



HAL
open science

Problématique: en quoi les travaux de groupe favorisent-ils la construction personnelle et les activités de production d'un élève introverti en classe d'espagnol ?

Jeremy Jeanmaire

► To cite this version:

Jeremy Jeanmaire. Problématique: en quoi les travaux de groupe favorisent-ils la construction personnelle et les activités de production d'un élève introverti en classe d'espagnol?. Education. 2020. hal-03250967

HAL Id: hal-03250967

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03250967v1>

Submitted on 5 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

CAMPUS LETTRES ET
SCIENCES HUMAINES
NANCY

Jeremy JEANMAIRE

Année universitaire : 2019-2020

Master 2 MEEF Espagnol

Problématique : *En quoi les travaux de groupe favorisent-ils la construction personnelle et les activités de production d'un élève introverti en classe d'espagnol ?*

Sous la direction de :

Madame Anne-Marie Chabrolle Cerretini, directrice du mémoire

Madame Djamila Gouné, tutrice du mémoire

Remerciements :

“La reconnaissance est la mémoire du cœur.” Hans Christian Anderson

Sincères et chaleureux remerciements à ma directrice de Mémoire, Madame Chabrolle et à ma tutrice de Mémoire, Madame Gouné pour leur bienveillance et un travail réalisé par le sens du partage et de la communication.

Je remercie tous mes amis originaires de Bolivie, sans qui, je n’aurais jamais compris la réalité et le sens profond de ce que l’on appelle la solidarité et le travail collaboratif. Je remercie donc Edith Calisaya, Jhobana Grageda, Eliana Solis, Liliana Siles.

Je remercie également tous mes proches, sans lesquels, je n’aurais pas pu trouver la force et l’énergie de concevoir ce mémoire suite à la perte de ma maman. C’est avec beaucoup d’amour et de tendresse que je remercie mon père, ma famille, mes amis de m’avoir accompagné par le cœur et la pensée dans ces moments difficiles.

La sensibilité a sa pudeur ; ce n'est que dans le tête-à-tête qu'elle aime à s'épancher : un instinct secret l'avertit qu'elle est rarement comprise, et qu'elle doit se dérober aux regards des indifférents, à qui, peut-être, ses plus douces jouissances paraîtraient des rêveries ou des faiblesses.

Constance de Théis, Les pensées diverses (1835).

Table des matières

Introduction	6
I. Le portrait de l'élève timide	8
1. Définition d'un élève timide :	8
2. La personnalité et l'identité de l'élève	9
3. Les émotions de l'élève.....	9
L'hypersensibilité	9
L'hypersentience	10
4. L'expérience et la construction de l'élève.....	11
L'expérience de l'élève	11
Le rapport au corps.....	11
L'orientation sexuelle.....	12
Le handicap et la différence.....	12
5. L'environnement familial de l'élève timide.....	15
Les caractéristiques sociodémographiques	15
Le capital culturel.....	18
6. Les pratiques langagières pour comprendre la timidité	19
Pratiques langagières, culture et origine sociale.....	21
7. L'environnement scolaire de l'élève	23
L'effet maître	23
L'effet classe.....	24
8. La motivation de l'élève	25
9. Le manque d'intérêt chez l'élève :	26
II. Approches de la notion de travail de groupe :	29
1. Origine et définition du travail de groupe.....	29
2. Emergence du travail de groupe :.....	31
L'Education Nouvelle.....	31
Contexte et développement du travail de groupe	32
3. L'Education Nationale et le travail de groupe :.....	34
Programmes et textes ministériels rattachés à la notion de travail de groupe.....	34
La notion de <i>tâche</i>	36
4. Les différents types de travaux de groupe :	37
5. Les méthodes d'apprentissage en groupe :.....	40
6. Les étapes à respecter dans la classe lors de travaux de groupe	42
7. La posture de l'enseignant : travail de groupe et timidité de l'élève	43
8. Création de groupe par affinité : le modèle de Moreno	47

9. Les plus-values du travail de groupe :	49
III. Stage et pratiques professionnelles : les travaux de groupe sur les élèves timides	50
Présentation et contexte du stage pratique et professionnel	50
1. Séance introductive sur la thématique du voyage	50
1.1. Explications de ce travail de groupe	50
1.2. Observations : limites et avantages des travaux de groupes dans la séance introductive	52
Du point de vue de L'élève :	52
Du point de vue de l'Enseignant :	57
L'effet classe et l'espace :	58
2. Activité autour d'une fête culturelle hispanique	59
2.1. Objectif et explications de la séance :	59
2.2. Observations, limites et avantages des travaux de groupes autour de l'étude de fêtes culturelles hispaniques	61
Conclusion :	65
Documents Annexes	68
Bibliographie et Sitographie	71

Introduction

L'enseignement et les pratiques pédagogiques qui en émanent ne cessent de subir des changements depuis ces dernières années. Aujourd'hui, le monde éducatif et scolaire essaie de répondre aux attentes et aux besoins des apprenants via des stratégies d'apprentissages et diverses pédagogies telles que le travail de groupe. En effet, la pédagogie de groupe va susciter un intérêt auprès de nombreux pédagogues et professionnels (psychologues, anthropologues, sociologues). Quant aux textes et programmes de l'Education Nationale, ces derniers prônent la notion du travail de groupe. De plus, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) privilégie une approche actionnelle concernant l'apprentissage et l'acquisition des langues vivantes, fondée sur des stratégies de collaboration. Cette approche est liée à la pédagogie de groupe car il est stipulé que les apprenants doivent : « Se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui ». (CECRL, 2001 : 4). De plus, cette pédagogie de groupe est également privilégiée en classe envers des publics ciblés. Toutefois dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons uniquement à un public d'élèves timides. Le CECRL va également mentionner que pour : « Certains apprenants, notamment (mais pas seulement) les plus lents, le travail en sous-groupe, qui suppose que la compréhension de l'oral ou de l'écrit se fasse en collaboration, aura vraisemblablement pour effet l'exécution réussie de la tâche, plus que ne l'aurait eu un travail individuel ». (CECRL, 2001 : 126). La pédagogie de groupe est donc par conséquent très présente dans les classes et possède des caractéristiques avantageuses et bénéfiques. Quant aux élèves timides, le travail de groupe fait l'objet de remédiations afin que ces derniers puissent pallier des difficultés intrapersonnelles et extérieures liées aux autres. Néanmoins, avant de trouver des remédiations, un travail d'analyse et d'observations est important envers ce public spécifique. Il est facile d'analyser la timidité chez l'élève mais complexe de trouver des remédiations et des solutions. Nous allons donc, dans ce mémoire, essayer de répondre aux questions et préoccupations relatives à la problématique suivante : *en quoi les travaux de groupe favorisent-ils la construction personnelle et les activités de production d'un élève introverti en classe d'espagnol ?*

Pour répondre à cette problématique, le plan est organisé en trois grandes parties. Il semble attendu que si nous nous focalisons sur le cas de l'élève timide, nous consacrerons la première partie à exposer les caractéristiques de la timidité et de tenter d'en expliquer l'origine.

Puis, une seconde partie, sera consacré à la définition de la thématique du travail de groupe et à l'exposition de son origine. Pour connaître ce qu'est le travail de groupe, nous essayerons d'aborder des concepts qui découlent de cette notion tels que la coopération scolaire ou la foule. Nous énoncerons également dans cette partie, l'organisation et le fonctionnement du travail de groupe avec les étapes et le rôle du professeur. Enfin, la troisième grande partie sera dévolue aux avantages et limites du travail de groupe envers les élèves timides. Je m'appuierai sur les travaux de groupe testés pendant le stage pratique pour développer mes propos. Néanmoins, le stage n'a pas été le seul moteur quant à la réalisation de ce travail. Le choix de la thématique de ce mémoire est lié à des expériences humanitaires vécues en Bolivie. C'est par le biais d'immersions humanitaires que j'ai appris le sens profond du travail de groupe, de l'entraide et de la collaboration.

I. Le portrait de l'élève timide

Avant de présenter et de développer la notion du travail de groupe comme remédiation, il est avant tout fondamental de connaître les différentes caractéristiques du portrait de l'élève timide qui peuvent expliquer certains comportements. Pour composer cette partie, je m'appuierai sur mon expérience personnelle à l'école, car lorsque j'étais au collège et au lycée, je faisais partie de ces élèves timides. Mes expériences d'élève m'ont permis de rédiger cette grande partie avec un regard différent, en me plaçant à la fois dans la peau d'un apprenant timide et dans la peau d'un enseignant.

1. Définition d'un élève timide :

Un élève timide, est un élève qui, lorsqu'il est retiré de sa zone de confort, ressent diverses émotions et adopte un comportement de retrait vis-à-vis des autres. L'élève timide est souvent caractérisé par une absence de communication avec d'autres élèves et le personnel éducatif. Souvent, son comportement se traduit par un mal-être, il n'ose pas regarder les personnes dans les yeux, il ne lève pas la main en classe, il ne participe pas, il ne donne pas son opinion, il évite toutes les situations où il lui faudra prendre la parole, il sourit très peu et son visage est souvent neutre. Lors du stage pratique au collège, certaines de ces caractéristiques ont été observées chez les élèves timides mais la plus fréquente a été l'absence d'expression (visage fermé et neutre).

D'après une étude effectuée auprès d'élèves adolescents, la *National Comorbidity Survey-Adolescent Supplement* a annoncé qu'il y aurait environ 47% d'élèves qui se considéreraient introvertis. Toutefois, pour nuancer ces propos, cette étude affirme également qu'il y aurait plusieurs formes de timidité et plusieurs intensités. Les formes les plus légères de la timidité se traduisent par une gêne et de l'angoisse à un moment précis alors que les formes les plus intenses engendrent un retrait social. De plus, la timidité devient handicapante et perturbante pour l'élève et le pousse naturellement à trouver des stratégies d'évitement pour éviter des situations qui généreraient une gêne et un sentiment de mal-être. La timidité génère une certaine anxiété et phobie sociale, l'élève va éviter le contact avec ses camarades, il veut éviter des jugements et des critiques à son égard. Par conséquent, cette timidité va devenir un handicap pour l'élève, elle va perturber ses apprentissages et sa vie personnelle.

D'un point de vue scientifique, la timidité se traduit par « [...] de l'inquiétude et de l'angoisse face à la nouveauté sociale et/ou des attitudes exagérées de conscience de soi dans des situations où une évaluation de soi est perçue » (Jean-Christophe Meunier 2012 : 4).

Certains chercheurs tels que Jérôme Kagan, ont constaté que la timidité et plus communément le retrait et la mise à l'écart sociale d'un enfant, sont souvent associés à une certaine aptitude et prédétermination biologique chez l'être humain. Même s'il n'existe pas de gène de timidité, des caractéristiques personnelles et contextuelles peuvent accentuer, tempérer des antécédents liés à la timidité. D'un point de vue biologique, cette prédétermination trouverait sa source dans l'amygdale (noyau situé dans le cerveau). Enfin, hors composantes liées à l'échelle de la biologie, la timidité est propre à chaque être humain et influe selon ses expériences, ses relations, son environnement, etc.

2. La personnalité et l'identité de l'élève

La personnalité des élèves timides se traduirait selon Elaine Aron par un esprit réfléchi, raisonné, artistique, créatif et ayant un regard bienveillant sur les autres et le monde. On pourrait lier ces caractéristiques énoncées par Elaine Aron aux diverses intelligences d'Howard Gardner. En effet, certaines de ces intelligences correspondent davantage au profil d'un élève timide comme l'intelligence naturaliste : beaucoup d'élèves timides se sentent proches de la nature, de l'environnement, des êtres vivants. Si l'on prend en considération la conception et le regard de l'élève timide sur le monde, ce dernier a tendance à créer une distance entre lui et les autres. Afin de pallier cette distanciation et ce rejet des relations humaines, l'élève timide va compenser ce manque de l'autre par le biais de la nature. L'élève se rapprochera naturellement du monde animal, des forêts, de la nature plus généralement.

De plus, l'élève timide a une capacité d'analyse très élevée et pointilleuse vis-à-vis d'autrui et du monde. Il observe différents faits et gestes, analyse le comportement des autres pour mieux s'en protéger.

3. Les émotions de l'élève

L'hypersensibilité

L'hypersensibilité est une source liée à la timidité. Selon Elaine Aron, spécialiste mondiale de l'hypersensibilité, il y aurait, approximativement 15 à 20% d'élèves hypersensibles à l'école. Elle explique cela en affirmant que : « L'enfant hypersensible possède de naissance un système nerveux qui fait qu'il va préférer observer toutes les subtilités d'une situation donnée et traiter en profondeur toutes ces informations avant d'agir »¹. L'hypersensibilité est un flux émotif qui

¹ Elaine Aron, Hypersensibilité à l'école : 8 conseils pour faciliter la scolarité des enfants hypersensibles. 23 mars 2019.

suit l'élève de sa naissance à la vie d'adulte (vie active). Elaine Aron explique que les élèves hypersensibles possèdent les caractéristiques suivantes : ils ressentent en permanence le besoin de défendre l'injustice, d'aider les autres dans toute situation, ils ont un très haut seuil de tolérance et de compassion. Beaucoup d'élèves hypersensibles sont timides, souvent nostalgiques car ils ont le potentiel de ressentir les émotions des autres, de les comprendre, de les partager et de les porter. Ces élèves sont donc très lents lorsqu'ils doivent s'ouvrir aux autres et s'intégrer dans des groupes, ils sont discrets, ils ont des difficultés à s'exprimer oralement, ils se positionnent souvent en retrait afin de se protéger des autres car ils sont facilement submergés ou blessés émotionnellement par des remarques négatives ou des conflits. La souffrance générée par autrui et tout ce qui entoure l'élève timide va le rendre plus mature que les autres apprenants.

L'hypersentience

Parmi les concepts qui permettent de brosser le portrait de l'élève timide, il existe celui d'hypersentience. Bien que cette notion soit souvent employée dans le monde animalier², depuis quelques années, des scientifiques, des philosophes et certaines religions telles que le bouddhisme se sont intéressés à ce phénomène d'hypersentience à l'échelle humaine. Le mot sentience tire ses origines du latin « sentio », « sentis » qui signifie percevoir par les sens. La notion de sentience se rapporte à la capacité de vivre des expériences subjectives. L'être humain ayant cette faculté de sentience peut ressentir des sensations et des émotions par les sens, par le toucher par exemple lors de pratique de sylvothérapie³.

De plus, le principe psychanalytique de sentience implique, au-delà de la définition comme expérience subjective du réel, et de fait la base de l'existence, la notion d'interaction entre la définition de l'extérieur de soi et de soi à l'extérieur. La sentience telle que nous pouvons l'exprimer, se rapporte donc à la notion de conscience, telle que l'exprime Hegel avec la conscience de soi. Le fait d'être sensible à l'exercice que l'extérieur a sur notre existence en tant qu'individu forge notre conscience de l'autre et la distinction entre soi et autrui. Winnicott en parle également dans le rapport à l'éducation et l'échange avec l'objet transitionnel chez l'enfant, que l'on retrouve plus souvent et plus longtemps chez les personnes introverties. Les

² Sentience : « pour un être vivant, capacité à ressentir les émotions, la douleur, le bien-être, etc. et à percevoir de façon subjective son environnement et ses expériences de vie » (Dictionnaire Larousse : 2020).

³ Approche naturopatique et médicale qui consiste à apaiser, guérir certaines maladies ou certains troubles comme l'angoisse. Pour cela, il suffit d'entourer ses bras autour d'un arbre et essayer d'en ressentir ses bienfaits. C'est également une pratique très abordée quant à la méditation ou/ et le besoin de se ressourcer.

élèves touchés par ce phénomène d'hypersensibilité sont ceux qui souffrent le plus car ils ressentent parfois directement les émotions des autres. La souffrance peut générer un mal-être et conduire à un état de timidité.

4. L'expérience et la construction de l'élève

L'expérience de l'élève

L'être humain grandit, se forge, se construit par diverses expériences professionnelles et personnelles. La construction la plus importante chez l'individu se fait pendant la période de l'adolescence. L'élève se cherche, il a besoin de vivre ses propres expériences, de tester, d'essayer. C'est un moment de la vie où le corps et l'état d'esprit se transforment. Sa vie et son rapport à l'Autre sont bouleversés mais chacun réagit différemment à ces changements. Lorsqu'un enfant, un élève subit une mauvaise expérience liée aux autres à l'école, il peut se braquer, être frustré et s'enfermer dans un monde personnel, un monde qui lui est propre. Parfois, les élèves qui subissent des moqueries, de l'humiliation à l'école se sentent à l'écart du monde scolaire, éducatif, des autres. Ils ont l'impression de ne plus faire partie d'un univers commun, celui de l'école. La souffrance liée à de mauvaises expériences génèrent une nouvelle façon de penser, de voir le monde. La timidité est souvent liée à des expériences traumatisantes chez l'élève.

Le rapport au corps

Le rapport au corps est aussi un facteur lié à la timidité car, c'est pendant la période de l'adolescence que le physique d'un enfant change beaucoup. Il existe à l'école, ce monde où l'on a besoin de faire comme les autres, de rentrer dans une spirale du commun. Si un élève n'est pas comme les autres, il sera parfois pointé du doigt, il sera rejeté, mis à l'écart. L'obésité, la maigreur, l'apparition de boutons par exemple peuvent faire l'objet de moqueries, d'humiliation et de rejet social. La souffrance est parfois source de timidité, ce sont souvent les élèves qui parlent le moins qui souffrent le plus. En effet, au début du stage, lorsque nous étions sur une phase d'observations, le comportement d'une élève en surpoids a attiré mon attention : dans le couloir devant la salle et dans la classe, cette dernière se mettait toujours au fond comme si elle ne voulait pas qu'on la regarde, elle ne participait jamais pendant des exercices de production orale. De plus, lorsqu'elle était debout, elle avait tendance à tirer son pull pour essayer de dissimuler son corps derrière celui-ci. Il semble donc que cette élève n'accepte pas

son corps et de ce fait, elle se renferme sur elle-même, elle ne veut pas être au centre de regards et de moqueries.

Pour Edmond Ortigues, le corps : « N'est pas seulement une réalité biologique, le corps est fondamental pour comprendre les problématiques liées à l'identité ». Cet anthropologue affirme que : « l'identité, c'est d'abord une identité corporelle ». (Edmond Ortigues, 1986 :4)

L'orientation sexuelle

Concernant la thématique liée à l'orientation sexuelle, l'école est un lieu où il est difficile de parler de son attirance pour une personne du même sexe. Même si la loi Aubry du 4 juillet 2001 permet aux écoles primaires et secondaires de mettre en place des cours d'éducation sexuelle, l'orientation sexuelle reste un sujet tabou. Eduscol a également mis à disposition des fiches pédagogiques pour comprendre diverses thématiques liées à la sexualité. Toutefois, des élèves souffrent de discrimination quant à l'orientation sexuelle au cours de leur vie dans le secondaire. Ce type d'élèves va avoir le besoin de se cacher des autres, il ne veut pas que son orientation se sache car c'est un sujet source de préjugés et de rejets. Garder son orientation pour soi pendant la période d'adolescence engendre des préoccupations personnelles, une charge émotionnelle importante. L'élève va éviter que son orientation sexuelle se sache et cela va provoquer des comportements de timidité : il va avoir le besoin de faire en sorte que cela ne se voit pas en se créant une vie qui n'est pas la sienne, il va éviter de parler ou de s'exposer pour ne pas être la cible d'autres camarades, il va faire preuve de discrétion.

Le handicap et la différence

Bien que des pratiques inclusives s'inscrivent dans les engagements de l'école, nous pouvons toutefois constater des inégalités et des élèves qui souffrent d'un handicap ou d'une différence. Avant de parler des conséquences que le handicap et la différence peuvent avoir sur un élève, il faut rappeler les principes de l'école inclusive. Cette dernière doit répondre aux divers besoins des élèves. Face à l'augmentation du nombre d'élèves concernés, l'établissement se mobilise quant à l'accueil, l'organisation et l'accompagnement de ces différents élèves. Par le biais du chef d'établissement, les fonctions et les modalités relatives à l'accueil de l'enfant ou de l'adolescent en situation de handicap sont les suivantes :

- Veiller et garantir la réussite du parcours de scolarisation de l'élève.

- Procéder à l'inscription après la décision de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). Cet organisme encadre et accompagne le parcours et la scolarisation de l'élève. Ils coordonnent également les actions liées au milieu sociaux et médicaux.

- Accompagner et aider les parents et l'élève à simplifier les démarches. L'établissement rassure et se mobilise quant aux préoccupations que les parents peuvent parfois avoir.

- S'adapter et prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves.

- Assurer l'accessibilité des bâtiments et des équipements dans l'établissement. Une surveillance est observée quant aux aides matérielles (matériel pédagogique et numérique) et humaines (Assistante de Vie scolaire).

- Mobiliser toute l'équipe éducative concernant le respect, les recommandations et dispositions du projet personnalisé de scolarisation (PPS) de l'élève.

- Faire de la prévention et prôner les valeurs de la République au sein de l'établissement : le respect, la tolérance et la bienveillance face à ce public.

- Informer les enseignants de l'accueil d'un nouvel élève et leur proposer différentes formations, stages pour acquérir un regard et des compétences différentes liées à sa pédagogie et aux divers apprentissages.

