y a deux types de pédagogie : celle du questionnement et celle de la réponse. Cette dernière consiste à ce que le professeur réponde à des questions que les élèves ne se sont pas encore posées. Dans ce cas, il est courant de constater que l'attention de la classe décroît avec l'avancée de l'exposé du professeur. La pédagogie du questionnement, quant à elle, renvoie à une pédagogie de type constructiviste dans laquelle les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages. L'étude réalisée devient alors une réponse à des questions que les élèves se sont réellement posées ; *« Toute connaissance est une réponse à une question, s'il n'y a pas de question, il n'y a pas de connaissance »* (Bachelard-La Formation de l'esprit scientifique). Le vocabulaire scientifique expert leur devient alors plus accessible. Il ne s'agit pas d'opposer le cours magistral au travail de groupe, ni même de l'y substituer, mais simplement de repérer les notions pour lesquelles telle ou telle stratégie sera la plus pertinente. *« Le travail de groupe est cependant une stratégie qui permet au maître de ne pas se laisser happer par la spirale perverse où il s'épuise, émet désespérément et perd ses auditeurs chemin faisant, donnant toujours plus de la même chose, parlant et répétant, logomachant pour l'infime fraction des élèves qui suivent et grattent jusqu'au bout, les autres mentalement dans les starting-blocks, prêts à en jaillir à la sonnerie. »* (Raoul Pantanella, Cahiers pédagogiques Mai 2004).

La gestion du temps

Il est indéniable que la gestion du temps devient préoccupante pour l'enseignant qui, parmi ses priorités, a celle de respecter la programmation sur l'ensemble du cycle. Cette gestion du temps recouvre deux aspects : la durée et la récurrence de l'activité de groupe.

En ce qui concerne la durée de l'activité, comme cela a été signalé précédemment, les élèves apprennent à travailler en groupe et deviennent plus efficaces avec une exposition plus régulière à ces nouvelles responsabilités. Il convient donc d'accepter de perdre du temps au début pour en gagner par la suite.

Les élèves seuls ne sont pas systématiquement aptes à évaluer la durée nécessaire pour effectuer une tâche et en optimiser la durée. Cette durée doit donc être préétablie par

l'enseignant en amont et donnée aux groupes ; tout travail de groupe nécessite qu'on laisse un temps suffisant aux élèves pour réfléchir. Lorsque le travail se déroule en plusieurs étapes, il peut être judicieux d'indiquer aux élèves la durée qu'ils doivent consacrer à chacune d'entre elles.

Ces travaux de groupe sont plus chronophages qu'une activité très guidée ou qu'un cours magistral, cependant, pour que la comparaison soit rigoureuse, il faudrait aussi comparer les acquis réels des élèves pour chaque modalité d'enseignement.

En ce qui concerne la récurrence de ce type d'activité, il convient de repérer dans le programme les notions qui méritent d'être abordées de la sorte, car le travail de groupe ne doit pas devenir artificiel ou routinier. Il convient d'encourager aussi l'élaboration de productions individuelles.

L'évaluation

Doit-on évaluer le travail en groupe ? Cette évaluation est nécessaire pour communiquer sur le positionnement des élèves par rapport aux attendus mais ne nécessite pas systématiquement la production d'une note chiffrée. Si l'évaluation du travail en groupe permet d'évaluer les compétences spécifiques aux sciences définies dans les programmes (« compétences travaillées »), elle permet aussi d'évaluer les compétences des domaines « Les méthodes et outils pour apprendre » et « La formation de la personne et du citoyen ».

Il s'agit donc de donner des repères, d'évaluer le degré de maîtrise de ces compétences. Mesurer l'écart entre le travail effectué et des critères de réussite établis est un indicateur précieux qui permet aux élèves de progresser. L'identification de ces indicateurs permet aussi aux élèves de s'auto-évaluer, la confrontation de cette auto-évaluation et de l'évaluation du professeur est un élément important du processus d'apprentissage.

Si on parle d'évaluation, on parle de critères d'évaluation : faut-il tout évaluer ? Que va-t-on évaluer ? Comment va-t-on évaluer ? Ce sont des questions préliminaires importantes pour lesquelles sont proposées quelques pistes de réflexion.

Faut-il tout évaluer ?

Si l'apprentissage impose le passage par des phases d'évaluation, il n'est pas raisonnable de vouloir évaluer sur une séquence l'ensemble des compétences mobilisées. Vouloir tout évaluer est impossible à réaliser pour l'enseignant et risque de conduire à ce que l'on nomme couramment la « dérive productiviste », situation où la production devient prioritaire au détriment de la réflexion et de l'apprentissage.

Il est nécessaire de faire des choix et de donner des repères aux élèves, par exemple les critères d'évaluation. Pour les construire, certaines questions méritent d'être posées : « Dans l'activité que je propose, quelles sont les compétences mobilisées ? Quelles sont les plus importantes ? Ont-elles déjà été travaillées et/ou évaluées dans d'autres activités ? Le seront-elles dans d'autres activités à venir ? » Le professeur se centrera alors sur les critères qui apparaissent comme essentiels et pertinents dans le cadre de la progression annuelle.

