

TRILLAND Jean-Louis
CAPA-SH option D
Année 2007/2008

Le groupe pour apprendre en UPI

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
I- PRESENTATION DU COLLEGE ET DE L'UPI	5
1- Le collège Saint-Pierre Sainte-Anne	5
2- L'UPI	5
2.1 Les textes officiels	5
2.1.1 Les lois de 1975 et 1989	5
2.1.2 Les circulaires de 1995 et 2001	5
2.1.3 La loi de 2005	6
2.2 L'ouverture de l'UPI	6
2.2.1 Le projet	6
2.2.2 La préparation	6
2.2.3 La deuxième année	7
2.3 L'organisation pédagogique de l'UPI	7
2.3.1 La salle de l'UPI : un camp de base	7
2.3.2 L'accompagnement humain	7
2.3.3 Les intégrations individuelles	8
3- Les élèves de l'UPI	8
3.1 Le profil des élèves	8
3.2 Les besoins éducatifs particuliers	9
3.2.1 Dans le domaine intellectuel	9
3.2.2 Dans le domaine social, comportemental	9
3.2.3 Dans le domaine affectif	10
II- UN PROJET COMME SUPPORT AU TRAVAIL DE GROUPE	10
1- Former un groupe classe	10
1.1 Identité de l'UPI, constats	10
1.2 Faire ensemble et le communiquer	10
2- Des situations problèmes concrètes liées au projet	10
2.1 Motivation des élèves	10
2.2 Des outils mis en place	11
2.2.1 Outil pour les élèves	11
2.2.2 Outil pour l'enseignant	11
2.3 Appuis théoriques	12
2.4 Des exemples	12
2.4.1 Exposition sur le Niger	12
2.4.2 Collecte de fournitures	13
2.4.3 Exposé oral	13

III- DES ELEVES MIS EN SITUATION DE TRAVAIL DE GROUPE	14
1- Des appuis théoriques	14
1.1 Le conflit sociocognitif	14
1.2 Les préalables au conflit sociocognitif	15
1.3 Développer les compétences sociales	15
2- Premiers travaux de groupe	16
2.1 Constitution des groupes	16
2.2 Des besoins repérés	16
2.2.1 Savoir écouter	16
2.2.2 Prendre la parole	17
2.2.3 Se faire comprendre	17
2.3 Des élèves en marge du groupe	17
2.3.1 Romain	18
2.3.2 Amélie	18
2.3.3 William	18
IV- LES EVOLUTIONS	19
1- Les apprentissages	19
1.1 Les compétences sociales	19
1.1.1 De l'individualité à la groupalité	19
1.1.2 Exemples d'élèves / évolution	20
• William	20
• Amélie	22
• Romain	23
• Les autres élèves	23
1.2 La maîtrise de la langue française	24
1.2.1 L'expression orale	24
1.2.2 Le vocabulaire	25
1.2.3 L'orthographe	25
1.3 Expérimentation dans un autre domaine : la géométrie	26
2- Ce qu'en pensent les élèves	26
2.1 Un premier sondage	26
2.2 L'avis des élèves deux mois plus tard	27
3- Pour l'enseignant	28
3.1 De la présence intrusive à la posture de médiateur	28
3.2 Du statut de membre du groupe à celui d'observateur	29
CONCLUSION	30

INTRODUCTION

Je suis enseignant depuis une vingtaine d'années et au cours de cette première partie de carrière, j'ai occupé principalement des postes en cycle 3. Mais, ces dernières années, j'ai eu en charge une classe de CP puis une classe de Grande section/CP. Ce changement de poste et de contenus didactiques a été très enrichissant dans mon parcours de professeur des écoles tout comme deux expériences d'enseignement à l'étranger dont une en Français Langue Etrangère. J'ai donc recherché et expérimenté à plusieurs reprises un enseignement différent, soit par le contexte, soit par le public d'élèves. Comme tout enseignant, j'ai eu dans mes classes des élèves en difficulté voire en échec scolaire sans savoir toujours y répondre efficacement. C'est ainsi que mon cheminement m'a conduit à m'interroger sur la formation d'enseignant spécialisé tout en étant précipité assez soudainement dans l'ASH en acceptant de prendre un poste en UPI qui s'ouvrait à la rentrée 2006/2007.

L'UPI du Collège Saint-Pierre Sainte-Anne aborde sa deuxième année de fonctionnement. L'année scolaire 2006/2007 a été celle de la découverte pour tous les acteurs de ce dispositif. En effet, pour les 5 élèves inscrits, venant de différentes CLIS, il s'agissait d'apprendre à vivre dans une entité scolaire différente, le collège avec un nouveau professeur référent sans compter les autres professeurs et membres du personnel. Quand aux autres collégiens, ils se sont habitués à la présence de cette « classe » supplémentaire avec des élèves dont ils ont fait la connaissance progressivement au cours des intégrations, mais aussi des récréations et des sorties. Pour la direction du collège et l'équipe éducative, cette première année de l'UPI, a été source de questionnements, de surprises, d'aménagements. Enfin, pour le professeur des écoles que je suis, venant de l'enseignement primaire ordinaire, ce fut en outre une double découverte. Tout d'abord, celle d'un public d'élèves à besoins éducatifs particuliers et en même temps celle du collège.

Cette année, mon travail pédagogique est fortement étayé par la formation et par rapport à l'année précédente, l'apport théorique, les échanges avec les collègues, la recherche m'ont conduit à une réflexion qui oriente mon action et qui me donne peu à peu une nouvelle posture d'enseignant. J'ai appris en premier lieu, que c'est par l'observation plus fine des élèves que l'on peut déterminer pour chacun d'eux des besoins éducatifs particuliers et établir en conséquence un plan d'actions pour essayer de répondre à ces besoins. Dans le même temps, parallèlement à l'élaboration de ces projets individuels juxtaposés, je ressentais fortement un besoin éducatif pour l'ensemble du groupe. D'une manière générale, tous les élèves ont ce besoin de donner du sens : donner du sens à leur présence à l'UPI, donner du sens aux apprentissages, donner du sens aux informations qu'ils reçoivent de leur environnement.

Un autre besoin important se dégage pour l'ensemble des élèves. C'est celui de communiquer, d'être en relation, de savoir interagir. Je constatais en effet, la difficulté pour certains élèves de se parler, voire de se regarder. Je l'avais remarqué notamment quand je leur proposais de réaliser une tâche commune ou lors des temps de regroupement tels que les bilans de fin de semaine, de période ou les « quoi de neuf ». D'une manière générale les élèves communiquaient peu, avaient tendance à travailler côte à côte plutôt qu'ensemble, ne réagissaient pas aux propos tenus par leurs camarades, avaient du mal à se questionner mutuellement. Même si pour chaque élève ce besoin de communiquer, d'être présent à l'autre ne se décline pas forcément de la même manière, je voyais se dessiner progressivement l'intérêt d'axer mon travail sur le développement de ces compétences sociales tout en y associant des compétences dans le domaine de la langue.

Il convient de noter ici une contrainte liée au dispositif UPI : en effet, les intégrations individuelles des élèves de l'UPI dans les différentes classes du collège n'autorisent que peu de temps de regroupement de l'ensemble des ces élèves et que le plus souvent les élèves restant en classe avec moi constituent des groupes qui varient dans leur composition.

Partant de ces constats, je me demande en quoi des projets collectifs peuvent permettre à chaque élève de l'UPI d'acquérir des compétences dans le domaine de la langue et dans le domaine social en instaurant des temps de travail de groupe structurés.

J'envisage de donner un rôle moteur aux élèves de l'UPI pour la conduite du projet de solidarité avec une école du Sénégal afin de les mettre en situation de communication vraie avec leurs camarades des autres classes, avec les partenaires et la direction du collège et de ce fait améliorer ou acquérir de nouvelles compétences.

Je fais également l'hypothèse que si je propose des situations problèmes concrètes aux élèves réunis en groupe pour les résoudre, cela leur permettra d'acquérir des capacités et des attitudes par l'anticipation de leur travail, par l'explication puis l'évocation de leurs découvertes et de leur démarche.

I- PRESENTATION DU COLLEGE ET DE L'UPI

1. Le collège Saint-Pierre Sainte-Anne

Le collège Saint-Pierre Sainte-Anne compte 460 élèves répartis en 20 classes (5 par niveau de la 6^{ème} à la 3^{ème}). Il appartient à l'ESCY (Ensemble Scolaire Catholique d'Yssingeaux) qui comporte une école maternelle, une école primaire, le collège et un lycée d'enseignement général. Dans son projet d'établissement, l'ESCY entend former les jeunes à « apprendre à vivre les différences ». En même temps que s'ouvrait le dispositif UPI, un accueil des élèves dyslexiques était organisé à la rentrée 2006/2007 avec deux journées de formation proposées aux enseignants du primaire et du secondaire. Pour l'année scolaire en cours, ce sont les élèves intellectuellement précoces qui font l'objet d'une attention particulière avec également des journées de formation proposées aux enseignants.

2. L'UPI

2.1. Les textes officiels

2.1.1. Les lois de 1975 et 1989

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 a institué l'obligation éducative pour tous les enfants et adolescents handicapés et a fixé comme objectif prioritaire le maintien ou l'intégration en milieu scolaire ordinaire. Cet objectif a été confirmé par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 qui souligne la nécessité de favoriser l'intégration scolaire des jeunes handicapés. La scolarisation en milieu ordinaire constitue une étape déterminante pour l'intégration sociale et professionnelle.