- Assurer des interactions et un travail commun avec tous les intervenants relatifs à la vie de l'élève au sein de l'établissement et à l'extérieur de ce dernier. Parmi les différents acteurs et organismes mobilisés dans les interactions liées à cette pratique inclusive, on distingue : la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale (DSDEN), le chef d'établissement, l'adjoint du chef, un coordinateur ULIS du collège, les professeurs, le CPE, le professeur principal, le conseil départemental avec la MDPH (transport de l'élève du domicile à l'établissement), l'enseignant référent, les professeurs ressources, les parents de l'apprenant, le personnel du secteur médico-social dans les établissements scolaires (Psychologue de l'éducation nationale, assistance sociale, infirmier scolaire, éducateur spécialisé), un accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH), l'AVS (Assistante de Vie Scolaire), la MDPH qui analyse des besoins et l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation par l'équipe pluridisciplinaire et l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS) qui facilitera la mise en œuvre du PPS.

Pour donner suite aux nombreuses caractéristiques liées aux pratiques inclusives à l'école, il est important également de mentionner les types de handicaps et de différences.

- Les troubles autistiques
- Les troubles du langage et des apprentissages telles que les troubles DYS : dyslexie, dyspraxie, dysphasie, la dyscalculie, la dysgraphie ou la dysorthographe. Les troubles de l'attention font aussi partie des troubles du langage et des apprentissages.
- Les troubles de la parole comme le bégaiement.
- Le trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.
- Le syndrome de Down.
- Les troubles liés à la motricité (difficulté à s'orienter dans l'espace, à coordonner ses mouvements). Dans ce type de troubles, on peut mentionner également des pathologies ou des handicaps liés à une malformations osseuses (prothèse du genou ou de la hanche) ou un membre du corps disproportionné (bras ou jambe trop petite).
- Les troubles liés aux sens (problèmes visuels par exemple).

Lorsque l'on souffre d'une différence et d'un handicap tel que ceux qui ont été énoncés précédemment, la vie éducative et scolaire de l'élève va être bouleversée. Nous savons que l'école met tout en œuvre pour éviter des inégalités quant au handicap mais il est difficile pour cette dernière de contrôler les comportements et gestes de l'ensemble des élèves présents dans un établissement. En effet, certains élèves ont parfois un comportement inacceptable parce qu'ils se moquent, dénigrent, humilient, dévisagent des élèves porteurs d'un handicap ou ayant une différence. Face à tous ces jugements, ces critiques péjoratives, ces incivilités et ces mauvaises attitudes, l'élève porteur d'un handicap va, par conséquent adopter différents types de comportements : il va éviter toutes les personnes susceptibles d'être néfastes pour lui, il va analyser chaque élève puis il trouvera des stratégies d'évitement pour ne pas être confronté à son regard. Par peur, par honte, ces élèves n'osent pas prendre la parole, pour la plupart d'entre eux, ils ont tendance à se renfermer dans un monde qui lui est propre. Lorsqu'ils ont un problème, ils ne s'adresseront jamais à d'autres élèves, ils préféreront se diriger vers un adulte (professeur, personnel éducatif, référent) parce qu'ils savent que ces derniers les écouteront et qu'ils ne les jugeront pas. La plupart de ces élèves se sentent seuls, soit ils essaient de créer des liens avec les autres en essayant des refus et des rejets, soit ils se sentent incompris ainsi que jugés et décident alors de prendre la décision de s'isoler et de ne pas créer de liens amicaux. Une palette d'émotions et de sentiments tels que la solitude, le rejet, le jugement, l'intolérance

vont par conséquent tendre vers la création d'un comportement de timidité chez des élèves porteurs d'un handicap.

5. L'environnement familial de l'élève timide

Les caractéristiques sociodémographiques

Pour expliquer la timidité, il faut comprendre l'environnement familial de l'élève en prenant en compte de nombreuses caractéristiques sociodémographiques. Parmi ces dernières, nous allons en évoquer quatre que nous intitulerons : l'origine sociale, le type de famille, le regard et le manque d'investissement des parents dans la vie éducative de l'enfant, l'autorité au sein des familles.

L'origine sociale : Il est vrai qu'un élève issu d'une classe sociale défavorisée peut ressentir le sentiment d'un rejet social quant à la situation financière de ses parents. Bien que chaque métier dans le monde ait son importance pour le bon fonctionnement et l'équilibre d'une société, on ne peut toutefois malheureusement pas empêcher des jugements et des stigmatisations à l'école envers certaines professions. Certains élèves n'oseront jamais parler du métier ou de la situation financière de leur parent par peur d'être jugé par les autres. En général, nous pouvons constater qu'un élève issu d'une famille ouvrière ou ayant peu de ressources financières va mentir sur sa condition sociale. C'est en se comparant avec les autres que l'élève va adopter certains comportements : il va survaloriser le métier d'un de ses parents, il va mentir pour se sentir égal à ses camarades. Toutefois, à l'école, c'est majoritairement par des biens matériels que les élèves issus de classe populaire vont être jugés et stigmatisés par d'autres camarades dont l'origine sociale sera différente. En d'autres termes, des biens numériques et technologiques ou les vêtements par exemple vont indirectement être la cause de jugements et de préjugés. Au cours de différents stages, j'ai pu facilement repérer le discours de certains élèves dont les pratiques langagières se traduisaient par des insultes ou des propos stigmatisants et péjoratifs. En récréation par exemple, j'ai surpris une conversation entre deux collégiennes qui parlaient d'une autre fille. Ces deux dernières se sont moquées d'une camarade qui, soi-disant, portait toujours les mêmes vêtements. Elles ont ensuite critiqué la marque de son téléphone avant de l'insulter de « cassos ». C'est pourquoi, l'origine sociale peut être destructrice à l'école : c'est par le biais de moqueries et de stigmatisations que la timidité d'un élève peut se développer.

De plus, il est difficile pour un élève d'être conscient que la condition sociale de ses parents ne lui permet pas l'accès à des biens matériels diversifiés et onéreux. Les élèves ont besoin de posséder certains biens numériques et vestimentaires car ils pensent que par le biais de ces derniers, ils vont se faire accepter et faire partie d'une sphère du commun, une sphère générationnelle liée aux actualités et à la mode par exemple.

Des disparités sociales vont également s'observer dans le domaine de l'enseignement : les milieux sociaux aisés pourront payer des cours particuliers, des établissements privés ou prestigieux, des plateformes informatiques complémentaires aux savoirs transmis par l'école, tout le matériel nécessaire à l'apprentissage tel qu'un ordinateur, une tablette, des livres. On peut donc observer, par des inégalités sociales et matérielles que l'élève issu d'une classe sociale ouvrière ou modeste va être confronté à des stigmatisations. Les élèves ont besoin de posséder des biens pour être acceptés au sein d'une classe et d'un établissement. Ceux qui ne possèdent pas, sont souvent exclus, stigmatisés ou rejetés. Les élèves souffrent ensuite de leur milieu social, ils ressentent de l'injustice, ils se sentent désocialisés. Tous ces critères peuvent conduire à des développements et changements comportementaux (timidité, élève extraverti, élève agitateur, élève rebelle, etc.)

Le type de famille (famille recomposée/ homosexuelle/ monoparentale). Quant aux types de famille, il est parfois difficile pour un élève de parler de ces parents ou/ et de son mode de vie. Il faut évoquer par exemple que les enfants issus de familles homosexuelles ou monoparentales restent minoritaires face à un couple de parents formé d'un père et d'une mère. Les enfants qui vivent dans ces types de famille se cachent de leur situation, ils n'en parlent jamais. Bien que des lois et le règlement de l'école tendent à la notion de tolérance et d'acceptation, il existera toujours une forme dite « normal » et une forme dite « anormal » quant à la formation des couples. Un élève dont les parents ne se composent pas d'un père et d'une mère est souvent soumis aux regards des autres. Par conséquent, ces élèves sont frustrés de ne pas pouvoir parler de leurs parents sans encaisser des jugements jusqu'à parfois éprouver un sentiment de honte.

Le regard et le manque d'investissement des parents dans la vie éducative de l'enfant peut engendrer de la frustration et de la solitude. Si un parent a vécu un traumatisme ou une mauvaise expérience dans son passé scolaire, il aurait parfois tendance à le projeter sur son propre enfant. Les parents généralisent un problème personnel et propre à leur passé ce qui peut avoir comme conséquences, une certaine démission de la part de ces derniers quant au devenir et aux activités scolaires de l'enfant.

Toutefois le manque d'investissement des parents dans la vie éducative de l'enfant se traduit par leur profession. Il est vrai que certains travaux impliquent un manque de présence physique et de soutien d'un ou des deux parents dans la vie de l'enfant. Lorsqu'un parent n'est pas beaucoup à la maison, un enfant peut parfois se sentir délaissé.

Il est également important de souligner que, dans des familles nombreuses, un des enfants peut être privilégié par rapport à ses frères et sœurs quant à son parcours scolaire (ses choix d'options, le choix de l'établissement, le choix de son futur métier), et par rapport à son environnement familial (système de récompenses inégales, supports et objets numériques dont le coût financier n'est pas le même pour chaque enfant, activités extrascolaires, sorties entre amis).

Par conséquent, le délaissement, l'injustice et le manque d'attention vont générer une souffrance personnelle chez l'enfant. Il ne faut pas oublier que les parents sont synonymes de repères et de stabilités, lorsqu'ils sont absents ou que leur investissement n'est que partiel, une solitude chez l'enfant va progressivement s'installer pour laisser place à des changements comportementaux tels que la timidité.

L'autorité au sein des familles : selon une étude réalisée par Daniel Thyn, les familles populaires font souvent preuve de négligence en matière d'autorité : soit les parents sont trop laxistes, ils ne surveillent pas leurs enfants, un cadre et des règles de vie ne sont pas définis ou soit au contraire les parents sont accusés d'être trop stricts, trop autoritaires. On observe alors une combinaison entre sévérité et liberté qui caractérise l'autorité dans les familles populaires. On rencontre également dans des familles, des limites territoriales ou des limites d'acceptabilité qui ne doivent pas être dépassées, la transgression de ces limites entraînant une répression verbale ou physique. Concernant les sanctions, elles sont à la fois contextualisées et immédiates. Ce qu'il montre, c'est que le mode d'autorité des familles est statutaire, et contextualisé. Dans les sanctions, on est sur le mode du « je ne veux pas le savoir », « tu ne parles pas comme ça à ton père ». La sanction va primer sur la justification. Par ailleurs, les sanctions sont peu négociables. L'autorité des parents peut engendrer un mal-être chez l'enfant puis ce dernier pourrait se renfermer sur lui-même provoquant parfois le développement d'un comportement timide.

En outre, il se peut également que la timidité soit générée par l'emprise et l'autorité des parents sur la vie de l'enfant. En effet, les parents sont parfois sources d'oppression car ils exercent une pression sur l'enfant en exigeant de bons résultats scolaires de ce dernier. C'est

notamment ce que l'on constate dans des familles aisées, les parents ont des attentes exigeantes vis-à-vis de leur enfant. Ces attentes s'accompagnent et se traduisent souvent par l'image valorisante que cela pourrait apporter à la famille : le prestige et la réussite sont primordiales dans certaines familles aisées. Toutefois, les attentes des parents vont retreindre les libertés de ces élèves. Un élève qui est restreint de liberté et qui fait face à une répression dans son environnement familial, peut avoir un comportement et une attitude liés à la timidité car ce dernier ne peut se consacrer à sa vie personnelle.

Le capital culturel

Selon Bourdieu et Passeron, la socialisation scolaire n'est pas une libération, mais plutôt une conformation aux besoins de l'ordre social. L'école conditionne les élèves bien plus qu'elle ne les libère, elle est conservatrice, elle entretient une certaine complicité culturelle avec les classes dominantes. Ils nous disent que les enfants de milieux sociaux aisés disposent d'un capital culturel dont ne disposent pas les enfants de milieu populaire, ce capital compose un environnement favorable lié aux apprentissages et aux comportements. Ce processus de capital culturel peut engendrer un impact personnel et professionnel sur l'élève. En effet, lorsque celui-ci est conscient de son milieu social, il peut ressentir un sentiment d'inégalité, d'infériorité, d'injustice face aux autres élèves avantagés par un capital culturel beaucoup plus élevé. Par conséquent, l'élève ayant un faible capital culturel peut adopter un comportement timide et discret face aux autres.

Nous pouvons également mettre en évidence la notion d'*habitus* que Bourdieu et Passeron vont associer au concept de capital. L'*habitus* va être décisif chez les enfants car ils héritent de leur famille, des conceptions et des rapports différents au monde. C'est un ensemble de comportements qu'on acquiert, qui vont nous permettre de nous adapter aux exigences sociales et scolaires de manière automatique, inconsciente. L'*habitus* englobe également des valeurs et des principes dont certaines sont cruciales dans le champ scolaire. La théorie de l'*habitus* vise à rendre compte d'un double processus, le premier est le conditionnement de l'individu, l'intériorisation par l'individu des règles de conduite propres à son milieu social. Le deuxième processus se traduit par le fait que ces normes, ces règles, deviennent des dispositions à agir, autrement dit elles deviennent des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'agir librement, de manière stratégique et avisée.

De plus, si nous considérons que le capital culturel d'un élève est difficilement compatible avec les règles et les comportements à adapter au sein d'un établissement scolaire,

il se peut que ces deux environnements différents (familial et scolaire) créent des rapports de force et des changements comportementaux chez un élève. Si un élève ne se sent pas à l'aise dans un autre environnement que celui de sa famille, alors cela peut conduire à des changements d'attitudes comme l'apparition d'une certaine timidité ou de comportements perturbateurs.

Enfin, le capital culturel peut être la source de difficultés scolaires. En sociologie, dès la primaire jusqu'au secondaire, des changements comportementaux vont être observés quant au capital culturel. En effet, on observe des différenciations liées à ce capital qui peuvent s'exprimer par des différences de logiques verbales, des performances langagières et cognitives entre les enfants de cadres et les enfants ouvriers. Ces différenciations vont créer un sentiment d'infériorité chez l'enfant par rapport aux autres. Lorsqu'il se sent inférieur aux autres, l'élève va adopter un comportement discret, modéré, réservé ou/et timide.

6. Les pratiques langagières pour comprendre la timidité

Lorsque l'on parle de prise de parole chez l'individu et notamment chez l'élève, il faut distinguer plusieurs composantes. Parmi ces dernières, on y retrouve les composantes suivantes : pragmatique qui est présentée pour comprendre la situation et son enjeu, discursive qui renvoie à maîtriser ou non des conduites discursives par rapport à une situation précise, linguistique qui met l'accent sur la syntaxe, l'intonation et le lexique, métalinguistique afin que l'élève contrôle ou non les codes liés à sa production pour s'adapter à son interlocuteur, psychologique qui se traduit par le risque de prise de parole et physiologique qui se caractérise par le débit et les gestes liés à la parole.

Si nous nous appuyons sur les activités langagières présentées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite, l'expression orale en continu ou en interaction, les élèves sont amenés à prendre la parole en classe. Toutefois, par le biais des différentes caractéristiques liées à la timidité énoncées précédemment, nous pouvons supposer une absence ou des difficultés de participation chez certains élèves timides.

Afin de mieux appréhender et comprendre les obstacles liés au langage concernant les élèves timides, nous pouvons nous intéresser aux différentes fonctions langagières de Jakobson. Ces fonctions sont les suivantes : la fonction émotive, la fonction référentielle, la fonction conative, la fonction phatique, la fonction poétique et la fonction métalinguistique. Bien qu'il y ait six fonctions, nous allons davantage mettre l'accent sur la fonction phatique car celle-ci se

définit par un message qui ne vise qu'à établir, prolonger ou interrompre la communication. Cette fonction est importante car elle possède un rôle d'interaction sociale entre le locuteur et l'interlocuteur. On observe parfois que la prise de parole d'un élève timide ne permet pas ou ne permet que partiellement d'interagir avec autrui car ce dernier éprouve des difficultés d'ordre langagier. En ce sens, il est vrai que l'élève va essayer de s'exprimer, de produire un discours. Toutefois s'il n'arrive pas à s'exprimer, il ne terminera pas sa phrase ou seulement par des mots tels que « enfin bon », « voilà » ainsi que par des sons onomatopéiques comme « euh », « hmm ». Nous pouvons supposer par conséquent que l'élève ne terminera pas sa phrase à cause d'un manque de confiance, d'assurance, il ne veut pas être soumis aux regards des autres élèves, il a peur de faire des erreurs. Le manque de confiance de l'élève peut aussi se traduire par l'utilisation excessive du pronom personnel « on ». Ce pronom personnel fait partie du domaine d'une indétermination totale, partielle ou quasi-nulle, le locuteur refuse parfois de s'identifier dans ses paroles et plus précisément dans ses réponses lorsque ce dernier se fait interroger oralement. Le pronom personnel « on » peut donc être un processus d'atténuation du « je », ainsi l'interlocuteur ne saura pas distinguer si la réponse de l'élève est personnelle ou non.

De plus, on rencontre chez l'élève timide des modifications de débit verbal que l'on trouve sous des formes différentes : la tachyphémie représentée par l'accélération du rythme verbal ainsi que par des troubles de l'articulation, et la logorrhée caractérisée par un flux de parole très rapide sous la forme d'une répétition continue de mêmes mots provoquant souvent une incompréhension de la part de l'interlocuteur. Par sa timidité, on suppose que l'élève veut que son passage à l'oral soit rapide. Il n'est pas toujours conscient que sa prise de parole puisse être incompréhensible pour le professeur ou/et les élèves présents dans la classe.

Il se peut également que, par un manque de confiance et d'assurance, l'élève suspende son discours au milieu de son développement à l'oral : c'est ce que l'on désigne par la notion de barrage et de fading mental. Le concept de barrage renvoie à une rupture brusque et immédiate du discours pendant quelques secondes dues à une pression que l'élève se met seul ou/ et à un manque de confiance en lui. La notion de fading mental désigne quant à elle un trouble de la pensée. En effet, l'élève est de moins en moins convaincu par ses propos et son discours le poussant ainsi à diminuer son rythme de parole et l'intensité de sa voix jusqu'à l'arrêt total du discours de l'élève.

D'autres élèves timides, quant à eux, n'arrivent pas à parler, à produire un discours en classe, ces derniers sont plongés dans un état de mutisme. En fonction de la situation et de l'élève, il existe différentes formes de mutisme : l'état stuporeux représenté par des traits

mélancoliques et une absence de toute activité motrice, un mutisme émotionnel dans lequel l'élève essaie de parler mais il reste inhibé et retracté, un mutisme schizophrénique caractérisé par l'élève qui devient agressif et ironique en marquant un refus catégorique quant à la prise de parole, un mutisme délirant qui fait référence à une perte de voix momentanée de la part de l'élève.

Quant à la peur de l'erreur, elle se traduit par un manque de confiance personnelle de l'élève. Ce dernier pense que les autres, ses camarades et le professeur se moqueront de lui s'il ne donne pas la bonne réponse. Donner une mauvaise réponse se résulte à un échec personnel pour l'élève timide. Pourtant l'élève sait et est conscient que l'école un lieu d'exercice, où l'on s'entraîne, elle est préparatoire, propédeutique, répétitive. L'erreur est possible à l'école. Selon le philosophe Alain : « L'école est un lieu, ou les erreurs de calculs n'ont jamais ruiné personne » (Alain cité par Prairat 2011 : p 107 à 122).

Enfin, un paramètre est aussi à prendre en compte en classe de langue, celui de la prononciation. L'absence de participation chez l'élève timide en classe d'espagnol par exemple peut s'expliquer par des erreurs liées au lexique et particulièrement à la prononciation. Il est pourtant considéré normal, pour tout apprenant, de ne pas savoir prononcer et rouler les « r » en espagnol. Des apprenants qui n'arrivent pas à prononcer l'accent espagnol vont éviter de participer pour que les autres ne se moquent pas d'eux.

Pratiques langagières, culture et origine sociale

Les pratiques langagières d'un élève sont souvent liées à son environnement personnel et familial. Il est important de mentionner que la langue est un instrument de socialisation et de construction identitaire. On apprend une langue par la transmission des parents, elle influe en fonction de nos expériences personnelles, de l'éducation, du statut social, des échanges avec le monde et la société, de l'école, des caractéristiques sociodémographiques, etc. L'usage de la langue ne sera pas la même en fonction de toutes ses caractéristiques énoncées.

Pour Edward Sapir, le langage est à la fois une force de socialisation et d'uniformisation, mais c'est aussi le plus puissant des facteurs qui contribuent au développement de l'individualité : « Le timbre de voix, la vitesse et l'aisance de l'articulation, certaines particularités phonétiques, la longueur et la construction des phrases, le caractère et l'étendue du lexique, sa cohérence interne, la facilité à laquelle les mots répondent aux exigences de l'environnement social, et, en particulier, l'aptitude à adapter son langage aux habitudes

linguistiques » (Sapir 1968 :44). Ces habitudes langagières sont des signes complexes révélateurs de la personnalité. Quant à Nicole Delbecque, la langue n'est pas seulement un outil de communication, cette dernière est aussi « Le reflet de la perception du monde présent dans une communauté culturelle donnée. » (Delbecque Nicole 2002). Par conséquent, si nous nous appuyons sur les propos de Nicole Delbecque et d'Edward Sapir, nous pouvons alors affirmer que le statut social est une caractéristique sociodémographique essentielle pour comprendre le langage produit par l'enfant. L'enfant a tendance à reproduire de manière inconsciente le langage de ses parents.

