



# La compétence sociale en classe d'anglais

Les apports de la pédagogie sportive au travail de groupe

## RÉSUMÉ

Cet article se concentre sur le travail de groupe en classe d'anglais au collège. Avec cette modalité de travail, l'enseignant de langues peut être confronté à des difficultés de communication entre élèves : les compétences sociales de ceux-ci ne sont parfois pas suffisamment développées pour coopérer et mener à bien une tâche complexe. Il nous a paru opportun de nous tourner vers la pédagogie sportive, puisque la formation des professeurs d'Education Physique et Sportive français accorde une place importante à la gestion des groupes. Grâce aux conseils de collègues, à l'observation de leurs cours, et en puisant dans la littérature sur le sujet, nous obtenons des techniques simples à mettre en place pour former les groupes, pallier les défauts de communication entre élèves et trouver notre place d'enseignant au sein de la classe. Les bénéfices sont multiples : les élèves améliorent leurs capacités de communication et ceux avec des difficultés se trouvent plus investis dans ce type de travaux. Les tâches complexes à effectuer permettent d'établir un projet commun motivant pour les élèves mais également pour le professeur, qui voit les élèves collaborer et travailler pleinement dans leur zone proximale de développement.

Louise **QUESNEL**  
 Master MEEF  
 Mention 2<sup>nd</sup> degré  
 Parcours Anglais  
 Inspé Académie de Nantes

## MOTS CLÉS :

langues vivantes, compétence sociale, travail de groupe, pédagogie sportive, tâche complexe, collège (cycle 3), contexte socio-culturel

## INTRODUCTION : L'ÉCOLE DES COMPÉTENCES SOCIALES

---

Avant d'entrer dans une salle de classe pour la première fois, on a rarement conscience qu'enseigner en collège ou en lycée en 2019 ne signifie pas seulement transmettre des savoirs disciplinaires. Ainsi, l'ESPE prévoit dans ses formations des cours d'analyse de l'activité centrés les premiers mois sur la gestion de classe. En effet, on remarque depuis quelques dizaines d'années une évolution du rôle de l'école au sein de la société : selon Gausse (2018), « L'école est chargée de former les élèves aux éléments de socialisation de base autrefois confiées à la famille comme le contrôle de soi, l'assimilation des normes et des codes indispensables à la vie en société » (p.22). C'est aux professeurs qu'incombe en partie cette formation à la socialisation, et son impact en classe se fait particulièrement ressentir au cours des travaux de groupe.

Dans le cas des langues vivantes, la nature même des activités mises en place demande une réflexion sur cette socialisation : un cours d'anglais est un apprentissage de la communication au sein d'un espace culturel défini, celui de la classe. Cet apprentissage pourra ensuite être transposé dans un autre espace culturel, celui d'un pays étranger ou d'une rencontre avec un interlocuteur non-francophone. Cependant, pour que les élèves communiquent réellement il n'est pas envisageable de leur transmettre seulement des compétences linguistiques : un ensemble de compétences sociales sont nécessaires et, dans certains contextes socioculturels spécifiques, l'enseignant sera parfois confronté à des conflits entre élèves.

La réflexion et les expérimentations présentées dans cet article sont des réponses apportées à un contexte d'enseignement spécifique, dans le cadre du travail de groupe en classe de langues. Cette modalité de travail est plébiscitée par les professeurs d'EPS,

et la pédagogie sportive s'est vite imposée comme cadre fournissant des techniques permettant la mise en place d'un travail de groupe efficace et collaboratif. Dans cet article, nous posons la question en termes de mise en œuvre : comment faire en sorte que chaque élève effectue l'activité donnée au sein d'un travail de groupe, peu importe ses capacités, sans que ses rapports avec d'autres ne deviennent conflictuels ? Pour y répondre, il sera nécessaire d'étudier trois aspects : le contexte d'enseignement et l'exercice de la compétence sociale au sein d'un établissement ; la pédagogie sportive, les techniques et outils de positionnement qu'elle fournit aux enseignants ; enfin l'expérimentation en classe et deux aspects du travail de groupe qui entrent également en ligne de compte, le rapport de l'élève à la tâche complexe et à ses camarades.

## CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT, COMPÉTENCES SOCIALES ET L'INDIVIDU DANS LA CLASSE

---

Affectée en tant que professeur d'anglais en classe de sixième dans un collège en milieu rural, il m'est vite apparu que toute construction de savoir au sein de cet établissement devrait passer par un travail sur la communication inter-élèves. Afin d'effectuer une première catégorisation, nous avons utilisé l'indice de position sociale (IPS) qui fournit des éléments de compréhension de leurs relations : l'IPS du collège était de 90,0, contre une moyenne académique et nationale respectivement à 106,9 et 103,8. Cet indice quantitatif prend en compte la profession et catégorie sociale (PCS) des parents, les diplômes de ceux-ci, les conditions matérielles de la famille et son capital culturel (Rocher, 2016, p. 5-6).

L'indice de l'établissement rend compte du contexte socio-scolaire dans lequel évoluent les élèves. Ce taux n'a pas pour but de tirer des conclusions quant à la réussite sco-

laire des élèves, mais bien de tenter d'expliquer d'où ils viennent et qui ils sont, de façon à mettre en place un enseignement adapté. Nous pourrions assimiler ce collègue à un établissement de type REP, en milieu rural : il est intéressant de regarder les PCS des parents par exemple, puisque les catégories les plus représentées étaient les ouvriers et inactifs avec 52,9% en 2017, alors que la moyenne académique et nationale était de 34,6% la même année.

Le contexte de socialisation des élèves en dehors de l'école permet de mieux comprendre comment celle-ci avait lieu au sein des classes. En effet, les ambitions et implications des parents dans le parcours de leurs enfants entrent également en jeu, ainsi que les pratiques culturelles des familles.

Ce sont les dysfonctionnements ayant eu lieu au cours d'un premier travail de groupe qui ont permis de pointer les éléments à étudier dans une classe de sixième. Outre un travail nécessaire tout au long de l'année au point de vue didactique, il a fallu trouver des outils de positionnement en classe : comment adopter un comportement

adéquat face à des situations aussi variées que le refus de travail en groupe, l'incivilité entre élèves, le mutisme, ou encore tout simplement la difficulté à exprimer une idée ?

Il nous a fallu trouver un ensemble de critères observables permettant de rendre compte de la capacité des élèves à exercer leur compétence sociale au sein de la classe, au cours de travaux en îlots. La définition de « compétence sociale » a permis cette première étape : celle-ci est bien souvent écrite au pluriel puisqu'elle englobe un ensemble de compétences. Divisés à ce sujet, certains chercheurs la considèrent comme « des actes de comportement objectivables, observables et mesurables » (p.2), comme l'explique Gausssel (2018), tandis que d'autres s'accordent plutôt sur l'idée qu'elle dépend de la « potentialité

d'action propre au sujet » (Gausssel, 2018, p.2). Cependant au sein de la classe la deuxième définition ne permet pas de formuler une liste d'observables : cette compétence doit s'exercer pour devenir visible. La définition que nous avons gardée est la suivante : la compétence sociale est une « capacité des individus à réagir en fonction des autres » (Gausssel, 2018, p.4). Puisqu'elle est « capacité » les élèves en sont dotés par leur éducation et leur socialisation, bien qu'elle s'exprime différemment chez chacun ; puisqu'il y a réaction « en fonction des autres », il faudra observer les rapports des élèves entre eux et leurs réactions personnelles face à l'altérité. Cela présuppose d'observer leur action dans le temps : non seulement comment ils s'adressent à leurs camarades et les possibles tensions qui peuvent naître, mais aussi leurs réactions face au travail demandé, leur implication dans le groupe. Il a également été nécessaire de dialoguer avec les élèves pour améliorer leurs capacités d'expression et canaliser leurs réactions.

