

L'organisation sociale de la classe dans l'École Andorrane: comment gérer cette variable pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage

Elsa SANTOS DELBOSC

Mestra en llengua francesa
Escola Andorrana d'Encamp

L'Andorre est un État souverain, membre des Nations Unies depuis 1993. Cependant son système d'éducation n'est pas national car il est le fruit, en grande partie, de la situation antérieure pré-démocratique. En effet trois systèmes d'éducation cohabitent et sont en concurrence, tous institutionnels. D'une part chacun des deux Coprinces, le Président de la République Française et l'évêque de la Seu d'Urgell, a sa ligne d'éducation, les écoles françaises pour l'un et les écoles espagnoles pour l'autre. Ce sont en fait les émanations des Éducatrices nationales française et espagnole, qu'elles gèrent directement. Ces lignes d'éducation sont monolingues, en français et en espagnol, dans un État dont la seule langue officielle est le catalan : le rôle social et intégrateur de l'école en est évidemment altéré, au bénéfice de l'influence politique des deux États voisins. Bien que finançant en grande partie ces enseignements étrangers (les locaux et une partie du personnel), le Gouvernement andorran n'a aucun droit de regard sur les programmes (ce sont intégralement les programmes français et espagnol), ni sur la pédagogie, ni sur les personnels.

Le Conseil Général d'Andorre (l'Assemblée Nationale), puis le Gouvernement, créé en 1981, n'ont eu d'autre solution que de créer en parallèle une ligne d'enseignement propre, l'École andorrane, qui pratique dès son origine le plurilinguisme par immersion. Elle a démarré comme une modeste école alternative, elle a pris de l'ampleur et, en 2013, elle accueillait 40% des 10.825 élèves des enseignements primaires, pour 31% dans l'enseignement français et 29% dans l'enseignement espagnol.

Le système pédagogique de l'École andorrane est original et innovant, qu'il s'agisse de son plurilinguisme immersif, avec le catalan, le français et l'espagnol, ainsi que l'introduction précoce de l'anglais, de son enseignement par niveaux de compétences, de son approche de la diversité des élèves, des programmes individualisés ou de son effort pour lutter contre l'échec scolaire.

L'article qui suit, rédigé par une enseignante de l'École andorrane, a pour base cette expérience d'enseignement.

L'éditeur de la revue RECERC.

« L'hétérogénéité des individus est l'une des caractéristiques de l'espèce humaine » écrit A. JAQUARD¹ en 1978. Dès lors, puisqu'il est attendu de l'institution scolaire qu'elle forme de futurs citoyens, cultivés, autonomes et responsables ; elle se doit de tenter de « transformer l'hétérogénéité [croissante des élèves] de contrainte en ressource » (P. MERIEUX²). Mais, comment peut-on s'y prendre concrètement alors que le nombre d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage ne cesse d'augmenter? De quelles démarches didactiques et pédagogiques disposons-nous pour y parvenir ?

Selon G. BROUSSEAU³, « l'objectif final de l'apprentissage est que l'élève puisse faire fonctionner ce savoir dans des situations où l'enseignant a disparu ». En effet, dans chaque discipline scolaire l'enseignant vise l'acquisition d'un certain nombre de savoirs, mais aussi de savoir-être et de savoir-faire chez tous et chacun de ses élèves. Cependant, même si cela semble indiscutable, il n'en demeure pas moins

que la tâche d'enseignement – apprentissage reste pluriellement complexe.

Ainsi, si nous entendons par apprentissage « l'augmentation par un individu de son rayon d'action et de son pouvoir d'action » (T. CLOT⁴), ce processus ne se réalise ni de la même manière, ni à la même vitesse, ni avec la même efficacité chez tous nos élèves : « les connaissances (...) se reconstruisent et chacun le fait à son rythme » (A. PROST⁵). En effet, on est tous différent et unique face à l'apprentissage.

Toutefois, comme le souligne à juste titre M. DEVELAY⁶ « si le métier de l'élève est d'apprendre, celui de l'enseignant est d'enseigner », et c'est à lui et à lui seul qu'incombe de tout mettre en œuvre pour que tous ses élèves apprennent.

En effet, toute la richesse et la complexité du processus d'enseignement – apprentissage ne reposent-elles pas sur la mise en place et la gestion par l'enseignant de différentes stratégies didactiques et pédagogiques visant à optimiser les dits apprentissages ?

¹ A. JAQUARD, « La Génétique et les hommes », 1978.

² P. MERIEUX, « L'école mode d'emploi », 1991.

³ G. BROUSSEAU, « Le contrat didactique : le milieu recherché en didactique des mathématiques », 1990.

⁴ T. CLOT, « La fonction psychologique du travail », 1999.

⁵ A. PROST, « Eloge des pédagogues », 1985.

⁶ M. DEVELAY, « De l'apprentissage à l'enseignement », 1992.

Néanmoins, avant de poursuivre notre argumentation, nous ne pouvons faire l'économie d'une analyse terminologique de notre libellé afin de mieux cerner le champ de notre réflexion : « *l'organisation sociale: comment gérer cette variable pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage* ».

Au regard de la formulation de notre intitulé, même s'il nous semble indiscutable qu'il existe une pluralité de stratégies didactiques et pédagogiques favorisant l'apprentissage des élèves, nous nous centrerons essentiellement sur la variable organisation sociale. Toutefois, il nous semble important de souligner que nous sommes conscients que cette variable n'est qu'une parmi tant d'autres, et que c'est l'ensemble et la conjugaison de ces diverses stratégies qui permettent de favoriser les apprentissages.

De ce fait, nous entendons par « organisation sociale » le type de regroupement d'élèves mis en place par l'enseignant : travail individuel, groupes hétérogènes, groupes homogènes, groupes affinitaires, groupes de besoins... Par ailleurs, nous ferons aussi référence à l'adaptation de notre enseignement aux différentes caractéristiques du public scolaire c'est-à-dire à la gestion de l'hétérogénéité des enfants. Parallèlement, même si nous évoquerons divers profils d'élèves, nous nous centrerons essentiellement sur les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, que ces dernières soient d'ordre purement cognitives ou émotionnelles et sociales.

De ce fait, la formulation même de notre sujet reflète à la fois toute la pertinence et l'ambiguïté de cette thématique. En effet, la composition de n'importe quelle classe illustre la nécessité d'utiliser cette variable, puisque l'éventail entre les très bons élèves et les élèves en grande difficulté est très large. De plus, si nous voulons mettre en place une véritable pédagogie différenciée, l'utilisation de la variable organisation sociale prend tout son sens dans une classe de plus de vingt élèves.

Toutefois, un certain nombre d'interrogations s'imposent à nous. Comment et par quel processus l'utilisation de la variable organisation sociale peut-elle favoriser les apprentissages des élèves les plus en difficulté ? Varier les types de regroupement est-il suffisant ? Quels avantages mais aussi quels inconvénients ces changements peuvent-ils avoir sur l'apprentissage des élèves ? En outre, n'est ce pas la gestion, c'est-à-dire l'utilisation pertinente et réfléchie de cette variable qui peut permettre de meilleurs apprentissages chez tous nos élèves ?

Au regard de notre analyse, nous défendrons l'idée selon laquelle la variable organisation sociale favorise l'acquisition de compétences par les élèves, et ce d'autant plus si ces derniers sont en difficulté. Toutefois, cela ne va pas de soi pour autant. En effet, il ne suffit pas de regrouper les élèves de différentes façons pour qu'il y ait apprentissage. Ainsi, au travers de notre réflexion nous allons tenter de mettre en exergue qu'au delà de la mise en place d'une organisation sociale variée, c'est la façon d'utiliser les divers types de regroupements d'élèves qui favorise les apprentissages des enfants notamment chez les plus en difficulté.

De ce fait, notre développement s'articulera en deux parties.

Tout d'abord dans une première partie, nous allons présenter les caractéristiques des différents types de

regroupements d'élèves, ainsi que leurs avantages et leurs limites sur l'apprentissage des élèves en difficulté. Ainsi, nous verrons qu'en jouant avec cette variable l'enseignant favorise la motivation et donc l'investissement de ses élèves, prémisses de tout apprentissage. Cependant, si cette stratégie peut favoriser l'entrée en apprentissage des enfants, ne permet-elle pas aussi de les guider et de les aider à progresser ?

Dans une deuxième partie, nous mettrons en avant que la gestion par l'enseignant des différents types de regroupements permet l'émergence de diverses relations interactives entre pairs. Celles-ci s'instaurent au sein d'un groupe, facilitant et optimisant les apprentissages purement cognitifs mais aussi affectifs et sociaux de tous nos élèves.

1. Les différents types de regroupements élèves

Tout d'abord dans cette première partie, nous allons présenter les caractéristiques des différents types de regroupements d'élèves : groupes individuels, groupes hétérogènes de niveau, groupes de besoins et groupes affinitaires. Il est vrai qu'il existe de multiples autres façons de regrouper les élèves, mais nous faisons le choix de ne traiter que ces types de regroupements du fait qu'ils sont les plus largement utilisés dans notre pratique éducative.

Pour chacun d'eux, nous mettrons en évidence leurs avantages et leurs limites, la place et le rôle qu'occupe l'enseignant au sein de chacun de ses regroupements, et par conséquent la relation pédagogique mise en place.