2.1.2. Les circulaires de 1995 et 2001

Cependant le rapport de la mission conjointe des inspections générales de l'éducation nationale et des affaires sociales souligne l'insuffisance des possibilités d'accueil dans le second degré. C'est ainsi que la Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 met en place les UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration) pour les adolescents présentant un handicap mental. Cette circulaire est abrogée et remplacée par la circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001 qui demande que «chaque académie mette en œuvre un plan de scolarisation des élèves handicapés dans les collèges, lycées d'enseignement général et lycées professionnel. Ce plan de scolarisation est conçu pour assurer aux jeunes handicapés un parcours individualisé sans rupture. Des modalités de scolarisation plus souples, plus diversifiées sur le plan pédagogique leur sont offertes par des dispositifs collectifs d'intégration. Ces dispositifs sont dénommés unités pédagogiques d'intégration (UPI).»¹

¹ Extrait du Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°9 du 1^{er} mars 2001

2.1.3. La loi de 2005

La loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 renforce encore cette notion d'accessibilité qui se décline aussi sur le plan pédagogique par des dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège². Les Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) sont désormais compétentes pour proposer une orientation aux élèves en situation de handicap dans des dispositifs adaptés tels que les UPI.

2.2. L'ouverture de l'UPI au collège Saint-Pierre Sainte-Anne

2.2.1. Le projet

Dans son projet, l'Enseignement Catholique affirme sa volonté d'accueillir « les élèves de toutes les intelligences », ce qui laisse une place à la personne porteuse de handicap tel que le préconise la loi d'orientation du 11 février 2005.

En novembre 2005, le Directeur Diocésain de l'Enseignement Catholique de Haute-Loire, a proposé l'ouverture d'une UPI dans le collège de l'Ensemble Scolaire Catholique d'Yssingaux. Le Chef d'Etablissement a déposé en Préfecture une demande d'avenant pour l'ouverture de ce dispositif dans son collège en date du 31 janvier 2006.

2.2.2. La préparation

Une première réunion d'information est organisée au Collège de l'ESCY le 5 janvier 2006. Cette rencontre est animée par la conseillère pédagogique chargée de l'ASH (Adaptation et Intégration Scolaire) et par les enseignants de l'UPI du Collège de la Chartreuse de Brives-Charensac. Trois autres réunions de l'équipe pédagogique ont lieu entre janvier et juin 2006 afin de préparer l'ouverture de l'UPI. Ces différentes réunions permettent aux enseignants du collège et à l'enseignant spécialisé qui sera chargé de l'UPI de rencontrer d'autres enseignants travaillant déjà avec une UPI. C'est aussi l'occasion pour Mr GAILLARD, Inspecteur de l'Education Nationale chargé de l'ASH, de faire connaissance avec l'équipe et de répondre à ses questions. Courant juin 2006, 5 élèves sont affectés à l'UPI du collège Saint-Pierre Sainte-Anne par la CDAPH. Le chef d'établissement ainsi que l'enseignant qui aura en charge le dispositif, reçoivent les familles pour l'inscription des élèves et la visite du collège. Le 4 septembre 2006, les 5 élèves font leur rentrée en même temps que les autres collégiens.

² Décret n° 2005-1013 du 24 août 2005

2.2.3. L'UPI dans sa deuxième année (2007/2008)

Il y a 8 élèves inscrits pour cette année scolaire, 4 en deuxième année et quatre en première année. Les élèves ont cours les lundi, mardi, jeudi et vendredi de 9h00 à 12h00 et de 13h25 à 16h25. La classe réservée au dispositif se situe au rez-de-chaussée du bâtiment principal des 6^{ème} et donne directement sur la cour réservée à ces mêmes élèves de 6^{ème}. Les différentes salles spécialisées du collège se trouvent dans un bâtiment contigu. La classe a été aménagée spécialement pour les élèves de l'UPI avec du mobilier neuf. Elle a cette année été dotée de 4 ordinateurs.

2.3. L'organisation pédagogique de l'UPI

2.3.1. La classe de l'UPI : un camp de base pour les élèves

Un projet pédagogique individualisé a été élaboré pour chaque élève à partir de l'identification de ses besoins et ses potentialités. Quand ils sont en classe « UPI », les élèves font des apprentissages principalement dans le domaine de la langue et en mathématiques. Mais c'est également dans ce lieu et pendant les temps de regroupement que peuvent avoir lieu des apprentissages dans d'autres domaines comme celui de la culture humaniste et ce, en fonction des projets en cours. *« Tout en favorisant l'intégration individuelle, l'UPI comporte une dimension de groupalité qui est de nature à réduire à de multiples égards la situation de handicap et constitue de ce fait un facteur déterminant d'accessibilité scolaire et pédagogique »*³. En outre, c'est aussi quand ils sont regroupés que l'on reprend avec eux le contenu de ce qu'ils ont découvert pendant les cours en intégration individuelle. C'est l'occasion de vérifier ce qui a été retenu, de répondre aux questions, de dessiner ou manipuler pour mieux asseoir l'apprentissage.

2.3.2. L'accompagnement humain

Le dispositif fonctionne avec la présence quasi permanente d'une EVS, soit 22 heures sur 24 heures de présence des élèves. Elle vient d'être embauchée par l'établissement à l'issue du contrat aidé dont elle bénéficiait et est quasi exclusivement affectée à l'UPI. Dans ce cadre, elle a en fait les fonctions d'une AVS collective. En l'absence de dotation horaire spécifique dans l'établissement, il n'y a pas de prise en charge collective du groupe UPI par les professeurs du collège. Il faut toutefois signaler l'existence d'une heure hebdomadaire de co-animation avec le professeur documentaliste.

2.3.3. Les intégrations individuelles

Les emplois du temps des élèves de l'UPI s'inscrivent dans les horaires réglementaires du collège. Ils sont modulés au regard de chaque projet individualisé. Quand ils sont intégrés, les élèves de l'UPI rejoignent une des classes du collège pour suivre le même cours que leurs

³ La nouvelle revue de l' AIS, Adaptation et intégration scolaire, n°21, 1^{er} trimestre 2003

camarades. Cette année, les élèves sont intégrés individuellement dans les classes de 6^{ème} et de 5^{ème}. Ils y sont accueillis par une quinzaine de professeurs de différentes matières : E.P.S, arts plastiques, éducation musicale, français, histoire, géographie, technologie, physique, chimie. Le temps hebdomadaire d'intégration varie d'un élève à l'autre et se situe entre 30% et 60% du temps total de scolarisation.

Pour la plupart des intégrations, les élèves se rendent seuls dans leur classe de référence et c'est le professeur de collège ou parfois les élèves par le biais du tutorat qui sont attentifs à ce que l'élève de l'UPI profite au mieux de l'apport du cours. Dans quelques cas, l'EVS accompagne l'élève en intégration individuelle pour servir de secrétaire. C'est aussi le cas pour la natation car les élèves de l'UPI étant non-nageurs, une personne supplémentaire est nécessaire à l'encadrement des séances.

3. Les élèves de l'UPI

3.1. Le profil des élèves

Cette année, le groupe se compose de 8 élèves. Quatre sont en deuxième année et 4 sont arrivés à la rentrée 2007-2008. Il y a trois filles et cinq garçons qui ont entre 12 et 15 ans. Parmi les élèves, six vivent chez leurs parents, un est en famille d'accueil et une est en maison d'enfants.

S'ils ont en commun des troubles des fonctions cognitives, deux d'entre eux présentent visiblement un handicap mental ou psychomoteur et sont non lecteurs. Pour l'une, les apprentissages scolaires en général sont difficiles et se heurtent entre autre à un manque de maturité affective flagrant. L'un de ses points d'appui est l'entrée dans l'écrit par la voie d'adressage. En terme de niveau scolaire, elle se situe en Grande Section avec une dysphasie diagnostiquée. Cette élève est accompagnée en orthophonie seulement et une demande de SESSAD a été faite par la famille, mais non satisfaite à ce jour. Une demande de prise en charge par le CMP est en cours. L'autre élève non lecteur est entré dans les différents apprentissages mais il a besoin de beaucoup de temps pour apprendre. Il travaille très lentement. Il a un niveau de mi-CP. Il est pris en charge par un SESSAD depuis plusieurs années.

On peut regrouper 5 autres élèves dont le niveau scolaire se situe en début de cycle 3 avec bien sûr quelques variantes selon les domaines d'apprentissages. Les écarts sont plus importants en mathématiques, notamment en numération. Deux de ces élèves sont suivis en orthophonie, l'un pour d'importantes difficultés de prononciation, l'autre pour des lacunes dans l'acquisition de la correspondance phonème / graphème.

Une dernière élève se situe davantage en milieu de cycle 3 quant à son niveau scolaire. Elle a notamment des compétences dans le domaine de la langue écrite bien supérieures à celle du groupe d'élèves précédemment cité. Il faut toutefois nuancer par une importante difficulté d'accès au sens.

3.2. Les besoins éducatifs particuliers

3.2.1. Dans le domaine intellectuel et cognitif

Le besoin de maîtriser la langue orale et la langue écrite apparaît comme prioritaire pour l'ensemble de mes élèves. Pour la plupart, il s'agit aussi d'apprendre à bâtir une attitude critique, d'apprendre à questionner. Ils ont besoin de développer leur pensée, d'apprendre à faire des liens, à évoquer. Et pour beaucoup, s'exprimer oralement clairement est un exercice difficile, voire très difficile. Comme je l'indiquais en introduction, donner du sens à ce qu'ils font apparaît enfin comme un besoin prioritaire.

3.2.2. Dans le domaine social, comportemental

En début d'année, je faisais le constat que les élèves de l'UPI ne constituaient pas vraiment un groupe-classe. Cela s'explique peut-être en partie à cause du dispositif lui-même qui implique des emplois du temps différenciés faisant souvent se croiser les élèves dans la classe. Mais je pense aussi que cela est dû à un déficit de communication et sans doute également aux formes de travail que j'avais jusqu'à présent privilégiées : le travail individuel découlant de la différenciation pédagogique et le travail collectif concernant les projets communs.

Ces élèves ont à la fois besoin de se différencier des autres et en même temps de prendre en compte les autres. Cela me paraît primordial pour la relation sociale tout comme la nécessité d'accéder à une culture commune en travaillant sur des thèmes qui les concernent directement comme les droits de l'enfant et en particulier le droit à l'éducation.