Un travail de groupe ne saurait gommer l'individualité préexistante entre les élèves : chaque élève arrive en classe avec ses compétences, sa personnalité, et son appétence pour une matière donnée. Le groupe peut être source de frustration mais également de motivation. La notion de zone proximale de développement théorisée par Vygotski nous permet de penser cette motivation : cette zone est celle qui se situe entre les capacités de l'enfant pour effectuer seul une activité et ses capacités à réaliser la même tâche aidé par un adulte ou par un pair. Là où un élève seul échouerait, un élève aidé d'un pair peut espérer réussir, et surtout en être satisfait.

### LA PÉDAGOGIE SPORTIVE : QUELS APPORTS POUR UN ENSEIGNANT DÉBUTANT ?

Le travail de groupe n'est pas aisé à mettre en place : le premier élément

Là où un élève seul échouerait, un élève aidé d'un pair peut espérer réussir, et surtout en être satisfait.

qui pose question est de savoir comment former lesdits groupes. Au cours de nos expérimentations nous avons combiné deux techniques, une issue de l'ouvrage *Osez le travail de groupe* (2008) d'Andriot, Natanson et Natanson, appelée le *spidergram*, et l'autre mentionnée par une collègue d'EPS, la pyramide de Maslow. Sur le long terme et d'un point de vue pratique, c'est la pyramide de Maslow qui s'est imposée comme étant la plus efficace (annexe A). Le *spidergram* consiste en effet à demander aux élèves le nom de trois camarades avec qui ils pensent effectuer un travail efficace, et deux avec qui ils jugent que ce ne serait pas le cas. Le *spidergram* porte bien son nom puisqu'il implique des schémas arachnéens, qui dans notre cas, ont laissé place à cinq listes différentes de groupes possibles. Malheureusement, dans cette situation précise, il s'est avéré que le *spidergram* avait conforté l'exclusion de certains élèves par le groupe-classe.

La pyramide (annexe A) adaptée des travaux de Maslow (1943) demande une connaissance fine du climat de la classe et de l'ensemble des élèves. Cependant elle peut constituer pour les professeurs un outil particulièrement utile : les groupes peuvent être créés rapidement, simplement, et en cas de dysfonctionnement au cours d'une activité elle donne les clefs d'un changement de groupe efficace. Selon cette pyramide, utilisée également en sciences humaines, il existe une hiérarchie des besoins auxquels il faut répondre pour permettre une réalisation de soi d'un individu. Chaque niveau doit être assuré pour permettre à l'élève de passer au supérieur. Les besoins principaux auxquels il faut subvenir sont ceux de sécurité et d'appartenance, au niveau deux et trois de la pyramide. Ainsi, pour travailler en groupe, un élève doit se sentir en sécurité : la présence d'un camarade proche, ou bien un cadre clair posé par l'enseignant permettent de remplir ce besoin. En ce qui concerne le besoin d'appartenance, on peut décider de faire tra-

vailer ensemble des élèves qui se connaissent et s'apprécient. En effet, dans certains cas, il est justifiable voire souhaitable de laisser les élèves avec leurs camarades proches, afin qu'ils effectuent le travail donné dans des conditions de sérieux et de respect de l'autre optimales.

Cette pyramide a été cruciale dans la formation des groupes mais également pour mieux comprendre les mécanismes de travail des élèves au sein de la classe. Bien qu'elle ne soit pas seulement issue de la pédagogie sportive, les compétences des professeurs d'EPS à former des groupes rapidement peuvent nous inspirer la même aisance : groupes de « forces », dans lesquels les élèves sont rassemblés selon leurs points forts, groupes de besoins, groupes formés grâce à la théorie Maslow. Chaque activité est propice à former des groupes spécifiques. Pour éviter l'entre-soi que Maslow peut donner l'impression de créer, la classe en puzzle telle que pensée par Aronson (2000), nous fournit des pistes. Conseillée par une seconde collègue d'EPS, et expérimentée dans l'année, elle a fait ses preuves pour réintégrer un élève dans le groupe-classe mais a également montré ses limites quand plusieurs individus se sont retrouvés dans un groupe dont ils n'appréciaient pas les membres.