En outre, bien que les habitudes langagières soient différentes selon les milieux sociaux, il ne faut bien évidemment pas généraliser ce phénomène à toutes les échelles. Il faut toujours apporter des nuances quant aux choix langagiers utilisés par l'enfant. Toutefois, il est observable, par exemple, que dans le domaine agricole, les enfants d'agriculteurs acquièrent de manière inconsciente un patois ou un lexique qui leur est propre. Il se peut également que, par un manque de connaissances, par un mauvais apprentissage lié au passé, par précipitation ou de manière inconsciente, un ou les deux parents déforment des mots. Ces mots seront ensuite répétés parfois machinalement par les enfants, sans vérification orthographique ni phonétique et sans en extraire le sens. Les codes langagiers sont aussi distincts dans des milieux ouvriers, avec l'utilisation d'un registre souple et courant. Quant aux classes dominantes dites également aisés, les constructions de phrases, le lexique, la syntaxe, la prosodie, l'intensité de la voix, la diction, la proxémie seront différentes : le registre sera davantage soutenu et distingué. Si nous prenons l'exemple de codes de courtoisie et de salutation, nous pouvons observer des différences dans le choix des mots selon les milieux sociaux. A titre comparatif, nous trouverons davantage un « salut » dans le milieu populaire alors que nous observerons un « bonjour » dans un milieu plus aisé.

Si nous nous appuyons sur le fait que l'origine sociale peut être un facteur de la timidité, la dimension culturelle dans la pratique langagière est également importante. Le manque d'accès à la culture peut générer, créer un frein pour le locuteur car la culture désigne une façon de se comporter, de se percevoir et de percevoir les autres et le monde. L'accès à la culture permet d'accroître des connaissances, des compétences et des pratiques langagières soutenues, celui ou celle qui n'a pas l'accès à cette dernière peut développer des types de comportements comme la timidité. Le manque d'accès à la culture pour s'accompagner d'une connaissance restreinte de la diversité des codes sociaux et institutionnels par exemple. Bien qu'il se sente d'abord frustré par ce manque de pratiques langagières liées à son milieu social, un élève peut

aussi subir et souffrir d'une désocialisation et d'une exclusion de la part des autres camarades. En effet, si l'élève ne possède pas les codes et les pratiques langagières dites communes à tous ou à une génération particulière, il peut faire l'objet de rejet.

7. L'environnement scolaire de l'élève

L'effet maître

Les attentes du professeur, les représentations de sa fonction, peuvent expliquer la réussite et le comportement des élèves. L'effet maître se traduit par les relations et des interactions enseignants-apprenants au sein de la classe. A travers les relations entre ces deux acteurs, on distingue dans la salle de classe des inégalités liées à la réussite et aux comportements des élèves. Parmi ces inégalités, nous pouvons mentionner l'exemple de la distribution de la parole qui se fait parfois de façon différenciée. En effet, le professeur s'adresse différemment aux élèves brillants, aux apprenants en difficultés, aux filles, aux garçons, aux élèves timides, etc. Le temps consacré à chaque élève n'est pas le même. Pourtant, le professeur se doit de faire : « Circuler la parole en veillant à l'expression de chaque élève et au respect mutuel »⁴. Quant aux élèves timides, on s'aperçoit que certains enseignants ne les interrogent plus car ces derniers mettent davantage de temps à répondre ou ne veulent pas participer. En effet, pour gagner du temps, le professeur va éviter de faire participer les élèves timides. Néanmoins, si nous mentionnons le cadre référentiel des compétences des professeurs, il est stipulé que l'enseignant doit : « S'appuyer sur les connaissances en psychologie ainsi que sur des observations objectivées pour ajuster son action auprès des élèves »⁵. Par conséquent, les élèves timides qui ne participent pas, qui n'osent pas prendre la parole, ne pourront parfois pas comprendre des notions du cours si le professeur ne les interroge pas. Si une leçon, une notion, un point de cours demeurent incompréhensibles, la majorité des élèves timides dans une classe ne se manifesteront pas ce qui engendrera un manque de connaissance et des difficultés. Afin de pallier cette incompréhension, c'est souvent chez lui ou seul que l'élève timide essayera de compenser une ou des difficultés rencontrées dans la classe.

Il peut aussi également exister une confusion entre « discrétion, intérêt pour l'enseignement et connaissance de l'élève ». Parfois, des professeurs poseront des questions

⁴ Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. 1. Faire partager les valeurs de la République. Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015.

⁵ Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. 3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage. Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015.

plus faciles à des élèves timides en pensant que si ces derniers ne participent pas, c'est parce qu'ils ne connaissent pas la réponse. Rappelons que la timidité a un impact sur les démarches participatives de l'élève. Interroger oralement permet au professeur de veiller à la compréhension de l'élève.

L'effet classe

Il faut comprendre que la performance et le comportement des élèves sont dus à ce qui se passe dans la classe : l'influence du maître, l'ensemble des élèves et le climat instauré influencent les performances et l'attitude des élèves. Tout enseignant compare les classes chaque année. La classe n'est pas un lieu neutre et sa taille peut avoir une conséquence sur les performances, les émotions et les attitudes des élèves. Plus la classe est hétérogène, plus il y a des différences socio-culturelles et d'ordre comportementales.

De plus, le nombre d'élèves dans une classe est une donnée fondamentale pour comprendre le comportement d'un élève. Plus la classe est nombreuse, plus un élève timide rencontrera des difficultés à participer et s'ouvrir aux autres. A l'inverse, quand la classe comprend un petit nombre d'élèves, il sera plus facile de prendre la parole et de participer.

Un autre problème peut également subvenir quant à la timidité d'un élève, c'est la présence de fortes personnalités et d'élèves perturbateurs. Il faut comprendre que ce n'est pas forcément le nombre d'élèves qui empêchera la participation et l'épanouissement d'un élève timide mais des élèves ciblés ayant pour caractéristiques un comportement perturbateur et moqueur.

Parmi les caractéristiques représentatives de l'effet classe, la taille et la disposition de la salle de classe sont deux paramètres à prendre en compte. Nous pouvons en effet analyser que lorsque la salle, l'espace d'accueil est trop petit par rapport à un effectif important d'élèves, l'atmosphère peut être oppressante et générer un effet de claustrophobie. Quant à la disposition de la classe et le placement des élèves, afin d'éviter les regards et de se faire interroger oralement, nous pouvons relever deux types de stratégies d'évitement chez l'apprenant : si le choix lui est permis, l'élève se placera au fond de la classe car placé à cet endroit, il sera plus loin quant au champ visuel de l'enseignant. En revanche, l'apprenant timide pourra aussi se placer devant pour éviter que les élèves ne se tournent vers lui quand ce dernier participera.

Il faut toutefois apporter une nuance quant à la disposition spatiale : en classe de langue la salle est souvent disposée en U donc chaque élève se retrouve en face d'un autre. Cette

disposition est plus intimidante, l'élève est vu de tous, il ne peut difficilement trouver des stratégies d'évitement. Pour ne pas se faire interroger et ne pas participer, nous pouvons remarquer tout de même quelques stratégies adoptées par un élève timide : il va faire semblant de chercher un objet dans son sac en se penchant pour que le professeur ne le voit pas, il va baisser la tête et esquiver le regard de l'enseignant, il va se moucher, etc.

8. La motivation de l'élève

Concernant la motivation d'un élève timide, Roland Viau nous parle de dynamique motivationnelle. Pour comprendre cette approche, Viau propose quatre facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Il faut donc prendre en considération les facteurs suivants :

- Le facteur relatif à la vie personnelle de l'élève c'est-à-dire son environnement au sein de sa famille, des relations avec ses amis, ses envies, ses intérêts et ses passions.
- Le facteur relatif à la société : on parle ici de valeurs, de lois et de la culture.
- Le facteur relatif à la classe. Ce facteur est lié au rôle et à la pédagogie de l'enseignant, aux évaluations, aux récompenses, aux sanctions et punitions, aux diverses et variées activités pédagogiques proposées en classe, au climat et aux règles instaurés dans la salle de classe, à la disposition de la salle de classe, etc.
- Le facteur relatif à l'école donc aux règles institutionnelles, aux règlements, aux horaires, au respect de tous, etc.

Viau explique également que la motivation serait également liée aux objectifs personnels de l'élève. Que l'on parle d'objectifs liés aux apprentissages ou que l'on parle d'objectifs émotionnels et comportementaux, Viau parle de performances. En effet, il faut que les élèves se fixent des objectifs à atteindre. Par exemple, si l'on prend le cas d'un élève timide, il pourrait essayer de participer pour lire un texte ou une fraction d'un document. Il ne faut ni brusquer l'élève, ni le perturber afin que ce dernier ne perde pas sa motivation. Si l'élève atteint un objectif, alors il faudra essayer d'en atteindre un deuxième, puis un troisième, etc. Performances et motivations sont donc intrinsèquement liées.

Le rôle de l'enseignant est également primordial, car ce dernier doit également encourager l'élève ayant des objectifs concernant son apprentissage ou/et son développement personnel. En effet, si l'on s'appuie sur le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau

ainsi que sur des théories béhavioristes, il faut que l'enseignant conditionne ces élèves et adopte un système de renforçateurs positifs (encouragement, récompenses, bilan positif avec les parents), le but est d'élever l'élève et de l'encourager afin que celui-ci poursuive ses efforts. Toutefois, un autre paramètre est suggéré quant à la dynamique motivationnelle de l'élève : c'est le degré de responsabilité. En effet, les facteurs externes liés à l'élève ainsi que le rôle du professeur dans la classe ne sont pas les seuls moteurs de la motivation d'un élève, il faut que ce dernier se responsabilise et trouve des stratégies personnelles afin de pallier une difficulté.

Concernant la motivation de l'élève, il est important de mentionner un phénomène que l'on appelle prophétie autoréalisatrice en sociologie ou effet pygmalion. Ce phénomène est a été mis en évidence par deux psychologues américains nommés Rosenthal et Jacobson. L'effet pygmalion est fondé sur le degré de croyance de réussite exercé par les autres sur l'individu. Par exemple, le fait qu'un parent ou un professeur croit en la réussite d'un élève peut provoquer une amélioration de la performance, de la réussite et du développement personnel de ce dernier. Pour cela, il faut que l'entourage de l'élève crée des attentes positives d'ordre comportementaux ou d'ordre de la réussite. C'est par le biais de ces attentes positives que l'élève va être motivé et qu'il va accroître une performance intrapersonnelle ou/et professionnelle. Par exemple, des attentes positives envers un élève timide peuvent l'aider à prendre la parole devant d'autres élèves, à lever la main ou à avoir confiance en soi. En classe par exemple, à chaque fois que des élèves timides ou/et ayant des difficultés scolaires participaient, je soulignais et valorisais leurs interventions. J'essayais de les encourager en les complimentant par des mots tels que *buena idea* ou *estupendo* ! puis lorsque cela était possible, j'utilisais leurs exemples au tableau pour leur montrer que toutes les réponses sont importantes en classe.

Néanmoins, la motivation ne suffit pas, la notion de temps est également à prendre en considération. Certains élèves ont simplement besoin de temps. On remarque un taux de participation plus élevé à la fin de l'année scolaire pendant le troisième trimestre car l'élève se sent plus à l'aise, il connaît ses camarades. Même si participer à la fin de l'année peut être tardif, il faut comprendre que l'élève timide a besoin de plus temps que les autres pour se sentir à l'aise dans un climat de confiance, il lui faut le temps d'analyser et de se repérer. Une fois que l'élève a analysé et observé tout ce qui se passe dans la classe, il a moins peur de commettre une erreur à l'oral, il se rend compte que ses autres camarades l'ont observé toute l'année. Le temps est signe d'adaptation, de créations de liens, de repères, d'observations et d'analyses.

9. Le manque d'intérêt chez l'élève :

Afin de marquer une nuance quant à la motivation, il faut mentionner le manque d'intérêt et d'investissement de la part de l'élève dans un ou des enseignements proposés à l'école.

A l'échelle de l'élève, le manque d'intérêt peut être généré car l'école ne correspond pas aux attentes de l'élève. Même si l'école est obligatoire, il appartient à chacun d'apprendre ou non. Ce type d'élève attend souvent avec impatience d'arriver au lycée afin de pouvoir choisir un parcours davantage professionnel et manuel : ce dernier veut éviter toute surcharge cognitive liée à certains enseignements. Il faut également que l'école comprenne que tous les enseignements proposés n'intéressent pas l'élève.

On peut aussi mentionner le manque de faculté personnelle, de difficultés liées à des problèmes de concentration, de dyslexie, de trouble de l'attention. De plus, certains élèves ont un potentiel moins élevé quant à l'intelligence et la réflexion. Il faut également analyser les goûts personnels de l'élève, ce dernier peut davantage montrer un intérêt en science et non en littérature. Les différents goûts pour certaine matière résultent des diverses intelligences. L'élève choisira majoritairement de travailler les matières dites abordables pour lui : lorsque ce dernier comprend la logique liée à un enseignement, il va davantage y trouver un intérêt et être plus actif. Enfin, son manque d'intérêt pour une matière ou pour l'école peut s'expliquer par le professeur ou l'établissement. Il est vrai que l'on peut parfois observer des rapports de force entre un élève et un professeur. Si l'élève n'apprécie pas son enseignant ou s'il trouve que ce dernier fait preuve d'injustice dans sa classe, il peut refuser de travailler, d'étudier. Quant au choix de l'établissement, il se peut que l'élève soit séparé de ses amis. Il faut rappeler que les amis sont importants à l'école car ce sont des repères et ils permettent d'éviter le sentiment de solitude. Être seul engage parfois une baisse de motivation et l'école devient secondaire. Les préoccupations personnelles d'un élève seront toujours primaires, l'école sera placée en second plan.

Enfin, il ne faut pas oublier que l'élève peut également être paresseux, il peut ne simplement pas avoir envie d'étudier, de réaliser un exercice. Il veut seulement travailler quand il le décide. C'est le cas d'un élève présent en classe de 4^{ème} qui ne voulait pas travailler car il n'aimait pas étudier les langues. J'ai donc essayé de trouver des stratégies participatives, j'ai proposé des travaux de groupe mais ce dernier passait son temps à perturber les autres camarades de la classe, il se balançait sur sa chaise, il faisait des pyramides de stylos ou se reposait sur sa table de travail.

A l'échelle familiale, il se peut également que le désintérêt de l'élève soit le résultat d'un regard négatif et dévalorisant des parents sur l'école. Certains parents ont vécu des expériences difficiles, parfois traumatisantes à l'école et de ce fait, ils en donnent une image et une conception négative à leur enfant. Ils généralisent des situations qui leurs sont propres, qui appartiennent à leur vécu lorsque ces derniers étaient étudiants. Par ce désintérêt pour l'école, les parents n'ont pas toujours connaissance des nouveautés quant au milieu éducatif et scolaire : ils se basent toujours sur des expériences traumatisantes, sur d'anciens stéréotypes comme le maître qui frappait les doigts de l'élève avec sa règle pour le punir.

L'avis et le désintérêt des parents vont entraîner des contractations, des oppositions et des malentendus avec l'école et le personnel éducatif. Afin de mieux comprendre ces rapports de force, il est important de mettre en évidence les travaux de deux chercheurs : Monsieur et Madame Rogovas-Chauveau, qui dans les années 2000 se sont intéressés aux malentendus entre l'école et la famille. Ces oppositions marquées entre les parents et les professeurs ont été déclinées en trois types de relation :

La première relation a été nommée de la manière suivante : « les malentendus pédagogiques ». Ce type de relation fait référence à une rupture de la communication entre les parents et les enseignants mais cette rupture se fait sans qu'il y ait de tension apparente. Les uns et les autres sont dans une situation d'incompréhension constante, inconsciente. Cette situation d'incompréhension est le fruit d'une méconnaissance réciproque. Du côté des parents, on observe un manque de connaissances institutionnelles et du côté des enseignants, on observe un manque de connaissances sociologiques qui se traduit par une mauvaise interprétation de certaines attitudes et certains discours des parents.

Le deuxième type de relation est le couple « dévalorisation/auto-valorisation ». En effet, les parents sont souvent dans une situation d'injonction paradoxale ce qui se traduit par deux contraintes incompatibles puisque l'on demande aux parents de participer à la scolarité de leurs enfants et en même temps on leur fait comprendre que quand ils aident leurs enfants ils s'y prennent mal.

Le troisième type de relation est « les pseudos-ententes » : il existe bien des contacts entre les parents et les enseignants mais ces contacts sont superficiels, ils ne portent pas sur la transmission et la construction des savoirs. Dans ce type de relation, on parle d'une forme de déni car l'enseignant et les parents n'osent pas aborder certains sujets pour éviter de blesser ou de créer un conflit.

A l'échelle institutionnelle, le rapport à la vie commune et à l'autorité peut être une source de désintérêt chez l'élève. Il est vrai que d'un point de vue comportemental, certains élèves passent davantage de temps à créer des situations de conflits plutôt que de s'atteler aux apprentissages proposés à l'école. L'élève peut refuser de travailler, d'apprendre car il s'est forgé une mauvaise opinion de l'école créant alors des rapports constants de force avec le personnel éducatif. L'élève confond, ne distingue parfois pas les droits et les devoirs auxquels il est soumis à l'école avec ceux de son environnement familial. Il est donc nécessaire que l'élève comprenne les règles et le règlement instaurés à l'école pour ne pas altérer ses apprentissages. Rappelons de ce fait que, l'école est un lieu intermédiaire qui s'intercale entre la maison (la famille) et le monde (politique et économique), elle organise le passage entre les deux. L'école est lieu bipolaire où l'élève est soumis à des droits mais également à des devoirs. Par conséquent, les attitudes et les comportements de l'élève peuvent être liés à un désintérêt scolaire.

II. Approches de la notion de travail de groupe :

Après avoir analysé une gamme de caractéristiques liées à la timidité chez l'apprenant, nous allons dans cette deuxième partie, tenter de définir ce qu'est le travail de groupe. Nous parlerons de l'évolution du travail de groupe depuis ces dernières années et nous décrirons les composantes qui se rattachent à ce dernier : étapes, fonctionnement, posture de l'enseignant, etc.

1. Origine et définition du travail de groupe

Le terme de « groupe » apparaît en Italie au XVII^e siècle et plus précisément en 1668 sous la définition suivante : « réunion de plusieurs figures formant un ensemble » (CNRTL : Centre de Ressources Textuelles et Lexicales). Ce mot fut inventé de manière à définir une association, un regroupement d'individus, en nombre très limité ayant un but commun.

Les définitions des concepts liés au travail de groupe sont nombreuses. En revanche, pour comprendre l'origine de la notion de groupe, il est avant tout essentiel de se centrer sur le domaine de la psychologie. Parmi un grand panorama de psychologues, il est important de faire mention de Didier Anzieu et de Jean Yves Martin quant à la définition de la notion de groupe. Dans l'ouvrage *La dynamique des groupes restreints* (1968), ces deux psychologues font naître alors l'existence de cinq composantes : la foule, la bande, le groupement, le groupe primaire et le groupe secondaire. Afin d'en extraire leur sens, il faut avant tout définir ces cinq concepts liés à la notion de groupe :

La foule : elle se caractérise par un grand regroupement d'individus localisé à un même endroit. Toutes les personnes présentes et réunies dans une foule n'ont pas le même but mais partagent tous des émotions et des sentiments forts. Lors d'un concert, de cérémonies, d'une représentation, c'est l'effet de foule qui va accroître les émotions. Quand un individu entend des cris, des applaudissements au sein de la foule, il a tendance à les reproduire. Si la situation est signe de bonheur et de divertissement, chaque individu de la foule le ressentira à un moment donné. De même que si la situation est source de tristesse lors d'une cérémonie, chaque être humain présent sera submergé de sentiments et d'émotions nostalgiques.

La bande : ce concept renvoie à un groupe d'individu restreint, limité et souvent privé. Les personnes qui font partie d'une bande se retrouvent volontairement dans un endroit décidé par l'ensemble de ce petit groupe. Une bande ne cherche pas à s'adapter aux autres, ils se réunissent dans des buts précis et personnels.

Le groupement : cette notion est représentée par une variation irrégulière du nombre de personnes au sein du groupe. Le groupement peut être composé de petits groupes comme de groupes plus grands. Quant aux objectifs des personnes présentes dans ce groupement, ils déterminent des actions précises et décident d'endroits précis où se retrouver.

Le groupe primaire ou groupe restreint : ce concept est le plus important car par sa définition, il se rapproche le plus de la dimension scolaire et éducative. En effet, le nombre d'individus qui compose ce groupe primaire est très restreint et il peut osciller de deux à quatre personnes. On considère donc que par cette notion de groupe restreint, deux personnes peuvent déjà former un groupe. L'objectif de ce type de groupe est de faciliter et favoriser les échanges communicatifs entre les différents membres de ce dernier : tous doivent atteindre un but commun autour d'une tâche, d'une problématique, d'une mission, d'un travail. Enfin, la dimension affective et amicale est essentielle dans ce groupe primaire, car plus l'entente est bonne et plus les individus qui composent ce groupe sont performants et productifs.