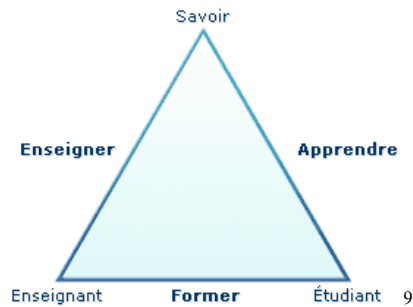
A l'instar de J.P. FAMOSE, nous entendons par relation pédagogique « *l'ensemble des rapports cognitifs, sociaux et affectifs qui s'établissent entre enseignant et élèves* ». Autrement dit, visant des objectifs éducatifs dans une structure institutionnelle donnée, des rapports spécifiques s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque.

Ainsi, pour analyser ces rapports, nous nous appuyerons sur la thèse de J. HOUSSAYE⁸. Elle repose sur le fait que toute relation pédagogique est ternaire. La relation enseignant – élève n'existe que par le savoir ; à partir de là, il fonde le triangle pédagogique. Celui-ci fonctionne selon le principe du tiers exclu. « *La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou* ». Il distingue trois processus :

- 1. Le processus "enseigner" qui privilégie l'axe professeur - savoir.
- 2. Le processus "former" qui privilégie l'axe professeur - élèves.
- 3. Le processus "apprendre" qui privilégie l'axe élèves - savoir.

⁷ J.P. FAMOSE, « *Relation pédagogique et tâche motrice* » dans « *Sport et science : La relation au sein des APS* », numéro spécial, 1983.

⁸ J. HOUSSAYE, « *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique* », 1993.



Les trois axes ne pouvant être équivalents, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui. Mais ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est qu'en fonction du type de regroupement mis en place, l'un de ces processus est mis en avant et implique des relations élèves – enseignant, mais aussi élèves – élèves spécifiques.

Enfin, nous évoquerons pourquoi et comment nous utilisons chacun de ces regroupements d'élèves dans notre classe.

1.1. Groupes individuels

Pour commencer, nous allons évoquer le travail individuel.

Comme son nom l'indique à juste titre, la caractéristique de ce groupement est justement l'absence de groupe. Les élèves travaillent seuls, en silence à leur table, de manière totalement individuelle.

Pour ce qui est de la place et du rôle de l'enseignant, ainsi que de la relation pédagogique, le processus privilégié est celui d'« *enseigner* » (axe professeur – savoir). Ceci induisant, même si cela reste très caricatural, une relation pédagogique plutôt transmissive, directive, magistrale et relativement autoritaire. L'interaction directe entre pairs étant quand à elle quasiment nulle.

Malgré les apparences, ce type de regroupement qui nous fait plutôt penser au concept que se faisaient nos prédécesseurs du début du XXème siècle de l'éducation, ne présente pas que des inconvénients.

Il est vrai que de nos jours, la dernière chose qu'on s'attend à voir en rentrant dans une classe, c'est 25 élèves assis bien droits sur leur pupitre disposés en rang face à un grand tableau noir où un professeur leur fait réciter une leçon apprise par cœur.

Et pourtant, l'utilisation de ce regroupement d'élèves peut être pertinente justement pour avoir une connaissance très spécifique et concrète du niveau de nos élèves. En effet, recentrons-nous sur notre sujet. Comment les groupes individuels peuvent nous permettre d'aider les élèves en difficultés d'apprentissage ?

Pour pouvoir aider quelqu'un, il faut tout d'abord analyser son niveau, définir ses difficultés, et puis voir en quoi et pourquoi il a besoin d'aide. Ainsi, nous pourrions adapter le processus d'enseignement – apprentissage aux besoins de chacun. Comme vous l'aurez compris cela renvoie au concept

d'évaluation (F. RAYNAL & A. RIEUNER¹⁰): que cette dernière soit diagnostique (en début d'apprentissage), formative (renseigne l'enseignant sur le degré d'atteinte des objectifs lors du processus d'enseignement - apprentissage) et/ou formatrice (renseigne l'élève sur le degré d'atteinte des objectifs lors du processus d'enseignement - apprentissage), ou bien sommative (en fin d'apprentissage) ; elle nous permet d'optimiser et de préciser notre connaissance des élèves. C'est la raison pour laquelle lors d'un processus d'évaluation quel qu'il soit, celle-ci doit toujours être réalisée de manière individuelle. En effet, nous serons tous d'accord pour affirmer que nos élèves ont vite fait de trouver des stratégies plus ou moins politiquement correcte pour pallier leurs lacunes : demander de l'aide à un camarade, dire qu'on ne comprend pas ce qu'il faut faire pour se faire expliquer l'exercice par l'enseignant et ainsi contourner des problèmes de compréhension en lecture, travailler en binôme où c'est essentiellement son camarade qui réalise l'exercice, lever automatiquement le doigt chaque fois que la maîtresse pose une question pour être sûr de ne pas se faire interroger, jeter un coup d'œil furtif sur la feuille de son voisin...

Mes élèves utilisent plus ou moins consciemment entre autres ces divers stratagèmes. C'est la raison pour laquelle lors des différentes évaluations écrites, nous réorganisons automatiquement la disposition de notre classe en séparant les élèves pour que chacun travaille seul sans communiquer avec ses camarades. Nous tenons toutefois à souligner que cette disposition n'est que momentanée. A l'oral, nous prenons garde à interroger et à interagir avec tous les élèves. Dans le cas plus concret que nous avons évoqué précédemment, celui d'élèves qui nous disent qu'ils ne comprennent pas ce qu'il faut faire pour contourner ainsi leur manque de compréhension en lecture, après avoir remarqué d'où venait la difficulté, nous les prenons individuellement et nous leur faisons lire tout d'abord avec les yeux puis à haute voix l'énoncé, et leur réaction est dans la majorité des cas toujours la même : « *Ah ! D'accord, c'est facile !* ». Et ils réalisent l'exercice correctement.

En un mot, nous venons de mettre en exergue que malgré les limites de faire travailler les élèves seuls, ce regroupement peut être pertinent lors des diverses évaluations mises en place. De plus, dans certains cas il nous permet de travailler spécifiquement sur les lacunes de certains de nos élèves. Mais dans le cas où plusieurs élèves présentent les mêmes difficultés, n'existe-t-il pas une organisation sociale qui soit encore plus pertinente ?

1.2. Groupes de besoins

Ainsi, nous allons poursuivre par l'étude des groupes de besoins, appelés également groupes homogènes de niveau.

Comme son nom l'indique à juste titre ce groupement consiste à rassembler un certain nombre d'élèves de même niveau : c'est-à-dire des enfants ayant les mêmes difficultés et/ou les mêmes facilités dans un domaine scolaire particulier. Ce type d'organisation sociale renvoie à travailler en « dyades symétriques » selon les propos de A. N. PERRET-CLERMONT & M.

⁹www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/images/illu01.gif

¹⁰ F. RAYNAL & A. RIEUNER, « *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* », 1998.

NICOLET¹¹. Ces derniers démontrent d'ailleurs la corrélation entre le progrès des élèves et le travail en dyades symétriques (en groupes de besoins).

Parallèlement, pour ce qui est de la place et du rôle de l'enseignant, ainsi que de la relation pédagogique, le processus privilégié est celui de « former » (axe professeur – élève). Ceci induisant une relation pédagogique plus pédocentrique c'est-à-dire initiative, formative et intégrative.

L'avantage des groupes de besoins est de permettre la gestion de la diversité des élèves par la prise en compte des caractéristiques de ces derniers de la part de l'enseignant. Celui-ci peut ainsi mettre en place une véritable pédagogie différenciée visant l'acquisition et l'optimisation des apprentissages de chacun malgré leurs différences. D'ailleurs, l'IGEN¹² définit la pédagogie différenciée comme une « démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens (...) afin de permettre à des élèves (...) hétérogènes (...) d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs ».

En effet, l'hétérogénéité des élèves, à la base de cette pédagogie, est multiple. Les différences entre deux élèves relèvent d'une pluralité de facteurs, elles peuvent être, entre autres, liées :

- aux connaissances antérieures,
- au niveau de compétence atteint,
- aux processus d'apprentissage,
- au profil cognitif de l'élève (visuel, auditif, kinesthésique selon A. DE LA GARANDERIE¹³,
- à la motivation envers les apprentissages,
- au sentiment de compétence propre à chaque individu,
- à la diversité inter-individuelle : différences de sexe, d'âge, de taille, de poids, d'origine socio-économique, de religion...

De ce fait, étant donné que chaque individu est unique à tout point de vue (cognitif, affectif, physique, et social), l'enseignant opère un choix : celui de travailler sur un aspect en particulier. Pour ce faire, il regroupe les élèves de façon à avoir des groupes homogènes, cela permettra de travailler spécifiquement et de façon adaptée avec un ensemble d'élèves sur cet aspect précis. Ainsi, il parviendra par ce biais à aider et favoriser les apprentissages des élèves les plus en difficultés sans pour autant délaissier les meilleurs éléments. A ce propos, A. JAQUARD souligne: « c'est en généticien que j'évoque la différence entre individus, la non-égalité des patrimoines biologiques, mais la possible « égalité des chances » »¹⁴.

Mais comment s'y prend-t-on précisément ? Prenons, par exemple, le cas de la résolution des problèmes écrits avec des élèves de CM1.