Ces techniques de formation de groupes sont toutes issues de la formation initiale reçue par des collègues d'EPS. Il a nous semblé que les apports pédagogiques de leur formation se centraient sur les interactions entre élèves et les dynamiques de groupe. De plus, au cours de leur année de stage, ils pratiquent la co-animation et il arrive souvent qu'ils aient plusieurs tuteurs : leur pratique professionnelle elle-même s'inscrit dans le travail de groupe. Par ailleurs, l'expérience de professeurs plus expérimentés est un élément non négligeable de notre formation professionnelle, comme le fait remarquer Brookfield (1995). Il distingue quatre écrans (lenses) qui forment un

professeur et sa pratique : l'écran autobiographique, le regard des élèves, l'aide de collègues expérimentés et la littérature théorique et pédagogique. Dans la pratique débutante les collègues restent une source accessible, rassurante et fiable.

L'observation de séances d'EPS m'a permis de découvrir l'un des aspects cruciaux de la réussite d'un travail de groupe : le placement du professeur et les commentaires que celui-ci fait dans l'action. En groupe sur une installation sportive, le professeur n'est plus le centre de la classe, et le seul moyen pour lui d'empêcher tout débordement est de faire des commentaires en temps réel sur l'activité des élèves. En classe d'EPS, cela passe par des rappels d'ordre physiques, des signaux sonores clairs, car l'élève ne doit pas se blesser ou blesser un camarade. Comme l'a expliqué ma collègue, en ciblant l'élève et le débordement,

**Il faut adopter un regard global sur la classe et être capable de s'attarder sur chaque élève.**

celui-ci comprend rapidement là où il doit corriger son action. Il en va de même au sein du groupe-classe en anglais, où on peut remarquer un élève qui monopolise la parole, qui ne respecterait pas ses camarades ou leurs décisions, ou bien encore qui parlerait trop fort. L'enseignant est capable d'intervenir auprès des groupes concernés rapidement, et une sonnette peut remplacer le sifflet. Il faut adopter un regard global sur la classe et être capable de s'attarder sur chaque élève.

Comment y parvenir ? À cet égard, Côté et Trudel (1994) fournissent des informations permettant d'envisager le rôle de l'enseignant comme celui d'un coach et de mieux gérer sa présence en classe. Il reprend une étude menée par Claxton en 1988 : les différentes activités des professeurs de tennis sont exprimées en pourcentage et montrent comment maximiser le temps de pratique des élèves ainsi que leurs performances. Ainsi, « les entraîneurs enseignaient pendant 9,9 % du temps de la séance, 9,8 % étaient consacrés à organiser les

joueurs, 4,4 % à féliciter et encourager, 2,8 % à critiquer et ils gardaient le silence pendant 22 % du temps » (Côté & Trudel, 1994, p. 291). On peut rapidement remarquer l'importance du silence dans la séance : c'est un silence d'observation, nécessaire à la vérification de l'activité des apprenants. Le temps passé en silence par les entraîneurs de baseball observés par Rupert et Buschner (1989) est encore plus frappant : 47,8% du temps, contre 25,2% à enseigner (Côté & Trudel, 1994, p. 291).

La position silencieuse du coach lui permet de recueillir les informations nécessaires à l'amélioration des joueurs. Le retour du professeur vers l'apprenant se fait dans l'action mais également par la suite, par explicitations orales et retours sur l'activité effectuée.

## EXPÉRIMENTATIONS : DÉMARCHES ET OBSERVATIONS

Travailler en groupe requiert une démarche complète de la part de l'enseignant, dont la pédagogie sportive est une étape : le cadre créé par l'enseignant peut s'en inspirer. Un autre avantage était apparu en observant notre collègue d'EPS : il semblait évident que les élèves prenaient plaisir à pratiquer un sport, et ce peu importe leurs capacités physiques. C'est cette motivation qu'il a fallu retrouver dans le cadre d'un cours de langues qui peut s'avérer source d'inquiétude ou d'ennui pour certains. Ce qui nous a amené à nous poser la question suivante : en classe d'anglais, un retour était effectué non seulement sur la capacité de l'élève à mobiliser ses connaissances mais aussi à les communiquer à son groupe, à collaborer avec eux, et à pleinement s'investir dans le projet commun. Comment le travail de l'enseignant, à travers la formation des groupes et la présence en classe, peut permettre un travail de groupe réellement coopératif, satisfaisant pour l'élève ?