Le groupe secondaire : à l'inverse du groupe primaire, ce dernier est formé par un plus grand nombre d'individus dans lequel les relations entre les différents membres sont indirectes. Il est vrai qu'au sein de grands groupes, la communication est plus restreinte et moins intense. Il est même parfois possible que dans un grand groupe, des groupuscules se forment : par exemple, si un groupe est composé de six personnes, on peut parfois constater une division au sein même du groupe avec la formation de deux groupes de trois individus. Quant aux objectifs,

ils sont les mêmes que ceux du groupe primaire. En revanche, quand le groupe est grand, les exigences autour de ce dernier sont davantage pointilleuses et sévères.

Pour comprendre le phénomène de groupe, la notion de foule doit être également explicitée. En psychologie, il est important de citer Gustave Lebon pour comprendre la notion de groupe. Ce psychologue a porté un regard sur un sens beaucoup plus large que la notion de groupe, en d'autres termes, celle du phénomène de foule. C'est en 1895 que Lebon va publier son ouvrage intitulé *La psychologie des foules* dans lequel il exposera et définira l'existence de types de foule sous la forme de contagion mentale ou de submersion. Pour ce psychologue, la foule aurait un effet hypnotique et captivant sur un individu. La foule aurait l'avantage d'accroître, de décupler les sens et les émotions de l'individu, elle agirait sur la personnalité de chacun. L'être présent dans la foule se sentirait alors plus confiant, plus fort alors que seul, l'individu se sentirait beaucoup plus vulnérable. Il exprime également que l'ensemble des idées de chaque individu dans un groupe va permettre de fusionner et créer un flux de pensées collectives.

2. Emergence du travail de groupe :

L'Education Nouvelle

Le travail de groupe est une pédagogie qui fait partie de l'éducation nouvelle, il s'oppose aux méthodes de pédagogies traditionnelles et individuelles axées sur le lien *enseignant/élève*.

Afin de comprendre l'essence même de la pédagogie de groupe, il est nécessaire de définir l'Education Nouvelle. A la suite de nombreuses revendications et à une nouvelle prise de conscience concernant l'éducation, un mouvement pédagogique est apparu au début des années 1920 : l'Education Nouvelle. Ce terme d'Education Nouvelle répond aux souhaits de créations de nouvelles réformes et d'aménagements dans l'Education. En effet, les adhérents de cette nouvelle pédagogie prônaient l'école comme un lieu qui devait avant tout se centrer sur l'enfant, les besoins et intérêts de celui-ci ainsi que de nouvelles méthodes coopératives et communicatives qui permettraient à l'élève d'apprendre à travers ses propres expériences.

Cette Education Nouvelle doit donc faire face à de nombreux changements et réaménagements à l'échelle des programmes et des institutions, des pédagogies et des méthodes moins traditionnelles, et du rôle du professeur (maître). Quant aux idées défendues liées aux rôles des élèves, l'éducation a été repensée afin qu'il y ait une diminution des disparités entre les garçons et les filles, chacun des sexes doivent avoir un environnement commun.

Cette pédagogie nouvelle est donc intrinsèquement unie à la notion de groupe. Le travail de groupe est vecteur de liens entre les élèves afin que chacun puisse développer des compétences et des connaissances par le biais d'interactions. Le travail de groupe correspond donc à un travail collaboratif entre plusieurs élèves autour d'une ou plusieurs tâches. Les travaux de groupes contribuent aux apprentissages orientés vers l'acquisition ou la consolidation de connaissances, cela permet aux élèves de développer des compétences interactionnelles et de travailler vers un ou des objectifs communs.

Les travaux de groupe sont planifiés et organisés par le professeur. Celui-ci donne la ou les consignes autour de laquelle les élèves devront travailler. Le professeur doit donner un cadre de travail clair et précis afin que les élèves puissent ensuite élaborer et concevoir de manière autonome leur travail. Les travaux de groupe permettent aux élèves de travailler comme ils le souhaitent avec des libertés, ils gèrent eux-mêmes leur temps. Lorsque les élèves travaillent, le professeur n'est pas acteur mais observateur. Toutefois, il peut conseiller, évaluer, analyser certaines situations, regarder si les tous apprenants participent, s'il n'y a pas d'incompréhension ou de mésententes dans le groupe, s'il n'y a pas de mauvais comportement entre les élèves.

Contexte et développement du travail de groupe

D'un point de vue historique, il est important de rappeler l'origine de la pédagogie de groupe. La pédagogie de groupe est apparue après la première guerre mondiale, une coopération scolaire a émergé afin de répondre aux besoins d'une société en reconstruction. Le terme de coopération scolaire a été repris par Célestin Freinet pour créer ce que l'on appelle des réunions de coopératives éducatives et scolaires. Ces réunions avaient pour but de rassembler des élèves en groupe afin que ceux-ci exposent librement leurs besoins et leurs pensées. Pour Célestin Freinet, c'est l'ensemble des élèves présents dans ces réunions de coopératives scolaires qui améliore la qualité de vie et l'environnement au sein d'une classe. Ces réunions permettaient une bonne cohésion dans une classe et favorisaient le « bien vivre ensemble ». C'est donc en groupe et non individuellement que l'on pouvait pallier les besoins de chacun.

De plus, d'autres chercheurs et psychologues tels que Adolphe Ferrière (1879-1960) et Henri Wallon (1879-1962) se sont intéressés à la notion du travail de groupe. Pour eux, l'individualité et la compétition entre les élèves devaient disparaître pour laisser place à un enseignement collectif. La pédagogie de groupe est née des théories socioconstructivistes de Lev Vygostki qui affirmait que l'intelligence, les connaissances et les compétences se

construisaient et se développaient par le biais de relations interpersonnelles donc entre les élèves. L'échange et la communication permettaient d'accroître l'apprentissage.

En outre, en France, le pédagogue Roger Cousinet (1881-1973) a prôné ce qu'il appelait « les méthodes de travail libre par groupes » à l'école. Cette méthode avait pour but de renforcer et de développer les connaissances par le biais d'activités sociales. De plus, pour Roger Cousinet, le travail de groupe permettait d'observer le comportement d'un élève au sein d'un groupe. Selon Cousinet, le travail de groupe est aussi : « [...] un lieu où l'on parle, un lieu où chacun confronte sa façon de voir à celle d'autrui, où l'autre le contraint par ses interpellations, voire par sa seule présence, à passer à un degré supérieur d'explication, de compréhension, donc d'abstraction » (Cousinet, 1950, cité par Meirieu, 1991 : p46).

Quant à Philippe Meirieu, pédagogue français et figure emblématique de la pédagogie de groupe, il s'est interrogé non pas sur la dimension et les finalités sociales des groupes mais davantage sur le plan cognitif. Selon Philippe Meirieu, il n'existerait pas « de forme unique de travail de groupe ». Ce dernier souligne l'importance de l'organisation et de la gestion pédagogique du travail de groupe dans le but de garantir le développement et la progression personnelle de chaque élève. Pour cela, il préconise bien évidemment une préparation minutieuse et organisée pour atteindre l'objectif d'une progression individuelle de l'élève au sein d'un même groupe. Dans un ouvrage de Jacques Notanson, de Dominique Notanson et d'Isabelle Andriot, intitulé *oser le travail de groupe* publié (2008), Philippe Meirieu écrit une préface dans laquelle il expose sa vision du travail de groupe. En effet, Meirieu préconise le travail de groupe pour des élèves du secondaire (collège et lycée) car il serait vecteur d'expériences personnelles, individuelles mais également collectives.

En ce qui concerne les spécificités associées à la notion de groupe que l'on peut trouver parmi de nombreux spécialistes et professionnels, il est essentiel de mentionner Sylvain Connac. Ce pédagogue, expose, lors d'une conférence à Caen en 2018, ce qu'il appelle les dispositifs coopératifs ayant pour objectif la construction du collectif. Pour Sylvain Connac, ces dispositifs sont des assemblées démocratiques mises en place afin que les élèves soient associés à une logique de citoyenneté à la construction et l'entretien des règles de la classe. Il fait également mention lors de cette conférence de jeux coopératifs autour du travail de groupe. Ces derniers n'ont pas d'enjeux didactiques précis mais servent à construire le climat d'une classe, le but n'est pas d'être le meilleur mais de s'associer à l'Autre. Il propose à des élèves des travaux coopératifs en excluant la notion de réussite individuelle : que le groupe gagne ou que le groupe perde, l'impact sera collectif et non individuel. Les jeux coopératifs sont également perçus par

l'Unesco comme *des dispositifs pédagogiques pertinents pour éduquer à la paix et à la non-violence*⁶. Ils permettent pour Sylvain Connac de : « Pallier des attitudes et des comportements dans un but de créer des liens entre tous les membres d'un groupe ».

Pour Connac, la coopération, c'est « un ensemble de situations où des élèves produisent ou apprennent à plusieurs, impliquant du partage de désirs et de la générosité réciproque. Ils œuvrent et agissent ensemble ».⁷ Enfin, quatre notions sont fondamentales dans la notion de groupe pour Sylvain Connac : l'entraîne, aide, tutorat et travail en équipe.

3. L'Education Nationale et le travail de groupe :

Programmes et textes ministériels rattachés à la notion de travail de groupe

Aujourd'hui, le travail de groupe est reconnu pour son efficacité et apparaît dans les textes officiels de l'Education Nationale. En effet, d'après le décret du 31 mars 2015 présent dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration⁸. »

De plus, pour les classes de langue, les travaux de groupe peuvent être abordés par une perspective actionnelle afin de rendre plus actif l'élève dans son apprentissage. Il est important de rappeler que les idées liées à la perspective actionnelle sont préconisées par le CECRL (le cadre européen commun de référence pour les langues). En effet, la perspective actionnelle doit répondre aux besoins et aux intérêts de l'élève, l'apprenant doit être impliqué et actif dans ses apprentissages afin de lui permettre d'agir socialement dans la vie active. De plus, selon, les extraits des objectifs généraux du programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège : « Le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe ainsi que le recours à des travaux [...] À l'écoute de chacun,

⁶ Cité par Michel Connac lors d'une conférence diffusée en direct le 15 avril 2018 (youtube).

⁷ Encourager la coopération entre élèves au sein d'un établissement. Sylvain Connac. 23 janvier – Espace Cadres – Canopé Atelier 14.

⁸ Décret numéro 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves⁹ ».

De plus, en corrélation avec les textes ministériels, les travaux de groupe sont au cœur de l'institution scolaire, ils se traduisent par des projets d'interdisciplinarité et des échanges culturels. L'interdisciplinarité est fondée sur un processus dans lequel deux ou plusieurs disciplines travaillent ensemble, croisent leurs compétences et interagissent autour d'une ou plusieurs notions. Par exemple, lors de travaux de groupe, nous avons étudié les civilisations précolombiennes et leurs coutumes dont le jeu de pelota (jeu d'origine aztèque). Autour de ce jeu, deux disciplines ont travaillé ensemble, l'espagnol et l'EPS. En effet, le professeur d'espagnol peut traiter de la partie culturelle et linguistique tandis que le professeur d'éducation physique et sportive peut davantage axer son travail sur la pratique et les règles de ce jeu.

Nous pouvons également mettre l'accent sur les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) qui, selon le site du Ministère de l'Education, permettent de : « Construire et d'approfondir des connaissances et compétences grâce à une réalisation concrète individuelle ou collective¹⁰ ». Les EPI peuvent commencer dès la classe de sixième, ils sont apparus à la rentrée de 2017 et ils permettent donc la collaboration et le travail collectif entre les élèves.

Enfin, les travaux de groupe pourraient être composés autour de projets culturels comme un voyage scolaire : des projets pourraient être mis en place dans des familles avec d'autres étudiants étrangers par exemple. Si le voyage scolaire s'effectue à Madrid, alors l'étudiant français travaillera en groupe avec un étudiant de Madrid. La tâche et les sujets proposés devront correspondre à des aspects liés aux deux pays tels que l'aspect historique, culturel, politique, géographique, langagier, social, économique. Ce travail de groupe pourrait favoriser : l'apprentissage des deux apprenants, la motivation, une pratique langagière et orale plus courante, une immersion totale pour l'un des deux étudiants, un échange, le partage, la communication, l'envie, etc. Des travaux de groupe entre divers pays hispanoaméricains sont également possibles autour d'une tâche à réaliser. En effet, pendant le stage pratique, les apprenants français devaient communiquer et coopérer avec des étudiants boliviens, ils

⁹ Programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3 et 4) extraite du Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015.

¹⁰ Enseignements au collège- Organisations des enseignements : modification arrêté du 16 juin 2017. J.O du 18 juin 2017.

travaillaient sur un sujet précis (création d'un guide touristique) en communiquant par l'utilisation de plateformes numériques.

Par conséquent, le travail de groupe est relativement présent au sein de l'institution scolaire et est exercé par tous les acteurs éducatifs et les apprenants. Le travail de groupe peut correspondre à des projets tels que les EPI, les voyages scolaires mais également à des réunions pédagogiques entre professeurs et le personnel de l'établissement, à des sorties scolaires, etc. Soulignons qu'à l'échelle institutionnelle, le travail de groupe et plus généralement le terme de collaboration est au cœur des compétences communes à tous les professeurs et les personnels d'éducation. En effet, selon le bulletin officiel n°13 du 26 mars 2015, tout le personnel éducatif doit : « coopérer au sein d'une équipe, contribuer à l'action de la communauté éducative, coopérer avec les parents d'élèves et coopérer avec les partenaires de l'école ».

La notion de tâche

Lorsque nous parlons de travaux de groupe, il ne faut pas oublier de mentionner ce qu'est une tâche. Rappelons alors le sens de la notion de tâche au sein d'un travail de groupe et des apprentissages. Le cadre européen commun de référence pour les langues propose la définition suivante : « La tâche est à relier à la théorie de l'approche actionnelle du cadre au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions ». La notion de tâche renvoie davantage à l'usage de la langue qui ne pas être dissocié « des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social ».

La tâche prend son sens par un ensemble de compétences langagières et d'apprentissages chez l'apprenant. Dans le cas d'un travail de groupe, la tâche n'engendrera pas qu'un seul apprentissage. En effet, les élèves apprendront à travailler, à collaborer en groupe (objectifs pragmatiques), à utiliser la langue, à comprendre les stratégies d'apprentissages de ses pairs. Il est également important de mentionner la définition de la notion de tâche issue du le CERCL : « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé¹¹ ».

Enfin, Élisabeth Nonnon va distinguer deux types de tâches, celle de premier niveau et celle de second niveau. Elle va premièrement définir la tâche comme une notion qui définit :

¹¹ Margaret Bento, « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique*, 7-1 | 2013, 87-100.

« [...] explicitement la consigne, l'explicitation n'étant d'ailleurs jamais complète, puisque cette définition s'ancre dans les routines de classe et la culture commune accumulée sur les attentes, les procédures, les acquis à mobiliser ». Par le biais de cette tâche, elle donne : « [...] un but que les élèves pourront se représenter suffisamment pour se mettre au travail en faisant appel à ce qu'ils connaissent déjà ; mais si elle constituait réellement la tâche à accomplir, il n'y aurait pas réellement d'apprentissage¹² ».

De plus, elle va ensuite définir la tâche de second niveau par : « Un nouveau pas à franchir, l'objectif-obstacle, les nouvelles opérations à mettre en œuvre. Ce qui ne peut être dit a priori par l'enseignant, c'est justement l'objet de l'apprentissage que de le construire. [...] La tâche de second niveau peut être consciente de la part de l'enseignant ou rester implicite pour lui, être prévue d'avance au moment où il construit sa tâche ou émerger de façon improvisée, quand il interprète ce qui se passe dans l'échange avec les élèves et qu'il exploite sur le moment l'événement pour changer de niveau dans l'activité en cours ». (Elisabeth Nonnon : revue Repères n°17 :1998).

Enfin Marie Alice Médioni résume la notion de tâche : « [...] par une activité contextualisée, un acte social en soi ». De plus : « Une tâche est une activité qui présente un problème à résoudre, un manque qui crée le besoin et oblige à agir. Une tâche est une activité interactive qui met en relation des interlocuteurs ayant des choses à se dire et des actions à produire ensemble, c'est une activité qui présente un enjeu, la tâche doit être une activité finalisée et sa complexité oblige à elle doit mobiliser des savoirs différents, à s'organiser¹³ ».

4. Les différents types de travaux de groupe :

Parmi l'existence et la diversification de nombreux types de travaux de groupe, nous pouvons nous appuyer sur les recherches d'Astolfi réalisées en 1988. Ce spécialiste, professeur en sciences de l'éducation a exposé les types de travaux de groupe suivants :

Les groupes de besoin : Les groupes de besoin permettent premièrement une consolidation des compétences préalablement étudiées ou vues dans l'année scolaire. De plus, ces groupes donnent la possibilité aux élèves qui rencontrent des difficultés de pouvoir revoir des points importants et non acquis vus dans l'année. Les besoins de l'élève peuvent être les

¹² Elisabeth Nonnon. Définition extraite de la revue Repères n°17 (1998).

¹³ L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES : UN AGIR ENSEMBLE QUI S'AFFIRME. Secteur langues du GFEN. Marie Alice Medioni. Page 9.

suivants : le besoin d'approfondir une notion (thématique centrale, grammaire), le besoin de maîtriser une méthodologie (composition, utilisation du dictionnaire, schéma), le besoin d'apprendre notion non comprise pendant un cours, le besoin de se socialiser et de s'intégrer à un groupe.

Les groupes de projet commun avec partage des tâches : Ce type de groupe se traduit par la création d'une situation d'apprentissage coopérative sur une notion ou une thématique particulière vue en classe. Ces groupes servent également à décontextualiser une notion ou un sujet étudié afin que les élèves puissent donner du sens à leur apprentissage. Pour les groupes de projet commun, les élèves constituent eux-mêmes les groupes par affinité.

Les groupes de découverte : Le professeur crée une situation dans laquelle des groupes devront proposer des solutions. Dans la plupart des cas, les groupes devront cibler un des aspects de la recherche. A la fin de leur recherche, les groupes font une mise en commun afin de favoriser une synthèse collective concise et claire pour toute la classe.

Les groupes de confrontation : ce type de groupe est vecteur d'une logique de conflit socio-cognitif. En effet, le but est de provoquer ce qu'on appelle un conflit intellectuel : les élèves confrontent leurs idées et leurs points de vue afin de susciter une réflexion plus complexe. Toutefois, la confrontation d'idées entre les élèves ne doit pas créer des oppositions et des disputes en sein du groupe.

Les groupes d'inter-évaluation : ces groupes permettent aux élèves de s'évaluer entre eux. Chaque groupe peut critiquer et évaluer de manière constructive le travail d'un autre groupe.

Parmi de nombreux types de travaux de groupe développés par des chercheurs et professeurs, on peut également citer les suivants :

Le groupe de stade informel : Dans ce groupe, les membres restent et travaillent ensemble autour de la même tâche à réaliser. Cette tâche est souvent centrée sur des activités courtes à réaliser en une heure. Ce type de groupe a pour but de réunir les élèves et de les faire réfléchir sur une question particulière.

Le groupe de projet : Les membres du groupe travaillent ensemble sur un projet pendant toute une période. Les membres d'un même groupe restent unis afin de réaliser le projet. Ce type de groupe a pour objectif de faire participer chacun des membres du groupe.

Chacun d'entre eux à une tâche personnelle, sans l'un des membres, le projet final ne pourra être réalisé ou terminé.

Les groupes combinés : les groupes sont formés et constitués de manière progressive, successive et cumulative vers une seule tâche. C'est l'exemple des *word coffee*, une fois les groupes composés, un des membres au sein d'un même groupe change de groupe. En d'autres termes, un groupe initialement composé de six personnes sera ensuite constitué de huit personnes, puis dix, etc. Ce type de groupe a pour but de privilégier la discussion entre chaque membre du groupe. Les élèves devront débattre et trouver un consensus sur une tâche ou sujet donné.

Les groupes reconstitués : Chaque élève est placé dans un groupe mais il peut également travailler avec d'autres élèves d'autres groupes. Ces groupes sont aussi appelés groupes de recherches ou d'explorations, les élèves vont chercher des informations dans d'autres groupes.

Les groupes porte-parole : Chaque groupe étudie un sujet différent puis un élève de chaque groupe aura le rôle de rapporteur, d'ambassadeur ou de porte-parole. Ensuite, tous les rapporteurs de chaque groupe devront se réunir et faire un bilan ou un compte rendu devant l'ensemble des élèves de la classe.

Le groupe tutorat/ tutoré : Chaque groupe, composé de deux à quatre élèves travaillent sur une thématique, un sujet précis ou un point du cours non compris. Le groupe doit être composé d'un ou de deux très bons élèves (tuteurs) avec deux autres élèves qui ont des difficultés (tutorés). La mise en place d'un système de tutorat au sein d'un groupe permet aux élèves ayant d'excellents résultats d'aider les élèves qui ont des difficultés. Les groupes se forment lorsque les mêmes élèves rencontrent les mêmes difficultés liées à un apprentissage. Le tuteur va apporter, créer des situations d'apprentissages pendant que le tutoré sera sollicité cognitivement. Ainsi, ce type de travail de groupe permet de créer une situation d'échange et de communication autour d'apprentissages. Cela permet aux élèves de s'entraider, de prendre conscience de l'erreur, du niveau et de la différence de l'autre, d'être autonome car le professeur n'intervient pas. De plus, ce principe responsabilise les élèves. Le système de tutorat favorise l'expression de soi, les élèves timides ont moins peur de faire des erreurs, les élèves sont moins angoissés car ils créent leur propre espace de travail et de communication. De plus, les élèves partagent un langage qui est plutôt commun ce qui favorise l'échange et la création de liens, ils possèdent entre eux une certaine proximité émotionnelle car ils ont le même âge, ils sont tous

des adultes en devenir, ils se construisent, comprennent des difficultés et des obstacles liés à leur âge et leurs expériences.