3.2.3. Dans le domaine affectif

Pour certains élèves, le manque de confiance en soi est un frein au développement des apprentissages. Ils doivent donc pouvoir être rassurés sur leur capacité à apprendre. Il faut qu'ils puissent s'exprimer davantage, se sentir écoutés, acceptés par les autres. Beaucoup ont besoin d'être valorisés dans leur travail et, à mon sens, aussi bien par les professeurs que par leurs pairs. Je constate également la docilité, voire la passivité devant le travail. Il faut donc accroître la motivation et faire trouver du plaisir à agir par des situations d'apprentissage stimulantes et variées. En résumé, je souhaite faire reprendre à mes élèves du pouvoir sur leurs apprentissages.

1. Former un groupe classe

1.1. Identité de l'UPI, constats

Former un groupe classe pour les élèves de l'UPI ne va pas de soi et je vois trois raisons à cela. Il y a d'abord la nature même du dispositif qui n'est justement pas une classe et qui implique un éclatement du groupe d'élèves de par leurs scolarisations individuelles dans les différentes classes du collège. Chaque élève ayant par conséquent un emploi du temps qui lui est propre, ce qui conduit souvent à des croisements entre les jeunes de l'UPI et ne favorise donc pas une véritable vie de classe. En ce début d'année scolaire, l'écueil à la constitution d'un groupe UPI tenait aussi à la juxtaposition d'un ensemble de 4 élèves de première année et celle du groupe des « anciens » de deuxième année. Les regroupements en ma présence dans la salle de l'UPI, ne permettaient pas vraiment la communication entre les élèves. Enfin, le type de travail que je leur proposais, majoritairement individualisé, ne favorisait pas non plus la constitution de ce groupe.

1.2. Faire ensemble et le communiquer

Partant de ces constats et désirant changer la situation, dans le cadre des apprentissages dans le domaine social et civique, je proposais à mes élèves un projet de solidarité avec des jeunes d'une école du Sénégal, convaincu qu'une réalisation commune serait fructueuse en terme de socialisation comme le défend Soucy : « *La formation à la socialisation se réalise à travers les confrontations, les négociations et les prises de décision collective qu'exige la réalisation du projet collectif* »⁴. Malgré le faible nombre d'heures regroupant tous les élèves de l'UPI, je misais sur le côté fédérateur du projet pour créer du lien entre eux, pour qu'ils développent leur capacité de communication. Je souhaitais également que cette communication une fois établie à l'intérieur du groupe UPI, puisse rejaillir à l'extérieur et favorise leur intégration sociale au sein du collège et au delà.

2. Des situations problèmes concrètes liées au projet

2.1. Motivation des élèves

Au cours du premier trimestre, j'avais fait réfléchir et travailler les élèves à partir de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Nous nous étions plus particulièrement intéressés au droit à l'éducation et c'est avec motivation que les jeunes de l'UPI ont adhéré au projet de collecte de fournitures scolaires après notre rencontre avec le président d'une association humanitaire. Ainsi, pour favoriser une mise en route efficace des différentes phases de réalisation du projet, je commençais à mettre les élèves face des situations problèmes à résoudre. Ce choix sera plus tard

⁴ Soucy (1997) cité par le collectif Morissette-Pérusset dans « Vivre la pédagogie du projet collectif », p.15

conforté par la lecture de Gérard de Vecchi : « pour des élèves plus âgés, il est indispensable de provoquer artificiellement l'émergence d'un problème. Oui, une situation problème est un artifice mais l'important n'est pas là : ce qui est essentiel, c'est de proposer une situation d'apprentissage inductrice de sens pour ceux qui apprennent »⁵. Et pour ce faire je choisisais le travail de groupe dans l'idée que cela ne pouvait qu'améliorer la communication entre pairs et respectant en cela une préconisation des instructions officielles : en effet, « La loi d'orientation pour l'école élémentaire (1990) dans un souci de « mettre l'enfant au centre du système éducatif », recommande vivement « une organisation de la classe en groupes ». Et, pour faire bonne mesure, les programmes et instructions relatifs aux collèges (1985) voient dans le travail en groupe un moyen efficace pour « accéder à l'autonomie et à la responsabilité », pour parvenir à « savoir » et à « savoir travailler ». Une réalisation commune, au sein d'un groupe restreint, amène en effet les élèves à confronter entre eux leurs connaissances en voie d'élaboration ou leurs méthodes de travail, et par là même, à progresser de façon plus consciente, donc plus efficace. »⁶

2.2. Des outils mis en place

2.2.1. Outil pour les élèves

« Qu'est-ce qu'un cas ? C'est une situation concrète problématique. C'est l'exposé d'une situation observée dans la vie réelle, quotidienne ou professionnelle et qui réclame une résolution ou une décision. L'étude de cas est l'occasion de provoquer la confrontation des opinions, la découverte d'autrui et de ses idées, la prise de contact avec le réel et la signification d'une situation vécue par des personnes... »⁷. M'appuyant sur ces propos de Francis VANOYE, pour chaque situation problème à résoudre, je remettais au groupe d'élève une fiche (voir annexes) type feuille de route leur permettant d'anticiper le travail, de lister les différentes tâches qu'ils auraient à effectuer. Dans le but de favoriser les interactions, je demandais aux élèves de discuter, d'échanger et de se mettre d'accord sur chaque proposition avant de l'écrire. Je leur laissais aussi la possibilité de noter des questions sur des points pour lesquels, ils n'avaient pas d'idée ou sur lesquels ils ne s'étaient pas mis d'accord.

2.2.2. Outil pour l'enseignant

De mon côté, j'étais une fiche d'observation sur laquelle je reportais simplement le résumé de la situation problème et le nom des élèves du groupe. Volontairement, je ne la présentais pas sous forme de grille avec une colonne par élève car je voulais autant que faire se peut noter chronologiquement les échanges entre les élèves pour pouvoir observer les effets de ricochet, les réactions provoquées par tel ou tel propos, les effets de cascade.

⁵ G.de VECCHI & N.GARMONA-MAGNALDI, Faire vivre de véritables situations problèmes, p.215

⁶ Michel BARLOW, Le travail en groupe des élèves, p.5

⁷ Francis VANOYE, Travailler en groupe, p.49

2.3. Des appuis théoriques

J'avais noté parmi les besoins des élèves de l'UPI, cette nécessité de reprendre du pouvoir sur les apprentissages et la lecture d'Alain Dalongeville et Maxime Huber me confortait dans le choix que j'avais fait de proposer aux élèves de résoudre une situation problème. Quand ils écrivent : « *Si l'apprenant n'est pas en situation de questionnement, (...), la situation problème peut ouvrir des perspectives prometteuses.*⁸ » je trouve que cette observation concerne particulièrement mes élèves. Et O.Bassis de préciser : « *Les situations problèmes n'ont pas seulement un intérêt cognitif au sens strict. Elles permettent aussi à chaque élève de se construire et se découvrir une capacité à penser (soi et avec les autres)...se découvrir un autre rapport au monde et aux autres ainsi qu'une autre image de soi* »⁹. Elle va plus loin en disant que la pratique des situations problèmes « *ouvre grande la porte à la conception de pratiques formatrices propres à rendre réellement opératoires, disponibles et réinvestissables des capacités à penser et élaborer, à créer et organiser, à anticiper et réaliser, dans un décloisonnement vivant et signifiant entre théorie et pratique* »¹⁰. Cela répond vraiment aux besoins particuliers de mes élèves qui ont justement besoin de développer leur capacité à penser et surtout de mettre leur pensée en mots. Quand à Gérard de Vecchi, il souligne en conclusion de son ouvrage qu' « *enseigner en utilisant des situations problèmes, c'est (entre autre) faire intégrer à chaque apprenant un ensemble de compétences transversales de haut niveau intellectuel. C'est enfin, et même surtout, renvoyer une image de l'école et du monde plus ouverte, plus apte à produire de futurs citoyens responsables et autonomes*¹¹ ».

2.4. Des exemples

2.4.1. Installer l'exposition sur l'Afrique

L'Association avec laquelle, nous sommes partenaires sur ce projet organise chaque année un marché africain pendant 3 jours en novembre. Or, les élèves de deuxième année avaient réalisé une exposition sur le Niger l'année précédente et je leur avais suggéré de demander à l'association s'ils pouvaient installer leur exposition au marché africain. L'association ayant accepté, j'ai donné à deux élèves les dates et le lieu et je leur ai demandé d'organiser, de prévoir tout ce qu'il faudrait faire pour qu'effectivement cette exposition soit bien installée et prête avant l'ouverture du marché.

⁸ Alain DALONGEVILLE & Michel HUBER, Se former par les situations problèmes, p.14

⁹ O.BASSIS, préface à A. Dalongeville, Se former par les situation-problèmes

¹⁰ O.BASSIS, préface à A. Dalongeville, Se former par les situation-problèmes

¹¹ G.de VECCHI & N.GARMONA-MAGNALDI, Faire vivre de véritables situations problèmes, p.247

2.4.2. Préparer la collecte de fournitures scolaires

De la même manière j'ai mis les élèves en situation de résoudre une autre situation problème, à savoir l'organisation de la collecte de fournitures scolaires. Tous les élèves de l'UPI ont participé à ce travail. Ils étaient répartis en deux groupes. Cela a permis une mise en commun favorisant ainsi des interactions à un autre niveau, non plus entre les élèves d'un même groupe, mais entre deux groupes, chacun des groupes étant représenté par un rapporteur, celui-ci devant lire et éventuellement expliciter ou justifier telle ou telle proposition d'action retenue par son groupe de travail.

2.4.3. Préparer l'exposé oral

Organiser la collecte de fournitures scolaires au sein de l'établissement supposait que les élèves de l'UPI se rendent dans chaque classe pour expliquer le projet et donner les indications pratiques. C'était d'ailleurs une des propositions d'actions issue de leur travail en commun décrit ci-dessus. Je les ai donc mis face à une nouvelle situation problème : préparer cette visite dans les différentes classes de l'école et du collège et en particulier anticiper l'exposé oral qu'ils auraient à faire pour se présenter, parler du projet et donner toutes les informations utiles aux écoliers et à leurs camarades du collège.