Notre expérimentation a eu lieu dans

une classe de sixième, composée de vingt-deux élèves, originaires de sept écoles primaires différentes, et dont les relations étaient tendues la majeure partie de l'année. Les échanges filles-garçons étaient souvent difficiles. Pour les faire collaborer à un projet commun nous avons procédé en deux phases : la première phase incluait un élément extérieur à la classe, un destinataire du projet, et la seconde prenait en compte uniquement le projet commun des élèves et leur présentation en classe.

La séquence portait sur l'école et s'intitulait « *my/our ideal school* », le passage du « mon » au « notre » étant crucial. La première tâche complexe consistait à leur faire écrire une lettre à leurs anciens professeurs des écoles et camarades de primaires, sur le modèle d'une *Christmas card* (annexe C). Cependant, cette lettre devait également présenter une description du collègue et de leur vie au sein de celui-ci. Les îlots travaillaient en collaboration pour l'élaboration de la lettre finale, puisque les groupes mélangeaient souvent des élèves issus d'écoles primaires différentes.

Pour cette activité, nous nous sommes servis du *spidergram* d'Andriot, Natanson et Natanson (2008). Chaque îlot était composé de trois élèves, sauf un composé de quatre. Seul un rôle avait été défini au cours de la première séance, celui de scribe. Chacun participait à fournir des idées et des connaissances et un élève écrivait. Au cours de la deuxième séance, les rôles évoluaient : après avoir été corrigées, les lettres étaient copiées au propre (par un scribe), un élève se chargeait de dessiner un plan de l'école, et le dernier devait dessiner des personnages et objets liés à Noël, en y ajoutant le vocabulaire adéquat. Au cours de la dernière séance, les lettres, plans et dessins ont été attribués à chaque école selon les souhaits des élèves. Aucun élève n'a hésité à partager sa production avec une école d'origine différente de la sienne, puisque chacun travaillait pour le groupe-classe.

Néanmoins deux dysfonctionnements ont eu lieu. Au cours de la deuxième séance, dans le groupe de quatre élèves, un élève a décidé de changer de rôle sans laisser le choix à ses camarades. Une concertation sur les rôles avait cependant eu lieu au préalable. Deux élèves ont refusé de travailler avec ce camarade et il a finalement été nécessaire de scinder le groupe en deux. Un autre élève, issu d'un groupe différent et que nous appellerons Jean, a refusé de se mettre en activité, peu importe le groupe dans lequel il se trouvait. C'est un exemple typique d'une situation individuelle qui a un impact sur le travail de tout un groupe, et pour lequel le problème a donc dû être réglé en individuel. Cependant, dans le même temps, deux élèves habituellement peu concentrés, en difficulté, étaient pleinement investis dans leur tâche. Les lettres envoyées aux collègues des écoles primaires ont été reçues chaudement, et ont pu être exploitées avec des élèves de CM2. Quant à notre classe, elle a reçu quelques réponses en anglais de leurs anciens professeurs.

Grâce à l'observation de ce premier travail de groupe, nous avons pu envisager des éléments de remédiation pour permettre un second travail efficace et serein. La tâche finale des élèves pour cette séquence consistait à effectuer une présentation orale, accompagnée d'une *mindmap*, présentant leur école idéale. L'évaluation notée prenait en compte le rendu final, leur implication dans le travail de groupe, mais aussi leur capacité à aller observer un camarade d'un autre groupe. Dans l'esprit d'inter-évaluation et d'observation cher à la pratique de l'EPS, ils devaient coacher un camarade (annexe B).