Enfin, nous pouvons citer Phillippe Meirieu qui, propose également quelques types de groupe dont les deux suivants :

Le groupe de reformulation : Ce travail de groupe consiste à formuler une réponse liée à une question posée au tableau par le professeur. Cette question à un rapport avec les points de connaissances développés pendant l'heure de cours. Avant de répondre individuellement à l'écrit à cette question, les élèves doivent par deux essayer de comprendre et de répondre à la question autour d'une discussion. Puis une fois la question comprise ou partiellement comprise, chaque élève doit rédiger individuellement sa réponse.

Le groupe de synthèse : ce travail de groupe a pour but de créer une synthèse collective autour de notions, de concepts, de points fondamentaux et complexes, de connaissances liées à une séquence. En effet, vers la fin de chaque séquence, il est demandé aux élèves de choisir une notion, un concept, un point du cours étudié qu'ils devront illustrer en s'appuyant sur des documents (textes, images, illustrations). Chaque élève devra à tour de rôle présenter son travail devant la classe. A la fin de cet exercice, le travail de chacun permettra de revoir, consolider, apprendre, acquérir des connaissances non acquises ou partiellement acquises. Ce travail offre une vue d'ensemble des points importants étudiés en classe pendant la séquence.

5. Les méthodes d'apprentissage en groupe :

Au sein de multiples méthodes d'apprentissage en groupe, nous nous intéresserons aux suivantes :

Le travail en îlots : les élèves sont disposés par petits groupes dans la classe. Ce travail nécessite un temps de préparation puisqu'il faut disposer la salle en faisant de petits îlots représentés par un agroupement de tables.

Le travail d'îlots bonifiés : ce type d'îlots a été initié par Marie Rivoire. Les élèves choisissent leur groupe par affinités, ils se placent en îlot puis ils devront en équipe, collaborer et travailler sur un ou plusieurs sujets. Ce type d'îlot a pour but de faire gagner des points bonus aux élèves. Le travail est organisé autour d'un jeu qui permettra aux apprenants de gagner des points supplémentaires sur leur note finale. Ce système de récompenses pousse les élèves à travailler plus rapidement, plus efficacement, tous ensemble vers un objectif commun.

Les îlots ludifiés : ce type de groupe a été inspiré du jeu du cluedo. Ces îlots s'organisent de la même façon que le jeu du cluedo : il faut premièrement créer un scénario avec une histoire construite et élaborée par le professeur. Chaque membre de chaque îlot se voit attribuer un rôle. Dans un groupe, un élève peut être l'ambassadeur (celui qui est porte-parole), le scribe (celui qui est en charge de la production écrite finale du groupe), un espion (celui qui ira explorer et chercher des informations au sein d'autres groupes), un gardien du temps (celui qui surveille le temps et qui fait en sorte que le travail soit terminé à temps), un chercheur ou un journaliste (celui qui va chercher par exemple des informations dans des livres ou sur internet), un chef (celui-ci peut organiser et construire la manière dont le groupe va travailler). D'autres rôles peuvent être attribués en fonction du scénario et de la tâche ou des tâches à réaliser. Ces îlots ont pour but de responsabiliser et rendre autonome les élèves autour d'une activité. Travailler autour du jeu et des rôles crée une dynamique motivationnelle plus importante dans la classe, cela favorise un meilleur climat de classe.

Le *Learning together Apprendre ensemble* : (Johnsons et Johnson, 1999) Les élèves sont répartis dans de petits groupes et travaillent à partir de fiches : une seule fiche est donnée par groupe. Ce travail de groupe s'organise de la manière suivante : une tâche est donnée au groupe mais son contenu n'a pas été étudié en classe, les apprenants ne connaissent pas le point de cours qu'ils vont travailler. C'est tous ensemble qu'ils vont essayer d'en extraire le sens. Par exemple, dans le cadre de ce stage pratique, j'ai proposé aux élèves un travail de recherches sur les fêtes hispaniques. Chaque groupe devait répondre à quatre questions : les deux premières demandaient aux élèves des notions préalablement vues dans les séances précédentes telles que l'utilisation du futur. Toutefois, les deux autres questions (3 et 4) nécessitaient d'autres connaissances, non étudiées en classe. C'est pourquoi, j'ai distribué à chaque groupe une fiche lexicalisée dont les savoirs ont été vulgarisés afin que tous puissent comprendre et extraire le sens de cette dernière. Cette fiche leur permettait d'intégrer des points grammaticaux tels que la structure *recomendar + infinitif et aconsejar + infinitif*.

Group investigation ou Recherche en groupe : (Shlomo Sharan et Yael Sharan, 1992) Des petits groupes sont planifiés afin que les apprenants travaillent ensemble sur une recherche précise, sur un sujet particulier : ils devront discuter, échanger, s'organiser collectivement pour qu'ils puissent mener à bien leur projet. Les élèves constituent eux-mêmes les groupes (par affinité) composés de deux à six individus. Le sujet à étudier par l'ensemble de la classe est subdivisé en plusieurs thématiques. Chaque groupe choisit un thème, un sujet et les membres qui composent ce dernier doivent se répartir les tâches et le travail afin de garantir une bonne

organisation. Enfin, le groupe rédige ensuite une synthèse, un bilan dans lequel il expose à toute la classe les différents résultats trouvés et étudiés pour le travail de recherche.

6. Les étapes à respecter dans la classe lors de travaux de groupe

Lorsque l'on parle de travaux de groupe en classe, il est important de prendre conscience de l'organisation que cela demande, il faut donc préparer en amont les travaux de groupes afin de rendre l'exercice bénéfique et appréciable pour les élèves.

Pour la première étape, il est nécessaire de bien préparer la ou les tâches que les élèves devront réaliser. Pour cela, il faut prendre en compte : l'intérêt de cet exercice et ce qu'il peut apporter aux élèves, la gestion du temps car certains travaux de groupe demandent davantage de temps donc une répartition sur plusieurs heures de cours, la difficulté de l'exercice à réaliser car il faut que les élèves puissent atteindre les objectifs attendus. Il faut également prendre en considération : la création d'une consigne claire et explicite pour tous les élèves, la composition des groupes (par affinités, niveau), le matériel nécessaire pour réaliser cette tâche, etc. D'un point de vue didactique, il faut aussi que l'exercice proposé soit cohérent avec les autres séances présentes dans la séquence. Par conséquent, il est important de se poser de nombreuses questions avant la réalisation et l'organisation des travaux de groupe en classe.

La deuxième étape concerne la disposition de la salle : si le temps le permet au professeur, il peut en amont, préparer, disposer la salle selon ce qui est attendu des travaux de groupe. Si le temps ne le permet pas, alors il faudra disposer et préparer la salle de classe lorsque les élèves seront présents, ce qui engendre une perte de temps considérable en début d'heure. En effet, la question du temps est essentielle lorsque l'on parle de travaux de groupe. Il faut préalablement estimer le temps nécessaire pour la réalisation des travaux de groupe en essayant de prendre en compte l'installation des élèves en classe, la formation des groupes, l'explicitation de la consigne et les éventuelles questions liées à des incompréhensions.

Une fois que la disposition de la salle correspond aux attentes de l'enseignement et aux besoins des élèves, il est fondamental de rappeler ou d'expliciter la consigne afin que tous les apprenants comprennent les tâches et missions à réaliser. Si le professeur n'a pas besoin du tableau pour les travaux de groupe, alors il peut laisser la consigne affichée pendant toute l'heure. Dans le cas contraire, il est alors indispensable de distribuer un photocopié rappelant les consignes communes et propres à chaque groupe.

Ensuite, pour aider les élèves lors de la réalisation des travaux de groupe, une aide peut leur être bénéfique : le professeur peut conseiller et aider les élèves en étant juste et impartial envers tous les groupes, il peut distribuer des dictionnaires ou des tablettes pour un apport lexical ou/ et grammatical, il peut également préparer préalablement une fiche lexicalisée si un point grammatical ou lexical doit être obligatoirement utilisé dans les travaux de groupe.

Pendant la réalisation des travaux de groupe, l'enseignant est chargé d'encadrer les tâches. Pour optimiser la communication entre les membres de chaque groupe, l'enseignant doit éviter d'intervenir inutilement sauf si les élèves rencontrent des difficultés liées à une mauvaise répartition du travail, à une mésentente entre les différents membres, à la consigne non comprise ou à une autre incompréhension.

Lorsque le travail est terminé, il est possible et envisageable selon la nature et la forme des travaux de groupe, de faire une correction commune. Diverses propositions sont acceptables quant à la correction ou la prise de connaissance de l'ensemble des thématiques abordées comme la création d'un Padlet qui permettra à tous les élèves d'accéder aux différents travaux de groupe. Il est aussi envisageable de proposer un travail individuel ou collectif pour la correction comme un questionnaire sur l'ensemble des travaux afin d'obliger les élèves à prendre connaissance de toutes les productions faites en classe. La correction peut également se faire par le biais d'autres méthodes : le nuage de mot, un tableau récapitulatif, la création de schémas concis peuvent être une solution pour une correction de l'ensemble des travaux.

Quant à la notation des travaux de groupe, il est parfois difficile d'évaluer en notant un travail réalisé collectivement. Le degré d'investissement n'est pas le même entre tous les élèves d'un même groupe. Tous les élèves ne participent pas de la même manière : certains sont plus timides, d'autres n'osent pas donner leurs idées ou s'affirmer au sein du groupe, des élèves peuvent également manquer de motivation quant aux travaux à réaliser. L'enseignant ne peut pas observer tous les moindres gestes et comportements de chaque élève, alors il est complexe d'évaluer de manière impartiale les groupes. On ne peut pas mettre la même note au sein d'un même groupe entre un élève qui s'est beaucoup investi et un autre qui a été passif quant à la réalisation du travail demandé. Concernant les critères d'évaluation, il serait pertinent de noter la capacité des élèves à travailler en groupe, à communiquer, à partager des informations.

7. La posture de l'enseignant : travail de groupe et timidité de l'élève

Lorsque nous évoquons le rôle de l'enseignant lors d'un travail de groupe, nous pouvons nommer l'ouvrage de Michel Barlow *Le travail en groupe des élèves* (1993) dans lequel il

développe et détermine une liste des rôles du professeur pendant la réalisation de travaux de groupe. Pour Michel Barlow, l'enseignant peut revêtir les rôles suivants :

- Donner les consignes : cette étape est fondamentale avant le commencement d'un travail de groupe afin de ne pas générer d'incompréhension dans la classe. Il faut que le professeur explicite, expose de manière claire et concise les consignes et les différents objectifs du travail à accomplir. Dans cette étape, il faut bien évidemment mentionner la dimension comportementale et rappeler les règles du bien vivre ensemble, de respect et de tolérance entre tous les apprenants d'un groupe. Enfin, il peut présenter et énoncer les modalités d'une évaluation si le travail de groupe est noté.

- Gérer le temps : ce paramètre est source de difficulté et de stress chez l'enseignant. Il faut que l'enseignant observe et contrôle l'avancement du travail dans chaque groupe car certains élèves sont parfois plus lents quant à la réalisation d'une tâche. Si ce travail est à terminer pendant l'heure, il faut que l'enseignant le mentionne dès le début. Néanmoins, si le professeur a décidé de répartir des travaux de groupe sur deux séances alors il n'est obligé de l'évoquer aux élèves. Bien que cela puisse être stressant, l'enseignant se doit également d'indiquer le nombre de minutes restantes avant la fin de l'heure pour que les élèves aient le temps de terminer leur travail. Il faut que les élèves soient conscients du temps pendant l'heure. Pour aider l'enseignant et les élèves à se repérer dans le temps, une horloge ou un chronomètre peut être affiché dans la salle de classe.

- Vérifier le respect des consignes : bien que les consignes soient mentionnées dès le début de l'heure, le professeur passe dans chaque groupe pour s'assurer de la compréhension et du respect du travail à établir. Quant à la division du travail, l'enseignant s'assure d'une certaine équité entre chaque membre du groupe, il doit vérifier que tous les élèves participent. Le partage équitable du travail génère une meilleure entente dans le groupe, aucun sentiment d'injustice n'est ressenti.

- Avoir le rôle de la personne ressource : lorsque certains groupes sont dans l'incapacité de produire une tâche ou qu'ils sont dans une incompréhension totale, l'enseignant peut réexpliquer, aider et orienter des groupes. Il faut que son aide ressorte du domaine de l'implicite, l'enseignant ne doit pas donner la bonne réponse mais seulement apporter des stratégies et des outils pour que les élèves trouvent cette bonne réponse. En langue, l'enseignant peut également apporter une aide lexicale quant à la traduction de mots inconnus par les élèves. De même que, si le travail demandé nécessite l'utilisation de matériels numériques, le professeur peut aider les

élèves à pallier des problèmes informatiques liés à la connexion ou au mauvais fonctionnement de l'objet technologique.

De plus, parmi les postures de l'enseignant en classe dressées par Dominique Bucheton, la posture d'accompagnement est la plus adéquate pour ce type de pédagogie et elle se rattache à la notion de groupe. En effet, cette posture : « Apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. L'enseignant évite de donner la réponse, voire d'évaluer. Il provoque des discussions entre les élèves, favorise la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle »¹⁴.

Enfin, la posture de l'enseignant peut être déterminante pour aider un élève timide. Si nous nous appuyons sur le référentiel de compétences de l'enseignant et du personnel éducatif, il est primordial pour le professeur : « D'adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves »¹⁵. Par conséquent, afin d'aider, d'accompagner, de mettre à l'aise un élève timide, l'enseignant peut mettre en place des dispositifs stratégiques et une organisation particulière en lien ou non avec le travail de groupe, ce dernier peut :

- Créer un climat de confiance dans un espace convivial et chaleureux. En effet, il faut « Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance et maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités ». (Référentiel de compétence de l'enseignant : Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015).

- Annoncer les règles liées au comportement, l'enseignant doit s'assurer que toute moquerie soit sanctionnée en faisant partager les valeurs de la République. Il est vrai que le référentiel de compétences de l'enseignant mentionne qu'il faut : « Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, le refus de toutes les discriminations ».

- Dédramatiser toute situation, faire prendre conscience que le ridicule ne tue pas. Afin de dédramatiser une situation et mettre un élève timide à l'aise, l'enseignant peut adopter

¹⁴ eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016. Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011.

¹⁵ Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015. Fiche n° 14 - Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier. Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. 4. Prendre en compte la diversité des élèves. Page 2.

une posture dite *posture du magicien*. Cette dernière se traduit : « Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner »¹⁶.

- Proposer des exercices de relaxation, de respiration. Il est vrai que l'enseignant doit : « Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés »¹⁷ dans le rôle d'un éducateur.

- Faire participer les élèves par le biais de l'usage numérique, privilégier l'anonymat dans les réponses pour favoriser la participation d'un élève timide. Par le biais de l'outil numérique, l'enseignant peut : « Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs »¹⁸.

- Le travail de groupe quant à lui va impliquer chez l'enseignant : « D'organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ».¹⁹

De plus, suite au portrait de l'élève hypersensible dressé par Elaine Aron dans la première grande partie de ce mémoire, cette dernière préconise une solution, une remédiation afin que l'apprenant introverti ne soit pas perturbé : trouver un équilibre entre incitation et protection. Cela signifie qu'il faut à la fois inciter, mettre en place des stratégies participatives afin que l'élève hypersensible, timide soit davantage actif au sein de la classe mais toutefois, il faut le protéger en essayant de ne pas le brusquer, ni de l'obliger à participer à des actions, à des tâches dans lesquelles ce dernier se sentirait au centre de l'attention (participation orale). Quant à l'importance du soutien qu'il est envisageable d'apporter à l'élève hypersensible, Elaine Aron ajoute qu'il est utile pour : « les enfants hypersensibles d'être entourés d'adultes qui les encouragent à essayer différents modes d'expression jusqu'à ce qu'ils trouvent ceux qui leur conviennent (poésie, danse, arts visuels, théâtre, art oratoire, écriture... » (Elaine Aron,

¹⁶ Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », Éducation et didactique, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011.

¹⁷ Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015. 6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques. Page 2.

¹⁸ Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015 : 9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier. Page 4.

¹⁹ Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015. Compétence P4. Page 10.

Hypersensibilité à l'école : 23 mars 2019). Ce soutien permet aux élèves hypersensibles de s'épanouir au sein de leurs apprentissages.

Elaine Aron accorde donc une importance quant aux émotions chez l'élève timide. Nous pouvons même ajouter que la dimension émotionnelle est présente dans le référentiel de compétences de l'enseignant. On retrouve ce point dans la troisième compétence intitulée « connaître les élèves et les processus d'apprentissage » dans laquelle est stipulée que l'enseignant doit : « tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'action éducative ». (Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015, page 1.)

Par conséquent, bien que les élèves soient majoritairement autonomes pendant cet exercice de groupe, les rôles et la posture de l'enseignant sont donc indispensables. De même qu'il est important de bien visualiser et observer le comportement des élèves timides pour trouver des remédiations efficaces, personnelles et individualisées.

8. Création de groupe par affinité : le modèle de Moreno

D'un point de vue de la recherche sociométrique, il est primordial de mettre en évidence les travaux de Jacob Levy Moreno qui, considère que par le biais de la sociométrie, qu'il est possible de créer des groupes par affinité. En effet, ce modèle sociométrique de Moreno constituerait et organiserait des groupes en fonction des attirances et des divergences entre chaque individu présent dans la classe dans le simple but de créer une harmonie et une cohésion dans un groupe. Pour réaliser ces différents groupes par affinité, le modèle de Moreno a pour fonction de proposer un test aux élèves constitué par de simples questions telles que : Avec qui aimerais-tu travailler ? - Avec qui n'aimerais-tu pas travailler ? - Qui pourrait travailler avec toi dans la classe ? Ces questions génèrent une certaine liberté de choix et d'expression et vont ensuite mettre en évidence trois types de relations classés de la façon suivante : l'attraction, la répulsion ou l'indifférence.

Toutefois, des limites sont constatées quant à ce test. Moreno va s'apercevoir que ce test, ces questions, vont avoir un impact sur la composition et les membres de chaque groupe, des types de comportements et des attitudes vont être observés. Parmi ces derniers, nous pouvons analyser une composition hiérarchisée de types d'élèves :

Le leader populaire : il est caractérisé par sa popularité au sein de la classe mais également à l'échelle de l'établissement. A l'école, pour être accepté, les élèves ont ce besoin de se rapprocher d'une personne populaire, aimée et admirée par le plus grand nombre.

Les leaders influents : quant à eux, ils sont très influents, moins que le leader populaire mais ils sont appréciés par la majorité de la classe.

Les indifférents : comme son nom l'indique, ce sont des élèves qui peuvent être autant désirés que rejetés. Dans un groupe, ces élèves sont assez neutres, participent mais de manière limitée.

L'isolé : on parle d'élève souvent timide, discret qui ne prend pas souvent la parole et qui ne donne pas son opinion. Par sa discrétion, très peu d'élèves veulent travailler avec lui.

Le paria : cet élève est rejeté dans la classe par quasiment la totalité des autres élèves. Personne ne veut travailler avec lui car ce dernier n'est pas populaire.

D'autres limites sont observables lors de travaux de groupe composés par affinité. Bien que des élèves s'entendent parfaitement, bien qu'ils aient tissés des liens amicaux à l'école et à l'extérieur de cette dernière, il est tout de même constaté que les caractères et les personnalités peuvent créer des divergences. Ce phénomène est davantage observable dans le monde du travail dans lequel on ne peut pas mélanger vie personnelle et vie professionnelle. Ce phénomène est quasiment le même à l'école : il est vrai que l'on peut aimer, apprécier la présence d'une personne mais on peut ne pas aimer travailler avec cette dernière. On ne parle donc plus de divergences d'ordre personnel mais plutôt de désaccords professionnels. Cette mésentente à l'école lors de travaux de groupe composés par affinité peut se traduire de la façon suivante : un élève peut trop s'imposer, aucuns d'entre eux n'arrivent à se mettre d'accord sur l'organisation du travail, la confrontation d'idées ne permet pas de trouver un consensus, un élève peut perturber et ne pas prendre au sérieux le travail à accomplir, etc.

Par conséquent, les travaux de groupe par affinité ne sont donc pas toujours envisageables lorsque l'on a pour but de réaliser une tâche ou un travail productif et qualitatif. Les liens déjà tissés auparavant ne sont pas toujours favorables quant à la réalisation d'un travail de groupe. Créer des groupes de manière aléatoire peut contribuer à un bon travail. « Ne pas s'apprécier » dans la vie de tous les jours ne veut pas dire « ne pas s'associer pour travailler ». D'un point de vue institutionnel, il est parfois préférable de privilégier le travail de groupe formé sans affinité car il faut que les élèves apprennent à travailler ensemble malgré les différences et les goûts de chacun. Il faut éduquer l'élève à la citoyenneté, il faut que ces derniers se rendent compte que dans le milieu professionnel, dans leur devenir, ils travailleront sûrement avec des personnes qu'ils n'apprécieront pas.