1. Des appuis théoriques

« La différenciation ne doit pas faire oublier la dynamique de groupe que l'enseignant de l'UPI doit entretenir au sein de ce dispositif. Il importe de ne pas perdre de vue cet élément et de proposer aux élèves des situations où ils travailleront sur le même thème... La majorité des élèves de l'UPI éprouvent des difficultés à travailler seuls. La solitude face à une situation d'apprentissage fait souvent resurgir l'angoisse et le manque de confiance en soi... L'apprentissage contient une dimension interactive et tendre vers l'autonomie ne signifie pas apprendre tout seul ¹² ». Au préalable, il fallait que les élèves sachent pourquoi cette façon de travailler allait devenir fréquente dans la classe. Je souhaitais qu'ensemble, ils unissent leurs efforts pour réaliser quelque chose mais je devais aussi leur communiquer l'objectif prioritaire que je me fixais : « 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 ¹³ ». C'est pourquoi, je signifiais aux élèves avant les premiers travaux de groupe, le pourquoi d'un tel dispositif : apprendre mieux grâce au groupe, apprendre à communiquer, apprendre à mieux s'exprimer. A la longue, ce sont les élèves qui sont invités à justifier cette méthode de travail et au-delà, ponctuellement à exprimer leur avis personnel sur cette façon de travailler.

1.1. Le conflit sociocognitif

« L'intérêt du travail en groupe dans la construction de l'intelligence est de permettre la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue, ce qu'à la suite de Piaget, on nomme le conflit sociocognitif : l'idée que chaque esprit ne se forme qu'en se « frottant » à d'autres esprits. Autrement dit, le groupe d'apprentissage n'est pas un « groupe de tâche » : ce qui compte, ce n'est pas l'œuvre commune, mais la progression de chacun des individus qui le composent ¹⁴ ». Pour Vigotsky aussi, le développement de l'intelligence trouve son origine dans les relations interpersonnelles. Mais pour lui l'apprentissage précède le développement. Ses héritiers ont bien montré que des enfants confrontés ensemble à un problème améliorent leurs capacités cognitives si la situation les amène à formuler des réponses divergentes. C'est le cas de Doise et Mugny qui précisent que « Par l'interaction, l'individu maîtrise certaines coordinations lui permettant alors de participer à des interactions sociales plus élaborées qui, à leur tour, deviennent source de développement cognitif ¹⁵ ». Ils écrivent aussi : « Le développement cognitif ne résulte pas d'une

¹² La nouvelle revue de l'AIS, N°29, avril 2005, p.115

¹³ Collectif, Cahiers pédagogiques n° 424, Le travail de groupe, / mai 2004, p.10

¹⁴ Michel BARLOW, Le travail en groupe des élèves, p.62

¹⁵ Willem DOISE & Gabriel MUGNY, Psychologie sociale et développement cognitif, p.37

simple interaction de l'enfant avec son environnement physique, mais que celle-ci est bien médiatisée par des interactions sociales avec un ou plusieurs autres individus¹⁶ ». Pour ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes.

1.2. Les préalables au conflit sociocognitif

« L'apprentissage contient une dimension interactive et tendre vers l'autonomie ne signifie pas apprendre tout seul¹⁷ ». Cela étant dit, des préalables, voire des pré-requis sont nécessaires à l'émergence de ce conflit sociocognitif. Francis Vanoye insiste sur cet aspect des choses quand il dit : « Pour travailler efficacement ensemble, il faut se voir, il faut s'entendre, il faut être présent l'un à l'autre (en d'autres termes, chaque participant doit être conscient de la présence des autres ; il y a alors entre les participants, interaction, interdépendance, intercommunication¹⁸ ».

Une autre condition importante, c'est le langage qui peut parfois faire défaut chez certains élèves de l'UPI. Or, selon Reid, Forrestal et Cook, *« Le langage constitue le premier moyen utilisé dans ce processus d'apprentissage et c'est aussi le plus important. En effet, c'est grâce à la pensée, à l'interaction, à la coopération avec les autres personnes que nous augmentons et développons notre capacité d'apprentissage. Ce sont les interactions sociales et culturelles qui forment notre apprentissage individuel et notre façon de penser¹⁹ ». Et Philippe Meirieu donne cette condition lui aussi : « La première caractéristique du groupe d'apprentissage est l'instauration d'un réseau de communication homogène dans lequel chaque participant soit tenu d'échanger avec tous les autres »²⁰.*

1.3. Développer en premier les compétences sociales

Cela me conduit naturellement à cibler en premier lieu des compétences sociales. *« La compétence sociale est une médiation nécessaire pour les apprentissages scolaires et professionnels, à l'exception peut-être des individus ayant des QI exceptionnels²¹ ». Cette compétence sociale constitue donc un élément si ce n'est indispensable, du moins très important pour permettre aux élèves d'apprendre grâce au groupe. Il s'agit donc d'avoir des objectifs d'apprentissage dans ce domaine. Et c'est justement la multiplication des travaux de groupe qui va favoriser le langage au service de ces habiletés sociales qui font souvent défaut aux élèves souffrant des troubles des fonctions cognitives. « Les élèves qui travaillent en petits groupes ont davantage l'occasion de s'exprimer, ce qui contribue au développement de leur langage. Le petit groupe offre plus*

¹⁶ Willem DOISE & Gabriel MUGNY, Psychologie sociale et développement cognitif, p.38-39

¹⁷ La nouvelle revue de l' AIS, N°29, avril 2005, p.115

¹⁸ Francis VANOYE « travailler en groupe » p.13-14

¹⁹ J.REID, P.FORRESTAL, J.COOK, Les petits groupes d'apprentissage dans la classe, p.16

²⁰ Philippe MEIRIEU, Outils pour apprendre en groupe, p.14

²¹ La nouvelle revue de l' AIS, N°37, avril 2005, p.66

d'intimité et donne l'occasion de réagir aux interventions des participants, ce qui favorise le développement des habiletés d'écoute des élèves »²². Reid, Forrestal et Cook rajoutent : « *La réflexion à haute voix permet aux élèves d'utiliser la parole pour jouer avec leurs idées et clarifier leurs pensées* »²³.

2. Premiers travaux de groupe

2.1. Constitution des groupes

Etant donné l'effectif des élèves de l'UPI, je n'avais pas une grande latitude dans le choix des élèves composant un groupe. Cela se faisait le plus souvent en fonction des élèves présents et il n'y avait pas toujours la possibilité de constituer deux groupes travaillant sur la même question. Néanmoins, au départ, par souci d'efficacité et pour éviter un parasitage du travail de recherche, j'ai quand même pris soin de séparer les couples d'élèves dont les relations étaient difficiles. Et dans la mesure du possible, pour que le conflit sociocognitif puisse bien avoir lieu j'étais aussi attentif à composer un groupe d'élèves qui pourraient communiquer et se comprendre car comme le souligne Philippe Meirieu, « *...le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus, sont capables de se comprendre, c'est-à-dire disposer d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques. C'est ce qu'A.N.Perret-Clermont nomme les pré requis individuels et dont elle montre qu'ils sont indispensables pour profiter utilement d'un conflit sociocognitif* »²⁴. Je crois néanmoins devoir préciser qu'avec un public d'élèves à besoins éducatifs particuliers, l'adaptation requiert qu'on ne s'interdise pas le travail de groupe sous prétexte d'une grande différence entre les connaissances et les capacités des élèves.

2.2. Des besoins repérés

2.2.1. Savoir écouter

Savoir écouter est une des conditions pour développer la capacité à communiquer et travailler en équipe²⁵. Or cela faisait justement défaut à mes élèves en début d'année quand ils devaient ponctuellement travailler ensemble ou même pendant les temps de travail collectif. J'avais remarqué que souvent, ils n'écoutaient pas vraiment ce que leurs camarades pouvaient dire, du moins ils n'en tenaient pas compte et ils semblaient en parallèle, parler pour eux-même. En fait on peut dire dans ce cas de figure, qu'ils travaillaient côte à côte mais pas ensemble. Certains élèves comme Francis ou Sabine monopolisaient la parole et n'acceptaient pas la contradiction. Or, comme le dit Serge Boimare : « *N'oublions pas qu'apprendre, c'est d'abord rencontrer des limites et des*

²² J.REID P.FORRESTAL, J.COOK, Les petits groupes d'apprentissage dans la classe, p.20

²³ J.REID P.FORRESTAL, J.COOK, Les petits groupes d'apprentissage dans la classe, p.31

²⁴ Philippe MEIRIEU, Outils pour apprendre en groupe, p.17

²⁵ MEN, Socle commun de connaissances et de compétences 2007-2008, p.46

règles, c'est pouvoir se confronter avec ses insuffisances, c'est accepter d'abandonner ses certitudes, c'est être capable d'intégrer un groupe sans en être le leader, c'est accepté d'être comparé, d'être jugé, de se soumettre»²⁶.

2.2.2. Prendre la parole

Pour ce qui concerne les savoirs faire à développer chez les élèves, il y a en terme de communication « *la capacité à prendre part à un dialogue, un débat, rendre compte d'un travail individuel ou collectif, reformuler ... des propos lus ou prononcés par un tiers et adapter sa prise de parole à la situation de communication* »²⁷. Toutes ces capacités faisaient défaut à la majorité des élèves lors des premiers travaux de groupe. Soit certains élèves ne prenaient pas du tout la parole, soit ils parlaient pour eux-même sans prendre en compte les propos de leurs camarades. Les interactions étaient peu nombreuses et se limitaient souvent à des réactions d'opposition assez vives ou à des acceptations sans aucune argumentation.

2.2.3. Se faire comprendre

« *La réflexion à haute voix permet aux élèves d'utiliser la parole pour jouer avec leurs idées et clarifier leurs pensées* »²⁸. On ne peut que souscrire à cette remarque, encore faut-il que cette parole soit suffisamment claire et le propos explicite pour espérer avoir un retour. C'est justement cet autre besoin qui est commun à presque tous mes élèves : se faire comprendre ; soit parce qu'ils sont inhibés, soit pour une raison purement physiologique, soit parce qu'ils maîtrisent mal la langue et que leurs erreurs de syntaxe parasitent la compréhension. Bien sûr, ce point faible était repérable avant de mettre les élèves en situation de travail de groupe mais ce déficit se révéla particulièrement dommageable alors que l'intention était de favoriser les échanges à l'intérieur d'un groupe.