Certains des enfants ont très bien acquis la démarche à mettre en œuvre pour résoudre un problème, à savoir :

1. Je lis attentivement l'énoncé du problème.
2. Je surligne les données d'une couleur et la question d'une autre.
3. Je fais un schéma ou un dessin pour faciliter la compréhension du problème, si cela s'avère nécessaire.
4. Je choisis l'opération à faire. Puis, je la pose.
5. Je réponds à la question posée par une phrase.

Ainsi, ils sont capables de réaliser ces cinq points dans l'ordre, de façon efficace et sans qu'on ait à leur rappeler ce qu'il faut faire. Il est vrai que des erreurs de résolution et/ou de calcul persistent en fonction du type de problème et de sa difficulté, mais globalement l'objectif didactique a été atteint.

Par contre, un petit groupe de cinq élèves n'a pas encore acquis ce niveau de compétence : il faut leur rappeler les différents pas à suivre avant chaque séance et les laisser en vue. De plus, ils ont encore de nombreuses difficultés pour extraire les données, identifier celles qui sont pertinentes et comprendre ce qu'il faut résoudre. C'est la raison pour laquelle lorsque nous travaillons les problèmes écrits, nous regroupons ces élèves ensemble et nous travaillons spécifiquement avec eux ces différents aspects, alors que les autres travaillent de manière plus autonome. Toutefois, il nous paraît important de souligner que nous ne négligeons aucun élève. Même si certains travaillent seuls, nous sommes tout de même présents, nous avons toujours un œil sur leur travail, et nous intervenons si cela s'avère nécessaire. Mais, il est vrai que nous nous focalisons davantage sur les élèves en difficultés.

En résumé, nous venons de mettre en relief les avantages que peut présenter le travail en groupes de besoins, notamment en permettant une différenciation pédagogique qui favorise les apprentissages de tous les élèves. De plus, dans certains cas, il nous permet de travailler spécifiquement sur les lacunes de certains de nos élèves les plus en difficultés. Néanmoins, il est important de stipuler que même si ce type de regroupement est très pertinent et utile à l'enseignant, il n'en demeure pas moins que d'autres organisations sociales se justifient également.

1.3. Groupes hétérogènes de niveau

De ce fait, nous allons poursuivre notre étude par l'analyse des groupes hétérogènes de niveau. Ainsi, contrairement à ce que nous venons de voir, cette organisation sociale revient à regrouper un certain nombre d'élèves de niveaux différents: c'est-à-dire des individus n'ayant ni les mêmes difficultés ni les mêmes facilités dans un domaine scolaire particulier. Si nous reprenons les travaux de A. N. PERRET-CLERMONT & M. NICOLET¹⁵, cela renvoie à travailler en « dyades dissymétriques ».

Parallèlement, pour ce qui est de la place et du rôle de l'enseignant, ainsi que de la relation pédagogique, le processus privilégié est, comme pour le travail en groupes de besoins, celui de « former » (axe professeur – élève). Ceci induisant donc également une relation pédagogique pédocentrique.

¹¹ A. N. PERRET-CLERMONT & M. NICOLET, « Interagir et connaître », 1988.

¹² IGEN (Inspection Générale de l'Education Nationale Française), « La pédagogie différenciée au Collège », Conseil National des Programmes, 1980.

¹³ A. DE LA GARANDERIE, « Les profils pédagogiques », 1980.

¹⁴ A. JAQUARD, « L'équation du nénuphar », 2000.

¹⁵ A. N. PERRET-CLERMONT & M. NICOLET, « Interagir et connaître », 1988.

Mais quels avantages présentent donc le travail en groupes hétérogènes ?

Tout d'abord, ce qui de notre point de vue est fondamental, cela permet une conservation de l'estime de soi et du sentiment de compétence, c'est-à-dire « de la perception qu'une personne a d'elle-même. Ces perceptions se forment par son expérience dans son environnement et sont influencées par les renforcements environnementaux et les autres significatifs » (R. SHAVELSON¹⁶, 1976). En effet, si on se contente de regrouper toujours les élèves de la même manière, ces derniers auront vite fait de se stéréotyper en fonction de leur groupe d'appartenance : je fais partie des bons donc je suis le meilleur, je suis dans le groupe des plus faibles donc je suis nul, je n'y arriverai jamais. Ainsi, rien que pour éviter ce type de préjugés, les groupes hétérogènes se justifient.

Par ailleurs, il existe d'autres avantages à cette organisation sociale. Les études de A. N. PERRET-CLERMONT & M. NICOLET¹⁷ ont mis en évidence que les progrès réalisés chez les sujets faibles sont plus importants quand ils travaillent en dyades dissymétriques. De plus, ce type de travail est aussi plus favorable pour l'acquisition de processus et de compétences transversales, alors que le travail en groupe de besoins est plus pertinent pour l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques. Néanmoins, ils soulignent également que ce type de regroupement ne présente de réels avantages pour les apprentissages de tous les élèves qu'à la condition que ces derniers soient en décalage optimal. Le concept de décalage optimal mis en évidence par L. ALLAL, renvoie à la stratégie de confronter l'élève à une tâche plus difficile que ce qu'il sait déjà faire, mais qui reste réalisable par ce dernier. « Le décalage est optimal lorsque les informations fournies par la tâche peuvent être assimilées par l'élève, mais font surgir en même temps des contradictions et des conflits qui sollicitent un dépassement de son mode de fonctionnement actuel »¹⁸ (autrement dit la zone proximale de développement de L. VYGOTSKY). De ce fait, lors de l'utilisation de cette organisation sociale, l'enseignant doit être particulièrement vigilant à ce que la difficulté de la tâche présente un décalage optimal pour tous les membres du groupe, c'est-à-dire qu'elle ne soit ni trop facile pour l'un, ni trop complexe pour l'autre.

Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, nous devons également faire très attention lors de la constitution des groupes car l'estime de soi et le sentiment de compétence des élèves sont fortement dépendants des appréciations renvoyées par les « autres significatifs » (R. SHAVELSON¹⁹). Ainsi, si au sein d'un groupe, un élève est constamment stigmatisé par ses camarades au travers de commentaires du genre : « laisse, je vais le faire parce que toi tu ne sais pas le faire », « tu es nul », « toi, tu ne comprends rien »... L'élève en question « en vient à se considérer lui-même tel qu'il est vu par les autres » (R. ROSENTHAL & L. JACOBSON²⁰). Et, dans le cas d'élèves en difficultés qui ont une estime de soi faible

et qui ne croient plus en leurs capacités, cela devient un gros problème. En effet, comme le souligne S. CHAUVIER à ce propos, « petit à petit l'estime de soi s'érode. S'installe alors peu à peu une blessure narcissique, la pire des blessures qui puisse être infligée à un individu parce que la plus profonde et la plus difficile à cicatriser ».²¹

Prenant en compte ces différents aspects, nous avons par exemple utilisé ce type d'organisation sociale en sciences, lorsque nous avons travaillé le squelette et l'appareil locomoteur. Plus concrètement, nous avons préalablement demandé aux élèves de rechercher et de ramener des documents (livres, revues, pages sur Internet...) sur ce thème. Nous avons divisé la classe en quatre groupes hétérogènes, chacun d'eux traitait une partie du corps : les os et les muscles du crâne, du tronc, des membres supérieurs, des membres inférieurs. Ils devaient à l'aide des différents documents remplir par groupe une fiche indiquant les caractéristiques principales de la partie étudiée, les os et les muscles principaux la composant et leur localisation exacte. Ensuite, ils devaient en occupant différents rôles (orateur, secrétaire au tableau, démonstrateur...) expliquer leurs conclusions aux camarades.

En quelques mots, nous avons mis en avant l'utilité de travailler également avec des groupes hétérogènes. Ainsi, en travaillant en dyades dissymétriques, l'enseignant facilite l'acquisition de processus et de compétences transversales notamment chez les élèves en difficultés, tout en préservant leur estime de soi et leur sentiment de compétence. Mais existe-t-il un autre type de groupement qui soit plus plaisant pour les élèves ?

1.4. Groupes affinitaires

Enfin, nous allons à présent analyser l'organisation sociale d'une classe en groupes affinitaires.

Comme son nom l'indique à juste titre, ce type de regroupement d'élèves revient à les rassembler en fonction de leurs affinités, ou bien tout simplement à les laisser se regrouper selon leur choix personnel.

Pour ce qui est de la place et du rôle de l'enseignant, ainsi que de la relation pédagogique, le processus privilégié est celui de « former » (axe professeur – élève). Ceci induisant comme nous l'avons vu précédemment une relation pédagogique beaucoup plus pédocentrée. Le simple fait de laisser les élèves se regrouper selon leur bon vouloir facilite les relations entre pairs. De plus, les échanges et les interactions entre eux, en plus d'être renforcés, sont bien plus cordiaux et constructifs.

Mais quels peuvent bien être les points forts de ce type d'organisation sociale ? Tout simplement, cela permet de motiver et d'accrocher (au sens figuré du terme) nos élèves, ce qui est non négligeable. En effet, avant de viser l'apprentissage et le progrès chez nos élèves, ne faut-il pas favoriser leur entrée dans ces dits apprentissages ? A l'instar de R. VIAU, nous croyons que « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre

¹⁶ R. SHAVELSON, « Teacher decision making », 1976.