9. Les plus-values du travail de groupe :

La plus-value de temps : Le travail de groupe peut favoriser l'acquisition des compétences dans le temps. Par groupe, les notions et les connaissances sont parfois assimilées plus rapidement et efficacement que si les élèves travaillaient individuellement.

Les plus-values psychologiques : L'élève est acteur au sein d'un groupe. L'élève peut s'exprimer et se sentir épanoui. En groupe, les élèves ont moins peur de l'erreur qu'individuellement. Psychologiquement, l'élève peut s'exprimer correctement. Cela favorise l'expression de soi. Il permet d'affirmer son identité au sein d'un groupe.

Les plus-values cognitives : En travaillant en groupe, les élèves apprennent les uns des autres. Le travail de groupe permet d'apprendre de l'Autre, de sa méthodologie et de son organisation pour réaliser une tâche, il permet d'acquérir du nouveau vocabulaire et d'exploiter des nouvelles pistes de réflexions. Il est vrai que lorsque l'on travaille avec une ou d'autres personnes, cela permet également de se poser des questions inhabituelles, de se remettre en question et de prendre du recul. De plus, lorsque nous sommes confrontés aux idées des autres, parfois des élèves ayant des résultats moyens essayeront de produire un grand effort intellectuel afin de montrer qu'ils sont capables de produire, réaliser et réfléchir sur un sujet donné. Ce sentiment va permettre d'améliorer les fonctions cognitives, cela va générer une certaine motivation, puis une certaine performance.

Les plus-values sociales : l'élève est confronté aux idées et aux personnalités d'autres élèves du même groupe. Les travaux de groupe favorisent l'inclusion, l'intégration et la socialisation : tout type d'élève va interagir, communiquer et partager au sein d'un groupe. De plus le travail de groupe prépare les élèves au futur : ce sont des futurs citoyens, des êtres en devenir qui devront un jour, travailler et collaborer avec d'autres personnes. Les travaux de groupe préparent les élèves à communiquer et collaborer avec les autres. Il est également intéressant de montrer que ces travaux de groupe favorisent à la fois des compétences individuelles (développement de soi) mais également collectives (apprentissage lié aux autres).

III. Stage et pratiques professionnelles : les travaux de groupe sur les élèves timides

Après avoir étudié les caractéristiques de l'élève timide, puis la définition et l'approche de la notion de groupe, nous allons, dans cette troisième partie, tenter d'analyser, d'observer les plus-values et les limites liées au travail de groupe envers des apprenants introvertis. Nous nous appuyerons sur des deux cas pratiques expérimentés lors du stage professionnel. Ces deux cas pratiques testés au collège vont nous permettre d'appréhender et de comprendre ce que le travail de groupe apporte aux élèves introvertis.

Présentation et contexte du stage pratique et professionnel

Afin de mieux comprendre les deux études de cas qui vont être explicitées, il me semble important de contextualiser ce stage pratique et présenter les deux classes dans lesquelles j'ai pu enseigner. En effet, dans le cadre d'un stage dédié aux pratiques enseignantes, cette étude de cas a été réalisée dans la cité scolaire Frédéric Chopin à Nancy. Celle-ci est composée de quatre pôles différents : le collège, le lycée d'enseignement général, le lycée technologique et un pôle technologie supérieur commerce et administration.

Concernant les classes, ma tutrice m'a donné l'opportunité de prendre en charge tout un niveau de classe au collège : les 4èmes. J'ai donc pu enseigner dans deux classes de 4èmes : les 4èmes 2 LVB est une classe composée de 17 élèves et les 4èmes 4.5 LVB sont composées de 27 élèves. Ces deux classes, ayant un effectif et un niveau différent, m'ont permis de tester, d'expérimenter de nombreuses fois, les travaux de groupe.

Afin de mieux appréhender les besoins des élèves, de comprendre le fonctionnement et les attentes de notre tutrice, de repérer quelques comportements, d'observer les espérances institutionnelles relatives à l'établissement, de trouver des repères et de ne pas précipiter notre pratique, ce stage a été divisé en deux phases. La première phase comprend les trois premières semaines du stage qui ont été fondées sur l'observation puis la deuxième phase correspond à la pratique enseignante. Les libertés quant à notre manière d'enseigner et aux choix du contenu des séances m'a permis d'expérimenter et de tester à ma convenance la pédagogie de groupe.

1. Séance introductive sur la thématique du voyage

1.1.Explications de ce travail de groupe

Lors d'une séance introductive sur la thématique du voyage, j'ai proposé aux élèves de travailler par groupe. Pour la classe des 4èmes 2 composée de 17 élèves, j'ai décidé de diviser la classe en 5 groupes : 3 groupes de 3 élèves et 2 groupes de 4 élèves. J'ai laissé les élèves travailler par affinité parce que je ne les connaissais pas suffisamment pour envisager de composer des groupes selon leur niveau et leur personnalité et, ma présence étant nouvelle, je ne voulais pas que les élèves perdent leurs repères et leurs habitudes. De plus, il était pour moi primordial de créer avec ces deux classes, dès le premier cours, un climat de confiance, de bienveillance et de tolérance afin d'éviter tout rapport de force et des situations désagréables.

Quant à l'activité proposée que les élèves devaient réaliser, elle s'est déroulée de la façon suivante : afin d'introduire le vocabulaire nécessaire pour s'exprimer et parler d'un voyage, j'ai décidé de laisser travailler les élèves en groupe sur des questions relatives à la thématique du voyage. J'ai affiché au tableau des consignes concernant cet exercice à réaliser par groupe afin que tous les élèves puissent en prendre connaissance. Nous avons explicité, traduit les consignes pour éviter toute incompréhension. Les élèves avaient le droit à un dictionnaire, à leur manuel scolaire et de mon aide pour trouver le vocabulaire lié à leur question attirée. Le tableau était présenté et projeté au mur de la manière suivante :

¿Dónde viajar?	¿Qué queréis descubrir y qué queréis hacer durante un viaje?	¿Qué medios de transporte podéis coger? ¿Y con quien podéis viajar?	¿Por qué viajar?	¿Qué necesitáis para viajar?
-----------------------	---	--	-------------------------	-------------------------------------

Chaque groupe travaillait et réfléchissait sur une question, sur une colonne différente. Les réponses observées entre les deux classes ont été intéressantes, le vocabulaire n'a pas été le même dans les cinq les colonnes (annexe document 1 : tableaux des 4èmes). Cet exercice avait pour but de travailler à la fois par petit groupe et ensuite partager les idées collectives avec toute la classe. C'est l'ensemble des groupes et l'ensemble des apprenants qui ont composés le tableau, le choix du vocabulaire leur appartenait afin que ces derniers créent leur propre outil lexical. Toutefois, si le cas s'était présenté, je n'aurais pas accepté un lexique ne faisant pas partie de la thématique du voyage. Quant à mon organisation personnelle, la liberté et le choix lexical n'ont pas impacté la suite des séances puisque ce tableau n'était ni définitif, ni acté, je pouvais leur faire ajouter du vocabulaire tout au long de leur progression et de la séquence.

Concernant les objectifs et le travail réalisé, ce tableau a permis aux élèves d'apprendre et d'acquérir une palette lexicale sur le voyage dès la première séance. Ce tableau a d'abord été rempli par groupe puis pendant la correction, les élèves se sont auto-corrigés, ils ont ajouté d'autres mots de vocabulaire. Ce tableau a été également complété au fur et mesure pendant toute la séquence. Chaque fois que les élèves rencontraient du vocabulaire nouveau, non présent dans le tableau de la séance introductive, ils devaient le rajouter. Le vocabulaire a été ajouté pendant des exercices de productions orales, au cours de différents documents étudiés et de multiples activités réalisées.

1.2.Observations : limites et avantages des travaux de groupes dans la séance introductive

Bien qu'avant de pratiquer, nous ayons eu le temps d'observer les classes et leur contexte : caractéristiques sociodémographiques, effet de classe, effet maître, gestion du temps, gestion spatiale, pédagogies et stratégies d'apprentissage, dynamique de classe, il n'en est pas moins que j'ai rencontré quelques difficultés lors de la concrétisation des travaux de groupe. Pour comprendre les observations, les plus-values et les limites rencontrées dans les classes de 4èmes espagnols, nous prendrons en compte les caractéristiques liées à l'élève, à l'enseignant et au climat de classe.

Du point de vue de L'élève :

Absence de participation de l'élève timide pendant la correction : Pendant la correction de cet exercice, chaque groupe devait envoyer un ambassadeur pour compléter le tableau. Je me suis rendu compte, dans les deux groupes de 4èmes, que les élèves qui s'étaient autodésignés pour écrire les réponses de l'ensemble des membres de leur groupe étaient majoritairement extravertis. Aucun élève timide n'est venu écrire des propositions de réponses au tableau car nous savons que cet élève ne supporte pas le regard des autres camarades, qu'il ne se sent pas à l'aise (cela peut être lié à un complexe physique ou moteur), qu'il ne veut pas faire d'erreurs au tableau. De plus, nous avons vu dans une première grande partie, que la timidité pouvait être le reflet de préoccupations personnelles, d'ordre physique et langagière par exemple. En outre, on constate deux types d'ambassadeurs passés au tableau : les élèves populaires ou les élèves perturbateurs qui aiment être au centre de l'attention.

Quant aux stratégies d'évitement, lorsque je suis passé dans chaque groupe, j'ai demandé à chacun d'entre eux, qui voulait être ambassadeur de son groupe. Ce qui est intéressant, c'est que cette question a provoqué et suscité de nombreux comportements chez

des élèves timides dans les deux classes. La plupart d'entre eux ont baissé la tête ce qui est signe de refus, certains ont fait semblant de chercher dans leur sac et un élève a provoqué la chute de sa trousse pour détourner l'attention. Enfin, je me suis permis, sans obliger ces élèves timides à passer au tableau, d'insister en leur demandant s'ils étaient sûrs de ne pas vouloir être ambassadeur. Bien que j'eusse conscience des refus quant à la participation de ces élèves timides, le fait d'insister légèrement et en douceur m'a permis d'analyser les réponses de ces derniers. Les réponses de ces élèves se sont traduites par : « non, je ne veux pas passer devant tout le monde » ou « je n'ai pas une belle écriture ». Enfin, deux élèves sont restés muet. Comme nous l'avions vu précédemment dans le développement de ce mémoire, le mutisme est une caractéristique fréquente et souvent constatée à l'école lorsque qu'un élève refuse de participer. Ce que nous pouvons dire par conséquent, l'élève trouve dans le travail de groupe, un environnement stable dans lequel il arrive à travailler. Hors de ce cadre de travail stable, l'élève n'est plus dans sa zone de confort donc il refuse de participer.

Les usages langagiers : cohésion sociale et sociabilisation : Lors de ces travaux de groupe, j'ai pu analyser que les pratiques langagières communes à une génération permettaient la communication, la cohésion sociale et la sociabilisation d'un élève timide au sein d'un groupe. Comme nous l'avions vu précédemment, les adolescents sont dans une période où ils ont besoin de trouver des repères, de construire leur identité et d'appartenir à un groupe. Ils ont besoin de s'identifier à leurs pairs en utilisant des pratiques langagières, des gestes et des comportements communs.

En passant dans les groupes, je me suis rendu compte que par le biais de pratiques langagières, les élèves aimaient se différencier des adultes en prenant des accents, ou jouant avec le sens des mots, en créant un lexique ou encore en utilisant le verlan. Les adolescents suscitent par ces pratiques, une incompréhension de la part des adultes. Pour ma part, je n'ai pas compris le sens de certains mots utilisés par les élèves.

De plus, parmi le choix langagier des élèves en classe, il était parfois difficile de trouver l'origine des mots employés par ces derniers. L'utilisation de ce langage est source d'une déformation et d'une troncation des mots, d'emprunts linguistiques de langues étrangères, de verlan, de création lexicale issue majoritairement de personnes influentes que l'on observe à travers des produits visuels et les réseaux sociaux. Ce qui était intéressant, c'était d'écouter, de voir resurgir des mots employés en verlan tel que « Cimer » pour dire « merci » ou d'un argot parfois ancien. J'ai également entendu d'autres mots originaires de langues étrangères : les

élèves ont parfois recours à un emploi excessif d'anglicismes pour acquérir un certain style langagier.

Quant aux élèves timides, la question du langage liée à une même génération demeure importante car elle est signe de socialisation. Même si ce type d'élèves est parfois exclu, rejeté par leurs différences, leur discrétion, leur caractère, des pratiques langagières propres à une génération vont les aider à se sociabiliser, à communiquer avec les autres. En passant dans les groupes, j'ai alors constaté que, ces élèves timides n'avaient pas besoin de recourir à des pratiques linguistiques pour être populaire, ni pour un effet de mode et de style mais plutôt pour créer des liens qui appartiennent au domaine de la communication, de la sociabilisation et aux partages d'expériences. Malgré le poids que la timidité peut représenter pour certains élèves, les pratiques langagières ont créé une proximité entre tous les élèves, quels qu'ils soient. Ils vont, par le biais de ces usages linguistiques, sentir qu'ils appartiennent à une communauté.

Toutefois, comme j'ai pu l'analyser dans la classe des 4èmes 4/5, certains élèves continuent de s'exclure volontairement. Il est vrai que pour quelques élèves timides, bien qu'ils fassent partie d'une génération, ils éprouvent le besoin et préfèrent communiquer avec des adultes. En effet, dans la classe, des élèves timides levaient la main pour me poser des questions alors que les membres de leur groupe pouvaient les aider. J'ai observé dans leur regard et dans leur manière de poser des questions, que ces élèves se sentaient rassurés, écoutés, acceptés. Les élèves sont conscients que le professeur ou l'adulte est signe de maturité et d'expériences. Le regard d'un adulte porté sur un élève est davantage bienveillant. Alors qu'au contraire, les élèves entre eux sont parfois cruels dans les mots qu'ils emploient, ils n'ont pas la retenue et la maturité nécessaires pour prendre du recul et comprendre que les mots peuvent être destructeurs. Lorsque je suis passé dans certains groupes, des élèves se rabaissaient et s'insultaient parfois, j'ai pu entendre des « on n'a pas besoin de toi » ou « tu es nul ».

Par conséquent, les usages langagiers peuvent créer à la fois des liens (sentiments d'appartenance) mais aussi des divergences. En effet, en classe d'espagnol, lors de travaux de groupe, les pratiques linguistiques ont créé une cohésion sociale entre les élèves timides et les autres apprenants, cela a permis de favoriser les échanges et la communication au sein du groupe. En revanche, parfois, des élèves se sont sentis exclus par le manque de connaissance et de pratiques linguistiques : ils ont préféré me solliciter et me poser des questions.

Le droit à l'erreur dans les travaux de groupe : Rappelons que, lorsqu'un élève timide doit prendre la parole ou lorsque ce dernier se fait interroger par le professeur, une crainte en

lui s'éveille, celle de faire des erreurs. Il pense que, s'il commet une erreur, soit les autres élèves vont se moquer de lui, soit il pensera qu'il est nul : certains élèves sont très exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes. Pour pallier cette difficulté éprouvée par les élèves, le travail de groupe est une remédiation bénéfique pour ces derniers. En effet, lors de la réalisation des travaux de groupe dans la classe de 4èmes², ce qui a été analysé est positif pour les élèves timides car beaucoup d'entre eux ont réussi à prendre la parole, à imposer leurs idées au sein du groupe, à s'épanouir sans avoir peur de l'erreur et du regard des autres camarades. Il est vrai que je n'ai pas perçu de moqueries ou de méséances liées à une erreur faite par un élève pendant cette heure de cours.

Il est épatant de voir que le comportement d'un élève au sein de la classe et à l'intérieur d'un petit groupe est différent. De plus, lorsque qu'un groupe ne trouvait pas un mot de vocabulaire ni dans le dictionnaire, ni dans le manuel scolaire, c'est un élève timide qui levait la main pour me solliciter. Ces élèves, qui ne parlaient pas pendant des exercices de productions orales, se sont davantage exprimés lors de ce travail collaboratif. En passant dans les rangées, la plupart des élèves n'avaient pas peur de l'erreur, bien au contraire, ils s'autocorrigeaient avec bienveillance et respect.

Pendant la réalisation de ce travail de groupe, les élèves timides ont pris conscience qu'ils pouvaient se tromper, commettre des erreurs, ils ont compris, pendant cet exercice que les autres membres du groupe représentaient un filet de sécurité et d'entraide. La notion de filet quant à elle est importante, elle est définie par Marie Alice Médioni de la manière suivante : « [...] se risquer dans la présentation du travail élaboré en groupe ou dans un jeu de rôle, parce que le travail a été préparé, qu'ils travaillent avec "filet", qu'ils peuvent être aidés par leurs camarades si besoin, parce que tout le monde est partie prenante »²⁰. En effet, les élèves timides ne seront pas seuls, ils auront toujours la possibilité de compter sur l'aide d'un camarade dans le groupe. Enfin, comme le mentionnait Sylvain Connac dans la deuxième partie, si la réalisation de la tâche demandée par l'enseignant est un échec ou est signe d'incompréhension, ce n'est pas l'élève qui échouera mais l'ensemble des membres d'un groupe, ce qui aura comme conséquences positives sur l'élève timide, entre autres le sentiment de ne pas être nul.

Par conséquent, au-delà de la dimension de travail, de la tâche à réaliser pendant cette heure de cours, les élèves timides ont réussi à communiquer, parler et échanger avec les autres. Ils n'ont pas eu peur de l'erreur. La classe offre pourtant une palette de personnalités différentes qui, pendant ce travail n'a pas été l'objet de disputes et d'ondes négatives. Même si certains

²⁰ Marie Alice Médioni. Le travail de groupe. Article publié sous le titre "Spécificités et exigences", dans la revue Cahiers pédagogiques des CRAP, Dossier : Le travail de groupe, n°424, mai 2004 (pp. 24-26).

élèves ont ri et chahuté pendant cet exercice de groupe, la communication et le partage ont largement été observables.

Les groupes par affinité : Concernant cette séance introductive, comme je ne connaissais ni le niveau de chaque élève, ni les relations amicales entre chacun d'entre eux, alors j'ai laissé travailler les élèves par trinôme sur une colonne du tableau. Je me suis rendu compte qu'en laissant les élèves de 4èmes 2 travailler par affinité, les élèves timides ont réussi à trouver leur place au sein d'un groupe. Si nous nous référons au modèle de Moreno, lors de la réalisation de ce travail en classe d'espagnol, j'ai pu constater que la création du groupe par affinité était signe de repères. En effet, lorsqu'un élève timide travaillait avec un ou ses amis, il était plus épanoui, davantage productif et moins angoissé. Les liens affectifs lui permettent de travailler dans un cadre et un environnement stable.

Toutefois, contrairement aux 4èmes 2, la classe des 4èmes 4.5 a profité de ce travail pour s'amuser. Par affinité, des élèves se sont amusés à jouer, à parler de leur vie personnelle, à lancer des stylos sur d'autres groupes. Un groupe a même profité de l'effet de masse, pour utiliser un téléphone portable. En effet, l'effectif de la classe étant important, ils ont profité que je détourne le regard et que je sois avec un autre groupe pour aller sur des réseaux sociaux via leur portable.

La question de l'effectif : Pour les 4èmes 4.5, les travaux de groupe ont été difficiles à mettre en place à cause de l'effectif trop important (27 élèves). Pour cette classe, les élèves étaient trop nombreux même si j'ai essayé de composer des groupes de maximum trois ou quatre élèves. Si les groupes établis comprennent trop d'élèves, certains d'entre eux vont en profiter pour laisser les autres travailler. De plus, concernant l'exercice proposé sur la recherche de lexique, la première colonne à compléter était plus simple, alors le travail s'est effectué plus rapidement, donc il est préférable de faire de petits groupes pour une recherche d'idées et de vocabulaire.

Les groupes qui avaient terminés en premier ont davantage perturbé les autres qui nécessitaient de plus de temps pour finir la recherche lexicale. De plus il faut prendre en compte que les 4èmes 4.5 est une classe recomposée pour les cours de langues donc il était parfois difficile pour les élèves de travailler avec une personne de l'autre classe. C'est le cas des élèves timides qui, ont eu beaucoup de difficultés à travailler avec des camarades d'une autre classe. Le climat de classe n'est pas le même et le nombre d'élèves peut être intimidant et déstabilisant pour l'élève timide. Quant aux 4èmes 2, le travail de groupe a été réalisé de manière plus

efficace grâce au nombre d'élèves dans la classe (17 élèves). Dans cette classe, les élèves ont réellement travaillé par groupe. Plus les groupes sont petits, plus il y a une proximité entre les élèves, les liens se créent, les apprenants timides osent parler, ils osent s'affirmer et les personnalités se développent.