2.3. Des élèves en marge du groupe

Les premiers travaux de groupe m'ont permis de constater à quel point certains élèves de par leurs difficultés avaient un statut particulier au sein du groupe classe. En fait on pourrait dire que les autres élèves ne leur reconnaissaient pas ou peu de compétences scolaires. Cela s'est particulièrement révélé au cours ces travaux en équipe quand je constatais qu'au mieux, la parole de ces trois élèves n'était pas prise en compte, au pire que c'est leur présence même qui était ignorée. Or comme le souligne Antoine de La Garanderie, « *Je ne fais retour sur moi que parce que en face de moi un autre m'y invite par sa présence. Le « re » qui déclenche la « flexion » découle de la présence d'autrui dont je prends conscience dans le renvoi de mon regard de lui à moi* »²⁹.

²⁶ Serge BOIMARE, L'enfant et la peur d'apprendre, p.13

²⁷ MEN, Socle commun de connaissances et de compétences 2007-2008, p.27

²⁸ J.REID, P.FORRESTAL, J.COOK, Les petits groupes d'apprentissage dans la classe, p.31

²⁹ Antoine de la GARANDERIE, Une pédagogie de l'entraide, p.28

2.3.1. Romain

Au sein du groupe classe, Romain est d'une grande discrétion. Quand il s'exprime, il le fait d'une voix à peine audible. Ses troubles articulatoires y sont sans doute pour quelque chose. Je pensais que le travail de groupe serait bienvenu pour cet élève car comme le disent ces auteurs québécois : « *Les élèves qui travaillent en petits groupes ont davantage l'occasion de s'exprimer, ce qui contribue au développement de leur langage. Le petit groupe offre plus d'intimité et donne l'occasion de réagir aux interventions des participants, ce qui favorise le développement des habiletés d'écoute des élèves* »³⁰. Mis en situation de travail de groupe, Romain restait discret et ne prenait pas la parole au début. Mais cela ne préjugait pas de son intérêt pour le travail demandé que trahissait un regard ouvert et pétillant et des gestes d'appropriation du support par exemple.

2.3.2. Amélie

Amélie prend souvent la parole, de façon très spontanée. Mais s'exprimant comme un enfant de deux ans et le contenu de son discours n'étant pas toujours approprié, elle est également marginalisée de façon implicite par les autres élèves. Lors des premiers travaux en groupe, et malgré sa participation active et l'intérêt qu'elle montre pour l'activité, je remarque que les autres élèves ignorent son discours et ses propositions qui sont parfois tout à fait pertinentes. Il est vrai qu'en même temps, les nombreuses écholalies et les propos hors contexte ne facilitent pas son écoute par ses pairs.

2.3.3. William

William est l'élève pour lequel j'avais des doutes quand à l'efficacité voire l'utilité de le faire travailler en groupe étant donné ses grandes difficultés relationnelles. William communique très peu avec ses camarades de l'UPI. Il est relativement isolé au sein du groupe classe. Il refuse le plus souvent de prendre la parole si ce n'est en relation duelle. Il manifeste également une animosité envers deux de ses camarades. Reprenant à mon compte cette réflexion, « *Quelquefois, un refus de travail en groupe par un élève cache son inquiétude d'être refusé par ses camarades : il préfère s'exclure de lui-même.* »³¹, je décidai de ne pas faire d'exception, misant aussi sur une possible évolution de son comportement au sein de petits groupes restreints de deux ou trois élèves. Comme je le prévoyais, au départ, William reste totalement muet et inactif et je dois régulièrement le solliciter pour qu'il participe au travail du groupe.

³⁰ J.REID, P.FORRESTAL, J.COOK, Les petits groupes d'apprentissage dans la classe, p.20

³¹ Collectif, Le travail de groupe, Cahiers pédagogiques n° 424 / mai 2004, p.11

1. Les apprentissages

1.1. Les compétences sociales

C'est le domaine prioritaire du socle commun de connaissances et des compétences pour lequel j'avais des objectifs d'apprentissages pour les élèves de l'UPI, en utilisant le travail de groupe comme méthode d'apprentissage conforté en cela par l'idée que « *Dans l'ensemble, l'apprentissage coopératif favorise l'exercice d'habiletés transférables au reste de la vie. L'élève y développe et y exerce ses habiletés d'animation, d'écoute et de respect. Il exerce également ses capacités cognitives et métacognitives en élaborant des processus d'apprentissage, en les discutant, en les critiquant et en y réfléchissant.. Il apprend à s'exprimer logiquement et clairement. Il découvre l'ouverture aux autres et la solidarité concurremment à la responsabilité personnelle. Par-dessus tout, il expérimente le fait qu'apprendre peut devenir passionnant* »³². Il s'agissait donc pour mes élèves de développer entre autre la capacité de « *communiquer et travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe* »³³.

1.1.1. De l'individualité à la "groupalité"

Il est frappant de remarquer combien les élèves ont du mal à abandonner un peu de leur individualité au profit du groupe. J'avais remarqué par exemple qu'au début, la plupart des élèves tenaient à écrire leur propre nom sur la fiche de résolution de problème et ne pas laisser cette tâche au secrétaire désigné. C'est aussi le cas lorsqu'un élève s'empare du document et le lit pour lui-même silencieusement. C'est encore plus flagrant quand un élève empêche les autres de lire le document en question ou qu'un autre reprend brusquement le document à un de ses camarades au risque de le déchirer. Au fur et à mesure que se succèdent les travaux de groupe, ces attitudes très personnelles tendent à diminuer mais cela ne va pas de soi et mon intervention est parfois nécessaire pour définir avec les élèves ce qu'est précisément un travail de groupe.

Afin de renforcer cette identité de groupe, lorsqu'il y avait un seul document de travail, (résoudre une situation problème par exemple) j'évitais d'en donner un exemplaire à chaque membre du groupe. D'une autre manière, en m'appuyant sur les propos de Maxime Barlow : « *pour que la circulation de la parole soit optimale entre les membres du groupe d'apprentissage, chacun d'eux doit avoir en main un élément du puzzle. C'est à cette condition qu'il sera impliqué dans le travail commun, et que, paradoxalement, il en tirera individuellement le plus grand bénéfice*³⁴ » je

³² J.REID, P.FORRESTAL, J.COOK, Les petits groupes d'apprentissage dans la classe, p.9

³³ MEN, Socle commun de connaissances et de compétences 2007-2008, p.46

³⁴ Michel BARLOW, Le travail en groupe des élèves, p.63

commençais à proposer aux élèves des travaux où chacun amenait au groupe un ou des éléments d'un puzzle à reconstituer. Ce fut le cas par exemple à l'occasion d'une séance de géographie où deux groupes d'élèves devaient parallèlement reconstituer le nom, la carte et le drapeau de la France et du Sénégal. Je donnai aussi un nom à chacun des groupes pour en renforcer l'identité. Cela n'eut pas d'effet immédiat pour les deux groupes mais j'observai tout de même une stratégie immédiate de collaboration puis de répartition des tâches dans l'un des deux groupes. C'est d'ailleurs ce groupe-là qui termina le plus rapidement le travail demandé. Dans l'autre groupe, les conduites individuelles dominant dans un premier temps avant que les élèves comprennent qu'ils doivent collaborer pour arriver à l'objectif. Mais j'interviens pour débloquer une situation qui pourrait devenir conflictuelle car certains élèves continuent à vouloir garder pour eux les éléments reçus au départ.

Lors d'une séance suivante, toujours avec les mêmes groupes, il s'agit de reconstituer la carte d'identité des deux pays ainsi que le texte des deux hymnes nationaux, mais cette fois-ci pour tester le degré de coopération entre les deux groupes et non plus seulement à l'intérieur d'un groupe, je mélange les morceaux des deux hymnes. Une fois compris le fait que le texte a été partagé entre les deux groupes, un des élèves se dirige vers l'autre groupe pour vérifier l'hypothèse et, à ma grande satisfaction, il invite ses camarades de groupe à ramener les morceaux de puzzle en leur possession sur la table du deuxième groupe pour pouvoir enfin reconstituer les deux textes. Cet exemple m'encourage dans la poursuite de ce type de travail d'autant que le plaisir d'y être arrivé se lit sur les visages. Par contre, j'essaie de faire exprimer aux élèves leur satisfaction d'avoir mené à bien de travail tous ensemble mais ils ne parviennent pas à dire en quoi ils ont fait un véritable travail de groupe en fin de séance. Je le leur explique et les félicite d'avoir choisi la bonne stratégie et la coopération.

1.1.2. Exemples d'élèves / évolution

- William

Comme je l'ai indiqué plus haut, William apparaissait comme l'élève le plus réfractaire au travail de groupe étant donné ses difficultés relationnelles. Il est vrai que les premiers travaux ne furent pas concluants même si j'avais pris la précaution de limiter l'effectif du groupe à deux ou trois élèves et d'éviter de réunir William et les élèves avec qui les relations étaient tendues. William étant non lecteur, je veillais à ce que tout document écrit soit bien lu à voix haute, par ses camarades ou moi-même, pour lui permettre d'entrer en même temps que ses camarades dans l'activité. Lors de ces premières séances de travail, William ne prend pas part à la discussion. Au mieux, il regarde faire ses camarades et semble écouter. Au pire, il détourne le regard ou se cache le visage avec les mains comme il peut le faire dans d'autres situations de travail collectif. J'interviens donc assez souvent pour solliciter sa participation.