¹⁷ A. N. PERRET-CLERMONT & M. NICOLET, « Interagir et connaître », 1988.

¹⁸ L. ALLAL, « Stratégie d'évaluation formative », 1979.

¹⁹ R. SHAVELSON, « Teacher decision making », 1976.

²⁰ R. ROSENTHAL & L. JACOBSON, « L'effet Pygmalion », 1968.

²¹ S. CHAUVIER, Colloque Université de Caen, 1998.

un but »²². De ce fait, nous pensons que le plaisir de travailler ensemble « entre copains », peut avoir une force motivationnelle notoire chez nos élèves et ce d'autant plus chez ceux qui présentent des difficultés d'apprentissages. En effet, le psychologue A. MASLOW²³, après des études sur le comportement humain de 1939 à 1943, définit une hiérarchisation des besoins humains, dans le but de définir les leviers de motivation. Si on s'appuie sur sa théorie pyramidale des besoins, le besoin de reconnaissance d'appartenance sociale (troisième palier) fait référence à la nécessité d'intégration dans le lien social qui va de pair avec le besoin de reconnaissance et de considération. Cela passe par le besoin d'avoir des amis et de faire partie intégrante d'un groupe cohésif, de se sentir accepté et, conséquence logique, de ne pas se sentir seul ou rejeté. En travaillant avec des groupes affinitaires, l'enseignant favorise donc la motivation de ses élèves.

Néanmoins, les groupes affinitaires ne présentent pas que des avantages. En effet, J.P. REY souligne le fait que « *la situation pédagogique conduit les groupes affinitaires à renforcer ce qui les unit* »²⁴. Cette organisation du travail est, de ce fait, susceptible de dériver vers des conversations hors tâches où la recherche du plaisir à être ensemble prime sur tout le reste. L'enseignant, gestionnaire de la classe s'expose à la possibilité de voir les élèves conflictuels et présentant des « problèmes de discipline et de conduite » se regrouper ensemble constituant un groupe difficile à contrôler.

De plus, en laissant les élèves se regrouper par affinités, l'enseignant s'expose à certaines déconvenues : « *un cinquième de ces groupes sont constitués d'exclus* » (P. BORDES²⁵). En cas d'échec ou de problèmes, l'autre est vite considéré comme responsable. C'est la raison pour laquelle, P. BORDES propose de séparer les élèves difficiles et de les regrouper au sein de groupes cohésifs, en s'appuyant sur des élèves connecteurs qui tempèrent et apaisent la dynamique relationnelle.

Concrètement en classe, bien que conscients des limites de cette organisation sociale, il nous arrive de l'utiliser notamment lors du travail en langue orale (situations communicatives en français et en catalan). Pour faire progresser et développer le niveau de compétence de nos élèves, nous travaillons essentiellement l'oral au travers de différents jeux de rôles où nous laissons les élèves se regrouper par affinités, rendant ainsi d'autant plus ludique l'apprentissage.

Par exemple, lors d'une séance, nous pouvons proposer aux élèves de jouer à : « qui est qui ? ». Pour ce faire, les élèves se regroupent par quatre ou par cinq, chaque élève écrit sur un petit bout de papier le nom d'un personnage de dessin animé. Ensuite, chacun colle, grâce à de la bande adhésive, le morceau de papier sur le front d'un autre élève, sans que ce dernier voit ce qui est écrit. Une fois, que tout le monde est équipé, on peut commencer à jouer : à tour de rôle chaque enfant pose des questions sur le personnage collé sur son front, le vainqueur est celui qui trouve le plus rapidement possible son personnage.

²² R. VIAU, « *La motivation en contexte scolaire* », 1994.

²³ A. MASLOW « *A Theory of Human Motivation* », 1943.

²⁴ J. P. REY, « *Le groupe* », 2000.

²⁵ P. BORDES, « *Réflexion sur les modes de regroupements des élèves* », 2004.

Nous avons pu observer, lors de notre pratique pédagogique que par ce biais, les élèves discutent entre eux et se questionnent de façon de plus en plus précise et spécifique, ce qui favorise l'enrichissement de leur vocabulaire. Alors que, quand on impose les groupes, il nous arrive d'être confronté à des élèves qui rejettent la tâche (« je ne veux plus jouer », « je n'aime pas ce jeu, on peut changer », « je peux changer de groupe, et jouer avec un tel ou un tel », etc.) ; lorsque les groupes sont affinitaires, cela ne se produit que très exceptionnellement.

En résumé, nous avons mis en relief que d'un point de vu motivationnel, le travail par affinités se justifie pleinement notamment pour favoriser l'entrée en apprentissage et l'investissement dans cette discipline des élèves. Toutefois, pour que son utilisation soit réellement efficace, l'enseignant doit être conscient des limites que cette organisation sociale présente.

1.5. Analyse

Dans cette première grande partie, nous avons présenté les caractéristiques des différents types de regroupements d'élèves : groupes individuels, groupes hétérogènes de niveau, groupes de besoins et groupes affinitaires. Toutefois, nous sommes conscients qu'il existe de multiples autres façons de regrouper les élèves, mais nous avons fait le choix de ne traiter que ces types de regroupements qui sont les plus largement utilisés dans notre pratique éducative.

Pour chacun d'eux, nous avons mis en exergue les avantages et les limites, la place et le rôle qu'occupe l'enseignant au sein de chacun de ces regroupements, et de ce fait la relation pédagogique mise en place. De plus, nous avons évoqué également pourquoi et comment nous utilisons chacun de ces regroupements d'élèves en classe.

Tout d'abord, nous avons de mis en avant que malgré les limites du travail individuel, cette modalité peut être pertinente lors des diverses évaluations mises en place. En effet, cela nous permet de connaître le niveau exact de chacun de nos élèves, leurs lacunes comme leurs points forts, ainsi que le degré d'acquisition des objectifs préalablement fixés. De plus, dans certains cas cela nous permet de travailler spécifiquement sur les lacunes, notamment avec les élèves présentant le plus de difficultés dans les apprentissages.

Ensuite, nous avons mis en relief les avantages que présente le travail en groupes de besoins ou groupes homogènes de niveau. Les dyades symétriques permettent ainsi une différenciation pédagogique qui favorise les apprentissages de tous les élèves. De plus, dans certains cas, cette organisation sociale permet de travailler spécifiquement au niveau disciplinaire, sur les lacunes de certains de nos élèves les plus en décalage.

Puis, nous avons mis en évidence l'utilité de travailler également avec des groupes hétérogènes. Ainsi, en travaillant en dyades dissymétriques, l'enseignant facilite l'acquisition de processus et de compétences transversales notamment chez les élèves en difficultés, tout en préservant leur estime de soi et leur sentiment de compétence.

Enfin, nous avons mis en relief que d'un point de vu motivationnel, le travail par affinités se justifie pleinement notamment pour favoriser l'entrée en apprentissage et l'investissement des élèves. Toutefois, pour que son utilisation soit réellement

efficace, l'enseignant doit être conscient des limites de cette organisation sociale.

En conclusion, nous avons vu que l'objectif didactique et pédagogique, conjugué à ce que l'enseignant veut faire travailler et aux caractéristiques spécifiques de son groupe classe, entraînent une cascade de décisions de la part du maître. Ici nous avons pu analyser les choix opérés en ce qui concerne l'organisation sociale mise en place dans l'objectif de faire apprendre tous les élèves et surtout ceux qui sont les plus en difficultés.

De plus, il nous semble important de souligner que le simple fait de jouer avec cette variable, grâce à la dynamique de changement et de non monotonie qu'elle sous-tend, favorise la motivation et donc l'investissement des élèves, prémisses à tout apprentissage.

Cependant, si cette stratégie peut favoriser l'entrée, le guidage et le progrès dans les apprentissages des enfants, le simple fait de varier les types de regroupements mis en place est-il suffisant ? Ou bien, la mise en place de telle ou telle autre organisation sociale de la part du professeur relève-t-elle d'une analyse bien plus complexe ? La façon dont nos élèves apprennent n'est-elle pas un élément déterminant dans la mise en œuvre de cette variable ?

Ainsi, nous allons à présent mettre en exergue qu'il ne suffit pas de regrouper les élèves de différentes façons pour qu'il y ait apprentissage. De ce fait, au travers de notre réflexion nous allons défendre l'idée selon laquelle, au delà de la mise en place d'une organisation sociale variée, c'est la façon d'utiliser les divers types de regroupements d'élèves qui favorise les apprentissages des enfants. En fonction du contexte, l'enseignant va mettre en place différents types de relations privilégiées entre élèves pour favoriser les apprentissages de ceux présentant le plus de difficultés.

2. Les différentes relations interactives entre pairs

Dans cette deuxième partie, nous allons mettre en relief que la gestion par l'enseignant des différents types de regroupements d'élèves permet l'émergence de diverses relations interactives entre pairs. Par ce biais, le processus pédagogique privilégié devient celui d'"apprendre", axe élèves – savoir : c'est-à-dire qu'on se centre sur la façon dont les élèves intègrent les diverses connaissances. Ceci induisant donc une relation pédagogique encore plus pédocentrée.