De plus, par le biais d'un effectif réduit, on constate dans la classe des 4èmes 2, des plus-values sur un plan pédagogique et didactique, sur un plan de socialisation et d'intégration, et sur un plan psychologique lié au développement personnel de l'élève timide. En effet, sur un plan pédagogique et didactique, les élèves prennent des risques quant à la prise de parole car ils savent qu'ils peuvent compter sur l'aide des autres membres du groupe. L'effectif réduit autour du travail de groupe sur des élèves timides permet également l'intégration et la socialisation : les compétences sociales et communicatives sont développées, la coopération entre les pairs est privilégiée, les élèves sont davantage responsables et autonomes. Les petits groupes permettent aux élèves d'être acteur de leur travail et de co-agir avec leurs pairs. De plus, bien que l'élève timide, porteur de handicap ou d'une différence physique ou mentale soit souvent rejeté des autres, bien qu'il soit souvent isolé en récréation et dans les autres classes, le travail de groupe dont l'effectif y est réduit va permettre l'intégration, l'épanouissement, le développement personnel et l'apprentissage de l'autre. Enfin sur un plan psychologique, travailler en nombre très réduit permet de créer un climat de confiance, cela permet de dédramatiser les difficultés et les erreurs associées à une tâche, cela permet également de réduire l'anxiété et le stress. Le résultat du travail en groupe chez un élève timide va provoquer une valorisation de soi, de ses compétences et de ses apprentissages.

Par conséquent, l'effectif réduit du groupe va développer des compétences, des connaissances, des liens affectifs et communicatifs, un début de confiance en soi, un degré d'assurance plus élevé en ayant moins peur du droit à l'erreur. L'apprenant a conscience que le travail n'est pas personnel mais collectif.

Du point de vue de l'Enseignant :

La consigne : Comme nous l'avons préalablement vu dans les étapes du travail de groupe et la posture de l'enseignant, la consigne peut être source d'incompréhension. Bien que les consignes paraissent logiques, il ne faut pas oublier qu'elles ne sont pas toujours claires et compréhensibles pour tous les élèves. En classe, dans la recherche du vocabulaire, les élèves ont noté des idées qui n'avaient pas de rapport avec la culture hispano-américaine. Il est vrai que lorsque j'ai explicité la consigne, j'ai omis de mentionner que les élèves devaient trouver

des idées (pays, monuments, lieux importants) liées à la culture espagnole et latino-américaine. Par exemple, pour la première colonne du tableau, quelques élèves ont ajouté des pays et des villes comme Sydney et les Etats-Unis. D'autres élèves ont également noté dans la deuxième colonne, des activités à faire dans d'autres pays comme la visite de l'Opéra de Sydney ou encore la pyramide de Gizeh. Pour les 4èmes 2, je n'ai pas eu besoin de réexpliquer la consigne car le niveau de classe est assez élevé. De plus, si un élève ne comprenait pas la consigne, un membre du groupe lui expliquait.

L'organisation et de la gestion du temps pour l'enseignant : Rappelons comme nous l'avions énoncé dans une partie de ce mémoire que, selon Michel Barlow, la gestion du temps et l'organisation de ce travail sont deux critères complexes mais indispensables lors de la réalisation de travaux de groupe. Lors de la séance introductive, n'ayant pas l'habitude de ce public et de son fonctionnement, j'ai pris trop de temps à introduire et expliciter les consignes à réaliser. Cela a engendré des conséquences : les élèves de 4èmes 4.5 ont posé de nombreuses questions et ils ont également mis du temps à se placer par groupe. Finalement cette classe n'a eu que 15 minutes pour réaliser cet exercice alors que la classe des 4èmes 2 a eu 25 à 30 minutes pour atteindre cette tâche. Quant au lexique que les élèves devaient chercher, tous les élèves n'ont pas eu le temps de terminer l'exercice, certains groupes n'avaient que très peu d'informations lorsque nous avons fait la correction donc il a fallu compenser le travail non réalisé. Pendant la correction, chaque groupe s'est corrigé et les élèves ont ajouté tous ensemble des informations supplémentaires dans le tableau.

Bien que le manque de temps pendant cette heure de cours se soit traduit par le temps d'installation des élèves et de l'organisation spatiale de la salle ainsi que de la compréhension de la consigne, d'autres paramètres tels que les comportements des uns et des autres, le bruit, le manque de concentration, les éléments perturbateurs qui n'ont pas été sérieux dans la réalisation du travail et qui de ce fait, ont fait perdre du temps.

L'effet classe et l'espace :

Les nuisances sonores et le bruit : Pour la classe des 4èmes 4.5, il était difficile de contenir les élèves ce qui a engendré trop de bruit dans la classe. C'est une réaction naturelle mais j'aurai dû, dès le début de l'exercice, mentionner le chuchotement. Par conséquent, j'ai dû me répéter quant à la demande de parler moins fort pour chaque groupe puisse s'entendre et se comprendre. Le bruit et les nuisances sonores ont aussi généré des difficultés quant à la concentration.

La disposition de la salle : Il avait été évoqué dans une partie consacrée à l'effet classe que la disposition de la salle et l'espace faisaient l'objet de questionnements. Pendant cette heure de cours avec les 4èmes 4.5, j'ai rencontré des difficultés quant à l'organisation et la disposition de la salle. Effectivement, il est vrai que la salle de l'enseignante référente de ce stage était trop petite pour accueillir un effectif d'élèves trop nombreux. Il était déjà difficile en temps normal de circuler dans les rangs (nombre d'élèves et salle trop petite) alors la mise en place des travaux de groupe s'est avérée complexe. Par conséquent, les élèves se sont retrouvés serrés, ils n'ont pas tous réussi à se concentrer car ils entendaient les autres groupes parler ou perturber l'organisation du travail de chacun. A cause du manque d'espace, des élèves timides et particulièrement une élève s'est sentie oppressée, elle m'a fait part de son retour quant à ce problème spatial. Cette élève me disait qu'elle n'arrivait pas à parler par manque de concentration et parce que d'autres groupes s'amusaient à perturber son propre groupe. Cette élève est restée muette pendant ce travail. Mais, face à ce mutisme, un camarade de son groupe l'a obligé à parler et des élèves d'autres groupes collés au sien se sont amusés à l'insulter.

2. Activité autour d'une fête culturelle hispanique

2.1. Objectif et explications de la séance :

Après une séance dédiée au carnaval d'Oruro en Bolivie (séance 5), j'ai proposé un exercice de recherche et de travail sur une fête en lien avec la culture hispanique (séance 6). Toutefois, cette deuxième étude de cas n'a pas pu être expérimentée sur les deux classes de 4èmes car la période de pratiques de stage se terminait. Les 4èmes 2 ont pu faire cet exercice par binôme en ayant comme support une tablette pour les recherches, un dictionnaire pour le lexique et les consignes toujours affichées au tableau. Quant au type de groupe, il s'agissait de group investigation (groupe de recherches) composés de binômes de deux apprenants. Quant aux 4èmes 4 et 5, le retard dû au niveau et à l'effectif de la classe ne m'a pas permis de leur proposer cette activité de recherche sur une fête latinoaméricaine ou espagnole.

Contrairement à la première séance introductive dédiée à l'apprentissage et à l'acquisition d'une gamme lexicale relative à la thématique du voyage, les groupes n'ont pas été composés par affinité. Afin de faire preuve d'impartialité, c'est la tutrice qui a constitué les groupes selon le niveau des élèves et non par liens communautaires, amicaux et affectifs. Les groupes étaient composés par binôme, et aucun élève n'a travaillé par affinité. Les élèves étaient

légèrement réfractaires à ces groupes préalablement composés, j'ai pu entendre des réactions négatives. Lorsque j'ai entendu les élèves mécontents à cause de la composition imposée des groupes, j'ai rapidement mis un terme à ces mécontentements car je ne voulais pas que cela blesse des élèves timides. Comme il est déjà difficile pour eux de participer, de parler avec d'autres élèves de la classe, de s'affirmer, je ne voulais donc pas qu'il y ait des commentaires désobligeants et blessants vis-à-vis de certains élèves. Il était important, à titre expérimental, de séparer les élèves de leurs amis afin de pouvoir observer, constater des différences de comportements et de collaboration quant à la réalisation d'un travail de groupe.

Parmi les différentes fêtes abordées avec les huit groupes composés en classe de 4èmes 2, les élèves ont travaillé sur la fête nationale de la pachamama liée à la culture andine, la fête des fleurs en Colombie, Inti Raymi au Pérou, le jour des morts au Mexique, la quinceañera en Espagne, le jour des lumières au Venezuela, la fête de la vierge Carmen au Chili, las fallas à Valence et la fête de la tomate à Bunol en Espagne. Quant au temps nécessaire pour réaliser cette recherche et remplir le polycopié (annexe document 2), je n'ai laissé qu'une heure aux élèves. Le temps laissé aux élèves peut paraître insuffisant mais j'avais précisé dans les consignes que ce devoir devait se faire par deux donc qu'il fallait indirectement se diviser le travail. Je voulais, analyser les échanges et le comportement dans des groupes qui n'ont pas été composés par affinité.

Quant à la consigne affichée au tableau, elle était la même que sur le polycopié que les élèves devaient remplir. La consigne projetée était la suivante quant à la recherche des fêtes :

1. Algunas informaciones sobre el país que vais a visitar.
(ciudad, capital, lenguas habladas, etc).

2. ¿Cuál es la fiesta que vais a descubrir, y cómo se festeja?
Usar el futuro en esa pregunta.

3. ¿Y por qué te gustaría festejarla?

Mirar la ficha para ayudarte, tienes que construir frases con el verbo gustar conjugado al condicional.

4. Si te gusta tanto esta fiesta, aconséjala a tus compañeros.

Mirar la ficha para ayudarte, tienes que construir frases con la estructura “aconsejar+ infinitivo o “recomendar + infinitivo”.

Si necesitas, no olvides el vocabulario que hemos visto en clase. 😊

2.2.Observations, limites et avantages des travaux de groupes autour de l'étude de fêtes culturelles hispaniques

Cet exercice n'ayant été réalisé qu'avec la classe de 4èmes 2, les inconvénients sont moins nombreux par rapport au travail établi lors de la première séance.

La question de l'espace : Cette fois-ci, si nous comparons cette expérience avec le premier travail de groupe réalisé lors de la séance introductive, le nombre d'élèves a permis une meilleure disposition et répartition des élèves dans la classe. La classe étant composée de 17 élèves, cela nous a permis de d'occuper l'espace comme bon nous semble et nous avons donc pu disposer les groupes en îlots dans toute la salle. Quant aux élèves timides, ils ne se sont pas sentis oppressés, ils n'ont pas été dérangés par des autres élèves et aucune nuisance sonore n'a entravé le bon déroulement et la concentration de ces derniers.

Posture et l'enseignant, vers l'autonomie des élèves : Je voulais que cet exercice favorise l'autonomie des élèves, je ne suis donc pas intervenu pendant la phase de recherches. Je voulais seulement observer et analyser le comportement des élèves, j'ai donc adopté pendant cette heure de cours, une posture dite d'accompagnement (Dominique Bucheton). Les élèves avaient toutes les ressources et les clés nécessaires pour pouvoir travailler en autonomie. En effet, en ce qui concerne la recherche d'informations et du vocabulaire, les élèves avaient une tablette par groupe ainsi que le manuel scolaire et un dictionnaire. Quant aux questions posées, toutes les notions ont été vues préalablement en cours pendant la séquence : c'est le cas de l'utilisation du futur (séance 2 et 3), le vocabulaire lié à la thématique du voyage (séance 1 et 2), le vocabulaire lié à la fête par le biais du carnaval d'Oruro en Bolivie (séance 5), du lexique quant à l'expression des goûts et des intérêts de chacun (séance 4 et 5). Toutefois, afin de laisser les élèves entièrement autonomes, il fallait que je prépare en amont une fiche lexicalisée (annexe document 3) pour aider les élèves à répondre aux questions 3 et 4. Je voulais introduire, sans en expliquer toutes les caractéristiques grammaticales, l'utilisation du verbe *gustar* au conditionnel et les tournures de type *recomendar + infinitif* (il n'était pas question d'introduire cette structure avec le subjonctif pour ne pas créer une incompréhension totale de la part des élèves). Tous les élèves ont réussi à comprendre cette fiche et l'ont utilisé correctement. Tous

les élèves, même les plus timides, ont été autonomes. Toutefois, un élève timide n'était pas autonome, il ne voulait pas communiquer avec son binôme pour comprendre les consignes à réaliser, ce dernier a davantage eu besoin d'être encadré, d'être guidé par l'enseignant.

Les groupes aléatoires : Comme les groupes n'avaient pas été établis en fonction des affinités, quelques obstacles pour les élèves sont apparus pendant cette heure de cours. Bien que le modèle de Moreno préconise la création de groupe d'affinité, j'ai pu apercevoir que pour la majorité des binômes, il n'y avait pas d'échanges et aucune communication. Les deux membres faisaient des recherches internet communes mais ils rédigeaient chacun de leur côté alors qu'il ne fallait rendre qu'une feuille par groupe. La plupart des élèves timides n'ont pas établi de liens avec leur binôme attiré car il y avait une personnalité contraire à la leur. Si nous reprenons les termes du modèle de Moreno, j'ai pu distinguer dans un groupe par exemple qu'un élève « populaire » travaillait avec un élève « isolé » ce qui a fait naître une instabilité au sein du groupe. L'élève populaire a eu tendance à dominer l'élève isolé, à contrôler et donner des ordres à ce dernier. De plus, il était difficile de faire travailler un binôme car l'élève populaire refusait de s'adresser à un élève timide car ce dernier n'avait aucune popularité dans la classe et plus généralement dans l'établissement pour ne pas avoir honte vis-à-vis des autres camarades. Par conséquent, nous savons que la sensibilité de l'élève est un facteur important pour comprendre la timidité et le comportement qui émane de cette dernière, c'est pourquoi certains apprenants timides se sont braqués et ont refusé de travailler avec leur binôme. N'oublions pas que la timidité de l'élève le pousse à adopter un comportement qui le protège : le mutisme. Quant aux autres élèves timides, il était également difficile pour eux de travailler, de s'affirmer et de proposer des idées au sein du binôme.

Quant à l'évaluation, la composition des groupes aléatoires ne m'a pas permis de noter le travail des élèves. Il était envisagé de noter les groupes mais lorsque j'ai remarqué des inégalités de travail et vu la répartition des tâches dans les binômes, je n'ai malheureusement pas mis de note. La composition aléatoire des groupes a entraîné un refus de travailler, une certaine démission et l'absence de communication chez des élèves timides. Les réactions de ces derniers se sont expliquées par le manque de liens et de connaissances de l'autre, du binôme. Rappelons que les élèves timides ont besoin de leur zone de confort dans laquelle il faut éviter d'opérer des changements. Par ces travaux de groupe, les raisons qui expliquent le manque d'investissement de ces élèves timides sont multiples : un manque de confiance de l'autre, des personnalités opposées, des méthodes différentes de gestion et d'organisation du travail, une

communication partielle ou inexistante, un partage des tâches non équitable, un manque de connaissances et de savoirs chez les deux apprenants qui forment le binôme, des idées et des avis divergents, etc. Toutes ces raisons peuvent contribuer à un retrait communicatif, à un manque d'investissement, de motivation et à un refus de travailler chez les élèves timides.

La motivation dans ces travaux de groupe : Toutefois, bien que ce travail de groupe constitué de manière aléatoire ait provoqué une démission et un manque d'investissements de la part des apprenants timides, pour deux élèves, le contraire s'est observé. Les effets de ce travail de recherche sur ces deux élèves ont été positifs et bénéfiques, cela a suscité de la motivation et un épanouissement personnel. Nous pouvons expliquer ces deux critères par : le fait que ces deux élèves timides aient été associés à des camarades non populaires et tolérants. J'ai remarqué un degré de tolérance très élevé dans l'un de ces deux binômes, une élève a fait en sorte de créer une atmosphère détendue afin d'éviter des situations angoissantes pour l'apprenant timide. Cette élève était très douce, avenante, patiente et demandait toujours l'avis de cet apprenant timide. La personnalité et le caractère sont, comme nous l'avions vu précédemment, deux facteurs qui influent sur la cohésion et l'harmonie du travail de groupe.

Quant à l'autre élève timide, les groupes étant créés aléatoirement, j'ai observé que ce dernier paraissait angoissé, déstabilisé et perdu. Si nous nous appuyons sur la définition exposée dans la première partie, nous pouvons affirmer que cet élève était hypersensible. Afin d'aider cet élève, j'ai essayé, par le biais de la motivation et de renforceurs de créer des attentes positives chez ce dernier. Pour cela, je me suis référé à l'effet pygmalion : je lui ai dit qu'il était capable de s'intégrer à son binôme et qu'il était capable de réaliser l'exercice. J'ai essayé, par le sourire, la motivation, la création d'attentes et de renforceurs positifs de faire en sorte que cet élève communique et crée des liens avec son binôme. En définitif, après mon intervention, cet élève s'est senti rassuré et je l'ai vu progressé dans ces démarches de communications et d'échanges. En ramassant le travail des groupes, je me suis rendu compte également que ce binôme avait été efficace, ils avaient réalisé un excellent travail. Par conséquent, ce travail, très bien réalisé, est le fruit d'échanges entre l'élève timide et son binôme. Nous pourrions même parler d'un enchaînement : j'ai d'abord poussé l'élève par le biais de renforceurs positifs à créer des liens avec son binôme. Puis, cet apprenant timide a communiqué et échangé avec ce dernier, il était moins angoissé car il a dû prendre conscience qu'il pouvait compter sur l'entraide de son camarade. C'est en parlant et en créant des liens que l'élève timide, qui n'avait pas compris la consigne, a osé demander à son binôme de lui réexpliquer cette dernière. D'une part, cet apprenant pensait que le travail devait être à terminer à la maison alors qu'en réalité ce

travail de recherches devait être fini pendant l'heure de cours et, ce dernier ne comprenait pas non plus la fiche lexicalisée. Une fois la consigne expliquée et comprise, l'élève timide et son binôme ont pu mettre se mettre à travailler.

La question de l'évaluation : Même si nous venons de dire que la composition des groupes avait empêché l'évaluation, d'autres critères ne m'ont pas permis d'évaluer ce travail de recherches car l'autonomie n'a pas été la même dans tous les groupes. En effet, alors que tous les outils et supports permettaient de trouver la traduction d'un mot, un groupe me sollicitait constamment pendant toute l'heure afin que je leur donne le vocabulaire. Ce groupe n'avait pas envie de prendre le temps de rechercher un mot dans le dictionnaire. De plus, j'ai constaté un manque de sérieux et un comportement inacceptable dans un groupe. D'une part ce binôme s'est amusé à chercher des informations sur le portable alors qu'il avait déjà une tablette et un dictionnaire. Rappelons que l'utilisation du téléphone portable est interdite au collège sauf pour l'usage d'une activité numérique. Toutefois, c'est au professeur de mentionner l'utilisation du portable et d'en prévenir préalablement les parents. De plus, ce binôme a triché en utilisant un site de traduction. Je trouvais que ces deux élèves avaient terminé cette tâche trop rapidement et je me suis rendu compte en passant dans les rangs, qu'ils utilisaient *google traduction* pour traduire leurs phrases. Par conséquent, tous les comportements et toutes les caractéristiques énoncées ne m'ont pas permis de noter ce travail.

Toutefois, afin de pouvoir évaluer impartialement les élèves et afin d'éviter quelques inégalités quant à la répartition des tâches à concevoir, je me rends compte qu'il aurait peut-être été envisageable de procéder à une phrase individuelle avant une étape collective. Comme nous l'avions vu dans les premières parties, pour Meirieu, il est essentiel que le travail de groupe soit précédé d'un travail individuel. Quant à Marie Alice Médioni, elle énonce que : « [...] tout travail de groupe doit précéder d'une phrase individuelle, condition pour éviter la prise de pouvoir des plus « rapides » ou des plus « outillés » sur les autres élèves, ou, à l'inverse, la démission des plus « timides » ou « lents » au profit des premiers. Le travail de groupe nécessite un temps de réflexion, de remobilisation individuelle, d'élaboration d'hypothèses qui permet de prendre part à un débat »²¹. Par cette situation, Marie Alice Médioni explique alors que cette phase individuelle permet d'éviter des inégalités entre les différents apprenants.

²¹ Marie Alice Médioni. GFEN. Travail de groupe : les règles à construire. Dialogue n°142 – L'ordinaire de la classe – Octobre 2011.

L'utilisation du numérique : Bien que nous n'ayons pas traité l'utilisation du numérique dans les deux premières parties de ce mémoire, il me semblait pertinent d'évoquer ce point. Des caractéristiques autour de l'outil numérique ont causé des inégalités quant à la réalisation du travail. En effet, il est vrai que : la plupart des élèves ne connaissant pas leurs identifiants ce qui a donné lieu dans certains groupes à une perte de temps considérable avant de commencer la recherche. De plus, certains ont eu plus de difficultés que d'autres quant à la manipulation de l'objet numérique, la connexion internet était faible et cela a momentanément arrêté et freiné le travail des groupes. Bien que la majorité des élèves ait été motivée et intéressée par ce travail de recherches, les problèmes informatiques ont créé une démission de certains d'entre eux. En effet, j'ai pu percevoir la déception et la frustration d'apprenants lorsque la connexion internet s'interrompait. Il ne faut pas oublier de mentionner que la motivation chez un élève timide est importante. Enfin, certains élèves timides n'ont pas osé lever la main pour me prévenir des problèmes de connexion : ces derniers ont donc pris du retard et l'exercice proposé n'a été que partiellement réalisé.