Je déplore cette passivité dommageable pour William et pour les autres élèves car je sais qu'il pourrait apporter beaucoup de par ses connaissances, son bon sens et sa maturité affective. Je me dis que sans verbalisation, il y a peu de chance pour que se vive le conflit sociocognitif, car comme le rappellent Doise et Mugny, « *Le développement cognitif ne résulte pas d'une simple interaction de l'enfant avec son environnement physique, mais que celle-ci est bien médiatisée par des interactions sociales avec un ou plusieurs autres individus* »³⁵. Faut-il pour autant que je limite la participation de William à des travaux en binôme ? Je ne m'y résous pas même si cela peut constituer une étape. Et surtout, je constate qu'en insistant un peu, en rappelant à William son statut de collégien qui implique la participation à la vie collective, il finit par sortir de son mutisme et quand c'est le cas, l'apport pour le groupe est presque toujours enrichissant et cela améliore son statut « scolaire » au yeux de ses camarades et aussi certainement son image d'un point de vue narcissique .

Mais un changement important de l'attitude de William intervient alors que je propose aux élèves des travaux de groupe différents de ce qu'ils avaient connus. En effet, jusque là, les élèves devaient résoudre une situation problème, sans autre support que leurs propres idées ou représentations. Or, à l'instar de ce que préconise Philippe Mérieu³⁶, repris par Maxime Barlow, je propose plusieurs situations où chaque membre du groupe de travail reçoit en amont de l'activité commune un ou des éléments constitutifs d'un tout que le groupe sera alors amené à reconstituer. Or je m'aperçois que dans ce type de travail de groupe, William devient actif en gestes et en paroles. La différence est nette avec les situations précédentes. Ici, il a un support qu'il peut manipuler et qui lui permet d'entrer en contact alors qu'auparavant, il devait sortir de lui même le matériau nécessaire au travail de groupe. J'ai pu observer ce comportement nouveau chez William au cours de séances d'apprentissages différentes : géographie, géométrie, résolution de problèmes, grammaire. A chaque fois, William s'adresse aux autres, il fait des propositions, il manipule le matériel, peut même se défaire d'une partie de son matériel pour le donner à quelqu'un autre, il peut également justifier son action si un autre élève la conteste. Ce type de travail constitue donc un formidable tremplin pour William mais aussi pour les autres élèves dans la mesure où la médiation du matériel utilisé permet une mise à distance affective qui autorise l'expression, l'action et donc favorise les interactions nécessaires à la mise en œuvre du conflit sociocognitif. Doise et Mugny précisent bien que « *Par l'interaction, l'individu maîtrise certaines coordinations lui permettant alors de participer à des interactions sociales plus élaborées qui, à leur tour, deviennent source de développement cognitif* »³⁷.

³⁵ Willem DOISE & Gabriel MUGNY, Psychologie sociale et développement cognitif, p.38-39

³⁶ Philippe MEIRIEU, Outils pour apprendre en groupe

³⁷ Willem DOISE & Gabriel MUGNY, Psychologie sociale et développement cognitif, p.37

- Amélie

Dès les premiers travaux de groupe, à condition que la situation problème s'inscrive dans la vie quotidienne avec des éléments très concrets, Amélie est à son aise comme c'est d'ailleurs le cas quand on travaille en collectif. D'emblée, elle montre son intérêt pour la question traitée. Elle est très présente et très active. Amélie n'est pas lectrice, or tout au long de l'activité, elle se rattache au document écrit. Elle s'en saisit au sens propre comme au sens figuré en signalant par exemple au secrétaire l'absence d'un point à la fin de la phrase ou en montrant un mot affiché dans la classe. Elle fait même un rappel à l'ordre au lecteur lui faisant remarquer qu'il n'a pas tout lu sur la fiche. Bien sûr, comme je l'ai signalé plus haut, Amélie peut aussi parasiter les échanges par ses écholalies et ses propositions quelquefois fantaisistes. Du coup, quoi qu'elle dise, ses camarades n'en tiennent pas compte et ne savent pas faire le tri entre ses propositions pertinentes et les choses inutiles. Je dois faire remarquer à plusieurs reprises à ses camarades l'apport intéressant d'Amélie et je n'hésite pas à la féliciter quand elle dit ou fait quelque chose d'approprié à la situation. C'est très souvent Amélie qui apporte une précision de vocabulaire. Au cours d'un travail sur la correspondance, elle seule est capable de redire ce qu'est l'expéditeur de la lettre, montrant qu'elle peut réinvestir des acquis antérieurs. Elle manifeste également son exigence d'être impliquée en demandant à ce que les documents écrits soient lus à voix haute quand ce n'est pas fait spontanément. Si elle n'entend pas bien, elle interpelle le lecteur pour qu'il lise plus fort. Elle pose aussi des questions. Je dirais que le travail de groupe permet peu à peu à Amélie d'améliorer son statut d'élève aux yeux de ses pairs. Au fur et à mesure des différents travaux de groupe, ils constatent qu'elle sait beaucoup de choses qu'eux mêmes ignorent et qu'il faut compter avec elle. Il s'ensuit alors un changement d'attitude qui se traduit par le fait que certains élèves commencent à s'adresser à elle, en lui demandant son avis par exemple. Pour ce qui concerne des apprentissages, il est difficile de dire si cela pourrait à la longue être profitable à Amélie. Je note en tout cas au cours d'une séance de géométrie, qu'au bout de 45 minutes de travail en groupe, elle est capable d'argumenter pour dire si telle ou telle figure est un carré ou non. Il faudra plus de temps et d'expérimentation dans des domaines variés pour vérifier que cette capacité n'est pas une simple répétition à chaud d'éléments entendus au cours des échanges, car j'ai à l'esprit que « *L'objectif du travail de groupe est un apprentissage de chacun : on n'évaluera donc pas les productions de groupe mais les progrès réalisés par chaque élève* »³⁸.

- Romain

L'évolution concernant Romain est très intéressante. Comme pour ses deux camarades précédents, il s'agissait d'arriver à prendre sa place d'élève au sein du groupe en faisant entendre sa voix de plus en plus fort d'autant plus que ce qu'il dit est presque toujours utile à l'avancement du travail

³⁸ Collectif, Le travail de groupe, Cahiers pédagogiques n° 424 / mai 2004, p.13

demandé. Même s'il ne parle pas, dès les premiers travaux de groupe, il montre son intérêt en cherchant à lire les documents. Puis peu à peu, d'une petite voix (que les autres n'entendent pas) il intervient à la fois sur le fond en proposant des idées très pertinentes ou sur la forme en précisant l'orthographe des mots, mais aussi sur la méthode en expliquant par exemple la procédure de recherche dans le dictionnaire. Romain sort progressivement d'une certaine passivité. Il doit fournir un gros effort pour être entendu de ses camarades. Un jour, alors que je viens juste de donner la situation à résoudre, il exprime le désir d'être secrétaire. C'est peut-être pour avoir moins à parler mais je trouve cela tout de même très positif car il revendique par la même sa place dans le groupe. D'une manière générale, grâce à ce travail en équipe, Romain sort de son mutisme et d'une certaine hypotonie. Il lui arrive maintenant de se lever pour aller vérifier ce qui vient d'être écrit par le secrétaire.

- Les autres élèves

Au regard des capacités du socle commun que j'ai retenues, notamment pour les compétences sociales, les élèves ont progressé. Cela a permis un certain rééquilibrage entre eux, très profitable pour la suite et qui offre d'autres possibilités d'apprentissages car comme le souligne Philippe Meirieu, « *La première caractéristique du groupe d'apprentissage est l'instauration d'un réseau de communication homogène dans lequel chaque participant soit tenu d'échanger avec tous les autres* »³⁹.

L'écoute est la première des capacités constituant un préalable au travail en équipe et celle-ci s'est peu à peu améliorée grâce d'une part à mon intervention au tout début et d'autre part en raison d'une plus grande implication de chaque élève dans les travaux de groupe. Les élèves comme Sabine ou Francis qui étaient très directifs les premiers temps, ont pris l'habitude de tenir compte de la présence de leurs pairs et de les laisser s'exprimer. Cela est de plus en plus observable aussi pour Maxime qui devient plus attentif à l'expression et à l'opinion de ses camarades en les questionnant, en reformulant ce qu'ils ont dit ou en les rappelant parfois à l'ordre s'ils n'écoutent pas. Surtout, au fur et à mesure, cette écoute implique de plus en plus les élèves qui étaient justement marginalisés jusque-là. Je peux ainsi constater que l'on s'adresse de plus en plus souvent à William malgré son attitude peu avenante, à Amélie, à Romain. Et ces attitudes un peu forcées au départ, deviennent plus naturelles. Francis, Maxime, Sabine et Nadège sont plus attentionnés et pensent davantage à adapter leur attitude vis à vis de leurs camarades ayant de plus grandes difficultés. Par rapport à William par exemple, ils l'incitent de plus en plus à participer, même s'ils sont parfois déconcertés par son attitude. Ils l'interpellent : « *T'es d'accord* » ou « *Qu'est-ce que t'en penses ?* ». Ils leur arrivent aussi de l'encourager : « *C'est bien William !* » Ces élèves deviennent ainsi mes « alliés » pour inciter William à s'exprimer et, du coup, me permettent de m'éloigner du groupe. Je note aussi

³⁹ Philippe MEIRIEU, Outils pour apprendre en groupe, p.14

d'intéressantes évolutions dans la capacité des élèves à accomplir une tâche selon les règles établies en groupe. A présent, je n'ai plus tellement besoin d'intervenir pour que soit désigné un secrétaire par exemple. Celui-ci s'approprie bien son rôle en pensant à relire régulièrement ce qui a été écrit. Des progrès sont repérables également en ce qui concerne le questionnement même si cela doit être encore beaucoup amélioré, les élèves ayant encore tendance à s'adresser à moi plutôt que de laisser au groupe le soin de traiter les questions. C'est très flagrant pour Sabine qui a beaucoup de mal à donner sa confiance au groupe.

Un autre des objectifs d'apprentissage est celui de faire valoir son point de vue. Pour mes élèves, il s'agit d'un enjeu et d'un travail très importants. C'est une compétence qui leur fait défaut et il faudra sans doute encore beaucoup de temps pour que cet apprentissage soit validé et transférable. Ceci dit, je note un frémissement, une amélioration de cette capacité chez certains élèves comme Sabine, Nadège, Maxime, William, et je suis persuadé que le travail de groupe est un facteur de progrès en la matière.