Parallèlement, par le terme « interaction entre pairs », nous entendons la « *relation réciproque, relation dynamique de communication et d'échange d'information entre deux ou plusieurs individus à l'intérieur d'un groupe* » (F. RAYNAL & A. RIEUNER²⁶). En s'instaurant au sein d'un groupe, les relations facilitent et optimisent les apprentissages purement cognitifs mais aussi affectifs et sociaux de tous nos élèves. En effet, W. DOISE et G. MUGNY affirment que « *l'intelligence n'est pas une propriété individuelle, c'est un processus relationnel entre l'individu et les autres individus qui constituent et organisent ensemble*

²⁶ F. RAYNAL & A. RIEUNER, « *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* », 1998.

leurs actions sur l'environnement physique et social »²⁷.

Même s'il est vrai qu'il existe d'autres façons de faire interagir les élèves, nous faisons le choix de ne traiter que le travail en équipe, le travail coopératif, le conflit socio-cognitif et le tutorat, du fait que ce sont les plus largement utilisés dans notre pratique éducative.

Ainsi donc, nous allons tout d'abord analyser la dynamique du travail en équipe. Nous verrons le type de regroupement qui doit être mis en place par l'enseignant pour faire émerger ce genre d'interactions, tout comme ses différentes caractéristiques (avantages et limites). Puis à travers l'étude d'un exemple de terrain, nous analyserons notre utilisation de ce type de travail. Ensuite, nous ferons de même pour le travail coopératif, puis pour le conflit socio-cognitif, et enfin nous finirons avec la dynamique du tutorat.

2.1. Travail en équipe

Pour commencer, nous allons donc faire l'étude du travail en équipe.

Cette forme de travail consiste à répartir les différentes tâches à réaliser entre les membres du groupe. Cette répartition peut-être imposée par l'enseignant ou bien décidée au sein du groupe. De ce fait, chaque membre du groupe réalise une tâche de manière individuelle, et c'est la somme de ses différentes activités qui aboutit à la réalisation de la tâche complète. La réussite du groupe passe donc par la réussite de cette succession de tâches individuelles.

Ainsi donc, pour mettre en place cette dynamique de travail, l'enseignant peut utiliser aussi bien des groupes de besoins, que des groupes affinitaires ou des groupes hétérogènes. Toutefois, l'utilisation de ces derniers ou de groupes affinitaires qui soient également hétérogènes, est préférable dans le cas où la tâche à réaliser est la même pour l'ensemble de la classe.

Néanmoins, la mise en place de cette dynamique nécessite quelques conditions préalables. Étant donné qu'il va y avoir une interaction directe entre pairs, l'enseignant doit veiller à ce que ses élèves aient acquis un certain nombre d'habiletés relationnelles : par exemple, lorsqu'il va constituer les groupes, il veillera à répartir les élèves de telle sorte que les groupes mis en place soient relativement cohésifs, et dont les membres acceptent volontiers de travailler ensemble. Il évitera donc de regrouper deux élèves qui sont souvent en conflit.

Par ailleurs, comme nous l'avons précédemment expliqué, les élèves devront décomposer la tâche à réaliser en plusieurs sous-tâches dont chacun d'eux aura la responsabilité. Ainsi, donc nous devons également être attentif à ce que les élèves « leader » n'accaparent pas l'ensemble des tâches délaissant de ce fait les plus en difficultés au rôle de spectateur. En effet, il n'est pas rare d'entendre lors de la mise en place de cette dynamique des élèves dire : « Un tel fait tout... Il ne me laisse rien faire ! ». De ce fait, l'enseignant qui se doit de connaître parfaitement ses élèves, peut faire le choix d'attribuer lui-même les divers rôles aux différents membres du groupe, mais toujours dans l'optique d'amener petit à

²⁷ W. DOISE & G. MUGNY, « *Le développement social de l'intelligence* », 1981.

petit les élèves à s'organiser et à s'auto-gérer eux-mêmes.

En conséquence, le travail en équipe présente trois avantages majeurs. Tout d'abord, au niveau motivationnel, nous pouvons aisément penser que la caractéristique même de ce type de travail en groupe peut être motivant pour tous les élèves. En effet, chaque membre a un rôle actif dans la réussite finale de la tâche, de ce fait même les élèves en difficulté se sentent indispensables et voient leur sentiment de compétence augmenter en cas de succès. Parallèlement, cette dynamique permet aux enfants en difficulté de progresser grâce à l'interaction avec leurs camarades. En effet, en cas de problème pour réaliser l'une des sous-tâches, les autres membres du groupe offriront leur aide à cet élève car la réussite dépend de la somme des réussites individuelles. Ensuite, il est évident que ce type de travail permet d'apprendre à coopérer et facilite la socialisation des élèves: accepter l'autre tel qu'il est, aider un camarade en difficulté...

Toutefois, comme nous l'avons précédemment évoqué des limites existent au travail en équipe. En effet, il existera toujours des élèves « leader » et relativement égocentriques qui monopoliseront l'ensemble des rôles ou les plus gratifiants. Dans le cas où l' (les) élève(s) lésé(s) se manifeste(nt), l'enseignant pourra facilement reconduire la situation. Par contre, certains élèves ayant une estime de soi faible peuvent se cacher derrière ce « leadership » et accepter volontiers leur rôle de spectateur. Dans ce cas, l'enseignant doit être extrêmement vigilant pour repérer le plus tôt possible ce méfait. En effet, non seulement cette situation ne favorise pas les apprentissages des élèves en difficulté, mais cela devient vite un frein à d'éventuels progrès. Par ailleurs, certains très bons élèves caractérisés par une haute habileté perçue, peuvent arriver à accaparer également les différents rôles du fait qu'ils croient (à juste titre ou pas) que leur manière de faire est la meilleure. Ils réalisent donc toute la tâche, sans mépriser les contributions de leurs camarades, mais sans leur laisser la possibilité de progresser et de construire leurs apprentissages. C'est la raison pour laquelle, comme nous l'avons stipulé précédemment, il faut être particulièrement attentif lors de la mise en place de ce type de travail.

Pour illustrer cette dynamique, imaginons que nous sommes en train de travailler la thématique des roches et des minéraux. L'un des objectifs didactiques que nous voulons faire acquérir à nos élèves, relatif au procédé expérimental, consiste à être capable de suivre rigoureusement le protocole de prélèvement et d'étiquetage d'échantillons de roches.

Après avoir travaillé ce protocole à travers le visionnage d'une vidéo et d'une mise en commun en classe entière, nous avons demandé à nos élèves de procéder à une extraction fictive de minéraux en classe dans deux ateliers (extraction et étiquetage). Pour ce faire nous les avons regroupés de façon hétérogène par cinq. Pour ce qui est du premier atelier, celui du prélèvement, les élèves devaient se répartir les rôles suivants : un élève prépare le matériel, un délimite la zone, un autre prélève, un photographie et un inspecte. En ce qui concerne l'atelier d'étiquetage, le deuxième, les rôles étaient les suivants : un élève prépare le matériel, un deuxième met du liquide correcteur sur l'échantillon et inscrit le code choisit préalablement dessus, le troisième place l'échantillon dans un sac plastique sur lequel il inscrit le même code, enfin les

deux autres élèves occupent les rôles de photographe et d'inspecteur.

Cette activité nous a permis de mettre en scène une première fois le protocole travaillé, d'analyser avec nos élèves les difficultés rencontrées et les erreurs commises. Parallèlement, elle nous a permis d'avoir une vision critique mais constructive sur cette forme de travail. En effet, pour l'un de nos groupes, nous avons été confronté au cas d'un élève « leader » dans les jeux et non « leader » lors du travail scolaire mais qui rêve de l'être. Ce dernier a accaparé plusieurs rôles : il a préparé le matériel, délimité la zone, réalisé le prélèvement, et même partiellement rempli la fiche de l'inspecteur. Heureusement, ce groupe était composé également de deux très bonnes élèves qui se sont relativement bien imposées. Par contre, les deux autres garçons, plutôt en difficulté se sont joyeusement contentés de ne rien faire. Nous sommes donc intervenues pour réguler la situation et nous lui avons fait remarquer à juste titre qu'il n'était pas tout seul et qu'il fallait travailler en groupe. En ce qui concerne les autres groupes, même si certains dysfonctionnements sont apparus, la démarche a été relativement bien respectée.

Deux séances plus tard, nous avons amené notre classe prélever des échantillons sur le terrain. Et là, à nouveau notre élève monopolisateur est entré en scène. Anticipant son attitude, nous avons surveillé ce groupe et sommes intervenues quand cela s'est avéré nécessaire de telle sorte que la dynamique du travail en équipe puisse être mise en place.

Malgré donc ce cas isolé et quelles petites régulations, le travail en équipe a permis à nos élèves d'acquérir cet objectif didactique relatif au protocole de prélèvement d'échantillons. En effet, nos élèves savaient non seulement comment ils devaient réaliser l'extraction, mais ils l'ont réalisée avec succès et ont tous occupé leur rôle de façon relativement adéquate. Nous avons également pu constater une motivation, une coopération et une cohésion de groupe plus importante avec cette forme de travail. Enfin, la fierté que l'on pouvait lire sur le visage d'un de nos élèves en difficulté, nous permet d'affirmer les bienfaits de ce type de travail au niveau affectif.

En résumé, nous venons de mettre en relief que l'utilisation du travail en équipe peut être un agent facilitateur des apprentissages de tous les élèves, même ceux en difficulté, et ce à trois niveaux : cognitif, social et affectif. Il n'en demeure pas moins que pour que cette dynamique soit efficace, l'enseignant doit être particulièrement attentif et réguler les méfaits éventuels de ce type de travail.