Conclusion :

En m'appuyant sur de nombreuses ressources liées au travail de groupe, sur les différentes composantes et caractéristiques concernant la timidité qui parcourent ce travail de mémoire, nous avons pu constater et analyser quels étaient les impacts des travaux de groupe sur la construction personnelle et les activités de production d'un élève introverti en classe d'espagnol. Le stage dédié et consacré aux pratiques enseignantes et à l'apprentissage du métier de professeur a permis d'expérimenter et de tester des travaux de groupe dans des classes de 4èmes.

Bien que les notions parallèles qui se rattachent au principe du travail de groupe soient apparues avant les années 1900, il faudra attendre quelques années plus tard, vers 1920 pour constater l'émergence et le début de la conception même du travail de groupe. Mais avant de mentionner le terme de travail de groupe, grand nombre de chercheurs et professionnels se sont penchés sur la définition même d'un groupe et des notions qui en découlent telles que le concept de foule par Gustave Lebon, la réunion de coopératives scolaires de Célestin Freinet, la bande ou le groupement de Anzieu et Martin. Puis, c'est par le biais de ces concepts que la définition du travail de groupe va s'affiner et va s'ancrer dans des perspectives éducatives et scolaires. On ne parlera plus de groupe, ni de foule et encore moins de coopération mais de pédagogie de

groupe et d'Education Nouvelle. Il ne faut pas non plus oublier de mentionner que l'émergence du travail de groupe s'est faite par ce phénomène d'Education nouvelle, phénomène qui devait répondre à de nouveaux besoins et attentes éducatives dans un contexte d'après-guerre et d'une société en reconstruction à toutes les échelles : économique, sociale, politique, éducative, etc.

Enfin pour comprendre et appréhender le travail de groupe, la dimension scolaire et institutionnelle n'est pas suffisante : c'est l'ensemble des spécialités et des professions qui va permettre de perfectionner, de peaufiner et de dresser une définition complète mais complexe du travail de groupe. En effet, pour comprendre la notion même du travail de groupe, il faut se pencher sur l'individu, sur le public scolaire, sur des apprenants. C'est ainsi que la psychologie, la sociologie (caractéristiques sociodémographiques), l'anthropologie, les chercheurs et professeurs qui sont sur le terrain scolaire et éducatif, la philosophie, la politique à travers les lois et les règles pour répondre à de besoins extraits de la dimension morale, du droit et des devoirs dans un cadre institutionnel, vont être nécessaires pour comprendre le comportement de l'individu au sein d'un groupe, la confrontation des idées avec ses pairs, le type et la manière de communiquer, les différentes caractéristiques liées au travail de groupe, etc. De nos jours, ce sont des professeurs et chercheurs tels que Sylvain Connac, Philippe Meirieu, Marie Alice Medioni qui donnent un nouveau souffle à la notion du travail de groupe via de nouvelles stratégies et concepts. De plus, nous avons vu que l'Education Nationale prône et valorise le travail de groupe car c'est une notion qui répond à une efficacité en termes de développement personnel et d'acquisition de connaissances et de savoirs de l'apprenant. Le travail de groupe est privilégié par l'Education Nationale car cette notion est en lien avec une perspective actionnelle et communicationnelle ce qui signifie que l'apprenant est placé au centre de ses apprentissages et il est davantage considéré comme un acteur social. Il faut rappeler que le travail de groupe est constamment présent dans un établissement scolaire par le travail et la communication qui unissent les enseignants, le personnel éducatif, les parents des élèves et les apprenants. Dans les projets liés au parcours et aux objectifs institutionnels, le travail de groupe est toujours présent par le biais de voyages scolaires, des EPI, des sorties scolaires, des réunions à but éducatif, etc.

Quant au public visé, la timidité est au centre des émotions quotidiennes d'un grand nombre d'élèves. La timidité est visible chez un apprenant mais il est difficile pour le professeur de trouver des remédiations et des stratégies pour aider ce type d'élèves. Néanmoins, avant de trouver des remédiations, il faut observer tous les facteurs internes et externes de l'individu pour comprendre l'origine et le fonctionnement de la timidité. En effet, les paramètres associés

à la timidité chez un élève timide sont : les émotions telles que l'hypersensibilité et l'hypersentience, la personnalité de l'élève, les relations qu'il entretient avec le monde extérieur et sa famille, les caractéristiques sociodémographiques (milieu social, le type de famille, l'autorité, le langage, le capital culturel), son développement physique et ses expériences personnelles (rapport au corps, orientation sexuelle), son environnement scolaire (effet classe, effet maître), son rapport avec ses pairs à l'école, sa motivation, un handicap ou un trouble, un manque de confiance, la peur de l'erreur et de l'échec scolaire, etc. Par conséquent, bien que le travail de groupe pour les élèves timides puisse posséder quelques limites (difficultés d'intégration et de communication dans un groupe, confrontations des idées qui peuvent braquer et plonger les élèves timides dans un état de mutisme, intérêts divergents et personnalités opposées qui peuvent créer des tensions et des disputes, des élèves perturbateurs peuvent également entraîner la peur de participer chez des élèves timides) il est tout de même constaté et notamment par le biais de ce stage pratique que le travail de groupe présente davantage de qualités et de plus-values envers les élèves timides.

En effet, le travail de groupe est une remédiation efficace et bénéfique pour un grand nombre d'élèves timides. On peut constater que ces derniers ont davantage de facilités pour s'exprimer et communiquer : cela s'explique par le nombre réduit d'apprenants au sein d'un groupe (environ 4 personnes), l'élève timide osera parler, s'imposer et donner son avis. L'élève timide va trouver, puiser une certaine force de caractère en voyant que le groupe est réduit pour s'ouvrir aux autres : il sait que les jugements, les critiques seront moindres. Il sait également que la tâche à réaliser est commune au groupe, il aura donc moins peur de se tromper car il pourra compter sur les autres membres qui composent le groupe pour l'aider. De plus, le langage et l'âge sont deux paramètres à prendre en considération car les jeunes apprenants possèdent des pratiques langagières communes propres à leur génération, à leur âge ce qui va provoquer une identité commune entre pairs au sein du groupe. L'humain a tendance à se rapprocher plus facilement de personnes ayant un vécu similaire et des intérêts communs. C'est un effet de groupe, de coopération qui va permettre aux élèves timides de s'intégrer, de participer, d'apprendre, de communiquer, de s'imposer, sans oublier que : « chaque intelligence individuelle naît de la coopération collective de milliards de neurone, chaque intelligence collective naît de la coopération de nombreux individus ». (Edgar Morin).

Documents Annexes

Le tableau des 4èmes 2 :

1	2	3	4	5
¿Dónde viajar? ¿Qué países y ciudades?	¿Qué queréis descubrir y que queréis hacer?	¿Qué medios de transportes podéis coger? ¿Y con quien podéis viajar?	¿Por qué viajar?	¿Qué necesitáis para viajar?
<ul style="list-style-type: none"> - Colombia: Medellín - Bolivia: La Paz - Argentina: Buenos Aires - Cuba: La Habana - México: México - Colombia: Barcelona - Andalucía: Sevilla 	<p>Queremos descubrir la playa, nuevos monumentos, los restaurantes, el flamenco, la salsa, las nuevas culturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la Sagrada Familia - las diferentes músicas 	<ul style="list-style-type: none"> - el autobús - el avión - el tren - el barco - la nave - el velero - el vagón - el coche - la bicicleta <p>Con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la familia - los amigos - los profesores - las mascotas - sólo 	<p>Para descubrir un nuevo país. Para un viaje escolar o para ver amigos o su familia o trabajar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - maletas - el dinero - pasaporte - el traje de baño - la ropa - los zapatos

Tableau des 4èmes 4/5

1	2	3	4	5
¿Dónde viajar? ¿Qué países y ciudades?	¿Qué queréis descubrir y que queréis hacer?	¿Qué medios de transportes podéis coger? ¿Y con quien podéis viajar?	¿Por qué viajar?	¿Qué necesitáis para viajar?
<p>Madrid, Barcelona, España, Cuba, Argentina, Lima, Costa Rica, Colombia, Sevilla, México, Honduras, Venezuela, Chile, Cancun, Islas Baleares, República Dominicana...</p>	<p>Puede descubrir monumentos, edificios históricos y hacer museos, andar en la ciudad y comer alimentos del país.</p>	<p>Gracias</p> <ul style="list-style-type: none"> - el autobús - el avión - el tren - los amigos - la familia - el taxi - el coche - el barco 	<p>Para descubrir una nueva cultura, por los paisajes, conocer un nuevo idioma.</p>	<p>el dinero / monedas, maleta, la ropa, El neceser, El pasaporte, Las gafas de sol, una postal</p>

Tableau des 4èmes 2

Document 1 : tableaux complétés des classes de 4èmes

¿Dónde hacemos la fiesta?

Clase: _____

Fecha: _____

Miembros del grupo que van a viajar:

→

→

→

→

Nombre del país _____

Nombre de la fiesta _____

Algunas informaciones sobre el país que vais a visitar:

¿Cuál es la fiesta que vais a descubrir, y cómo se festeja?

¿Y por qué te gustaría festejarla?

Si te gusta tanto esta fiesta, aconséjala a tus compañeros.



Para ayudarte a responder a la pregunta 3 ☺

Pour exprimer un sentiment, un souhait futur on utilisera le verbe GUSTAR conjugué au conditionnel :

A mí	Me	Gustaría Gustarían	La comida típica Las comidas típicas
A ti	Te	Gustaría Gustarían	Ir a la playa las playas de México
A usted	Le	Gustaría Gustarían	La música boliviana Las músicas bolivianas
A nosotros	Nos	Gustaría Gustarían	La montaña Las montañas
A vosotros	Os	Gustaría Gustarían	Visitar Perú Los museos de Perú
A ustedes	Les	Gustaría Gustarían	Ver la isla cubana Los paisajes cubanos

- Lorsque le verbe gustar est suivi d'un nom au singulier ou d'un verbe à l'infinitif, la terminaison du verbe gustar sera « ía » :
*A mí, me **gustaría** la comida típica argentina.*
*Nos **gustaría** visitar un nuevo país.*
- Lorsque le verbe gustar est suivi d'un nom au pluriel, la terminaison du verbe gustar sera « ían »
*Me **gustarían** los paisajes cubanos.*

Para ayudarte a responder a la pregunta 4 ☺

Comment donne-t-on un conseil un espagnol

Pour donner un conseil ou recommander quelque chose en espagnol, on utilisera les structures suivantes :


- **Aconsejar + verbe à l'infinitif**

***Os aconsejo** coger el avión para ir a España.*
Je vous conseille de prendre l'avion pour aller en Espagne.

- **Recomendar + verbe à l'infinitif**

Te recomiendo viajar a Bolivia.
Je te recommande de voyager en Bolivie.

Attention aux pronoms :

Te recomiendo viajar

Je te aconsejo de viaje

Bibliographie et Sitographie

Ouvrages

Anzieu, Didier et Martin, Jean-Yves. *La dynamique des groupes restreints*. Presses Universitaires De France – PUF, 2e édition 20 novembre 2013. 416 pages.

Le bon, Gustave. *Psychologie des foules*. Presses Universitaires de France – PUF. 9e édition, 1 juin 2013. 132 pages.

Giauque, Nadine et Tieche Christinat, Chantal. *La pédagogie Freinet : Concepts, valeurs, pratiques de classe*. Chronique Sociale, 10 septembre 2015. 219 pages.

Samier, Rémi et Jacques, Sylvie. *Neuropsychologie et stratégies d'apprentissages. Concrètement que faire ? Comprendre les fonctions cognitives pour mieux accompagner les élèves en difficulté*. Edition Tom Pousse, 2019. 136 pages.

Barlow, Michel. *Le travail en groupe des élèves*. Bordas Edition, 21 janvier 2000. Collection Formation des enseignants. 110 pages.

Preirat, Eirick. *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Presses Universitaires de Nancy, 9 janvier 2011. Collection : Questions d'éducation et de formation. 160 pages.

Preirat, Eirick. *La sanction en éducation*. Presses Universitaires de France - PUF; Édition : 5, 19 août 2011. Collection : Que sais-je ? 128 pages

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. *Les Héritiers : Les étudiants et la culture (Le sens commun)*. Les éditions de Minuit, 26 septembre 2016. 192 pages.

Chauveau Gérard, Rogovas-Chauveau Eliane. *Comment réussir en ZEP : La réussite au CP et les interactions école/familles populaires*. Paris, Edition Retz, 2000

Durut-bellat Marie, « Les résistances des familles (de certaines d'entre elles) à l'école pour tous » Ville- Ecole- Intégration N° 127, décembre 2001.

Textes officiels :

- Ministère de l'éducation et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/>
- Eduscol. Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>

Article et sitographie

- Béatrice Haenggeli-jenni. *L'éducation nouvelle*, Encyclopédie pour une histoire nouvelle de l'Europe. Mis en ligne le 20/11/2015, consulté le 09/04/2020. <https://ehne.fr/article/genre-et-europe/eduquer-des-europeens-et-des-europeennes/leducation-nouvelle>.
- Maria-Alice Médioni. *Le travail de groupe. Spécificités et exigences*. Centre de Langues – Université Lyon 2. Secteur Langues du GFEN. https://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/Travail%20de%20groupe%20.pdf
- Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/groupe>

- Jacomino Baptiste. *Freinet et la coopération*. Cahiers Pédagogiques, CRAP (Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique). <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation>.
- *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de FLE dans le secondaire*. 21/03/2018. <https://ajccrem.hypotheses.org/440>.
- *Le travail de groupe*. Dossier professeur. Académie de Dijon. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Form_prof_initiale_insertion/47/8/Travailler_en_groupes_109478.pdf.
- Christophe Dubois, *Celestin Freinet*. Réseau CANOPE, mis en ligne en octobre 2011. <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/celestin-freinet.html>.
- Jean Paul Roux. *Le travail en groupe à l'Ecole*. (Page 2 à 3) <https://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf>.
- Elise Bompas. *L'impact du travail de groupe sur la créativité des élèves*. <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/arts-plastiques-insitu/l-impact-du-travail-de-groupe-sur-la-creativite-des-eleves-902160.kjsp?RH=1417345336720>.
- Philippe Meirieu. *Mettre les élèves au travail*. Préface de l'ouvrage : *Oser le travail de groupe*. https://www.meirieu.com/PREFACES/trav_de_gr.htm.
- Philippe Meirieu. <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/constdgm.htm>
- Philippe Meirieu. *Groupes et Apprentissages*. Connexions n°-68. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/groupesetapprentissages.pdf>.
- Philippe Meirieu. *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?* https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Dossiers_VEI/Classe_accueil/pourquoiletdgde.pdf
- Sylvain Connac. *Organiser la coopération entre élève. Fiche 1 : Le travail en groupe*. <https://www.canope-ara.fr/podcast/pdfs/connac-organiser-la-cooperation-entre-eleves-fiche-1-travail-en-groupe.pdf>.
- Sylvain Connac. *Travail collaboratif en classe*. <https://louis-pasteur-graulhet.mon-ent-occitanie.fr/t-i-c-e-bassin/travail-collaboratif-en-classe/>.
- Céline Garnier. *Le travail de groupe : une méthode pédagogique favorisant les apprentissages ?* <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01436508/document>.
- Françoise Matossi. *Le travail de groupe*, fiche technique. <http://www.schola-europaea.eu/ELC/popups/09.pdf>.
- Nathalie Louvet. *Le travail de groupe*. https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00456.pdf
- Sébastien Robo. *Le travail en groupe : Un moyen au service des apprentissages et de la remédiation*. http://probo.free.fr/textes_amis/dossier_pe1_sr.pdf. Montpellier, Mai 1997.
- *Typologie du travail de groupe*. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/201903/02_typologie_du_travail_de_groupe.pdf.
- Julie Pavard. *Le travail de groupe : une méthode favorisant l'apprentissage des matières scientifiques*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01402151/document>.
- Philippe Dessus. Espé & LaRAC, Univ. Grenoble Alpes. *Organiser le travail en groupe*.
- Françoise Campanale, Christophe Charroud, et Philippe Dessus. LaRAC & Inspé, Univ. Grenoble Alpes. *Projet et pédagogie de Projet*.
- LA-Philo. *LA phénoménologie de l'esprit (HEGEL)*. <https://la-philosophie.com/phenomenologie-esprit-hegel>.
- Paul Wald. *La langue est un fait social. Rapports entre la linguistique et la sociologie avant Saussure*. Conférence à l'Université de Tunis (décembre 1999). Dans Langage et société

- 2012/4 (n° 142), pages 103 à 118. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-4-page-103.htm>
- Etudes Littéraires. *Les fonctions du langage* (Jakobson). <https://www.etudes-litteraires.com/fonctions-du-langage.php>
 - Centre psychiatrique universitaire. <http://psychiatriefes.org/formation/etudiants/cours-de-semiologie/les-troubles-du-langage>.
 - Katia Santos. *Quels dispositifs mettre en place pour développer les interactions langagières en classe ?* https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_STA00085.pdf
 - Discriminations LGBT-phobes à l'École - État des lieux et recommandations. <https://www.education.gouv.fr/discriminations-lgbt-phobes-l-ecole-etat-des-lieux-et-recommandations-4454>
 - Jean-Baptiste Jeangène Vilmer. *Chapitre premier. La sentience*. Dans *L'éthique animale* (2018), pages 7 à 18. <https://www.cairn.info/l-ethique-animale--9782130801702-page-7.htm>
 - REISO, Revue d'information sociale. *Aborder la diversité sexuelle à l'école*. <https://www.reiso.org/articles/themes/enfance-et-jeunesse/341-aborder-la-diversite-sexuelle-a-l-ecole>
 - TETU. Les élèves LGBT+, grands oubliés des cours d'éducation à la sexualité. <https://tetu.com/2018/09/13/eleves-lgbt-grands-oublies-cours-education-sexuelle/>
 - Hervé Corre. *À l'adolescence, ça bouge ! Éducation physique et sportive*. Dans *Enfances & Psy* 2002/4 (no20), pages 70 à 78. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2002-4-page-70.htm>
 - François Marty. *Adolescence et émotion, une affaire de corps*. Dans *Enfances & Psy* 2010/4 (n° 49), pages 40 à 52. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2010-4-page-40.htm>
 - Alain Marteaux. *Soi est un autre : construction et déconstruction identitaires à l'adolescence*. L'apport des thérapies narratives. Dans *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* 2008/1 (n° 40), pages 183 à 198. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2008-1-page-183.htm>
 - Anne-Christel. Thérapeutique Energéticienne Hypnothérapeute. *Comprendre la timidité et les personnes timides*. 5 mars 2013. <https://romano-therapeute.fr/2013/03/05/comprendre-la-timidite/>
 - *D'où vient la timidité ?* <https://timidite.info/comprendre/origine-de-la-timidite/>
 - Apprendre à éduquer. *Hypersensibilité à l'école : 8 conseils pour faciliter la scolarité des enfants hypersensibles*. 23 mars 2019. <https://apprendreaeducer.fr/hypersensibilite-ecole/>
 - Regis Guyon. SC Climat Scolaire. *La coopération à l'école : les leviers pour améliorer le climat scolaire*. 16 avril 2015. <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/la-cooperation-a-lecole-les-leviers-pour-ameliorer-le-climat-scolaire.html>
 - Regis Guyon. SC Climat Scolaire. *Définition de la coopération à l'école*. 10 avril 2015. <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/definition-de-la-cooperation-a-lecole.html>
 - LAMBLOT Frédérique. 2005. *LE TRAVAIL DE GROUPE : Comment apprendre à plusieurs ?* https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00058.pdf
 - Rachid Zerrouki. Journal Libération. *A l'école, les introvertis, ça va sans dire*. 4 juin 2019 à 17H06. https://www.liberation.fr/debats/2019/06/04/a-l-ecole-les-introvertis-ca-va-sans-dire_1731643

- Jean-Christophe Meunier. Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel. 15 décembre 2012. *L'enfant/l'adolescent timide dans le contexte éducatif : Mieux comprendre pour agir.* <https://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses2012/timidite.pdf>
- Catherine Charlot et Yves Reuter. *Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde.* Dans Recherches en didactiques 2012/2 (N° 14), pages 85 à 108. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-2-page-85.htm>
- Gérard Chauveau, Rogovas-Chauveau, Eliane. *Relations école/familles populaires et réussite au CP* [article] Revue française de pédagogie, Année 1992. 100 pp. 5-18
- Françoise Lorcerie, Delphine Cavallo. Les relations entre familles populaires et école. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01526634/document>.
- Cours de Psychologie. *Moreno et la sociométrie : mesurer les liens affectifs pour repérer les sujets isolés et les aider à trouver leur place dans la société.* 01/2019 <http://cours-psycho.com/2009/01/moreno-et-la-sociometrie/>.
- *Tâche et Activité.* <https://preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/09/didactique-franc3a7ais-fiche-6-tc3a2che-et-activitc3a9.pdf>

Vidéographie :

- Conférence de Sylvain Connac. La coopération entre élèves : vers une fraternité ordinaire. Diffusé en direct le 15 avril 2018 et publié par la Mission Laïque Française. <https://www.youtube.com/watch?v=dx5idNYqUG0>