1.2. La maîtrise de la langue française

Les situations de travail en groupe sont particulièrement propices aux apprentissages dans le domaine de la langue française qui est « *l'outil premier de l'égalité de chances, de la liberté du citoyen, et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs*⁴⁰ ».

1.2.1. L'expression orale

S'il y a des capacités nécessaires à développer ou à acquérir en situation de travail de groupe, ce sont tout d'abord celles qui concernent l'expression orale, capacités qui sont d'ailleurs intrinsèquement liées aux compétences sociales. En effet, il s'agit, entre autre, de savoir « *prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue* ». Je retiens aussi les capacités à « *rendre compte d'un travail individuel ou collectif et reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers*⁴¹ ».

Toutes ces capacités sont en cours d'acquisition chez mes élèves qui ont tous progressé même si c'est très inégal suivant les élèves et suivant les capacités citées plus haut. Mais d'une manière générale, les élèves savent se parler une fois mis en situation de travailler ensemble. On pourrait dire qu'ils ont acquis le réflexe du dialogue. Ils s'invectivent, se donnent des consignes, commencent à se questionner, s'essaient à argumenter leur point de vue pour certains. (Voir la grille d'évaluation en annexe).

⁴⁰ MEN, Socle commun de connaissances et de compétences 2007-2008, p.23

⁴¹ MEN, Socle commun de connaissances et de compétences 2007-2008, p.25

1.2.2. Le vocabulaire

L'utilisation d'un vocabulaire juste et précis par les élèves est un chantier pour lequel le travail en groupe s'est révélé profitable alors que je ne m'étais pas donné d'objectifs dans ce domaine au départ. Les interactions dans le groupe ont au fil du temps enrichi l'apport lexical et cela a permis à des élèves comme Amélie d'être valorisée assez régulièrement. Elle donne en effet souvent des précisions utiles dans la résolution concrète des problèmes. C'est elle qui précise par exemple que si l'on veut faire une demande à un supermarché, il faut s'adresser à un directeur. Une autre fois, elle précise les termes appropriés à la correspondance (expéditeur, adresse, poste, enveloppe, timbre). Au cours de la séance de géométrie, elle substitue au mot « grandeur » le mot « longueur » pour désigner la mesure d'un côté. Bien entendu, j'interviens auprès des élèves pour amener cette précision, cette pertinence dans l'emploi du vocabulaire, mais je mesure qu'eux-mêmes deviennent plus exigeants et que ce sont les échanges qui apportent cet enrichissement de la terminologie.

1.2.3. L'orthographe

J'ai noté dès les premiers travaux de groupe, combien la correction orthographique est un souci pour les élèves. En effet, le plus souvent les secrétaires me demandent ou interrogent leurs camarades sur l'orthographe de tel ou tel mot. Et, ceux qui connaissent ou croit connaître cette orthographe ont du plaisir à épeler le mot ou, pour Amélie à montrer un modèle affiché ou déjà écrit sur le document. C'est au cours d'une séance liée au projet de collecte de fournitures que j'ai découvert combien les échanges entre les élèves pouvaient servir l'apprentissage de l'orthographe. Il s'agissait d'établir la liste des fournitures qui serait collée sur les cartons destinés à recevoir la collecte. Pour cette activité, l'orthographe apparaît vite comme un écueil puisque j'ai exigé du groupe d'élèves une liste correctement orthographiée. L'écriture du mot « cahier » provoque beaucoup de discussions et d'effervescence. Cela m'incite à intervenir pour rendre les échanges plus efficaces. Je leur suggère par exemple d'épeler le mot ou de l'écrire individuellement afin de pouvoir comparer les productions, en espérant que cela devienne des attitudes spontanées par la suite.

La relecture de la liste est aussi l'occasion pour les élèves de repérer des erreurs passées inaperçues. Cela provoque à chaque fois un échange fructueux : certains élèves sont capables de repérer une erreur sans pour autant pouvoir la corriger mais d'autres proposent une correction adoptée par le groupe. A l'issue de ces débats animés, les élèves me remettent la liste dont ils pensent avoir terminé la correction. Au moment où je la leur rends avec les dernières erreurs marquées, Francis exprime son découragement « *c'est trop dur !* » mais Maxime s'emparant de la feuille s'exclame « *stylo, c'est facile, il faut un "s"* ». A ce moment-là, Francis, remotivé par cette première correction, en fait une deuxième, provoquant la relance du travail au sein du groupe. Puis, un mot (crayon) pose problème et j'ai le plaisir de constater que les élèves utilisent alors les

procédures que je leur avais données pour le mot «cahier». Cela aboutit à la correction adéquate mais pour le dernier mot à corriger (craie). Je leur demande alors quelle solution il leur reste pour trouver la bonne orthographe. Etrangement, ils ne me demandent pas comment s'écrit le mot, comme s'ils commençaient à comprendre ce qu'ils peuvent mettre en œuvre : une certaine autonomie dans l'apprentissage, une capacité à comprendre que ce sont eux qui apprennent et que, pour cela, ils ont des acquis sur lesquels s'appuyer pour progresser. Une réponse fuse venant de Maxime « *il faut rechercher sur un dictionnaire* ». Et aussitôt Francis se précipite pour prendre un dictionnaire, commence à chercher à la lettre "c", secondé par Romain qui dit qu'il faut chercher à "cr". A travers cette séance, très vivante, je perçois l'intérêt d'un travail coopératif pour des apprentissages très divers.

1.3. Expérimentation dans un autre domaine : la géométrie

Afin de faire progresser les élèves dans les deux domaines que j'ai ciblés, j'avais prévu d'utiliser comme support d'autres domaines de compétences. Ce fut le cas avec une séance de géométrie qui s'est révélée très riche quand aux échanges sur les différentes représentations des élèves. Il s'agissait en l'occurrence de déterminer si telle ou telle figure était un carré ou non. Considérant que « *La simple divergence de réponses n'est pas suffisante...pour être fructueuse, ces divergences doivent être mises en commun ; elles doivent aboutir à une recherche des coordinations des points de vue*⁴² », je suis surtout intervenu au cours de ce travail pour pousser les élèves à argumenter leurs affirmations et progressivement, par les interactions, par le croisement des justifications et des contre-argumentations, la définition du carré s'est construite peu à peu. Grâce au travail en équipe, cette séance de géométrie a contribué à développer les capacités des élèves dans plusieurs domaines d'apprentissage, la géométrie étant à la fois un support d'apprentissage pour les compétences sociales et dans le domaine de la langue et aussi un domaine d'apprentissage.

2. Ce qu'en pensent les élèves

*« Au bout du compte, l'on peut dire qu'il doit y avoir, dans le groupe d'apprentissage, isomorphisme entre la structuration cognitive et la structuration affective : c'est parce que le projet permet d'apprendre qu'il est source de satisfaction et c'est parce qu'il est source de satisfaction qu'il permet d'apprendre »*⁴³.

⁴² Willem DOISE & Gabriel MUGNY, Psychologie sociale et développement cognitif, p.149

⁴³ Philippe MEIRIEU, Outils pour apprendre en groupe, p.21

2.1. Un premier sondage

J'interroge les élèves une première fois mi-février sur ce qu'ils pensent du travail de groupe au cours d'un entretien collectif. Cela a peut-être faussé certaines réponses éventuellement influencées par les précédentes. Ce que dit Francis est assez révélateur. « *J'aime bien le travail de groupe, au moins, on n'est pas obligé de chercher. Les autres ont des idées* ». Ses paroles peuvent paraître dans un premier temps en contradiction avec ce qui se passe dans la réalité. En effet, lors des travaux de groupe, Francis a un rôle de leader, il est très actif, lit les documents, distribue les tâches à ses camarades de façon assez directive d'ailleurs. Mais, effectivement pour ce qui est de son apport sur la recherche elle-même, sa participation est minime. Quant à William, il répond : « *J'aime pas le travail de groupe. Si je parle, je vais dire une bêtise, j'ai pas envie de parler* ». Je ne suis pas surpris par sa réponse. Cela traduit exactement son attitude quand il est avec les autres. Par contre, sa participation si minime soit-elle est toujours pertinente, intéressante et révèle des connaissances qu'il garde le plus souvent pour lui. Une autre réponse négative est celle de Rémi qui dit : « *J'aime pas travailler en groupe, car on me coupe la parole* ». Ce commentaire me fait dire qu'il faut encore réfléchir sur les règles du travail en groupe. Il serait dommage en effet qu'un dysfonctionnement empêche certains élèves d'apprécier cette forme de travail et au-delà d'en mesurer les aspects positifs sur leurs apprentissages. Les cinq autres élèves soulignent l'intérêt du travail de groupe car cela permet d'avoir plus d'idées, comme Sabine qui dit : « *J'adore être en groupe, car il y en a qui savent plus de choses nouvelles* ». A ce moment-là, je pense qu'il serait souhaitable que ces élèves puissent davantage expliciter leurs points de vue, mieux expliquer en quoi le travail de groupe est positif pour eux en tant qu'apprenant.