2.2. Travail coopératif

A présent, nous allons procéder à l'analyse du travail coopératif.

On appelle travail coopératif, le regroupement en petits groupes d'élèves au sein desquels la résolution des tâches, la réalisation des objectifs poursuivis et l'obtention de récompenses individuelles sont directement liées avec le travail des autres membres du groupe. On peut parler de travail coopératif quand la réussite personnelle passe par la réussite des autres membres du groupe. De ce fait, la coopération devient une stratégie didactique pour faciliter l'auto-construction des apprentissages des élèves.

Toutefois, sa mise en place requiert quelques pré-requis indispensables. Il faut tout d'abord que les élèves aient intégré un certain nombre de concepts sur lesquels ils pourront se baser pour réaliser la tâche demandée. De plus, ils doivent avoir également acquis des habiletés relationnelles suffisantes pour pouvoir travailler en groupe, c'est-à-dire qu'ils doivent être capables de communiquer, d'interpréter correctement les messages de leurs camarades pour pouvoir confronter leurs idées et arriver à des accords. Si tel est le cas, l'enseignant peut décider de mettre en place une dynamique de travail coopératif. Mais ce dernier ne nécessite-t-il pas certaines conditions pour pouvoir être développé ?

En effet, il ne suffit pas de regrouper des élèves qui aient intégré les compétences minimales requises et qui sachent travailler en groupe pour qu'il y ait travail coopératif. Ainsi, l'enseignant doit être particulièrement attentif lors de la formation des groupes car la constitution de ceux-ci doit remplir diverses conditions. Bien évidemment, il faut qu'il y ait une interaction directe entre les pairs, mais cela va plus loin. Une interdépendance positive est indispensable pour tout travail coopératif. C'est-à-dire que l'enseignant doit assigner les rôles de telle sorte que l'interdépendance entre les élèves soit garantie (au travers l'assignation de tâches complémentaires par exemple). Pour cela, il faut que tous les membres aient les mêmes objectifs, des ressources communes et ce de manière limitée. Pour sa réalisation correcte, la tâche doit permettre à chaque élève d'être indispensable. De plus, afin de faciliter la cohésion et l'identité du groupe, l'enseignant peut donner des récompenses collectives. Donc il ne faut pas oublier de communiquer aux élèves qu'ils ont tous un même objectif, et qu'ils doivent travailler ensemble.

Il faut aussi arriver à faire comprendre aux élèves qu'ils sont responsables de l'apprentissage de leurs camarades : cela s'appelle la responsabilité individuelle. Enfin, l'utilisation par le groupe d'habiletés interpersonnelles et groupales, est également nécessaire. Pour toutes ces raisons, il est évident qu'un climat de confiance doit régner dans la classe.

De ce fait, si on veut mettre en place ce type de dynamique, il est préférable de travailler avec des groupes hétérogènes de deux à six élèves (il est conseillé de commencer par des groupes de deux ou trois). Cela assure l'émergence de controverses et de centrations différentes. Ainsi donc, c'est l'enseignant, et lui seul, qui fait les groupes. Pour ce qui est de la taille des regroupements, plus celle-ci est importante, plus la participation de chacun des membres sera difficile et plus l'aboutissement d'un consensus sera complexe. De plus, les groupes de travail coopératif doivent être suffisamment petits pour que chacun s'implique. Il nous paraît également important de souligner que les tâches d'application et d'élaboration semblent plus appropriées à ce type de travail que les tâches manipulatoires et mécaniques.

Par conséquent, le travail coopératif présente deux avantages majeurs. Tout d'abord, il permet d'optimiser l'efficacité des apprentissages : il existe une étroite relation entre l'interaction avec des camarades d'école et l'apprentissage de chacun d'eux. En second lieu, il permet d'apprendre à coopérer et facilite la socialisation des élèves. L'acquisition d'habiletés sociales telles que: relativiser un point de vue, dépasser l'égoïsme..., implique l'acquisition de

compétences sociales. Ces dernières ne peuvent s'acquérir qu'à travers l'interaction du groupe.

Il n'en demeure pas moins, qu'en tant qu'enseignant cette forme de travail présente quelques limites. On court toujours le risque de voir un ou deux élèves faire tout le travail. Par ailleurs, dans certain cas, les élèves en difficulté n'arrivent pas à avoir une participation significative. Rarement, mais cela peut arriver, les meilleurs éléments peuvent mépriser les contributions de leurs camarades. C'est la raison pour laquelle, comme nous l'avons stipulé précédemment, il faut être particulièrement attentif lors de la mise en place de ce type de travail.

En ce qui concerne notre pratique éducative, nous avons fait travailler nos élèves en travail coopératif lors de la séquence de langue : je fabrique, je cuisine (typologie de texte : instruction de montage et recette de cuisine).

Dans l'objectif de travailler les connecteurs temporels, lors de la cinquième séance, nous avons fourni à chaque groupe la recette des « brigageiros » découpée en plusieurs parties. Chaque élève du groupe était responsable d'une partie de la recette. Ces derniers devaient se ranger de telle sorte que la recette soit écrite dans le bon ordre : pour cela, ils devaient donc utiliser la structure du texte qu'ils avaient déjà travaillée, mais aussi les connecteurs temporels. Afin de motiver un peu plus les élèves, et vu que tous les groupes étaient hétérogènes mais homogènes entre eux (chaque groupe avait les mêmes probabilités de réussite que son voisin), nous avons instauré une petite compétition. Il fallait essayer de se ranger de telle sorte que la recette soit dans l'ordre, et ce le plus rapidement possible. De plus, ils devaient également pouvoir expliquer et justifier aux autres groupes pourquoi ils s'étaient placés ainsi.

Grâce à cette forme de travail, nous avons pu constater une grande implication de la part de tous les élèves, ainsi qu'une bonne compréhension et postérieurement une utilisation correcte des connecteurs temporels. Les élèves présentent le plus de facilités, réinvestissent ces connecteurs hors contexte, par exemple lors d'écrits réalisés en expression écrite aussi bien en français qu'en catalan. Pour les élèves ayant plus de difficultés, la transposition n'est pas aussi flagrante, mais ils utilisent parfois ces connecteurs sans qu'on le souligne spécifiquement. Si on leur fait la remarque, ils savent où et quel connecteur ils doivent rajouter.

En quelques mots, nous venons de mettre en avant comment l'utilisation du travail coopératif peut faciliter les apprentissages de tous nos élèves, même ceux qui présentent le plus de difficultés. Toutefois, pour que la mise en place de cette dynamique soit efficace, l'enseignant doit non seulement constituer des groupes hétérogènes, mais tenir compte d'un grand nombre de paramètres.

2.3. Le conflit socio-cognitif

Dans ce troisième temps, nous allons poursuivre notre argumentation à travers l'analyse du conflit socio-cognitif.

Ce dernier est défini par W. DOISE et G. MUGNY comme une « *dynamique interactive coopérative avec prise en compte du point de vue de l'autre, recherche pour arriver à une réponse* »

commune »²⁸. En fait, ce type d'interaction consiste simplement à regrouper plusieurs élèves d'un même niveau (homogène) mais ayant des points de vue ou des façons de travailler divergents. L'opposition entre les sujets entraîne un conflit socio-cognitif, ce dernier génère un progrès cognitif des élèves après une décentration et une reconsidération de son propre point de vue. Cette dynamique permet donc aux élèves de réorganiser leurs conceptions antérieures et d'intégrer de nouveaux éléments afin de pouvoir réaliser une tâche plus complexe.

Il existe deux sources majeures de conflit socio-cognitif. D'un côté, si le groupe est confronté à l'échec d'une stratégie, les élèves élaborent donc ensemble d'autres stratégies jusqu'en trouver une de plus efficace. D'un autre côté, dans le cas où il y a confrontation au sein du groupe de réponses divergentes, qui s'expriment par des centrations de points de vue opposés, les élèves se décentrent de leurs propres points de vue et rejoignent l'avis d'un tiers.

De ce fait, si nous voulons faire émerger un conflit socio-cognitif au sein d'un groupe, il faut que celui-ci travaille en dyade symétrique c'est-à-dire que l'interaction soit caractérisée par une symétrie des statuts et des rôles entre pairs. Autrement dit, l'enseignant doit regrouper les élèves de telle sorte qu'ils aient le même âge ou le même niveau de développement, le même niveau de compétence et des points de vue contradictoires. De plus, les auteurs précisent que ce type de travail n'est possible qu'avec des élèves qui soient centrés sur le processus.

En ce qui concerne les avantages de ce type de travail ; comme nous l'avons précédemment évoqué cela permet aux élèves de réorganiser leurs conceptions antérieures et d'intégrer de nouveaux éléments afin de pouvoir réaliser une tâche plus complexe. Cela est le cas pour tous les élèves, ceux dont les apprentissages se déroulent sans problèmes mais également ceux pour qui cela pose davantage de difficultés. Pour ces derniers, cette stratégie est d'autant plus avantageuse que c'est l'élève qui construit lui-même son apprentissage, qui est l'auteur de ses progrès. Par ailleurs, comme nous l'avons mis en avant pour le travail en équipe et pour le travail coopératif, en tant que forme de travail en groupe cette dynamique renforce et optimise également l'acquisition d'habiletés sociales.