Au cours de cette activité, seule la pyramide de Maslow a été utilisée pour former des groupes : le *spidergram* s'était avéré chronophage et n'avait pas permis de placer deux élèves rejetés massivement par la classe. Ce sont malheureusement ces deux élèves qui ont eu des difficultés à tra-

vailler avec leur groupe par la suite et à effectuer la tâche donnée. Jean et un autre élève, Loïc, se sont vus graduellement rejetés par leurs camarades du fait de refus de communication, rejets entraînant à leurs tours des réactions de frustration de la part de ces deux élèves. Ils présentent deux profils atypiques :

Le comportement de Jean s'avérait être peu sociable. Il s'isolait en classe comme dans les couloirs et refusait parfois les activités en binômes. Nous l'avons mis en groupe avec les camarades qu'il connaissait le mieux, ce qui n'a pourtant pas fonctionné. Sur trois séances de cours, il a passé la première à travailler activement, la deuxième à s'opposer à chaque proposition de ses camarades, et à la troisième il n'était plus en activité.

Le comportement de Loïc, quant à lui, montrait des relations sociales apaisées avec l'enseignant et une capacité à s'entendre en théorie avec tous les groupes. Néanmoins, en créant le *spidergram*, il s'était avéré qu'il avait été rejeté par la grande majorité de ses camarades, possiblement à cause de sa tendance à monopoliser la parole. Au cours de la troisième séance un conflit a éclaté avec ses deux autres camarades du groupe. Ils lui reprochaient son refus de laisser parler les autres. Comme il s'enfermait dans le mutisme, nous lui avons fourni une activité annexe, le plan d'une école lui permettant d'élaborer une description pouvant ensuite être utilisée par son groupe. Le même travail a été fourni à Jean. Si les deux élèves ont refusé de faire l'activité, et ont mal vécu le rejet par leur groupe, Loïc a néanmoins su réintégrer le sien en canalisant ses commentaires et Jean a refusé de réintégrer son groupe. Au cours de la présentation orale devant la classe, Loïc a présenté son école avec ses camarades et a pu fournir le travail demandé. Jean, quant à lui, a refusé de parler avec son groupe devant la classe.

Prévoir une activité complexe, claire et ludique n'est que la première étape dans un travail de groupe réus-

si ; la dynamique des groupes est le second élément à travailler. Néanmoins le groupe ne saurait gommer l'individualité propre à chaque élève et les difficultés de communication majeures de certains. Jean a été ré-évalué, seul, sur la tâche finale mais sans possibilité d'obtenir les points liés au travail de groupe (dix points sur trente de la note finale).

S'il est parfois difficile de faire travailler certains individus en groupe, cela ne doit pas constituer un frein à l'utilisation de cette modalité de travail. Ainsi deux élèves en difficulté ont pu, pour quelques semaines, bénéficier de l'effet positif du travail avec leurs camarades : de nouveau motivés, ils ont pu faire part de leurs difficultés à un groupe restreint de pairs, et ont progressé grâce à eux.

Nos observables prennent en compte les individus, leur comportement et implication dans la tâche, mais observer le taux de réussite de réalisation de la tâche est également un indicateur de la réussite finale d'un groupe et du succès de communication. Sur vingt-deux élèves (six groupes de trois, deux groupes de deux), trois groupes (huit élèves) ont obtenu 20/20. Seuls deux groupes ont obtenu en dessous de 14.

Enfin, la phase de coaching (annexe B) avait été prévue de façon à encourager les interactions entre élèves se connaissant moins. Au cours de la dernière séance, pendant laquelle chacun s'entraînait à parler en continu à partir de la *mindmap*, les élèves ont pu se déplacer dans la classe afin d'aller observer un camarade tiré au sort. Cette phase visait à préparer les élèves à accepter un regard extérieur et à obtenir des critiques constructives pour mieux réussir. L'objectif final était également de travailler une compétence sociale parfois abstraite pour des élèves déjà critiques envers eux-mêmes : la bienveillance, notamment envers les prises de parole des autres élèves. Les commentaires écrits des élèves envers leurs pairs étaient réalistes et motivants, par exemple « *croie en toi, tu fais de tes*

*belle chose, parle plus fort* » (sic), et ce même à propos de Jean : « *il faut que parle nai pas peur* » (sic).