2.2. L'avis des élèves deux mois plus tard

Pour cette seconde consultation des élèves, je procède différemment et utilise un questionnaire individuel. Trois des élèves répondent qu'ils n'aiment pas cette façon de travailler mais seulement deux argumentent en disant, pour l'un que « *c'est difficile* » et pour l'autre, « *il y en a qui ne parlent pas dans le groupe* ». Une autre élève appréciant le travail de groupe précise néanmoins que parfois elle trouve que « *c'est bruyant quand tout le monde parle en même temps* ». Les quatre autres élèves approuvent le travail de groupe et le justifient de différentes manières : « *il y en a qui ont d'autres idées* » ou « *si je ne trouve pas, il y en a qui m'aident* » ou bien « *le temps passe plus vite* » ou enfin « *j'aime bien parler* ». Dans la partie du questionnaire qui consiste à colorier les phrases avec lesquelles on est d'accord, je relève avec satisfaction que ce sont deux des compétences principales que requièrent le travail en groupe qui sont le plus approuvées par les élèves : « *J'aime donner mon avis* » (6 élèves sur 8) et « *J'aime écouter les avis, les idées des autres* » (7 élèves sur 8). Cinq élèves trouvent que « *c'est un moment agréable* » et que « *Le temps*

passer plus vite ». Quatre élèves sur huit ont colorié les phrases « *le travail en groupe est difficile* » et « *ça m'aide à apprendre* ». Je note d'ailleurs avec intérêt que William et Francis ont colorié les deux. Enfin, aucun des élèves n'a colorié « *Le travail en groupe est ennuyeux* ». Sans me contenter de ces réponses, il est intéressant pour moi de relever ce que les élèves ont précisé des difficultés qu'ils ont à travailler en groupe. Pour la moitié des élèves, ils évoquent leurs propres difficultés : la peur de se tromper, la peur de parler, le manque d'idées, la difficulté à lire ou écrire. Pour trois autres élèves, la difficulté exprimée vient de l'autre, qu'il s'agisse des autres élèves « *ils veulent pas m'écouter* », « *c'est difficile quand un est d'accord et l'autre pas d'accord* » ou du professeur « *le maître parle en même temps que nous.* », cette dernière remarque traduisant peut-être la difficulté pour Amélie de se concentrer sur son groupe de travail si par ailleurs elle m'entend parler dans la classe.

Même si je retire des éléments positifs de ce corpus, certains messages m'invitent à apporter des améliorations, à réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour faire en sorte que le groupe de travail soit vécu par tous les élèves comme un temps suffisamment sécurisant et plaisant pour permettre les apprentissages.

3. Pour l'enseignant

3.1. De la présence intrusive à la posture de médiateur

« *L'important est donc bien de créer des conditions pour que chaque participant trouve dans le groupe un moyen de progression intellectuelle par l'activité qu'il y effectue. (...) apprendre en groupe devient à la fois apprendre dans le groupe et apprendre grâce à lui : l'apprentissage, en devenant le mode d'intégration de l'individu à la collectivité, le structure sur le double plan de l'appartenance affective et de la participation à son activité*⁴⁴ ». Lors des premiers travaux de groupe, ma présence à proximité des élèves me semblait à la fois naturelle et utile tant je voulais créer ces conditions favorables en donnant des outils à mes élèves pour mieux échanger, pour faire que chacun dans le groupe soit pris en considération. Je tenais à restaurer une certaine égalité entre les élèves, chacun ayant sa place et des choses à apporter aux autres quelques soient ses difficultés scolaires. A ce sujet, Gérard de Vecchi précise le rôle du pédagogue : « *L'enseignant doit permettre aux élèves d'avoir de vrais échanges entre eux et non des échanges passant systématiquement par lui-même. Les élèves doivent pouvoir confronter leurs propositions de solutions. Ils doivent être en mesure de les défendre, de les critiquer eux-mêmes, de les faire critiquer ou de les valider. Cela nécessite de dépasser certaines réactions affectives, d'apprendre à se décentrer, en considérant que ce n'est pas forcément son résultat qui est bon ou le meilleur*⁴⁵ ». Ainsi, je m'obligeais peu à peu à m'éloigner du groupe pour n'intervenir qu'en cas de blocage et pour apporter une médiation, pour

⁴⁴ Philippe MEIRIEU, Outils pour apprendre en groupe, p.20

⁴⁵ Gérard de VECCHI, Nicole GARMONA-MAGNALDI, Faire vivre de véritables situation- problèmes, p.113

inciter les élèves à trouver au sein du groupe une solution, un moyen pour avancer. Je prenais aussi l'habitude de retourner au groupe les questions qui ne manquaient pas de m'être adressées en particulier par les élèves les plus insécurisés comme Sabine. Je cite ici un article des Cahiers pédagogiques : « *Il est important que lorsqu'une question lui est posée, l'enseignant la renvoie au groupe. En effet, certains élèves se sentent insécurisés et demandent une validation incessante de l'enseignant. Il est donc nécessaire que l'enseignant cautionne le savoir construit par le groupe* ⁴⁶ ». C'est pourquoi, chaque fois que cela me paraît utile à l'amélioration de leurs capacités d'apprendre, je les invite à s'interroger mutuellement. Mais, parfois, si je sens que cela peut sécuriser certains élèves et leur permettre de poursuivre plus sereinement le travail en commun, j'apporte ma validation ou ma caution de l'enseignant « qui sait ». En effet, face aux élèves de l'UPI, je dois être vigilant à ce que ces confrontations, ces remises en cause de représentations ou de certitudes ne soient pas trop déstabilisantes et pouvoir à ce moment-là proposer une médiation car comme le dit justement Serge Boimare en citant S. de Mijolla: « *La rencontre avec le doute réactive souvent chez ceux qui n'arrivent pas à penser, les mêmes angoisses que la séparation chez le nourrisson* ⁴⁷ ».

3.2. Du statut de membre du groupe à celui d'observateur

« *L'observation de la démarche générale de chaque groupe, des représentations qui émergent, des obstacles sous-jacents, des propositions particulières d'un apprenant, des contradictions, des désaccords(...) constitue une part essentielle de l'activité du maître* ⁴⁸ ». Cet éloignement des élèves fut salutaire dans le sens où en effet, cela me permettait de mieux pouvoir les observer, de repérer pour chacun d'eux des besoins particuliers liés à cette situation de travail particulière. Je trouvais cet exercice très utile pour une meilleure connaissance de mes élèves. Cela permet de voir ce qui pour chaque élève est à valoriser, à développer, ce qui est à améliorer, à corriger.

⁴⁶ Collectif, Le travail de groupe, Cahiers pédagogiques n° 424, p.12

⁴⁷ Serge BOIMARE L'enfant et la peur d'apprendre, p.146

⁴⁸ Gérard de VECCHI, Nicole GARMONA-MAGNALDI, Faire vivre de véritables situation- problèmes, p.216

CONCLUSION

Il y a un an, alors que j'allais commencer cette formation au CAPA-SH, j'ignorais encore le thème de mon futur mémoire professionnel. C'est la pratique de la classe avec l'analyse de besoins particuliers de mes élèves qui m'a progressivement conduit à l'expérimentation du travail de groupe et qui du coup, a fourni matière à l'écriture du mémoire. Cela n'est pas allé sans interrogations comme la question de l'adaptation d'un tel dispositif à ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Puis, je me suis rendu compte qu'ils pouvaient justement bénéficier pleinement de ces situations pédagogiques car elles répondent bien à certains de leurs besoins prioritaires comme celui de s'exprimer, celui de communiquer.

L'expérimentation et la réflexion autour de cette question du travail en groupe des élèves, enrichies par différentes lectures m'ont beaucoup appris sur mes élèves et encouragé à les observer dans diverses situations afin de mieux connaître leur « profil » d'apprenant pour essayer d'adapter au mieux les outils, les démarches les plus favorables. Ce travail d'action et de réflexion m'invite à poursuivre l'expérimentation pour aller vers des évaluations de plus en plus précises et trouver d'autres pistes, d'autres modalités de travail en groupe. Je devrai également poursuivre mon travail de documentation à partir des auteurs préconisant le travail de groupe, la résolution de situations problèmes, la métacognition, les médiations.

Il me reste pour cela, à multiplier les situations de travail en groupe où les élèves ont des problèmes à résoudre, tant je suis à présent convaincu que cela est non seulement un facteur d'amélioration des compétences des élèves, mais que cela contribue à accroître le plaisir d'apprendre et participe de la motivation à apprendre. C'est le cas en mathématiques ou en histoire et géographie où les représentations des élèves de l'UPI peuvent être très différentes les unes des autres et plus ou moins éloignées de la réalité scientifique. Les confrontations de points de vue ne peuvent qu'en être plus riches et fructueuses. Ces compétences de communication développées grâce au travail de groupe, avec comme support un projet ou des projets sont très importantes dans la vie scolaire des jeunes de l'UPI et leur seront particulièrement utiles dans leur vie professionnelle où ils auront à poursuivre des apprentissages au contact de pairs mais aussi à communiquer avec des partenaires, des supérieurs hiérarchiques et dans certaines situations, communiquer à d'autres leur savoir et leur savoir-faire. La finalité de tout cela étant une meilleure autonomie possible. Je terminerai par cette citation : « *Ce qu'un enfant peut faire aujourd'hui en collaborant avec autrui, il peut le faire tout seul demain* » (VYGOTSKY, 1962, pensée et langage)⁴⁹

⁴⁹ Willem DOISE & Gabriel MUGNY, Psychologie sociale et développement cognitif, p.41

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- MEIRIEU Philippe, Outils pour apprendre en groupe, Chronique sociale, Lyon, 1984
- MEIRIEU Philippe, Itinéraire des pédagogies de groupe, Chronique sociale, Lyon, 1984
- BARLOW Maxime, Le travail en groupe des élèves, Armand Colin, Paris 1993
- DOISE Willem et MUGNY Gabriel, Psychologie sociale et développement cognitif, Armand Colin, Paris 1997
- VANOYE Francis, Travailler en groupe, Hatier, Paris, 1976
- PERRET-CLERMONT Anne-Nelly, La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Peter Lang S.A, Berne, 1996
- REID J., FORRESTAL P., COOK J., Les petits groupes d'apprentissages dans la classe, Lyon, Chronique sociale, Lyon 1993
- De VECCHI Gérard, Une banque de situations problèmes tous niveaux, Hachette Education, Paris 2004
- De VECCHI Gérard, Faire vivre de véritables situation problèmes, Hachette Education, Paris 2002
- DALONGEVILLE A. HUBER M., Se former par les situations problèmes, Chronique Sociale, Lyon, 2000
- De la GARANDERIE Antoine, Pour une pédagogie de l'entraide, Chronique sociale, Lyon, 1994

Reuves :

- Cahiers pédagogiques, Le travail de groupe, mai 2004, n°424
- Enfances PSY, Travailler avec les groupes, 2002, n°19
- La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaire, avril 2005, n° 29
- La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, De l'UPI en collège à l'UPI en lycée, avril 2007, n° 37
- La nouvelle revue de l'AIS, Les UPI, 1^{er} trimestre 2003, n°21