Néanmoins, nous devons reconnaître que la volonté de faire émerger un conflit socio-cognitif chez les élèves est une œuvre très laborieuse pour l'enseignant. En effet, même si ce dernier veille à tout mettre en place pour que cette dynamique se réalise, cela n'est malheureusement pas toujours le cas. En effet, il doit prendre en compte dans les apprentissages les autres facteurs de dimension sociale qui jouent un rôle dans l'efficacité de cette interaction : la motivation (implication des sujets dans la tâche), les aspects psycho affectifs, les qualités et les capacités de communication de chaque élève. Certains peuvent dans certains cas empêcher l'émergence du conflit socio-cognitif au sein d'un groupe d'élèves.

En conclusion, nous venons de mettre en exergue que même si l'émergence d'un conflit socio-cognitif reste une démarche difficilement observable et

complexe à mettre en place, elle offre tout de même des avantages notoires en ce qui concerne les apprentissages des élèves en difficulté.

2.4. Le tutorat (ou monitorat)

Pour finir, nous allons étudier la dynamique interactive du tutorat, appelé aussi monitorat chez certains auteurs.

Cette forme de travail consiste tout simplement à regrouper deux élèves de niveau hétérogène ensemble. On demandera alors à l'élève ayant acquis le niveau de compétence visée, d'apporter son aide à l'autre élève qui lui, est en difficulté. Cette dynamique s'appelle le tutorat, du fait qu'un élève devient le tuteur d'un autre. Il est possible qu'un même élève soit à la fois le tuteur de plusieurs autres camarades, mais il est tout de même très fortement recommandé de s'en tenir à un tuteur pour un élève.

De plus, lorsque l'enseignant désire mettre en place ce type de travail, il doit être particulièrement attentif à l'élève qu'il nommera tuteur. En effet, ce dernier ne doit pas seulement être un bon élève qui a acquis le niveau de compétence requis. Il ou elle doit être conscient(e) de son rôle et du fait qu'il doit aider son camarade sans lui faire le travail. Si la différence entre « aider à faire » et « faire » est très visible pour n'importe quel enseignant, cela n'est pas du tout le cas pour les élèves, et ce d'autant plus s'ils sont jeunes. Par ailleurs, il est évident qu'un élève tuteur doit indépendamment de ses aptitudes scolaires, être une personne relativement patiente, désirant aider son prochain et étant capable de communiquer de manière claire et précise. Si tel n'est pas le cas, il sera incapable d'aider un camarade en difficulté.

Selon O. DUPIN²⁹, le tutorat présente un double effet bénéfique.

L'élève « tuteur » progresse au niveau cognitif du fait qu'il doit reformuler ses connaissances, les organiser d'une nouvelle façon, chercher des illustrations et des exemples. De plus en observant l'apprenant, il comprend mieux sa propre méthode et l'améliore. L'élève en difficulté voit ses probabilités de réussite largement augmenter du fait que le tuteur se concentre totalement sur lui et sur ses difficultés. Corrélativement, l'élève « tuteur » fournit des reformulations d'un niveau langagier plus accessible, et d'autres stratégies qui n'ont pas été mises en avant par l'enseignant. Parallèlement, au niveau affectif et social, cela permet également à l'enseignant de travailler sur la timidité de certains élèves, sur l'échange et le respect d'autrui. Toutefois, comme nous l'avons précédemment évoqué, ce n'est pas n'importe quel élève qui peut jouer ce rôle de tuteur. Il peut arriver que les explications que celui-ci fournit embrouillent davantage notre élève, devenant ainsi un frein à ses apprentissages. L'enseignant doit par conséquent être extrêmement attentif aux élèves qu'il choisit de nommer « tuteurs », et prendre le temps de vérifier que ces derniers sont capables de mener à bien leur mission. Par ailleurs, si cette stratégie didactique permet à l'enseignant d'atteindre et de travailler sur les lacunes de tous les élèves, F. WINNYKAMEN³⁰ souligne malgré tout, qu'un tuteur adulte reste plus efficace qu'un tuteur pair.

²⁸ W. DOISE & G. MUGNY, « *Le développement social de l'intelligence* », 1981.

²⁹ O. DUPIN, « *Apprendre ensemble* », 2004.

³⁰ F. WINNYKAMEN, « *Apprendre en imitant?* », 1996.

Dans notre classe, nous avons utilisé tout particulièrement cette forme de travail l'année dernière avec quatre élèves.

Tout d'abord, nous devons préciser que ces quatre élèves étaient de nouveaux arrivants à l'école : trois étaient préalablement scolarisés en Espagne et un autre était scolarisé à l'école française (en Andorre). Les trois élèves provenant de Catalogne avaient un niveau correct en langue catalane mais n'avaient jamais fait de français. D'un autre côté, l'élève scolarisé au sein du Système Educatif Français, malgré des connaissances en langue catalane, présentait certaines lacunes surtout en expression écrite. Comme notre école est une école bilingue qui impartit les apprentissages en deux langues (catalan et français), nous avons fait un travail spécifique en langue avec ces quatre élèves. Mais, en plus, dans un premier temps nous avons attribué « un tuteur » à chacun d'entre eux pour les aider à se familiariser avec le fonctionnement de l'école. Pour les élèves provenant de Catalogne, le « tuteur » les a aussi aidés à comprendre les consignes et a facilité la prise de parole en français.

Il est vrai qu'il est très difficile pour nous de savoir jusqu'à quel point cette forme de travail a été bénéfique pour eux. Toutefois, il est vrai qu'à la fin du premier trimestre ces élèves s'étaient parfaitement adaptés au fonctionnement d'une école bilingue, ils comprenaient les consignes et commençaient à s'exprimer spontanément en français et/ou catalan. De plus en une année scolaire, nos élèves ont fait des progrès notoires en langue, même si ils n'étaient pas encore au même niveau que leurs camarades. Nous pensons que cela est dû à la conjugaison de divers paramètres : le travail à « l'aula d'acollida », l'adaptation différenciée en cours et la médiation des tuteurs.

De plus, cette dynamique leur a permis de ne pas prendre du retard et d'avancer au même rythme que leurs camarades dans les disciplines non-linguistiques quelle que soit la langue utilisée. En effet, lorsque nous travaillons les mathématiques, par exemple, nous divisons la classe par niveau (à l'école Andorrane toutes les classes de primaire ont un double niveau) et chaque maîtresse travaille avec un groupe. Suivant avec qui les élèves travaillent, les cours sont enseignés en catalan ou en français. A ce moment-là, le fait d'avoir un « tuteur » a permis à nos élèves nouvellement scolarisés en Andorre, de réaliser les mêmes apprentissages que leurs camarades et ce malgré la barrière de la langue. Soulignons que les enseignants se répartissent les élèves et les disciplines non-linguistiques de telle sorte que tous les élèves travaillent de façon équivalente dans les deux langues. Par ailleurs, nous avons constaté une évolution des rapports de ces quatre élèves avec leurs « tuteurs ». Si en début d'année, les quatre élèves s'appuyaient constamment sur leur tuteur respectif, ce n'est plus le cas à présent. L'élève provenant de l'école française n'a utilisé cette aide qu'au cours du premier mois d'école (rappelons qu'il ne présentait pas de difficultés de compréhension ni d'expression orale). Pour ce qui est des trois autres élèves provenant d'Espagne, ils ont progressivement réduit cette aide jusqu'à l'utiliser que de façon très ponctuelle. Personnellement, nous pensons que cette évolution est due à l'immersion linguistique, à l'aide du « tuteur » et au travail spécifique réalisé en langue.

En quelques mots, nous venons de mettre en évidence les avantages que peut offrir le travail sous forme de

tutorat chez les élèves présentant des difficultés. De plus, cette dynamique favorise non seulement les apprentissages cognitifs, sociaux et affectifs de l'élève en difficulté, mais aussi ceux de son tuteur.

2.5. Analyse

Dans cette deuxième grande partie, nous avons mis en exergue que la gestion par l'enseignant des différents types de regroupements d'élèves permet l'émergence de diverses relations interactives entre pairs. Pour chacune d'entre elles, nous avons corrélativement exposé leurs particularités, tout comme leurs avantages et leurs limites. De plus, nous avons évoqué également pourquoi et comment nous utilisons chacune de ces dynamiques interactives.

Tout d'abord, nous avons mis en relief que l'utilisation du travail en équipe, où la tâche se décline en diverses sous-tâches, dont chaque élève a la responsabilité, facilite les apprentissages cognitifs, sociaux et affectifs de tous nos élèves.

Ensuite, nous avons mis en avant comment l'utilisation du travail coopératif avec des groupes de travail hétérogènes peut aboutir aux mêmes bienfaits.

Puis, nous avons démontré que même si l'émergence d'un conflit socio-cognitif reste une démarche difficilement observable et complexe à mettre en place, elle offre tout de même des avantages notoires en ce qui concerne les apprentissages des élèves en difficultés.

Enfin, nous avons mis en évidence que pour favoriser également les apprentissages cognitifs, sociaux et affectifs de nos élèves en difficulté, la dynamique du tutorat peut s'avérer une stratégie efficace.

Toutefois, comme nous l'avons souligné tout au long de notre exposé, si le bien fondé de l'utilisation de ces diverses dynamiques est indiscutable, il n'en demeure pas moins que pour que chacune d'entre elles soit efficace, l'enseignant doit être particulièrement attentif à la mise en œuvre et réguler les méfaits éventuels.