### CONCLUSION : COOPÉRATION ET ESPRIT D'ÉQUIPE À L'ÉCOLE

Suite à cette étude, il nous est apparu qu'un travail de groupe efficace nécessite de placer les élèves face à une tâche complexe qu'ils peuvent espérer réussir en communiquant et en travaillant ensemble. Les productions fournies par les élèves ainsi que les oraux lors de tâche finale ont montré un rendu supérieur aux attentes du professeur. Demander aux élèves d'établir un projet commun, ici de donner leur avis sur leur école idéale, leur a permis de s'exprimer et d'apprendre à mieux accepter la parole des autres. En cas de désaccord, l'intervention du professeur permettait aux élèves d'arriver à une décision commune. Les avantages d'un travail sur les compétences sociales sont doubles : les élèves interagissent avec leurs camarades, ce qui est souvent motivant pour eux, et de plus ils travaillent des compétences transversales les menant vers leur réussite scolaire et sociale.

**Travailler en groupe, c'est faire partie d'une équipe : on ne monopolise pas la parole comme on ne garde pas le ballon pour soi.**

Si la pédagogie sportive fournit des clefs pour apaiser les relations entre élèves, éviter les conflits, ou permettre à l'enseignant de questionner sa posture en classe, elle permet également d'avoir recours à des analogies sportives pour rendre plus clair aux élèves l'exercice de leur compétence sociale. Travailler en groupe, c'est faire partie d'une équipe : on ne monopolise pas la parole comme on ne garde pas le ballon pour soi. Si un camarade a des difficultés en langues vivantes, on ne se moque pas : comme un camarade blessé, on l'aide à se rétablir, on lui donne des béquilles. L'enseignant devient coach mais également arbitre de ces relations : il fait respecter le cadre de la classe et de l'activité, il est le garant du respect des règles

du jeu. À travers cela, l'enseignant devient aussi réellement pédagogue. Il fournit aux élèves un outil majeur qui leur permettra de s'adapter en société : la bienveillance dans le but d'une communication basée sur des échanges. Il prévoit l'activité de ses élèves non seulement pour leur faire acquérir des savoirs disciplinaires ou des compétences sociales, mais également pour les former à entrer dans une société d'entraide, et non de compétition. Selon Chabrun (2017),

*« En tant qu'enseignants, vouloir installer un espace coopératif relève d'une conception de l'éducation fondée sur l'apprentissage tâtonné de la liberté et de la responsabilité, la connaissance des droits et des obligations au sein d'un groupe (...) permettant la mise en œuvre des principes de fraternité, de solidarité, d'équité, tant pour la réalisation des projets communs que pour la réalisation des projets personnels. » (p. 41)*

Pratiquer le travail de groupe, fournir aux élèves des activités leur permettant d'apprendre à coopérer, c'est espérer les voir réussir, accomplir leurs projets, en leur transmettant des valeurs qui vont au delà des savoirs disciplinaires ■