1. Annexe du décret 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Que va-t-on évaluer ?

« La scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. »¹

En termes de formation, des compétences des domaines 4, 1 et 2 peuvent être évaluées lors de ces travaux en groupe. Les capacités à effectuer des recherches bibliographiques, à suivre un protocole, à mesurer des grandeurs, à réaliser un graphique, un tableau de mesures, un schéma, à faire un compte-rendu, à rendre compte d'une expérience à l'oral peuvent être évaluées dans ce cadre, comme dans d'autres. Le travail en groupe est un cadre qui permet de travailler plus spécifiquement des compétences, qui vont de la capacité à concevoir une expérience, à la capacité à s'exprimer à l'oral lors d'un débat scientifique. L'identification de ces capacités se fait au moment de la conception de la séance lorsque l'on définit les objectifs d'apprentissage.

Le travail en groupe permet aussi d'évaluer les compétences liées à la socialisation : « Coopération et réalisation de projet » du domaine 2 « Réflexion et discernement » du domaine 3. Ces compétences concernent le comportement individuel et les relations aux autres : capacité à travailler en équipe, à partager des tâches, à accepter la contradiction, à être attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes. Les critères d'évaluation peuvent sembler plus subjectifs notamment en raison de l'implication réelle de chaque élève, donc plus difficiles à identifier, mais c'est l'enjeu de la réussite du travail de groupe. Quelques critères peuvent être donnés aux élèves : capacité à respecter le temps imparti, ranger le matériel, respecter les consignes de sécurité, gérer le volume sonore du groupe, s'entendre avec les autres membres du groupe, solliciter une aide précise auprès du professeur, fournir une aide à un membre de l'équipe, justifier les choix faits par le groupe pour réaliser une expérience ; les exemples ne manquent pas. Ces critères sont en fait nombreux et dépendent du mode d'organisation choisi et du rôle de chacun au sein du groupe. Si certains de ces critères peuvent être construits avec les élèves, ce n'est pas une règle générale, mais il est essentiel en revanche que les élèves aient la connaissance de ces critères d'évaluation.

Comment va-t-on évaluer ?

L'évaluation a-t-elle pour fonction d'aboutir à une note chiffrée ou simplement de fournir des indications sur le chemin parcouru par chacun au cours du travail de groupe ?

Quelle que soit la réponse, il faudra se donner les moyens d'évaluer. Il convient que le professeur crée ses outils : par exemple, une fiche sur laquelle apparaissent les groupes, le nom de leurs membres, leur rôle respectif, les compétences visées et les critères d'évaluation afférents. Ces outils doivent permettre au professeur d'avoir une trace de ce qui s'est passé dans chaque groupe et de pouvoir communiquer avec eux, lors d'un bilan, de manière plus objective, en accompagnement personnalisé par exemple.

En conclusion, dix points concernant le travail de groupe ont été abordés. Cette ressource ne prétend pas être exhaustive en la matière ; il n'a pas non plus pour objectif de modéliser une pratique pédagogique en donnant des « recettes » qui garantiraient une réussite systématique. L'objectif en est plus modeste : il s'agit simplement d'identifier quelques questions auxquelles il convient d'avoir réfléchi avant de proposer des travaux de groupes. Il paraît difficile d'avoir l'exigence de « débiter » dans cette modalité de travail en maîtrisant tous les aspects

Retrouvez Éduscol sur



développés. Il convient plutôt de se centrer sur quelques aspects, puis petit à petit d'élargir le champ. Comme pour tous les gestes professionnels d'un enseignant, une analyse réflexive portée sur les séances proposant des travaux de groupe permettra d'acquérir une pratique progressivement plus experte dans ce domaine.

Bibliographie sur le travail de groupe

- [Le travail de groupe](#), académie de Nantes
- Echanger, n°68, avril 2005, le travail en groupe.
- Cahiers pédagogiques, mai 2004, le travail de groupe.
- Barlow Michel, le travail en groupe des élèves, Paris, Bordas, 2000 (formation des enseignants, enseigner).
- Connac Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopérative, Démarches et outils pour l'école, ESF, 2009.
- Donckèle Jean-Paul, Oser les pédagogies de groupe : enseigner autrement pour que les élèves apprennent vraiment, Lyon, Chronique sociale ; Erasme, 2003 (Pédagogie formation).
- Meirieu Philippe, Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe 1, 6è éd, Chronique sociale, 1996.
- Meirieu Philippe, Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe 2, 6è éd, Chronique sociale, 1996.
- Peeters Luc, Méthode pour enseigner et apprendre en groupe, Bruxelles, De Boeck, collection action, 2009.
- Peyrat-Malaterre, Marie-France, Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif, Bruxelles, De Boeck, 2011.