Ce type d'apprentissage suppose donc une modification du rôle de l'enseignant qui devient le principal dynamiseur du groupe classe. Par ce biais, le processus pédagogique privilégié devient celui d'"apprendre", axe élèves – savoir. En se centrant, donc, sur la façon dont les élèves intègrent le savoir l'enseignant favorise non seulement les apprentissages purement cognitifs mais aussi affectifs et sociaux des élèves les plus en difficultés. De plus ces différentes formes de travail stimulent et favorisent les progrès de tous les membres de la classe.

Parallèlement, la mise en place même de ce type d'interaction stimule la motivation des élèves et donne du sens à leurs apprentissages. Après tout, « *apprendre, n'est ce pas simplement investir du désir dans un objet de savoir ?* » (M. DEVELAY³¹).

3. Conclusion

Au regard de notre analyse, nous avons défendu l'idée selon laquelle la variable organisation sociale favorise l'acquisition de compétences par les élèves, et ce d'autant plus si ces derniers sont en difficulté. Toutefois, nous avons mis en relief que cela n'allait pas de soi pour autant. En effet, il ne suffit pas de

³¹ M. DEVELAY, « *Pour une pédagogie du sens* », revue spirale n°4, 1992.

regrouper les élèves de différentes façons pour qu'il y ait apprentissage. Ainsi, au travers de notre réflexion nous avons tenté de mettre en exergue qu'au delà de la mise en place d'une organisation sociale variée, c'est la façon d'utiliser à bon escient les divers types de regroupement d'élèves qui favorise les apprentissages cognitifs, sociaux et affectifs des enfants, notamment pour ceux qui sont le plus en difficulté.

Pour ce faire, dans une première grande partie, nous avons présenté les caractéristiques des principaux types de regroupements d'élèves : groupes individuels, groupes hétérogènes de niveau, groupes de besoins et groupes affinitaires. Pour chacun d'eux, nous avons mis en avant leurs avantages et leurs limites, la place et le rôle qu'occupe l'enseignant au sein de chacun de ces regroupements, et de ce fait la relation pédagogique mise en place. De plus, nous avons évoqué également pourquoi et comment nous utilisons chacun de ces regroupements.

De ce fait, nous avons vu que l'objectif didactique et pédagogique, conjugué à ceux de l'enseignant, et aux caractéristiques spécifiques de son groupe classe, entraînent une cascade de décisions de la part de l'enseignant. Ici nous avons pu analyser les choix opérés en ce qui concerne l'organisation sociale mise en place, dans l'objectif de faire apprendre tous les élèves et surtout ceux qui sont les plus en difficultés.

De plus, il nous a semblé important de souligner que le simple fait de jouer avec cette variable, grâce à la dynamique de changement et de non monotonie qu'elle sous-tend, favorise la motivation et donc l'investissement des élèves, prémisses de tout apprentissage.

Cependant, un certain nombre d'interrogations se sont imposées à nous. Si cette stratégie peut favoriser l'entrée, le guidage et le progrès dans les apprentissages des enfants, le simple fait de varier les types de regroupements mis en place est-il suffisant ? Ou bien, la mise en place de telle ou telle autre organisation sociale relève-t-elle d'une analyse bien plus complexe ? La façon dont nos élèves apprennent n'est-elle pas un élément de choix dans la mise en œuvre de cette variable ?

De ce fait, par la suite nous avons mis en relief qu'il ne suffisait pas de regrouper les élèves de différentes façons pour qu'il y ait apprentissage. Ainsi, au travers de notre réflexion nous avons défendu l'idée selon laquelle, au delà de la mise en place d'une organisation sociale variée, c'est la façon d'utiliser les divers types de regroupements d'élèves qui favorise l'acquisition de compétences, la stabilisation et la généralisation des apprentissages surtout chez les élèves en difficulté. En fonction du contexte, l'enseignant met en place différents types de relations privilégiées entre élèves pour favoriser les apprentissages de ceux présentant le plus de difficultés.

Dans une deuxième grande partie, nous avons donc mis en évidence que la gestion par l'enseignant des différents types de regroupements d'élèves permet l'émergence de diverses relations interactives entre pairs. Pour chacune d'entre elles, nous avons corrélativement exposé leurs particularités, tout comme leurs avantages et leurs limites. De plus, nous avons évoqué également pourquoi et comment nous utilisons chacune de ces dynamiques interactives au sein de notre classe.

Toutefois, on se doit d'insister sur le fait que : si le bien fondé de l'utilisation de ces diverses dynamiques est indiscutable, il n'en demeure pas moins que pour que chacune d'entre elles soit efficace, l'enseignant doit être particulièrement attentif à la mise en œuvre et réguler les méfaits éventuels.

Il est également important de préciser que ce type d'organisation suppose par conséquent une modification du rôle de l'enseignant qui devient le principal dynamiseur du groupe classe. Ainsi, on se centre sur la façon dont les élèves intègrent et s'approprient les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. De plus, ces différentes formes de travail stimulent et favorisent les progrès de tous les membres de la classe. Parallèlement, la mise en place même de ce type d'interactions stimule la motivation des élèves et donne du sens à leurs apprentissages.

En conclusion, tout au long de notre exposé, nous avons défendu l'idée selon laquelle la variable organisation sociale favorise l'acquisition d'apprentissages des élèves, et ce d'autant plus si ces derniers sont en difficulté. Néanmoins, nous avons vu que cela n'est pas aussi simple. En effet, il ne suffit pas de regrouper les élèves de différentes façons pour qu'il y ait apprentissage. Ainsi, nous avons mis en exergue qu'au delà de la mise en place d'une organisation sociale variée, c'est la façon d'utiliser les divers types de regroupement d'élèves qui favorise les apprentissages des enfants notamment chez les plus en difficulté.

Cependant, nous sommes conscientes que la variable organisation sociale, n'est qu'une variable parmi tant d'autres. En effet, il existe de nombreuses autres démarches didactiques et pédagogiques au service des apprentissages des élèves. C'est d'ailleurs l'ensemble et les diverses combinaisons de ces variables qui nous permettent d'aider au mieux nos élèves. A ce propos, W. BERTSCH³² souligne qu'« on peut assimiler l'enseignant à un décideur et la tâche d'enseignement à une succession de décisions » visant à optimiser les apprentissages de tous les élèves pour les faire progresser à tous les niveaux. En effet, comme le souligne à juste titre D. POLICARPO et C. LEZAUD, en tant qu'enseignant « nous devons accepter l'élève tel qu'il est, mais sans lui permettre de le rester »³³.

4. Bibliographie

- L. ALLAL, « Stratégie d'évaluation formative », 1979.
- W. BERTSCH cité par M. DEVELAY, « De l'apprentissage à l'enseignement », 1992.
- P. BORDES, « Réflexion sur les modes de regroupements des élèves », 2004.
- G. BROUSSEAU, « Le contrat didactique : le milieu recherché en didactique des mathématiques », 1990.
- S. CHAUVIER, Colloque Université de Caen, 1998.
- T. CLOT, « La fonction psychologique du travail », 1999.
- A. DE LA GARANDERIE, « Les profils pédagogiques », 1980.

³² W. BERTSCH cité par M. DEVELAY, « De l'apprentissage à l'enseignement », 1992.

³³ D. POLICARPO & C. LEZAUD, « Dans les classes difficiles, entre fils rouges et lignes jaunes », sous la direction de J. L. UBALDI, 2006.

- M. DEVELAY, « *De l'apprentissage à l'enseignement* », 1992.
 - M. DEVELAY, « *Pour une pédagogie du sens* », revue spirale n°4, 1992.
 - W. DOISE & G. MUGNY, « *Le développement social de l'intelligence* », 1981.
 - O. DUPIN, « *Apprendre ensemble* », 2004.
 - J.P. FAMOSE, « *Relation pédagogique et tâche motrice* » dans « *Sport et science : La relation au sein des APS* », numéro spécial, 1983.
 - J. HOUSSAYE, « *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique* », 1993.
 - IGEN (Inspection Générale de l'Education Nationale Française), « *La pédagogie différenciée au Collège* », Conseil National des Programmes, 1980.
 - A. JAQUARD, « *La génétique et les hommes* », 1978.
 - A. JAQUARD, « *L'équation du nénuphar* », 2000.
 - A. PROST, « *Eloge des pédagogues* », 1985.
 - A. N. PERRET-CLERMONT & M. NICOLET, « *Interagir et connaître* », 1988.
 - A. MASLOW, « *A Theory of Human Motivation* », 1943.
 - P. MERIEUX, « *L'école mode d'emploi* », 1991.
 - D. POLICARPO & C. LEZAUD, « *Dans les classes difficiles, entre fils rouges et lignes jaunes* », sous la direction de J. L. UBALDI, 2006.
 - F. RAYNAL & A. RIEUNER, « *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* », 1998.
 - J. P. REY, « *Le groupe* », 2000.
 - R. ROSENTHAL & L. JACOBSON, « *L'effet Pygmalion* », 1968.
 - R. SHAVELSON, « *Teacher decision making* », 1976.
 - R. VIAU, « *La motivation en contexte scolaire* », 1994.
 - F. WINNYKAMEN, « *Apprendre en imitant?* », 1996.
- www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/images/illu01.gif