## BIBLIOGRAPHIE

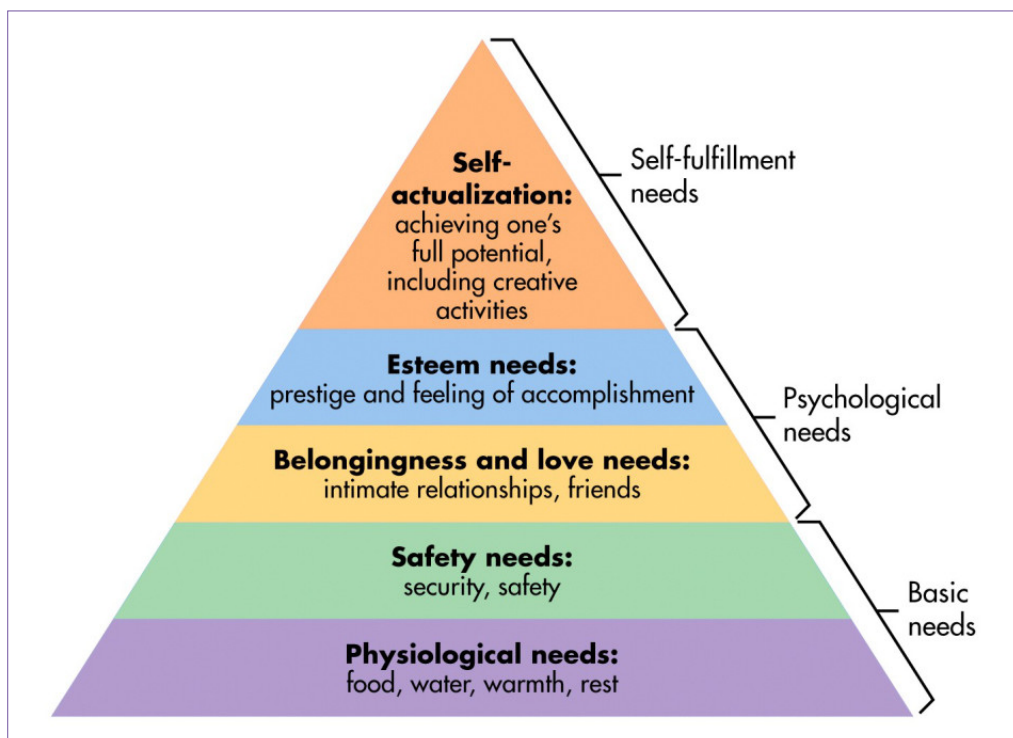
---

- Aronson, E. (2000-2019). The Jigsaw Classroom. Récupéré de : <https://www.jigsaw.org>
- Andriot, I. & Natanson D. & Natanson J. (2008). *Oser le travail de groupe*, Dijon : SCÉRÉN, CRDP Bourgogne, Les clefs du quotidien.
- Brookfield, S. D. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Chabrun, C. (2017). La compétition n'est pas une fatalité ! Antidote n°11. *Cahiers pédagogiques, hors-série numérique n°46, Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société*, pp.41-42.
- Côté J. & Trudel, P. (1994). Pédagogie sportive et conditions d'apprentissages. *Enfance*, n°2-3, Sport et développement de l'enfant, pp. 285-298.
- Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales, *Dossier de veille de l'IFÉ*, Institut Français de l'éducation n°121.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation, *Psychological Review*, n°50, pp.370-396.
- Rocher, T. (2016) Construction d'un indice de position sociale : *Éducation et formations*, Ministère de l'éducation nationale, pp.5-27.
- Vygotsky, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Schneuwly B. & Bronckart J.-P. (dir.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, textes de base en psychologie (pp.95-117), Neuchâtel - Paris.

ANNEXES

ANNEXE N°1

Interprétation de la hiérarchie des besoins de Maslow (1943)  
sous forme de pyramide



ANNEXE N°2

Feedback entre élèves, inspiré de l'inter-évaluation en cours d'EPS

**Feedback n° ...**

**Élève observateur :**  
**Élève observé :**

Les points positifs :

.....  
.....  
.....  
.....

Pour t'améliorer encore, je te conseille :

.....  
.....  
.....  
.....

## ANNEXE N°3

Exemples de productions d'élèves pour la tâche intermédiaire  
« Christmas cards ». Lettre anonymisée et plan

Thursday, 21<sup>st</sup> December  
College .....

Dear (noms des professeurs des écoles)

How are you? We are happy and sleepy in (collège). We have new friends. We love (collège). We are in year 7 (6<sup>e</sup> (nom classe)). We study English, French, History, geography, music, science, maths PE, design & technology and arts.

Our playground is big. In (collège), there are a lot of classrooms. There are five maths classrooms! We have eleven classrooms! There is a dining hall: the food is good!

We wish you a Merry Christmas and a happy New Year!

Bye bye! xoxo  
Lots of Love ♡

